

Scuolemigranti

Rete di scuole di italiano per l'integrazione linguistica e sociale dei migranti



GIOCO E NARRAZIONE DI SÉ

dall'Italia La rivista
per studiare
l'italiano

Indice del numero 1

focus: Gioco e narrazione di sé

| | | |
|--------------------------------------|--|----------------|
| incipit | Chi siamo e perché questa rivista <i>Coordinamento della Rete</i> | p. 3 |
| | Associazioni aderenti alla Rete ScuoleMigranti | p. 4 |
| | Introduzione | p. 6 |
| <hr/> | | |
| focus | Gioco e narrazione di sé <i>Carolina Purificati</i> | p. 8 |
| <hr/> | | |
| buone pratiche didattiche | Maestri <i>Chiara Mammarella e Elisa Fiore (Asinitas)</i> | p. 12 |
| | Un passo avanti <i>Lapo Vannini e Caroline Santoro (Fondazione Integrale/Azione)</i> | p. 15 |
| | Le classi in gioco <i>Cristina Brugnano e Claudio Tosi (Ce.me.a)</i> | p. 20 |
| | Lo straniero bussa alla porta <i>Graziella Conte e Flavia Gallo (Scuola Interculturale di Formazione-MCE)</i> | p. 26 |
| <hr/> | | |
| recensioni | Io sono Wang Li Percorso Italia <i>Manuela Taliento</i> | p. 32 p. 33 |
| | Cittadinanza, Guida ai servizi per una città plurale <i>Flavia Giannoni</i> | p. 34 |
| | Timira, romanzo meticcio <i>Flavia Giannoni</i> | p. 36 |
| | Nel mare ci sono i coccodrilli <i>Mariangela Ricciardi</i> | p. 38 |
| | <hr/> | |
| scintille | Esattezza <i>Silvio Stoppoloni</i> | p. 40 |
| <hr/> | | |
| glossario | Parole del numero SFONDO INTEGRATORE - SPAESAMENTO - STRANIAMENTO | p. 44 |
| | Parole del mestiere DECRETO FLUSSI – IMMIGRAZIONE IRREGOLARE - PERMESSO DI SOGGIORNO CE PER SOGGIORNANTI DI LUNGO PERIODO (EX CARTA DI SOGGIORNO) <i>voci tratte da "Comunicare l'immigrazione, Guida pratica per gli operatori dell'informazione"</i> | p. 49 |
| | IL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO <i>Francesca D'Amico</i> | |

Chi siamo e perché questa rivista

La Rete Scuolemigranti del volontariato e del privato sociale svolge da anni, all'interno della Regione Lazio e in particolare nell'area della capitale, un ruolo cruciale nell'insegnamento gratuito della lingua italiana agli immigrati, sobbarcandosi stabilmente circa il 60% della domanda.

Si tratta di un'azione non limitata al percorso didattico, ma corredata da pratiche di socializzazione, intercultura, inclusione sociale, esercizio dei diritti fondamentali. Il ruolo svolto è ormai diffusamente riconosciuto, in particolare dalle istituzioni pubbliche come il Ministero dell'Interno, la Regione e la Provincia di Roma, nonché da scuole pubbliche, enti di formazione e università.

La rete riunisce oggi 92 scuole di italiano di associazioni operanti per l'inclusione sociale degli immigrati, ed è sostenuta dai Centri di Servizio per il Volontariato CESV-SPES del Lazio.

Con la nuova serie di *Dall'Italia, la rivista per studiare l'italiano*, la Rete intende realizzare dei propri quaderni di formazione intesi come strumenti di diffusione - sul web - di percorsi didattici, buone pratiche, indicazioni bibliografiche e altre utili competenze per gli ormai più di 600 docenti volontari.

La formazione è infatti uno dei tratti distintivi della Rete, cui fin da subito ci si è dedicati con impegno, grazie al lavoro del Gruppo Formazione e al supporto del Comitato Scientifico.

La rivista rappresenta così un ulteriore canale di comunicazione della Rete in quanto si aggiunge al blog (www.scuolemigranti.it, che in tre anni ha superato i 100.000 contatti) e alla newsletter inviata periodicamente a volontari e operatori delle associazioni collegate.

Pur se rivolta principalmente al nostro quadro attivo, la rivista sarà resa disponibile anche all'area delle associazioni no profit che agiscono nel settore dell'immigrazione, al circuito scolastico pubblico, con il quale la Rete ha intessuto rapporti e intese, alle comunità straniere organizzate e ad alcuni referenti istituzionali.

Ringraziamo per l'impegno e auguriamo buon lavoro al Gruppo Formazione, referente della linea editoriale, e alla Redazione della Rivista, costituita dal Direttore Matilde Passa e da Marco Montanari, Andrea Alessandri, Silvio Stoppoloni.

La struttura di coordinamento

Augusto Venanzetti, Alessandro Agostinelli, Giuseppina Fidilio, Carolina Purificati, Angela Rossi

ASSOCIAZIONI ADERENTI ALLA
RETE SCUOLEMIGRANTI
(al 31 dicembre 2012)

Provincia di Roma

- A.P.S. Pathsala Municipio. VII
- ABITUS Società Cooperativa Sociale Municipio. XII
- ACSE – Associazione Comboniana Municipio. I
- Affabulazione – Ostia Municipio. XIII
- Altramente Municipio. VI
- Anthea Edizioni Municipio. IX
- Arci Roma Municipio V
- Arciconfraternita SS. Sacramento e S. Trifone Municipio. IX
- AS.S.MI. Associazione Scalabriniane Municipio. IX
- Asinitas Onlus Municipio. VI-XI
- ASTRA 19 Municipio. IV
- ATDAL Over 40 Municipio. XIX
- Auser Lazio Municipio. V
- Bambini+Diritti Municipio. XV
- Brasile per il mondo Municipio. XI
- Centro Astalli Municipio. XVI
- Centro Islamico di Roma Municipio. II
- C.I.D.I.S. Onlus Municipio. VI
- C.I.E.S. Municipio. I
- Caritas Diocesana di Roma Municipio. I
- Casa Africa Municipio. I
- Casa del popolo di Torpignattara Municipio. VI
- CIPA.AT Lazio Municipio. V
- Circolo Che Guevara Municipio. XI
- Condividi Municipio. X
- Cooperativa sociale "Azzurra '84" Municipio. XIX
- Cooperativa Sociale Apriti Sesamo Municipio XVII
- Cotrad – coop. sociale onlus Municipio. I
- Donne in genere Municipio. IV
- Educazione Attiva Municipio. VI
- ESC Inforights Municipio. III
- Federazione Chiese Evangeliche in Italia Municipio. I
- Focus Casa dei Diritti Sociali Roma Municipio. I
- Focus Casa dei Diritti Sociali - Tivoli
- Fondazione IntegrA/Azione Municipio. I
- Forum Comunità Straniere Municipio. I
- Hoy! Municipio. XI
- Insensinverso Municipio. XV
- Insieme per tutti Municipio. XIII
- Io Noi - Fiumicino
- Ist. Salesiano Borgo Ragazzi Don Bosco Municipio. VII
- Istituto Fernando Santi Municipio. I
- Italia – Bangladesh Municipio I
- Jonathan Nino Antola Municipio. II
- Kim onlus Municipio. XVI
- Koinè – Casa dei popoli Municipio. IX
- La Primula Municipio. VII
- liberi Nantes ASD Municipio. X
- M.A.TE 11 Municipio. XI
- Missione Latinoamericana Municipio I
- Monteverde solidale Municipio. XV
- Nelson Mandela Municipio. XIX
- Passaparola Italia Municipio. III
- Per Formare Municipio. I
- Piuculture Municipio. II
- Polis Onlus Municipio. XI
- Progetto Mediazione Sociale – Esquilino Municipio. I
- Roma Presente e Futuro Municipio. XIX
- Scuola di italiano ACLI-Roma Municipio. I-XI
- Scuola di italiano "Effatha" Municipio. XIII
- Scuola Giovanni Paolo II – Parrocchia del Sacro Cuore di Gesù Municipio. V
- Scuola popolare Pigneto-Prenestino Municipio. VI
- Senza confine Municipio. I
- Socrate Aps - Filacciano
- Televita Municipio. IV
- Tininiska Municipio. IX
- Ufficio Intercultura dell'Istituzione Biblioteche del Comune di Roma Municipio. VI -VII-VIII-XI-XIII-XV- XIX
- Upter Solidarietà Municipio. I

- Voci della Terra Municipio. VII
- Volontariato Missionario di Cristo Risorto Municipio. I
- Welcome Onlus Municipio. II

Provincia di Latina

- A.P.S. Nova Urbs Latina scalo
- Anfe Latina
- Art'Incantiere Pomezia Torvaianica
- Caritas Pontinia
- Focus Casa dei Diritti Sociali - Latina Scalo
- Insieme Immigrati Italia - Gaeta
- Maison Babel - Terracina
- Palmyra Latina
- Spazio Migrante Latina

Provincia di Rieti

- Anolf Rieti
- Arci Rieti

Provincia di Viterbo

- Arci Solidarietà Viterbo
- Caritas Viterbo
- Focus Casa dei Diritti Sociali della Tuscia - VT
- Juppiter Viterbo

Provincia di Frosinone

- Oltre l'Occidente - Frosinone

ASSOCIAZIONI COLLEGATE ALLA RETE CON UN RAPPORTO DI COLLABORAZIONE

- Associazione Istituto "Pandora" - Cerignola
- Ass. International House - Reggio Calabria
- Camminare Insieme Onlus - Roma
- Scud'lt - Roma - Municipio I
- Scuola L. Massignon della Comunità di Sant'Egidio
Roma - Municipi I-VII-VIII-XIII

Dall'ITALIA la rivista per studiare l'italiano

nuova serie

numero 1 - Gennaio/Febbraio 2013 (bimestrale)

Registrazione presso il tribunale di Roma
n. 248/2009 del 21 luglio 2009

Direttore responsabile: Matilde Passa
Comitato redazionale: Andrea Alessandri
Marco Montanari
Silvio Stoppoloni
Impaginazione e grafica di Marco Montanari

mail redazionale: redazione_scuolemigranti@cesv.it
Sede c/o Cesv via Liberiana 17 00185 Roma

Hanno collaborato al numero:

Carolina Purificati (Asinitas)
Caroline Santoro (Fondazione Integra/Azione)
Chiara Mammarella (Asinitas)
Claudio Tosi (Ce.me.a)
Cristina Brugnano (Ce.me.a)
Elisa Fiore (Asinitas)
Flavia Gallo (Scuola Interculturale di Formazione-
MCE)
Lapo Vannini (Fondazione Integra/Azione)
Flavia Giannoni (Fondazione Integra/Azione)
Francesca D'Amico
Graziella Conte (Scuola Interculturale di Formazione-
MCE)
Manuela Taliento
Mariangela Ricciardi (Fondazione Integra/Azione)

Nel glossario, le "parole del numero" sono una rielaborazione redazionale, costruita attraverso la consultazione di testi, manuali e Wikipedia.

"Decreto flussi, Immigrazione irregolare e Permesso di soggiorno CE", inserite in "Parole del mestiere" di questo numero, sono tratte da "Comunicare l'immigrazione. Guida pratica per gli operatori dell'informazione", prodotta da Lai-momo e Idos nell'ambito del progetto "Co-in - Comunicare l'integrazione", promosso dal Ministero del Lavoro con il finanziamento del Fondo europeo per l'integrazione.

Le immagini riprodotte nel testo sono scaturite da un laboratorio linguistico della scuola di italiano di Asinitas Onlus, rivolto a donne immigrate; laboratorio curato da Elisa Fiore

Del contenuto degli articoli sono legalmente responsabili gli autori. L'editore rimane a disposizione per eventuali diritti non assolti. I testi e le foto non firmati si intendono opera della redazione o di dominio pubblico.

Introduzione

Con la nuova serie che inizia in questo primo bimestre del 2013, "Dall'Italia la rivista per studiare l'italiano" assume la veste di uno strumento formativo per i docenti volontari della Rete delle Scuole-Migranti.

Da tempo era avvertita l'esigenza di poter contare su dei quaderni di formazione che raccogliessero sistematicamente i materiali utili e che integrassero i vari momenti di apprendimento e scambio periodicamente organizzati dalla Rete.

Siamo lieti che ci sia oggi un primo risultato concreto.

Ogni numero della rivista avrà un nucleo principale che sarà costituito da Buone pratiche didattiche, cioè esperienze concrete riscontrate nel corso delle attività delle Scuole e che si ritengono valide per essere 'adottate-e-adattate' in altri contesti. Fonte privilegiata di Buone pratiche didattiche saranno gli eventi formativi organizzati dalla Rete.

In questo primo numero sono pubblicati i materiali della giornata su "Piccole cose... per mettersi in gioco nella relazione educativa", svoltasi a Roma il 28 settembre del 2012 presso l'Università Americana John Cabot: vi si trovano "le dichiarazioni di intenti" delle associazioni che hanno pilotato la giornata, le loro metodologie, l'andamento dei lavori dei gruppi in cui hanno partecipato 100 insegnanti volontari, impressioni, reazioni e bilanci dei laboratori costruiti insieme.

Focus sarà una voce introduttiva di ogni numero con cui ci si propone di fornire una traccia orientativa e una visione sistematica e di cornice ai temi-chiave del numero.

In questo primo numero di Focus c'è una sintesi sui temi dell'educazione attiva, del gioco e della narrazione di sé, che sono stati al centro della giornata formativa del 28 settembre.

Recensioni farà segnalazioni sui libri freschi di stampa, ma si propone anche – nei prossimi numeri - di tornare anche qualche anno indietro su libri importanti per una sorta di segnalazioni-fuori-tempo: libri di didattica, ma anche romanzi, saggi, con al centro riflessioni

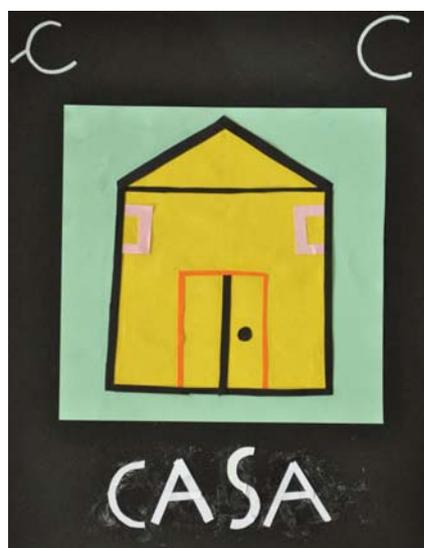
Incipit

che si riferiscono al mondo con il quale siamo in relazione e al lavoro che ci impegna quotidianamente.

Scintille sarà un 'di-cui' particolare di Recensioni. Sarà dedicato a un testo, un film, un incontro o altro che ha influito sulle scelte di un volontario della rete. Un qualcosa che ha fatto scaturire una scintilla facendo cambiare la visione del mondo e aprendo nuove strade o dando fiducia su scelte e intuizioni già maturate. Che ha creato un prima e un dopo.

In questo numero Scintille è dedicato all'Esattezza nelle "Lezioni americane" di Calvino, per quanto quella lettura ha stimolato sulla particolare intersezione tra lingua, letteratura e qualità nei processi di formazione.

Il **Glossario** sarà diviso in due sezioni: le Parole del numero, dove saranno trattati alcuni termini-chiave usati negli articoli di quello specifico numero e le Parole del mestiere dove saranno proposte voci più tecniche relative al lavoro quotidiano di insegnanti, formatori e facilitatori.



7

Gioco e narrazione di sé

di Carolina Purificati

L'appuntamento formativo del 28 settembre scorso dal titolo "Piccole cose per...mettersi in gioco nella relazione educativa" ha chiamato i volontari e gli operatori che lavorano nelle associazioni della Rete a partecipare a una giornata seminariale e laboratoriale rivolta più che alle tecniche di insegnamento alla formazione della persona.

Vorrei iniziare proprio dal titolo, in cui ci sono due elementi chiave: il mettersi in gioco e la relazione educativa.

Mettersi in gioco significa partecipare in prima persona, entrare in relazione attraverso il gioco, giocare e quindi rischiare, riuscire ma anche sbagliare. Questa espressione ci dice molto del nostro lavoro in cui ogni giorno, aprendo le porte della nostra scuola, incontriamo l'altro, lo invitiamo ad entrare, gli offriamo una soglia da cui affacciarsi all'italiano e all'Italia, un luogo di apprendimento e di crescita, in un percorso di effettiva reciprocità.

E' proprio in questo incontro che la persona ritorna alla sua forma originaria, si riscopre nella sua unicità, si ritrova grazie alla creazione di una relazione di senso, avviando così un processo di riconoscimento di sé, di riappropriazione e di appartenenza.

Ogni incontro è unico e irripetibile, implica un avvicinamento e un contatto reciproci, una messa da parte delle resistenze personali e dei propri pregiudizi, la capacità di ascoltare, il saper entrare in empatia e mettersi 'nei-panni-di' con autenticità, il desiderio di crescere e cambiare attraverso un confronto, la consapevolezza di assumersi il rischio che ogni incontro porta con sé. In altre parole implica un confronto con il mondo, che è rischioso perché scuote convinzioni, mette a nudo debolezze, apre interrogativi, suscita dubbi. Tutto ciò dovrebbe però essere inevitabile e auspicabile per noi, insegnanti di italiano a persone adulte straniere.

Al contrario, possiamo rimanere arroccati nelle nostre certezze, evitare momenti di confronto attraverso una verticalità e una gestione frontale del lavoro in classe, possiamo preservarci dal rischio di cadere, sbagliare, risultare fragili lasciando inascoltati i desideri e le

focus

problematiche sollevate dalle persone che incontriamo, possiamo illuderci che il nostro ruolo si limiti a dare dei contenuti a chi non ne ha, evitare di addentrarci nel caos e nella difficoltà del vissuto presente e passato dei nostri studenti ma, se non si è disposti a tutto questo, che senso ha scegliere di lavorare con stranieri adulti?

La giornata del 28, attraverso il coinvolgimento diretto di ciascuno, voleva stimolare una riflessione sull'importanza dell'incontro, sulla delicatezza ma anche la ricchezza insite nella relazione che si crea con l'altro, sottolineando quanto tutti, formatori e formati, siamo responsabili di ciò che avviene nel tempo e nello spazio che condividiamo. Per questo si è scelto di lavorare in piccoli gruppi, di dare meno spazio alla restituzione in plenaria privilegiando i momenti di laboratorio, di creare uno spaesamento iniziale ma anche le condizioni per farvi fronte, di dar vita ad una mattinata in cui persone di età e appartenenze diverse potessero fare insieme, conoscersi, entrare in relazione, sorprendersi, mettersi in discussione, ridere e ragionare. Tutto nell'arco di qualche ora.

Come è stato possibile mettere in moto tante emozioni? Come si sono create le condizioni perché persone diverse entrassero in relazione, giocassero insieme, vincessero la propria timidezza, raccontassero qualcosa di intimo e di personale?

Sicuramente il fatto che fossimo tutti operatori e volontari preparati e umanamente predisposti all'incontro ha reso le cose più facili e possibili in una sola mattinata. All'interno di una scuola di italiano è un percorso che si costruisce con più tempo ma il risultato, per esperienza, assicuro che è lo stesso.

Al di là di questo però va rilevato come ogni gruppo di formatori abbia messo in campo delle pratiche e delle tecniche simili, che afferiscono tutte al campo dell'educazione attiva. Educazione attiva è il termine che designa un insieme di riflessioni, ma soprattutto di esperienze educative diverse per riferimenti teorici, intenzioni, condizioni di realizzazione, collocazione nel tempo e nello spazio, accomunate dal considerare il bambino e la bambina o un qualsiasi interlocutore dell'intervento educativo come parte attiva del processo educativo, oggi diremmo protagonista del suo sviluppo e del suo apprendimento. Quando si vuole ricordare chi ha sviluppato nel dibattito teorico e pratico sull'educazione questa prospettiva i nomi di riferimento sono : Rousseau, Freinet, Dewey, M. Montessori, O. Decroly, Baden Powell. Educatori e filosofi, uomini e donne diversi per tradizioni culturali e scientifiche, per collocazione geografica, per

focus

ambiti di azione e per fortuna successiva.

Nell'educazione attiva l'agire è un punto cardine. Infatti si basa sull'idea che, nonostante ciascuno parta da punti diversi della spirale della conoscenza, il momento più arricchente per tutti è certamente costituito dall'azione. La cosa più arricchente è fare e al tempo stesso inventare in un contesto in cui le persone siano invitate ad agire e possano sentirsi libere di farlo. Per questo è importante creare e curare un gruppo, saperne gestire l'energia per garantire la sospensione del giudizio, far agire e comunicare, accogliere e aprirsi all'imprevedibile, non bloccare, mettere in relazione; in questo modo il gruppo diventa il luogo di crescita, luogo di un'ecologia della comunicazione, forse luogo terapeutico. L'educazione attiva si compone di tanti elementi diversi: il canto, il gioco, la narrazione, i laboratori manuali, e si propone di far fare esperienza del mondo e poi insieme di elaborarla.

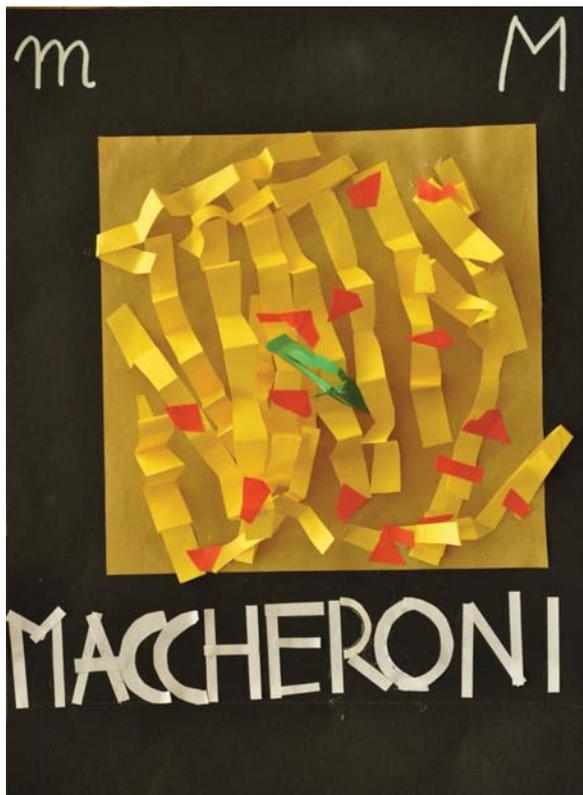
Durante i laboratori sono stati proposti giochi e canti con l'obiettivo di offrire un momento in cui le difese si abbassassero, in cui fosse possibile esporsi e mettersi alla prova entrando in relazione con se stessi, con il mondo e con gli altri in maniera forte e innovativa. Infatti il gioco innesca delle dinamiche positive tra chi vi partecipa e permette a tutti di ridere di sé e di prendere parte. Anche il canto, quando diventa una pratica corale, crea una sintonia e un affiatamento tra gli elementi del coro, ciascuno si accorda con l'altro, ascolta e fa uscire la propria voce per dar vita ad una voce unica. Inoltre, tanto il canto che i giochi possono facilmente essere integrati nella didattica, diventando oltre che strumento di socializzazione anche di apprendimento linguistico e di memorizzazione.

Un'altra pratica proposta in più laboratori è stata la narrazione. Anche essa è un'azione poiché presuppone che ci sia una persona che racconta e una che ascolta. E' motore di relazione, non si può separare il narrare dalla relazione entro cui si situa, infatti a seconda della relazione, dell'ascoltatore, ci raccontiamo in modo diverso. La narrazione svolge un'azione fondamentale poiché rappresenta un momento di sospensione del tempo, necessario a tutti noi per poterci aprire a momenti di comunicazione non finalizzata ad alcuno scopo utilitaristico se non quello dell'incontro reciproco con l'altro, educandosi all'ascolto. Favorendo l'incontro, contribuisce ad eliminare pregiudizi, almeno parzialmente; è un esercizio di democrazia e convivenza conviviale; promuove la libertà di parola e l'immedesimazione nell'altro, l'empatia. La buona e reale pratica narrativa co-

focus

struisce un luogo che raccoglie una buona quantità di storie provenienti da esperienze lontane e diverse e per questo può costituire un buon vaccino contro ogni visione uniforme e omologante del mondo.

Infine i laboratori manuali espressivi sono un'altra pratica fondamentale in cui le persone sono coinvolte nella loro interezza. Fare concretamente, realizzare un manufatto che ha a che fare con me, con la mia esperienza, nonostante all'inizio crei un'ansia di prestazione, legata al fatto di mettere in gioco competenze manuali che non si hanno o si pensa di non avere, procura un gran sollievo poiché testimonia che ci si possa permettere altro dall'apparentemente utile. Durante i laboratori si rafforza la collaborazione e la cooperazione, già solo nello scambiarsi una forbice o nel consigliarsi a vicenda. Infatti il laboratorio è una pratica collettiva: vi accadono e vi si producono molte cose contemporaneamente, è un contesto e un percorso costruito con la partecipazione di tutti.



Tutte queste pratiche, strumenti e tecniche sono state solo un assaggio di un metodo complesso e ricco, andrebbero quindi approfondite. Molti hanno espresso il desiderio di ripetere appuntamenti del genere, giornate in cui mettere in discussione se stessi per rifondare il proprio metodo e l'approccio usato a volte in maniera ripetitiva e meccanica. Rinovarci e reinventarci per dare al nostro fare scuola quell'in più che i nostri studenti ci richiedono. Per uscire dalla logica che le nostre siano semplicemente scuole di italiano, uno dei tanti servizi agli stranieri, e arrivare ad assumerci responsabilmente e con consape-

volezza il ruolo che abbiamo; quello cioè di creare luoghi di accoglienza in cui restituire dignità e presenza alle persone straniere, in cui gettare le basi per una convivenza effettiva, partecipata e co-costruita. Tutto ciò attraverso la lingua italiana che diventa il primo e fertile terreno alternativo di incontro e di scambio.

Maestri

di Chiara Mammarella e Elisa Fiore (Asinitas)

Da chi ho imparato che cosa? Una riflessione sulla figura del maestro a partire dal ricordo delle esperienze e delle persone che ci hanno fatto mettere in discussione lasciando un segno sul modo in cui ci rivolgiamo al mondo, agli altri, a noi stessi.

Diciamo spesso prima di una formazione, nella fase di proposta e di organizzazione, ma anche dopo, che la intendiamo come un incontro, un processo rivolto alla persona nel suo insieme e non come una presentazione di tecniche, metodi, contenuti che si vogliono trasmettere e rendere replicabili nei diversi contesti di appartenenza. La parola stessa "formazione" ci rimanda alla parola "forma", ma quale tipo di forma, e su quale tipo di oggetto o di soggetto? Si tratta della forma propria di ogni persona che si incontra, ovvero della sua forma individuale, profondamente intima, ma anche della forma che offre e rende malleabile o meno nell'incontro con un'altra persona o con un gruppo e, di conseguenza, della forma che si prende nel mondo in senso più ampio, quel mondo che si intende conoscere e comprendere, che si attraversa, all'interno del quale lanciare dei segnali o lasciare un segno. Inoltre si tratta di quella forma molto particolare che, spesso con poca consapevolezza, appartiene all'educatore, all'insegnante, al maestro, a chi insomma sceglie di intraprendere una riflessione e un agire educativo. Ci si potrebbe e dovrebbe domandare se questa scelta appartenga veramente a una "scelta di campo", a una vocazione, oppure a ripieghi professionali-lavorativi alla ricerca di uno stipendio che negli ultimi anni ha visto nella migrazione un settore, se non lucrativo quantomeno di sussistenza, per una gran quantità di persone che vi hanno potuto riversare tutta una serie di competenze e di studi sempre più certificati, istituzionalizzati, burocratizzati, terzosettorializzati, mercificati nell'uso e nel consumo, spesso in collusione con norme e scelte politiche di dubbio valore. In fondo è questa la sostanziale differenza. Ed è in questa differenza che un incontro formativo si propone e vuole essere vissuto come occasione di scoperta e di crescita della persona nella sua interezza o come ricezione, immediata e

buone pratiche didattiche

spendibile, di tecniche didattiche da sommare a quelle già apprese e praticate.

Educare, ormai è noto, deriva da *ex ducere*, “portar fuori”, ma che cosa portiamo fuori? Non può bastare aspettare o riuscire a tirar fuori, a carpire, una qualche parola, una qualche tematica, dal ragazzo o dal gruppo che ci troviamo di fronte, per poi farle diventare base per le nostre lezioni, per le nostre unità didattiche, per i nostri sfondi integratori. È qualcosa di molto più ampio e di molto più indefinibile quello che, reciprocamente, cerchiamo di portare alla luce. Si tratta della possibilità e della capacità di mettersi in ascolto e in attenzione; del significato stesso delle parole e di quanto esse risuonino nella storia passata e presente di ognuno; del piacere della scoperta e dello studio, dell’avventura che esso può divenire; della bellezza disarmante di un testo letterario, di un’immagine o di una sola parola che diventino patrimonio della persona e del gruppo; della capacità di accorgersi di ciò che accade, dell’intelligenza di riuscirlo a mettere in relazione e di trovare delle sintesi proprie e non date né scontate; di messa in discussione e di ridefinizioni, di senso critico; del sogno che del mondo si ha e di come in esso far valere il meglio che ciascuno porta in sé o che va scoprendo, apprendendo appunto, in una dimensione non più solitaria né solipsistica ma comunitaria; di desiderio di condivisione e costruzione di nuove comunità quindi, dove sperimentare e agire forme di relazione aderenti a sé, agli altri, al contesto che insieme si tesse.

In altre parole, “educare significa proteggere i talenti dell’umano, che meravigliosamente si esprimono nell’infanzia prima che gli adulti la violentino e la indirizzino al peggio, educare significa proteggere il piccolo, l’umile, il vero, significa aiutare a capire – noi con i nostri simili più simili per scelta o condizione – come crescere e come aiutare a crescere, significa tornare ad essere, sia pure in qualche modo parziale, padroni del proprio destino, significa che il singolo possa scegliere e soprattutto scegliersi, che il piccolo e il grande, il bambino e l’adulto, il genito e il genitore, il maschile e il femminile, il sociale e l’animale, possano intendersi, esprimersi, equilibrarsi, arricchirsi a vicenda, aprirsi gli uni agli altri, e insieme alla natura e al futuro. Significa la sola utopia, frequentabile, sensata, urgentissima.” (Fofi, da *Salvare gli innocenti*)

È partendo da qui, e tenendolo a mente, che possono trovare e

buone pratiche didattiche

avere valore le diverse pratiche educative, e che si possono continuare a cercare e a mettere in atto quelle che appunto restituiscono una centralità alla persona nel suo corpo e nella sua storia, e non esclusivamente alla materia oggetto dell'insegnamento, ma dove appunto la materia possa divenire in questo modo strumento fertile, realmente acquisito e vissuto nella costante crescita di chi l'apprenda.

Spesso le figure che ci hanno aperto a questa strada e che ci hanno accompagnato, quelle che potremmo definire "maestri", non sono state o non sono sempre state i maestri di scuola, di università o di un qualunque altro corso, ma persone che per sangue (i nostri familiari) o che per incontri più o meno casuali, abbiamo avuto la fortuna di incontrare e che ci hanno fatto percepire un vuoto e il desiderio di colmarlo, che ci hanno offerto conoscenze, intellettuali e manuali, per riempirlo, persone che abbiamo sentito potessero rispondere a un nostro disagio o che fossero riuscite a farcelo percepire, persone che ci hanno messo in crisi, con le quali siamo entrate in conflitto ma che proprio per questo ci hanno permesso di andare avanti, di non fermarci, di non adagiarci nelle nostre convinzioni. Abbiamo imparato nella nostra crescita molte cose, a parlare, a camminare, a scrivere, a cucinare, a suonare uno strumento, a fotografare, a stare in silenzio, a perdonare, ad aggiustare un motore, a pulire casa, ad usare il computer, a tagliare i capelli, a scrivere progetti, a far di conto, a vendere e a comprare, a fare l'amore, a nuotare, a scrivere un articolo, una poesia, un libro, a disegnare, a reagire, a dire di no, a livellare un pavimento, a correggere una bozza, a cambiare le lampadine, ad aspettare, a correre... in sostanza tutte le azioni che compiamo e tutte le emozioni che ci spingono, nella loro vastità che è la vastità e la non finitezza delle parole della nostra lingua, le abbiamo apprese e continuiamo a farlo, circondati da molteplici figure di maestri, a volte consapevoli, a volte no, così come noi stessi siamo a nostra volta maestri, spesso per cose che esulano dalla nostra materia di insegnamento, spesso per cose che neppure immaginiamo possano diventare un modello, positivo o negativo, per qualcuno. E le modalità attraverso le quali apprendiamo sono anch'esse varie e molteplici, variabili a seconda della persona che sta apprendendo, dell'oggetto dell'apprendimento, del maestro stesso e dalla relazione educativa nel senso più ampio (formale informale cercata imposta incidentale ecc) che nel frattempo si costruisce e passa fra questi tre termini. Impariamo dun-

buone pratiche didattiche

que ascoltando, osservando, imitando, provando, giocando, opponendoci, ricopiando, sbagliando, memorizzando, scrivendo, esercitandoci, chiedendo, soffrendo, muovendoci, parlando, riflettendo, cantando... con strumenti che sono anche quelli infiniti, dalla penna al chiodo e martello. Siamo naturalmente, quotidianamente immersi in una dimensione educativa l'uno per l'altro, ma i nostri maestri, quelli che con la memoria riusciamo a identificare con questo nome, sono semplicemente quelli che con il loro contributo ci hanno insegnato a stare, nel nostro modo migliore, nel mondo. La scelta di chi a sua volta vuole essere maestro di qualcosa, di lingua, matematica, diritto, cucina o quel che sia, non può dunque esimersi dallo sforzo, dalla necessità, dalla responsabilità di confrontarsi con un'idea che del mondo e che delle relazioni tra gli uomini si offre, e dal tentativo di voler mantenere vigile e alto lo sguardo nell'immaginazione e nel sogno di quel futuro comune verso il quale ci si incammina e che si tende a realizzare. Prendendo però anche le distanze da una sorta di onnipotenza pedagogica, "abbandonando l'illusione di salvare, di cambiare destini, perché ciò che si cerca di fare è introdurre una possibilità, di pensiero, di parola e, chissà, forse anche di scelta". (Melazzini, da *Insegnare al principe* di Danimarca)

15



Un passo avanti

di Lapo Vannini e Caroline Santoro (Fondazione Integra/azione)

Confrontarsi con le difficoltà per trasformare giochi vecchi e nuovi in momenti di apprendimento creativo in un clima sereno e di socializzazione.

Tutti desideriamo proporre una programmazione stimolante ed efficace in classe ma questo non è possibile se non pratichiamo un ascolto attento ai desideri e ai bisogni dei discenti, non solo linguistici o di carattere comunicazionale, ma soprattutto emotivi.

Lo studente già dotato di strumenti personali, con un progresso scolastico solido ed un livello culturale alto, riesce molto presto, pur fra mille difficoltà ad intraprendere una strada progettuale che gli consenta di procedere speditamente verso l'autonomia. Con lui il nostro intervento è marginale e riteniamo che debba esserlo. Molti migranti forzati non sono però in questa condizione: progressi scolastici incerti, vissuti personali drammatici, condizioni di vita precarie, lontananza dagli affetti, disillusione per un progetto migratorio interrotto in un paese nel quale non si desidera vivere e potremmo continuare l'elenco all'infinito.

Come l'apprendimento linguistico possa essere condizionato dal filtro affettivo è noto. Dunque cosa rimane da aggiungere per convincere un insegnante che il suo ruolo in contesti di apprendimento rivolti a persone sradicate dalla loro cultura e sottoposte ad una pressione straniante quotidiana non è solo quello di essere un "facilitatore linguistico"?

Noi riteniamo che l'insegnante di italiano L2 a migranti debba sforzarsi di acquisire competenze ampie già patrimonio dell'educazione attiva, poiché è coinvolto in una relazione con la persona accolta che è uno dei bisogni primari di quest'ultima.

Quella persona desidera ricostruirsi una prospettiva di vita, non

buone pratiche didattiche

sentirsi sola, è desiderosa di tessere relazioni costruttive con persone che sono radicate nel territorio.

Avete mai provato ad immaginare quali sono i luoghi di incontro e di scambio per coloro che si trovano i primi mesi in Italia e iniziano un percorso di regolarizzazione?

Centri di accoglienza, mense pubbliche, uffici immigrazione, presidi sanitari, uffici legali, uffici di orientamento, infinite code davanti a sportelli informativi di ogni genere e bene che vada solo in qualche caso la piazza o un luogo informale di aggregazione (per le comunità più numerose e organizzate, che per altro sono molto poche). A questo aggiungete la classe di italiano.

Noi pensiamo che questo ultimo luogo debba costituire quanto di più diverso e lontano da quelli elencati sopra. L'azione comunicativa è un atto sociale, che si fonda innanzitutto sul rapporto che il soggetto ha con se stesso e in seconda battuta con gli altri.

«è allora prioritaria la qualità della comunicazione interna ed esterna all'individuo e l'importanza di poter offrire esperienze significative d'incontro con l'altro»

Un processo che senza dubbio il gioco contribuisce a mettere in atto.

La lezione di italiano diventa così un luogo di incontro e di confronto dove sia possibile affidarsi all'altro, non sentirsi giudicati, classificati, ordinati per genere, caratteristiche fisiche e culturali. Anche uno studente maturo e adulto ha diritto di ridere, nonostante le difficoltà che lui e la sua famiglia stanno vivendo, ha diritto di sperare e di immaginare un futuro migliore.

Questo sorriso ha il potere dirompente di aprire la mente, crea condizioni di apprendimento efficaci e di sostegno alle difficoltà, produce un clima di fiducia nella persona e nel gruppo.

Le resistenze a questo ragionamento sono sempre le stesse: "in classe mia non è possibile giocare, nella mia classe non potrò mai fare niente di tutto questo, fare questi giochi non serve, non sono uno psicologo".

Il passo avanti per noi è mettere in discussione queste posizioni, cominciando dal porre in primo piano l'accoglienza e la relazione con e tra i discenti. Un cerchio tutti insieme, una musica per iniziare, forme di saluto in gruppo sono attività semplici alla portata di tutti e fanno una vera differenza.

buone pratiche didattiche

Il gioco non appartiene solo al periodo dell'età evolutiva, ma è un atto sociale presente in tutte le fasi della vita che produce relazione, introduce intimità e fonda dinamiche di socialità.

Senza accoglienza, senza relazione la nostra scuola è sterile e certamente meno efficace.

Il 28 settembre la nostra formazione prevedeva un momento di straniamento generato da un'accoglienza in una lingua sconosciuta, prevedeva l'affidarsi ad una guida, ad una sequenza di movimenti a comando che rivelavano avere un significato semantico, di fatto un gioco, una danza che creava un clima all'interno del gruppo.

La razionalità irrinunciabile propria degli adulti è stata convogliata in un racconto di esperienze personali sui giochi dell'infanzia, elencati e successivamente adattati ad una scelta casuale di obiettivi e criticità. Tali obiettivi e criticità sono emersi dalle supposizioni, dalle testimonianze dei corsisti, che presumibilmente hanno fatto riferimento alle loro esperienze pregresse.

Criticità rispetto all'utilizzo del gioco in classe Obiettivi: perché usare il gioco in classe?

18

contatto fisico, aspettative di apprendimento diverse, timore del giudizio, diversità culturale, esclusione, difficoltà espressiva, imbarazzo, frustrazione di non capire.

divertimento, abbassare le difese, coesione del gruppo, sentirsi protagonisti, apprendimento, conoscenza dei propri limiti, abbattimento delle barriere culturali.

I tre elementi (gioco scelto legato al ricordo, criticità e obiettivi) sono stati miscelati casualmente mediante un sorteggio e i sottogruppi hanno creato dei giochi (che rispondessero all'obiettivo e la criticità estratti) da proporre al gruppo dei corsisti stesso. Dopo avere giocato, si è immaginato un ipotetico adattamento in una classe di migranti.

Il nostro intento era tuttavia quello di far emergere tre riflessioni:

1. Il gioco in classe, l'attività ludica o di accoglienza è fattibile sempre, dosandone la gradualità l'invasività e il livello di messa in gioco, partendo sempre da quello che io insegnante mi sento in grado di proporre.

buone pratiche didattiche

2. Proporre attività di relazione, di gioco, di uso del corpo e di confronto va incontro ai bisogni dello studente, bisogni di cui egli stesso potrebbe anche non essere consapevole al momento. La responsabilità di un insegnante L2 in contesti di accoglienza non è solo didattica, ma soprattutto culturale e sociale.

3. L'insegnante L2 a migranti che intenda veramente svolgere un compito di sostegno alla persona in difficoltà, deve implementare e mettere in atto sempre di più competenze indirizzate alla relazione e alla socializzazione.

Non abbiamo voluto forzare gli insegnanti che hanno partecipato al laboratorio proponendo attività precostituite, abbiamo desiderato innescare un processo attraverso il quale fosse tutto il gruppo a generare l'attività, alla fine della giornata il bilancio su quanto abbiamo giocato e quanto ci siamo messi in gioco è dentro ognuno di noi. Quello che volevamo ottenere era un incoraggiamento a fare il passo avanti nei confronti di un coinvolgimento attivo in classe e di farlo da subito, con le competenze che si hanno, per migliorare poi c'è sempre tempo.



Le classi in gioco

di Cristina Brugnano e Claudio Tosi (Ce.me.a)

Favorire l'apprendimento linguistico attraverso esperienze ludiche ed espressive.

Come abbassare le difese, creare un clima di collaborazione e mettere in gioco le energie e i saperi degli studenti utilizzando il gioco e l'espressione. Saranno proposte attività, canti, giochi riflettendo sulla loro riproducibilità ed efficacia. Si toccheranno tre aspetti, l'accoglienza, il contatto, l'espressione cooperativa. Si proveranno momenti di "spaesamento" per meglio comprendere il vissuto degli studenti, ci si proverà in prima persona nelle attività da riproporre per comprenderne il valore e la portata educativa.

20

Resoconto / commento a due voci, chi a destra, chi a sinistra.

Si comincia: mi affido al metodo, convinta che solo mettendomi in gioco in prima persona succederà qualcosa di vero. Sono emozionata e sento di avere una grande responsabilità, sarà troppo duro il gioco dello spaesamento? Ma la realtà è molto peggio, mi dico, e penso ai "miei" ragazzi adolescenti cinesi, arabi, filippini..

Ci accoglie un sorriso, accompagnato da suoni incomprensibili.

Mi guardo intorno, nessuno capisce, sono tutti come me, non mi viene da parlare, non so come farlo, se mi rivolgo al mio compagno lo faccio sottovoce, sono un minore, lo spazio intorno appartiene ad un'altra lingua, anche i miei compagni tacciono, li guardo con comprensione. Si è fratelli nella perdita di senso.

Accoglienza:

Cristina ci accoglie parlandoci in Polacco, ci chiede di presentarci, spostarci, incontrarci, metterci in ordine per ...

Come:

Trovare una lingua/dialetto non diffuso (ma anche l'inglese va bene) per iniziare la formazione, non tradurre, ma accompagnare con indicazioni e esempi.

buone pratiche didattiche

Dare indicazioni per miscelare le persone e permettere una prima comunicazione (virtualmente) con tutti. La successione , nome, altezza, età occhi, introduce elementi diversi e permette di guardarsi, parlarsi, confrontarsi.

Singoli agglomerati di suono iniziano a prendere forma, si ag-
ganciano a un senso, diventano parole. Le parole, come scalini,
ci permettono di alzarci e cercare di guardare oltre il muro. Riu-
sciamo a muoverci collettivamente nonostante lo spaesamento. Il
gruppo si sostiene e si riconosce.

Perché:

Sperimentare il muro della lingua, mettere in gioco lo spaesa-
mento e confrontarsi con la fatica del comprendere. Scoprire la
sensibilità di altri canali comunicativi, sentirsi gruppo per condivi-
sione di una medesima condizione di minorità.

I micro canali comunicativi attivati sono altrettanti varchi per la
permeabilità della comunicazione interpersonale. Il gruppo conso-
lida e nello stesso tempo diventa ricettivo, poroso, fertile.

Nonostante la difficoltà passa il "senso del gioco" come stru-
mento insostituibile per lavorare sul/con i gruppi. Giocare in una
fase di accoglienza aiuta le dinamiche relazionali nel gruppo .
Perché? Come si sviluppa empatia ("εμπαθεια", empatéia, a sua
volta composta da en-, "dentro", e pathos "sofferenza o senti-
mento"?)

Il corpo parla, ci conosciamo un po', per alcuni è piacevole "ri-
lassarsi grazie all'espressione corporea", per altri la parola chiave
resterà "disagio".

Si percepisce che nel gruppo la diffidenza diminuisce, i parteci-
panti cominciano ad interessarsi all'altro accanto a loro.

Perché:

La teoria e la pratica (delle scienze sociali) insegnano che un
gruppo che funziona bene ha bisogno di essere in contatto con
gli aspetti razionali logici quanto con gli aspetti emotivi.

Se quando impariamo mettiamo insieme razionale con emotivo,
logico e affettivo, potrebbe esserci utile quando insegniamo, ricor-

buone pratiche didattiche

dare quanto incide il filtro affettivo sui processi di apprendimento .

Accoglienza (resta scritto su un tavolo di discussione): essere espressivi, mostrare gentilezza, si sottolinea l'importanza della postura, del sorriso, dei piccoli gesti per aiutarsi.

Le riflessioni postume rispetto alle strategie d'accoglienza sono centrate sull'importanza del corpo, del contatto (quale e come?), la fatica di guardarsi negli occhi.

Ci si rende conto dell'importanza degli "altri linguaggi" e delle risorse che si hanno e di cui spesso si è poco consapevoli, dalle quali si può attingere, per leggere, interpretare e "capire" situazioni nuove, difficili .

Seconda attività, laboratorio sul Nome, costruzione di un cartoncino decorato:

Sul nome si ritorna a questo punto dando la possibilità di incorniciarlo, descriverlo, dipanarlo, costruendo un proprio cartoncino su cui scrivere il solo nome e poter aggiungere colore, forme incollando carte diverse.

C'è chi può trovarsi a disagio, ma poi potrà esprimerlo, e chi si butta nella mischia, traboccando fino a s/coprirsi, altri hanno stili più minimalisti, o sobri, in ricerca. Quello che si mostra ora è un combinato di memoria, identità, espressione, manualità, che porta con se storie, ha necessitato aiuti reciproci, qualche conflitto e molte complicità.

Non a tutti piace questo canale espressivo. Gli insegnanti non sono abituati, non hanno più troppo tempo né occasioni per mettersi nei panni degli studenti o lavorare su se stessi e il proprio bisogno di espressione.

Il nome resta il primo simbolo di identità, primo passo per instaurare una relazione.

Comincia a rompersi il silenzio, i partecipanti parlano tra di loro, facciamo un pò fatica a mettere a posto i materiali, alcuni ci hanno preso proprio gusto, continuano a decorare il loro cartoncino col nome, (non vogliono ridarmi le forbici...)

Prima riflessione in gruppetti:

Come:

Con l'aiuto dei bicchieri dividiamo il gruppo in quattro tavoli,

buone pratiche didattiche

con acqua e tovaglia, la tovaglia, come in ogni buona osteria, è di carta e può essere scritta, commentata, riflettuta.

C'è una traccia di un vecchio avventore, si parte da quella per continuare a raccontare.

Perché:

La nostra proposta ha un sottotitolo non espresso: la prossemica della formazione del gruppo.

Siamo convinti che l'ambiente sia uno degli aspetti essenziali dell'educazione e che vada offerto e gestito come strumento principe dell'apprendimento. La disposizione delle persone nell'ambiente ha il potere di descrivere, di per sé, il grado di democrazia, il diritto di parola, le forme della discussione, gli stessi modelli di conoscenza che veicoliamo.

Un gruppo di insegnanti in formazione è prima di tutto un gruppo di "persone" che "si" formano, e un gruppo di persone è innanzitutto una pluralità di corpi che vivono e respirano insieme. Il corpo non va dimenticato, ha bisogno di precisione e di ampiezza, di raccoglimento e movimento. Afferra al volo dei significati che la lingua non può esprimere al meglio e lo fa bene quando è libero.

Attività di stacco, movimento e contatto:

Per questo ci alziamo, usciamo, sfidiamo la pioggerellina in agguato e andiamo a giocare fuori a "Squirrel in the cage".

(prima abbiamo fatto una perlustrazione, chiesto, avvertito, concordato l'uso dello spazio. Non vogliamo disturbare, non desideriamo essere interrotti per una lamentela)

Il gioco ci serve a muovere dei cursori emozionali (direbbe Bateson), si va dalla timidezza all'irruenza, dalla lentezza alla velocità, dalla trasparenza al trucco. Questa versione in lingua mantiene il filo dello spaesamento e ci dà l'opportunità di sdrammatizzare l'esclusione, c'è sempre chi è fuori, e a scegliersi, mischiarsi, sfuggirsi.

Fuori gli uguali!

buone pratiche didattiche

Rientrati abbiamo di nuovo i tavoli, ma manca una sedia, chi è in piedi si vuole sedere e per farlo deve dimostrare di essere diverso dagli altri. Il gruppo degli "uguali" si alza e cerca categorie che creino delle differenze, chi riesce ad attestare la sua unicità o minoranza trova posto, il più uguale rimane in piedi e va a cercare di sedersi in un altro tavolo.

(domanda, tra gli ultimi due come si fa a decidere chi è l'uguale e chi il diverso?)

Esempio: E in piedi; ABCDF seduti

- E. io e lei abbiamo gli occhiali e voi 4 no!
- C. rimane seduta, E. si siede e tutti gli altri si alzano;
- D. io sono bassa, voi siete alti, si siede;
- F. ma io vengo da fuori e voi siete di Roma, si siede;
- A. io sono l'unico maschio.
- B. va altrove a cercare il suo posto.

Seconda esperienza di riflessione: Parole in mostra

L'esperienza condivisa aiuta nella riflessione sulla propria percezione dell'altro e nella scoperta dei propri pregiudizi.

Su un cartellone ogni partecipante scrive una parola per lui significativa in quel momento:

dobbe, corpo, spaesamento, integrazione, serenità, disagio, partecipazione, sorriso, interscambio, scambi, gioco, unicità, empatia, mettersi in gioco, cerchio, conoscenza, dialogo, parola-corpo, divertimento, piacere, impatto, incontro, cammino, socializzazione,

Dopo la pausa mi sento pronta per chiedere al gruppo di mettersi in cerchio e prendersi per mano.

Contatto:

Proponiamo una danza macedone, Koce Berberot. Poi un passaggio di/attraverso un hula hop, sempre in cerchio, mani nelle mani, senza mai lasciarsi né poter aprire/rompere il cerchio.

Forse proprio in rapporto alla forza del cerchio, alcuni scriveranno: contatto? Anche no.

Attività di espressione e condivisione:

Costruzione delle carte narrative. Ognuno costruisce 3 carte, suggeriamo, con la tecnica del collage.

I materiali a disposizione sono giornali e riviste, da ritagliare e

buone pratiche didattiche

incollare su un cartoncino, ma c'è chi vuole disegnarsi la carta.
1° carta: persone/personaggi 2°: luoghi/ambienti, 3°: emozioni. Si deve nominare ogni carta, ad es.: la zia Ada, il monte Catillo, la paura.

In piccoli gruppi si gioca con i mazzi prodotti da ogni tavolo. Ogni partecipante ha due carte in mano ne gioca una che lascia a terra e ne pesca un'altra dal mazzo, avrà tot minuti a disposizione per narrare qualcosa a partire da quella carta.

L'attività narrativa sviluppa incredibile empatia, si sviluppa attenzione e ascolto dei bisogni e dei sentimenti dell'altro, non c'è spazio per il giudizio, in un clima sereno emergono scorci di vissuti che lasciano increduli gli stessi narratori.

Momento di condivisione/riflessione.

Torniamo al cartellone con le parole significative per noi. Questa volta chiediamo di sottolineare o mettere una x accanto ad una parola, tra quelle scritte prima, che sentiamo vicina o lontana. Sono 7 le parole chiave su cui il gruppo pone la maggiore attenzione.

dojbe, corpospaesamento xxx
integrazione x
partecipazione x
serenità x
disagio xxx

Chiusura:

Organizziamo velocemente la restituzione da presentare agli altri gruppi che hanno partecipato alla giornata. Decidiamo di portare il cartellone in plenaria. Ci chiediamo se gli altri capiranno qualcosa e che cosa arriverà del nostro lavoro..

La rivincita della classe. Mi costringono a parlare in polacco davanti a tutti, mi vergogno, (con 25 posso provare ma 100 persone!) "Così anche loro proveranno lo spaesamento!"; penso che no, questo non lo avevo previsto! Continuo a riflettere sul significato di "apprendere dall'esperienza", siamo capaci di utilizzare l'esperienza per imparare? Esperienza non è di per sé apprendimento ma un'occasione, una possibilità di cambiamento.

Lo straniero bussa alla porta...

di Graziella Conte e Flavia Gallo (Scuola Interculturale di Formazione-MCE)

Una piccola esperienza della memoria del corpo. Il nome proprio viene qui esperito come il primo atto di "presenza" in una relazione d'accoglienza. Perché il nome che portiamo non solo ha un'origine, un percorso e una destinazione, ma suona in lingua madre, ha un peso ed una estensione, genera movimento, si trasforma. E sta alla radice della possibilità di vedere gli altri, di sentirli e ospitarli.

Presentarci dicendo il nostro nome è una cosa che fa parte della vita quotidiana. Una ritualità abbastanza canonica: porgere la mano, dire "piacere", mormorare il nostro nome o scandirlo con sicurezza. Più volte, distrattamente, raccogliamo il nome dell'altro o dell'altra, lo teniamo un po' a mente, e poi...? C'è un momento, che potremmo definire del "non ancora", in cui il passaggio è assolutamente transitorio ed il nome ascoltato rimane precario nella memoria. Questo ci ha fatto pensare ad una domanda: il nome merita davvero così poco tempo?

Nei contesti educativi ogni passaggio di vera accoglienza segue la prospettiva di una relazione di riconoscimento reciproco. Partendo da questa considerazione, considerando cioè il nome come il primo atto di "presenza" in una relazione d'accoglienza e non un elemento labile, abbiamo pensato di costruire una piccola esperienza della memoria del corpo-mente. E poiché il nome che portiamo ha un'origine, un percorso e una destinazione, abbiamo teso un filo rosso che attraversa queste tre fasi; abbiamo predisposto una piccola "drammaturgia invertita della presentazione". Il nostro laboratorio ha quindi preso le mosse dallo stare nella condivisione di un luogo, in silenzio.

Abbiamo invitato i partecipanti a seguirci, ci siamo diretti verso il giardino di Villa Farnesina che dista pochi passi dalla Cabot. Unico suggerimento iniziale fornito: mantenere, durante tutto il cammino, i sensi "aperti", in ascolto dei suoni e dei rumori della strada e della natura, in osservazione di tutto lo spazio circostante con i suoi esseri

buone pratiche didattiche

e con gli oggetti che s'offrono gratuitamente allo sguardo, senza trattenere niente in particolare, lasciando fluire ed attraversare.

Nel giardino, accanto ad una fontanella e a due alberelli di mele, abbiamo ascoltato dalla voce di Flavia un'antica narrazione tratta dal libro VIII de Le Metamorfosi di Ovidio. È la storia di una coppia di vecchi sposi, Filemone e Bauci, che un giorno accoglie in casa propria gli dèi Giove e Atlante presentatisi sotto le sembianze di due mendicanti:

A mille case bussarono, in cerca di un luogo per riposare;
mille case sprangarono la porta. Una sola infine li accolse:
piccola, piccola, con un tetto di paglia e di canne palustri,
ma lì, uniti sin dalla loro giovinezza, vivevano
Bauci, una pia vecchietta, e Filemone, della stessa età,
che in quella capanna erano invecchiati, alleviando la povertà
con l'animo sereno di chi non si vergogna di sopportarla.

I due vecchi non sospettano minimamente la vera identità dei propri ospiti, li accolgono e li accudiscono con cura e gentilezza. Offrono loro tutto il meglio che la povera casa possa offrire. La gratitudine degli dèi si manifesta presto. Mentre tutto il villaggio viene punito e sommerso da acque che lo ricoprono totalmente provocando la morte degli inospitali abitanti, la misera casa dei due si trasforma in un tempio d'oro di cui Filemone e Bauci diventano i custodi. Viene inoltre esaudito il loro unico desiderio: lasciare entrambi la vita nel medesimo istante. Dopo parecchi anni passati a custodire il tempio un giorno, prodigiosamente, i loro vecchi corpi mutano, si trasformano l'uno in una quercia, l'altro in uniglio.

Alla fine del racconto siamo ritornati, immersi nella stessa attitudine all'ascolto ed all'osservazione dell'andata, nelle aule della Cabot. Non abbiamo richiesto un'interpretazione del mito ma solo di trattenere le immagini così come erano arrivate, nient'altro. Rientrati in aula, senza fermare il flusso di pensiero generato lungo la camminata, abbiamo inaugurato lo stesso movimento nello spazio chiuso a noi assegnato.

Camminare in uno spazio ristretto con degli sconosciuti: facce e corpi che abbiamo solo appena inquadrato all'inizio della mattinata ci sfilano a fianco, si avvicinano al nostro corpo, muti. Qualcuno guarda a terra, qualcuno sorride imbarazzato, qualcun altro tiene le braccia conserte e sospira. Flavia invita a percepire, in questo piccolo gioco, alcune cose che riguardano lo stare nello spazio del

buone pratiche didattiche

proprio corpo, in una sequenza di interrogazioni che, unite al movimento, provocano una trasformazione dell'attenzione: da atto intimo e personale ad atto collettivo e condiviso. Queste le parole di chi ha condotto l'esperienza, in movimento: cosa stanno facendo le mie mani? dove è il mio sguardo? le mie spalle sono rilassate? cosa accade se qualcuno mi urta? e se mi si pianta da vanti? qual è la mia direzione? che succede se andiamo tutti un po' più veloce? e se rallentiamo tanto? se questo pavimento fosse tutto il mondo ed il nostro compito fosse quello di distribuirci senza lasciare vuoti, come cambierebbe la mia scelta direzionale? [...]

A questo punto, dopo aver attivato completamente la nostra presenza, ci siamo inventate delle regole per un gioco di presentazione: ognuno di noi, incontrando l'altro, dice il proprio nome stringendo la mano; nel presentarmi però acquisisco il nome di chi mi si è presentato a sua volta; con il nome dell'ultima persona ne incontro un'altra e mi presento nuovamente, avviene così un altro scambio di nome e così via... Non appena qualcuno mi si presenta con il mio vero nome esco fuori dal gioco. I partecipanti si divertono ma sfidano contemporaneamente la propria capacità di porgere l'attenzione in modo intenzionale, di fissare un nome a tal punto da riproporlo come il proprio un attimo dopo!

A questo punto, e solo adesso, ci siamo seduti e abbiamo fatto scrivere il nome di ognuno su una striscia di carta a caratteri grandi e chiedendo di guardarlo, mostrarlo, pronunciarlo. Abbiamo richiesto un racconto, il racconto del nome proprio: perché ti chiami così? A turno abbiamo raccontato brevi aneddoti sui nostri nomi: piccole memorie, accenni di vissuto e brevi riflessioni. Scoprire insieme ciò che un nome è veramente per noi, per gli altri, nella sua origine, trasformazione e destinazione è stata la nostra azione collettiva, il nostro primo atto di comunità parlante. Ci siamo detti, ritrovandoci nelle esperienze degli altri, che i nomi sono spesso legati alle tradizioni locali e regionali, che ti fanno appartenere ad un luogo, ti connotano spazialmente (come meridionale, ad esempio: "Dalle mie parti si chiamano tutte Carmela"); ci siamo rivelati che i nomi sono legati a persone che amiamo, che abbiamo amato o che non amiamo affatto e che quindi possono essere un peso da portare; abbiamo affermato che i nomi sono legati a significati, idee, attitudini in cui ci riconosciamo o che, al contrario, respingiamo; possono essere accolti così come sono, modificati, aggiustati su di sé, ri-

buone pratiche didattiche

mossi, o addirittura usati per tenere separate parti del sé ("Celestina" era quella che andava a scuola, non andavo con il mio primo nome fuori da lì). Abbiamo anche scoperto che i nomi, nel passaggio da una lingua all'altra, perdono significati e ne acquistano altri (" Mi chiamo Hera, si pronuncia Ira, ma se lo dici senza h, come quella italiana che è muta, si sente ira, che non mi piace, perché non è una bella parola questa"). Abbiamo "scoperto" molto, nel senso che queste cose le sapevamo già ma sentirle dalla voce di chi porta quel nome ci ha fatto riflettere sul fatto che, a volte, conoscere è qualcosa di più simile al sentire che all'intelligere.

Graziella ha di seguito chiesto ad ognuno di prendersi un momento per scrivere e provare a trovare un personale filo rosso connettivo che poteva attraversare le tre esperienze proposte e vissute nel laboratorio: l'ascolto di un mito sull'accoglienza, il movimento dei corpi nello spazio, le narrazioni. La restituzione di questi fili rossi ha chiuso il nostro percorso.

Dalle riletture individuali sono emerse considerazioni e analisi stimolanti. Il silenzio iniziale, l'invito al raccoglimento, come ri-accoglimento innanzi tutto di sé, ha permesso di percepire anzi, meglio sarebbe dire, di predisporre a percepire. Ascoltare attraverso il corpo ha permesso di accorgersi dei confini tra noi e gli altri, di fare spazio all'estraneo, di sentire la propria di estraneità. Il momento delle narrazioni ha creato uno spazio comune, ha attivato la possibilità di definirsi con il pronome "noi" anche se solo transitoriamente. Una persona ha detto: "Il nome è una porta. Lo stesso nome può aprirsi a orizzonti diversi". Il nome degli altri è qualcosa che non "significa" a prescindere. Per farlo diventare significativo occorre rintracciarlo, ri-tracciarlo, dargli tempo, occorre dargli spazio e infine legarlo a qualcosa di rilevante per la nostra storia personale.

Dire il proprio nome. Una piccola ritualità che sembra banale. Ma soffermarsi un po' più a lungo su una cosa ovvia, il nome che portiamo - perché tutti abbiamo un nome e una storia legata ad esso - è stato un modo per sperimentare le possibilità di conoscenza che ci offre il corpo, i legami che esso per suo statuto crea e l'inscindibile intreccio tra conoscenza ed esperienza, tra ragione ed emozione. Rievocare la memoria del corpo, esperirlo come il primo atto di "presenza" in una relazione d'accoglienza, come generatore di movimento, principio di riconoscimento trasformazione, radice della possibilità di vedere gli altri e ospitarli, ci ha permesso di fare un

buone pratiche didattiche

salto oltre quella che comunemente chiamiamo “barriera linguistica”.

Filemone (colui che ama) e Bauci (la molto modesta) sono gli unici ad aprire la porta allo straniero. Ed in questo gesto generoso, in realtà inscritto nella sacro paradigma dell’ospitalità, i due accolgono in casa il divino, la potenza massima, il soprannaturale splendore. C’è in questa narrazione mitologica un’indicazione molto precisa su cosa fare davanti a chi ci chiede rifugio; nell’ammonizione e nella tremenda punizione inferta a chi non apre e nella straordinaria trasformazione concessa invece a chi fa entrare c’è forse un suggerimento antico e vitale. Chi apre e accoglie si salva, si trasforma, resiste al tempo. Può essere questo un viatico politico-pedagogico?

L’importanza nei contesti educativi delle piccole cose, aspetto che abbiamo voluto sottolineare con la nostra proposta, nell’idea generale condivisa dall’équipe di formazione della Rete delle Scuole Migranti, può, a nostro avviso, avere una ricaduta diretta nel lavoro quotidiano con studenti non parlanti la lingua. Ma come? Tra i partecipanti una persona ha espresso le sue perplessità su un possibile risvolto pratico di quanto affiorato dalla metodologia da noi suggerita. Ha cioè posto il giusto problema dei contenuti della formazione e del come possano essere riutilizzati nella pratica educativa.

Sulla base della nostra esperienza ci sembra di poter dire che l’educazione linguistica e, in maniera più circoscritta, il compito di un insegnante di italiano come lingua seconda ha qualcosa a che vedere con l’idea di una civiltà ed il suo senso. Ma vi è di più: strumenti, tecniche, modelli e approcci della glottodidattica possono essere generati e invernati solo all’interno di un orizzonte educativo non disgiunto da un’etica di fondo.

Sarebbe interessante, a distanza di qualche tempo, sapere come questa esperienza si è riverberata nell’azione dei partecipanti, quali elementi di prassi e consapevolezza ha sollecitato o se è rimasta solo una parentesi ideale.

u

U



UCCELLI

Io sono Wang Li



“Io sono Wang Lin” è un manuale edito dalla Loescher: un corso di italiano di livello A1 e A2 di 240 pagine corredato da un CD. Le autrici Alice Dente, Katia Franzese, Wang Jing, hanno prodotto un testo che colma un’esigenza avvertita da tempo da tutti coloro che, nell’insegnamento dell’italiano agli immigrati, operano nei gruppi-classe composti da studenti cinesi. Il CD contiene tracce di audio per la comprensione orale, una sezione di fonologia, una di educazione alla cittadinanza.

Il corso si rivolge ad apprendenti cinesi alfabetizzati o poco alfabetizzati con l’alfabeto latino, e si pone come manuale di primo approccio all’italiano. Si caratterizza per la progressione didattica molto lenta e per l’esplicitazione anche delle più semplici informazioni e regole. Nelle prime unità è presente la traduzione di tutte le consegne e delle parti di spiegazione.

La grammatica svolge un ruolo importante nel percorso del manuale, allo scopo di conciliare lo stile di apprendimento degli studenti cinesi con una didattica che intende orientare anche allo sviluppo delle competenze pragmatiche.

Alla fine di ogni unità sono presenti schede di sintesi in cinese, che l’insegnante ritrova in traduzione nella guida all’uso del corso.

Si lavora molto sulla creazione di un repertorio di frasi utili in situazione, sulla ripetizione di frasi-stimolo da ripetere attraverso l’imitazione del modello e su un’interazione di tipo comunicativo, attraverso interviste o conversazioni con i compagni.

Accompagnano il volume appendici di civiltà legate ai temi del corso, test di autovalutazione con punteggio, le soluzioni degli esercizi, un glossario.

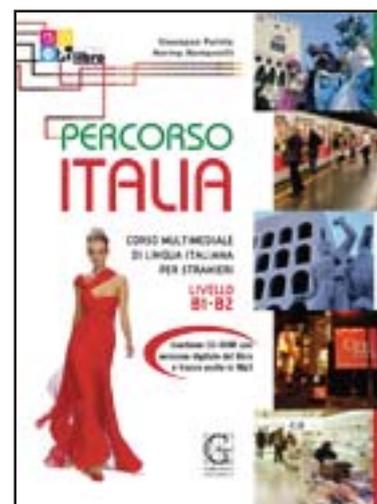
Alice Dente, Katia Franzese, Wang Jing
IO SONO WANG LIN
LA LINGUA ITALIANA PER I CINESI
LOESCHER EDITORE, 2012

Percorso Italia

di Manuela Taliento

Percorso Italia è un corso di lingua italiana per stranieri rivolto a studenti adulti o giovani-adulti che intendono imparare l'italiano come lingua straniera o come lingua seconda.

Il libro, adatto sia all'autoapprendimento che al lavoro in classe, consente di acquisire familiarità con le strutture dell'italiano e si uniforma rigorosamente ai parametri del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.



La costruzione dell'Unità Didattica risponde ai criteri dell'approccio linguistico-comunicativo e si sviluppa, lasciando molto spazio anche ad attività di autoapprendimento, sia con Test di verifica alla fine di ciascuna Unità che con Esercizi mirati a fine

testo. Uno spazio per gli argomenti grammaticali è riservato a fine testo. È corredato di una guida per l'insegnante (costo 5 €) che nella I, II e III parte introduce ai criteri di riferimento del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Serve avere un computer se si vuole utilizzare in aula.

GIUSEPPE PATOTA E NORMA ROMANELLI
PERCORSO ITALIA
GARZANTI LINGUISTICA, 2011



33

Cittadinanza, guida ai servizi per una città plurale

di Flavia Giannoni

Uno strumento per imboccare la strada del dialogo e rendere le nostre città meno anguste e indecifrabili allo sguardo affaticato delle donne e degli uomini che arrivano in Italia.

Nasce così Cittadinanza, guida ai servizi per una città plurale di Fondazione IntegrA/Azione, con il patrocinio del ministero per la Cooperazione Internazionale e l'Integrazione, l'Anci, il Teatro Due Roma e la Rete Scuole Migranti. È questa la seconda pubblicazione di una collana di testi rivolti a migranti, dopo "Salute, guida alla medicina per cittadini stranieri", dedicata agli operatori sanitari che lavorano con i migranti.

Cittadinanza è un piccolo manuale (pagg. 156, in un formato 19 x 12) tradotto nelle lingue straniere più diffuse (inglese, francese, arabo) e arricchito con molte immagini. Il testo, scritto in modo agevole e chiaro, è un valido aiuto per chi è appena arrivato e ha bisogno di reperire facilmente le prime informazioni sul territorio, sull'ingresso e il soggiorno in Italia, sui documenti, sui servizi sanitari e sul sistema di protezione e tutele.

Il termine cittadinanza evoca l'appartenenza di un individuo a una comunità. Fare parte di una comunità, essere cittadini, significa condividere non solo uno spazio fisico, ma anche il sistema di diritti e doveri che ne definisce i confini. Chi è esterno, ovvero estraneo per origine, cultura e lingua, anche quando riesce a varcarne la soglia, rischia di essere relegato ai margini, di tracciare passaggi invisibili, in altre parole di essere escluso.

Se è vero che i confini del proprio linguaggio sono anche i limiti del proprio mondo, non si può negare che conoscere linguaggi differenti dal proprio sia l'unico modo per scoprire nuovi possibili mondi.



recensioni

L'incontro e il dialogo non sono azioni meccaniche e automatiche ma processi complessi che vanno costruiti e pensati; prevedono elementi di incomprensione, conflitto e isolamento per l'assenza di conoscenza degli universi simbolici d'identificazione. La lingua, i costumi, l'ambiente, la gestualità quotidiana, la ritualità sono fattori che costituiscono le basi dell'identità. Da chi accoglie devono essere mostrati, raccontati e motivati; da chi arriva devono essere riletti, interpretati e rispettati.

In Italia si sono registrate 10.000 richieste d'asilo solo nel 2010. Numeri contenuti rispetto all'andamento dei flussi migratori in generale, ma comunque importanti se si pensa a quante centinaia di persone si riversano sul nostro territorio in cerca di risposte. Uomini e donne costrette a ricollocarsi socialmente in un ambiente estraneo e spesso criptico.

La traduzione in diverse lingue esprime la volontà di compiere un primo passo verso l'altro. Informare e tradurre le indicazioni in una lingua "amica", dando ai cittadini stranieri la possibilità di conoscere i propri diritti, è la prima cosa necessaria per garantire a tutti eguaglianza e libertà.

È questa la prima barriera a cadere: mettersi nei panni di chi ci osserva dall'esterno e spesso non ci capisce, ma suo malgrado ci subisce, per esplorarne le necessità e immaginarne i possibili percorsi. Facilitare l'integrazione, per preparare la strada all'interazione: capire e farsi capire, ridefinendo così lo spazio di cittadinanza.

Perché questo accada è importante pensare la mediazione come un processo portato avanti dalle persone che elaborano, di volta in volta, diversi strumenti e strategie per entrare in relazione con gli altri, ognuno dei quali portatore di un mondo particolare.

La Guida rinvia al contesto della città di Roma perché è la Capitale del nostro paese, per la densità di popolazione straniera che ospita e perché in questo territorio opera la Fondazione IntegrA/Azione. Il testo è elaborato in maniera tale da risultare utile e interessante anche per altri Comuni e Provincie; sarà possibile pertanto, qualora venisse richiesto, fornire un allegato con riferimenti e indirizzi del luogo interessato.

FONDAZIONE INTEGRA/AZIONE

CITTADINAMZA. GUIDA AI SERVIZI PER UNA CITTÀ PLURALE

SCARICABILE GRATUITAMENTE ALL'INDIRIZZO:

[HTTP://WWW.FONDAZIONEINTEGRAZIONE.IT/IT/PROGETTI/CITTADINANZA-GUIDA-AI-SERVIZI-PER-UNA-CITTA-PLURALE.ASPX](http://www.fondazioneintegrazione.it/it/progetti/cittadinanza-guida-ai-servizi-per-una-citta-plurale.aspx)

Timira, romanzo meticcio

di Flavia Giannoni



Timira è un libro bellissimo, ricco di storie, memorie e documenti d'archivio, che ripercorre, attraverso la vita di una donna e di suo figlio, la storia del nostro Paese negli anni del Colonialismo. Nello stesso tempo, è anche un testo di grande attualità, capace di svelare pagina dopo pagina l'Italia del 2012, dove si annidano ancora, prepotenti, razzismo e ottusità.

Il romanzo, meticcio come recita il sottotitolo, ha una struttura cinematografica, da film anni Cinquanta (sarà un caso ma le note finali sono chiamate "titoli di coda"). A inchiodare il lettore alla "poltrona" è il potere quasi magnetico dell'auto narrazione, che non si riduce alla semplice testi-

36

monianza o all'autobiografia (piuttosto entrambe le cose), e che nasconde nella sua complessa architettura la capacità di eleggersi a storia di tutti.

Il romanzo è scritto a sei mani: lo scrittore Wu Ming 2, la protagonista stessa Isabella Marincola e suo figlio Antar Mohamed. Un progetto, fanno sapere dal sito del collettivo bolognese Wu Ming (wumingfoundation.com), lungo nove anni. E che Isabella, morta nel 2010, non ha fatto in tempo a vedere in libreria.

Tutto ha inizio nel 2003 grazie a un incontro fortuito, una storia nelle storie, fra Wu Ming 2 e Antar. Dopo tanti incontri, registrazioni e discussioni prende strada l'idea di raccontare la vita di Isabella, che, prima ancora di essere la mamma di Antar, è l'italiana dalla pelle nera.

Perché il suo destino è segnato fin dalla nascita: nella Mogadiscio del 1925, italianissima, dalla relazione fra l'ufficiale di fanteria Giuseppe Marincola e Ashkiro Hassan. Isabella e suo fratello Giorgio, di poco più grande, portano tutto il peso che deriva dall'essere figli di un'unione illegittima. Il padre, fatto insolito per quei tempi, dopo averli riconosciuti, li porta a Roma in tenera età per farli crescere e

recensioni

studiare in un paese civile. Soltanto trent'anni più tardi, quando tornerà in Somalia, Isabella cambierà nome in Timira Hassan. La vita di Isabella Marincola è marchiata dal colore della pelle e da una famiglia, rappresentata principalmente dalla figura della madre, incapace di accettarla. Una catena che Isabella ha il grande coraggio di spezzare, prima dedicandosi alla professione di modella poi a quella di attrice arrivando a recitare nel celebre Riso amaro con Silvana Mangano). Condivide il letto con molti uomini: è donna libera di grande carattere, spensieratezza e profondità.

Isabella sarà costretta ancora una volta a lasciare la Somalia a causa della guerra civile del 1991, che vedrà la fine del ventennio di Siad Barre. Un ritorno, quello in Italia, quanto mai amaro: inizia l'odissea del "profugo in patria", come si definisce lei stessa. È italiana a tutti gli effetti e in Italia vive già suo figlio Antar, studente a Bologna, dove si è trasferito da Mogadiscio nel 1983 per studiare medicina.

Lo Stato italiano non ha orecchie per le difficoltà di Isabella/Timira che in Italia non ha niente, neanche una casa, "come se il sollievo di essere vivi cancellasse il bisogno di restare umani".

La status di "rifugiato" s'incolla sulla pelle tanto quanto il colore. Lo sa bene Isabella, che non dimentica mai di caratterizzare la categoria: "essere profugo vuol dire non sapere mai come ringraziare", "significa perdere tutto" e ancora, rimugina, "come sarebbe la tua vita se non fossi profuga? Molto molto diversa. E come sarebbe se non fossi cittadina italiana? Perfettamente uguale".

Isabella, potremmo dire Timira, si fa metafora stessa della storia d'Italia, lontana e recente. A lei, ad Antar e alle loro vicende ci si affeziona davvero, anche perché questa potrebbe essere la storia di tutti. E ci si può soltanto augurare, per dirla con le loro parole, che "verrà un giorno nel quale ai profughi sarà dato rifugio, senza bisogno di marchiarli con il sigillo di un dio o di un sovrano. Verrà un giorno nel quale all'ospite sarà data accoglienza, senza bisogno di una legge che lo dichiari sacro o bandito".

WU MING 2, ANTAR MOHAMED
TIMIRA, ROMANZO METICCIO
EINAUDI, 2012

Nel mare ci sono i coccodrilli, storia vera di Enaiatollah Akbari

di Mariangela Ricciardi

"Preparati Enaiat. Dobbiamo partire!"

"Per andare dove?"

"Via dall'Afghanistan."

Con questa incalzante incitazione della madre, comincia il viaggio di Enaiatollah Akbari, che Fabio Geda grazie alle illustrazioni di Marco Cazzato, ci restituisce in maniera tanto semplice quanto disarmante. È la storia di un bambino di dieci anni che, come tanti altri, si trova un giorno costretto a dover lasciare la propria terra, l'Afghanistan, per oltrepassare le sue grandi montagne e dirigersi verso l'ignoto.

Un "viaggio" che accomuna tanti uomini, donne e bambini, che, dopo aver preso coscienza in maniera forte ed evidente che nel proprio paese non è più garantito il loro diritto alla vita, in tutte le sue dimensioni e sfaccettature, dai bisogni primari alla possibilità di coltivare i propri sogni, sentono il bisogno di tentare di costruire qualcosa di nuovo altrove.

Quando nelle nostre città incontriamo tante di queste persone ci capita mai di soffermarci a pensare cosa si portano dietro, quanta sofferenza dovuta allo sradicamento, quanta difficoltà nel provare a ricostruire tutto a partire dalla propria identità?

Le parole del libro sono semplicissime, narrano il viaggio lungo cinque anni del piccolo Enaiat e dei suoi compagni che ha incontrato lungo la strada, attraverso il Pakistan, l'Iran, la Turchia e la Grecia, fino ad approdare in Italia. Vivida l'immagine dei pericoli in cui si è imbattuto, degli ostacoli che è riuscito a superare spinto dalla forza e dalla volontà di realizzare il desiderio che era, prima di tutto, di sua madre. La paura, lo spaesamento, la gioia, la commozione e tanti altri stati d'animo che Enaiat ha provato e che il lettore, sfogliando le pagine, immedesimandosi e immergendosi nelle atmosfere che Geda ricrea, è chiamato a vivere.

Sorprende e impietrisce il fatto che a vivere una storia del genere

recensioni

sia stato un bambino di soli 10 anni, un chiaro monito per tutti quelli che hanno smesso o non hanno mai avuto modo di inseguire un sogno. Quanti "riempiono" la propria vita e non si ascoltano più, incapaci di accogliere le esigenze e i sogni dei propri figli, tentano di comprarli, illudendosi che quella sia la strada per la felicità.

Forse Enaiat e la sua storia ci offrono la possibilità di capire che c'è un modo più autentico e vero per vivere e spendere la nostra vita.

Il testo fa emergere due punti di vista: quello di chi parte e lascia tutto, subisce lo sradicamento, si incammina. E quello di chi accoglie, di chi riesce a mettersi nella posizione di comprendere, di ascoltare e, se vogliamo, anche di servire.

Coloro che sanno riconoscere l'umanità dell'altro, ce lo insegna Enaiat, sono capaci di offrire gli strumenti necessari per potersi esprimere. È la forza e il coraggio del saper accogliere che sblocca magicamente la vita di questo ragazzo ormai quindicenne.

A muovere Enaiat è il suo desiderio di una casa, una scuola e un posto dove vivere. Il desiderio di non avere più paura. Indubbiamente questo non è sempre presente alla sua coscienza ma, nell'essenzialità che ha caratterizzato parte degli anni della sua vita trascorsi in cammino, questo desiderio è stato custodito ed Enaiat, nell'incontro con le persone che hanno saputo riconoscerlo e valorizzarlo, ha avuto modo di poterlo realizzare e sentirsi, dopo tanto tempo, finalmente vivo.

Questo è un libro che invita a riconoscere nell'altro un mondo da scoprire ma, nello stesso tempo, l'altro diventa lo specchio della nostra umanità, del nostro modo di vivere. La storia di Enaiat, come quella di tante altre persone che incontriamo quotidianamente, ci chiama e ci interpella a coltivare un sentimento di ascolto, di responsabilità nei confronti della nostra vita e di quella degli altri.

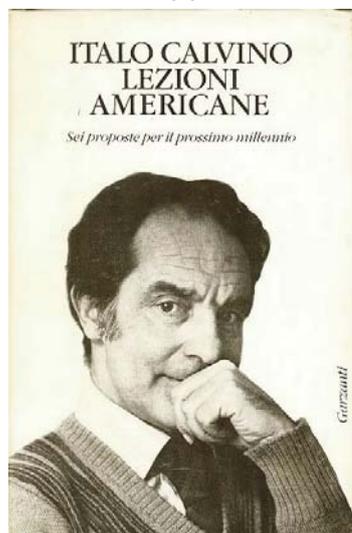
FABIO GEDA

NEL MARE CI SONO I COCCODRILLI, STORIA VERA
DI ENAIA ENAIATOLLAH AKBARI
DALAI EDITORE, 2010



Esattezza

di Silvio Stoppoloni



ESATTEZZA

Capitolo 3 delle LEZIONI AMERICANE

di Italo Calvino

Ed. Einaudi, 2002, pp. 63-88

In un periodo piuttosto lungo della mia esperienza di formatore, mi sono occupato della Qualità della formazione. Ho affrontato i processi relativi al disegno di un contesto di istruzione, ho lavorato alle carte dei servizi della formazione, insomma ho esplorato tutto ciò che poteva dare un contributo tecnico-scientifico e sistematico al miglioramento di un'offerta didattica.

40

Nel corso di questa fase di ricerca, mi sono trovato ancora una volta di fronte alla lezione americana di Calvino sull'esattezza. Vedendola, in quel frangente, sotto una diversa prospettiva rispetto alle letture precedenti, mi ha colpito lo straordinario accostamento fra cosa vuole dire esattezza per Calvino e alcuni principi fondamentali della Qualità; e mi ha colpito anche la descrizione del sofferto processo con il quale scrittori e ricercatori provano a raggiungere l'esattezza della parola.

A mio parere, quel testo è una singolare intersezione di ambiti diversi come la letteratura, la lingua, la qualità, appunto, e la sociologia dei massmedia. Quella lezione ha rappresentato per me la dimostrazione che in ogni attività dovevo cercare di ampliare gli orizzonti del mio approccio scientifico e culturale, e intersecarli, integrarli. E ancora adesso che sono coinvolto da volontario nell'insegnamento dell'italiano quella lezione - che mi fa ragionare sulla parola, sul concetto del vago, sull'andirivieni dal particolare minimo alle generalizzazioni - resta basilare per l'approccio e le scelte che mi trovo di volta in volta a dover fare per organizzare la mia attività.

Dunque.

Dice Calvino che la precisione per gli antichi egizi era simboleg-

scintille

giata da una piuma che serviva da peso sul piatto della bilancia dove si pesano le anime. Quella piuma leggera aveva nome Maat, dea della bilancia.

Per Calvino, esattezza vuol dire tre cose :

1. Un disegno dell'opera ben definito e ben calcolato.
2. L'evocazione di immagini nitide incisive, memorabili (icastiche):
3. Un linguaggio il più preciso possibile come lessico e come resa delle sfumature del pensiero e dell'immaginazione.

Secondo Calvino, c'è una peste del linguaggio, che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dallo scontro delle parole con nuove circostanze.

Anche le immagini ne sono colpite. Viviamo in una pioggia di immagini, per lo più prive della necessità interna che dovrebbe caratterizzare ogni immagine. Così le immagini si dissolvono immediatamente come i sogni che non lasciano traccia nella memoria, ma non si dissolve una sensazione di estraneità e di disagio.

Citando lo Zibaldone di Leopardi, Calvino mette in evidenza come anche la ricerca della descrizione del vago, dell'indefinito richiede "attenzione precisa e meticolosa, definizione minuziosa dei dettagli per raggiungere la vaghezza desiderata" (n.b. "vago" in italiano vuol dire anche "bello"). "Il poeta del vago può essere solo il poeta della precisione".

Leopardi: "Il piacere della varietà e dell'incertezza prevale a quello dell'apparente infinità, e dell'immensa uniformità. E quindi un cielo variamente sparso di nuvoletti, è forse più piacevole di un cielo affatto puro".

Parlando dell'Infinito di Leopardi, Calvino dice "L'uomo proietta dunque il suo desiderio nell'infinito, prova piacere solo quando può immaginarsi che esso non abbia fine. Ma poiché la mente umana non riesce a concepire l'infinito, anzi si ritrae spaventata alla sola sua idea, non le resta che accontentarsi dell'indefinito, delle sensazioni che confondendosi l'una con l'altra creano un'impressione d'illimitato, illusoria ma comunque piacevole."

Anche secondo Musil, l'uomo è una paradossale combinazione di esattezza e indeterminatezza. E il punto in cui Musil si avvicina di

più alla soluzione è quando egli ricorda che esistono “problemi matematici che non consentono una soluzione generale ma piuttosto soluzioni singole che, combinate, s’avvicinano alla soluzione generale” e pensa che questo metodo s’adatterebbe alla vita umana.

E Roland Barthes, in cui coabitavano il demone dell’esattezza e quello della sensibilità si domandava se non fosse possibile una scienza per ogni oggetto: Una *Mathesis singularis* e non più *universalis*.

E Paul Valery: “Vi sono lampi che assomigliano alle idee. Essi fanno comprendere da qui a là..Tuttavia mi lasciano incerto. Incerto non è la parola giusta... Quando la cosa sta per prodursi, riscontro in me stesso qualcosa di confuso o diffuso. Si producono nel mio essere dei luoghi... nebbiosi, appaiono delle spianate. Allora traggio dalla mia memoria una domanda, un problema qualsiasi... E mi ci concentro. Conto dei granelli di sabbia e finché li vedo... Il mio dolore crescendo esige tutta la mia attenzione. Ci penso! – Attendo solo un mio gemito... e dopo averlo inteso – l’oggetto, il terribile oggetto, diventando più piccolo, ed ancora più piccolo, si sottrae alla mia vista interiore...”

42

Calvino nota quindi che, parlando di esattezza, ha finito per parlare di infinito e di cosmo. E dice (riprendendo molto il tormento espresso da Valery): “Alle volte cerco di concentrarmi sulla storia che vorrei scrivere e m’accorgo che quello che m’interessa è un’altra cosa, ossia, non una cosa precisa ma tutto ciò che resta, escluso dalla cosa che dovrei scrivere; il rapporto tra quell’argomento determinato e tutte le sue possibili varianti e alternative, tutti gli avvenimenti che il tempo e lo spazio possono contenere. E’ un’ossessione divorante, distruggitrice, che basta a bloccarmi. Per combatterla, cerco di limitare il campo di quel che devo dire, poi a dividerlo in campi ancor più limitati, poi a suddividerli ancora, e così via. E allora mi prende un’altra vertigine, quella del dettaglio del dettaglio del dettaglio, vengo risucchiato dall’infinitesimo, dall’infinitamente piccolo come prima mi disperdevo nell’infinitamente vasto. (...) L’affermazione di Flaubert, “le bon Dieu est dans le détail”, la spiegherei alla luce della filosofia di Giordano Bruno, grande cosmologo visionario, che vede l’universo infinito e composto di mondi innumerevoli, ma non può dirlo “totalmente infinito” perché ciascuno di questi mondi è finito; mentre totalmente infinito è Dio perché tutto lui è in tutto il mondo, ed in ciascuna sua parte infinitamente e totalmente.”

Un simbolo più complesso per esprimere la tensione fra razionalità

geometrica e groviglio delle esistenze umane è quello della CITTA'. Nelle Città invisibili ogni concetto e ogni valore si rivela duplice: anche l'esattezza

Il Gran Kan e la moltitudine di cose dentro il tassello di una scacchiera. Egli simula le sue conquiste sulla scacchiera, ma si accorge che alla fine di ogni partita resta il nulla: un quadrato nero o bianco. La conquista definitiva, di cui i multiformi tesori dell'impero non erano che involucri illusori, si riduceva a un tassello di legno piallato. Allora Marco Polo parlò: la tua scacchiera, Sire, è un intarsio di due legni: ebano e acero. Vedi (su un tassello) come si dispongono le fibre? Qui si scorge un nodo appena accennato: una gemma tentò di spuntare in un giorno di primavera precoce, ma la brina della notte l'obbligò a desistere. Ecco un poro più grosso: forse è stato il nido di una larva. Questo margine fu inciso dall'ebanista con la sgorbia perché aderisse al quadrato vicino, più sporgente. La quantità di cose che si potevano leggere in un pezzetto di legno liscio e vuoto sommergeva Kublai¹; già Polo era venuto a parlare dei boschi d'ebano, delle zattere di tronchi che discendono i fiumi, degli approdi, delle donne alle finestre...

Dice dunque Calvino che, scritta quella pagina del Gran Kan e Marco Polo, gli fu chiaro che la ricerca dell'esattezza si biforcava in due direzioni. Da una parte la riduzione degli avvenimenti contingenti a schemi astratti con cui si possano compiere operazioni e dimostrare teoremi (con un tipo di conoscenza che si muove nello spazio mentale di una razionalità scorporata, dove si possono tracciare le linee che congiungono punti, proiezioni, forme astratte, vettori di forze); e dall'altra parte lo sforzo delle parole per render conto con la maggior precisione possibile dell'aspetto sensibile delle cose (con un tipo di conoscenza che si muove in uno spazio gremito di oggetti e cerca un equivalente verbale di quello spazio con uno sforzo di adeguamento minuzioso dello scritto al non scritto, alla totalità del dicibile e del non dicibile).

¹ "Cominciare dal mattone". Partire da un'unità minima e far sì che, da quella, si dipani la documentazione, la conoscenza e l'argomentazione su temi sempre più ampi è un'idea che può essere messa in relazione con l'episodio citato da Pirsig, (Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta, Adelphi, pp. 191-192): una studentessa che, sollecitata a comporre un elaborato sul contesto urbano intorno a sé, si era bloccata quando aveva tentato di partire dall'edificio, dalla strada o dall'intero quartiere, riuscì invece a cominciare a scrivere – e con grande efficacia – non appena sviluppò il suo elaborato partendo dal mattone della facciata di una casa.. Partendo dal mattone s'era resa conto, infatti, che poteva guardare le cose coi propri occhi senza tener conto di quello che avevano detto gli altri. L'aver limitato l'argomento a un solo mattone aveva annientato il blocco, perché in quel caso le osservazioni non potevano essere che sue.

Parole del numero

SFONDO INTEGRATORE

“Sfondo integratore” è citato nell’articolo di Asinitas quando si dice che “Educare, ormai è noto, deriva da ex ducere, “portar fuori”, ma che cosa portiamo fuori? Non può bastare aspettare o riuscire a tirar fuori, a carpire, una qualche parola, una qualche tematica, dal ragazzo o dal gruppo che ci troviamo di fronte, per poi farle diventare base per le nostre lezioni, per le nostre unità didattiche, per i nostri sfondi integratori. È qualcosa di molto più ampio e di molto più indefinibile quello che, reciprocamente, cerchiamo di portare alla luce. Si tratta della possibilità e della capacità di mettersi in ascolto e in attenzione

44

Uno dei costrutti più noti elaborati nell'ambito della pedagogia istituzionale italiana è quello di "sfondo integratore". Con "sfondo integratore" si intende sia una metodologia di progettazione educativa, sia uno strumento didattico, utilizzato nell'ambito dell'integrazione scolastica di alunni con disabilità. La prima elaborazione del costrutto è contenuta nel testo, pubblicato nel 1986, Uno 'sfondo' per integrare di Paolo Zanelli. Uno 'sfondo' per integrare è il risultato di ricerche (condotte nell'ambito del gruppo di lavoro di Pedagogia Speciale dell'Università di Bologna) che avevano per argomento il rapporto fra strategie individuali di apprendimento e organizzazione del contesto educativo. L'apprendimento è inteso come attività costruttiva del soggetto collegata ad un contesto. L'organizzazione del contesto educativo può favorire od ostacolare, fino ad inibire, tale capacità. Di qui l'importanza, soprattutto in presenza di situazioni di disabilità, che gli educatori progettino l'organizzazione dello sfondo educativo, con un lavoro di “regia” mirato a sostenere i processi di autonomia e di autoorganizzazione cognitiva dei bambini. Questa progettazione può essere facilitata dall'utilizzo di una serie di strumenti organizzatori del contesto educativo, fra i quali rientra lo "sfondo integratore".

Dopo il testo di Zanelli del 1986, il costrutto sfondo integratore è

stato sviluppato in due diverse direzioni.

1. Da una parte, come strumento per sostenere l'autonomia del bambino con disabilità e la sua integrazione nel contesto della sezione. Così inteso, si presenta, in genere, come un oggetto organizzatore delle attività del gruppo sezione (può consistere, ad esempio, in una macchina, costruita utilizzando una carrozzina adattata e materiale di recupero, che consenta al bambino di muoversi autonomamente negli spazi della scuola e divenga, per l'intero gruppo dei bambini, un elemento organizzatore delle attività).

2. Dall'altra, è stato utilizzato come struttura di connessione narrativa. Nella pratica educativa, lo sfondo integratore, così inteso, è spesso coinciso con la creazione di narrazioni, elaborate insieme al gruppo dei bambini, allo scopo di favorire una percezione condivisa della situazione e di facilitare, attraverso l'elaborazione di significati condivisi, i processi comunicativi fra il gruppo di bambini e fra questi e gli adulti educatori.

Una sintesi degli sviluppi della riflessione sullo sfondo integratore, fino agli inizi degli anni 1990, si può trovare nel testo collettivo *Potenziali individuali di apprendimento*. [4]

Secondo gli autori, si possono individuare, retrospettivamente, tre diverse forme fenomenologiche che ha assunto, a partire dalla seconda metà degli anni 1980, il concetto di sfondo integratore.

1. Sfondo integratore come sfondo istituzionale. Consiste nell'organizzazione degli elementi dell'ambiente (soprattutto spazi, materiali, tempi) e nell'utilizzo di elementi mediatori o organizzatori delle attività (in linea con la pedagogia istituzionale). [5]

2. Sfondo integratore come struttura di connessione narrativa. Consiste nell'utilizzo della dimensione narrativa per costruire situazioni di condivisione di significati fra bambini e fra gruppo di bambini ed insegnanti. [6]

3. Sfondo integratore come sfondo metaforico. Si tratta di uno specifico strumento didattico (influenzato, in parte, dalla pratica e dalla prospettiva terapeutica di Milton Erickson), pensato per supportare l'integrazione di bambini con problematiche comunicative e con forme di psicosi lievi. Consiste, praticamente, nel proiettare la situazione problematica su di uno sfondo metaforico che, da una parte, ripropone gli elementi del problema, ma, dall'altra, introduce nuovi elementi che consentono al bambino (e al gruppo classe) di ristrutturare la situazione problematica e di farla evolvere.

SPAESAMENTO

Si trova nell'introduzione-invito alla giornata, quando nell'anticipare il laboratorio curato da C.E.M.E.A, si dice che "Si proveranno momenti di "spaesamento" per meglio comprendere il vissuto degli studenti"

Il concetto di spaesamento, come una condizione molto "rischiosa" in cui gli individui temono di perdere i propri riferimenti domestici, che in qualche modo fungono da "indici di senso", viene chiarito da de Martino nella sua idea di presenza. La crisi della presenza caratterizza allora quelle condizioni diverse nelle quali l'individuo, al cospetto di particolari eventi o situazioni (malattia, morte, conflitti morali, migrazione), sperimenta un'incertezza, una crisi radicale del suo essere storico (della "possibilità di esserci in una storia umana", scrive de Martino) in quel dato momento scoprendosi incapace di agire e determinare la propria azione.

A contrario, includendo il senso di appartenenza a un nuovo luogo di permanenza, l'appaesamento implica lo sforzo dei nuovi arrivati di condividere, ricercare, studiare ed approfondire gli usi, i costumi, le tradizioni e i tratti identitari della "nuova patria", divenendo qualificati operatori della tutela e diffusione della cultura di adozione e non solo di quella di origine.

46

STRANIAMENTO

E' usato nell'articolo di IntegrA/Azione, quando riferendosi al laboratorio, si dice: "Il 28 settembre la nostra formazione prevedeva un momento di straniamento generato da un'accoglienza in una lingua sconosciuta, prevedeva l'affidarsi ad una guida, ad una sequenza di movimenti a comando che rivelavano avere un significato semantico, di fatto un gioco, una danza che creava un clima all'interno del gruppo."

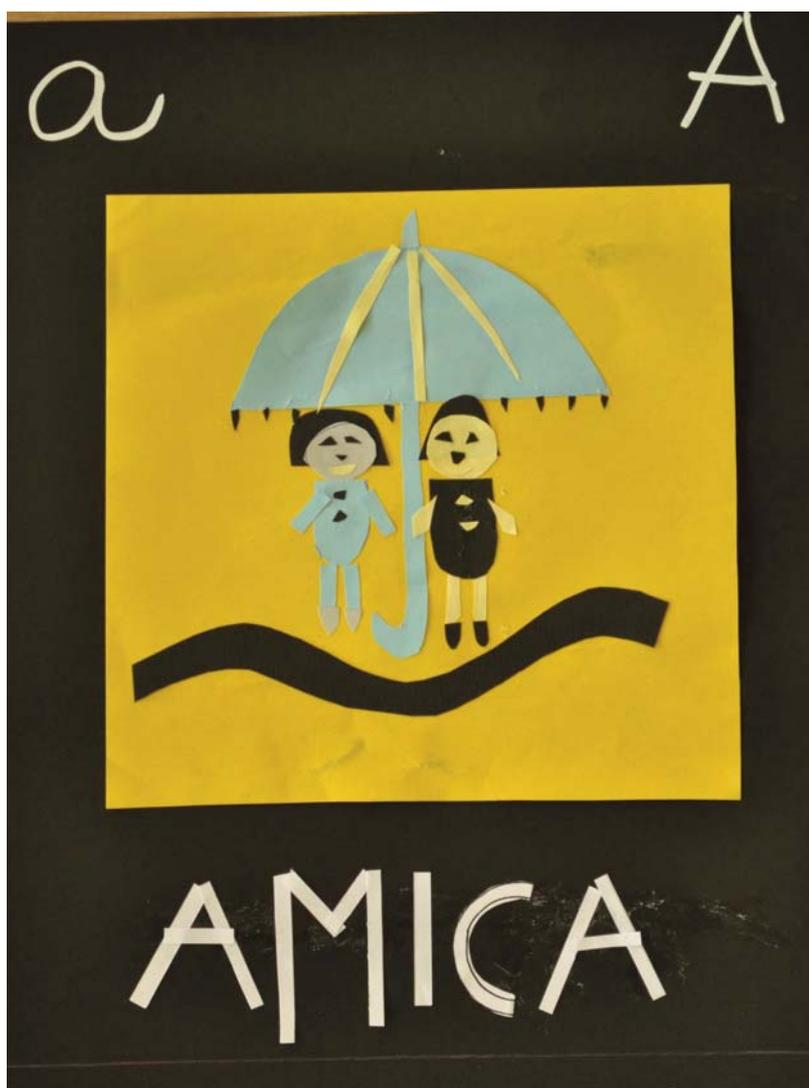
Il termine straniamento si riferisce, nelle forme artistiche, al portarle al di fuori da se stesse, rendendole estranee alla loro stessa natura, creando così nei destinatari un senso di alienazione. I formalisti russi e in particolar modo Sklovskij usarono la parola *otstranenie* (отстранение) facendo riferimento a quei modi di procedere del linguaggio letterario che ha come scopo quello di rendere l'abituale visione

delle cose deformata portandole in contesti diversi da quelli naturali. Ciò può essere sperimentato su tre livelli: quello linguistico, ricorrendo a parole o a forme stilistiche al di fuori dalla norma; quello dei generi letterari definiti inserendo degli schemi inconsueti; quello di come si percepisce la realtà creando situazioni o rapporti imprevedibili (per esempio, il racconto di una battaglia descritto dal punto di vista di un cavallo).

L'effetto di straniamento è stato adottato nelle opere veriste di Verga nelle quali esso «consiste nell'adottare, per narrare un fatto e descrivere una persona, un punto di vista completamente estraneo all'oggetto». Infatti nelle opere di Giovanni Verga non si avverte mai direttamente il punto di vista dello scrittore e la voce che racconta è allo stesso livello dei personaggi. Infatti non capita nei romanzi di Verga che a raccontare sia il narratore "onnisciente" tradizionale come nei romanzi di Manzoni, Balzac o Thackeray, che intervengono nel racconto a commentare o giudicare i comportamenti dei personaggi. Nelle opere di Verga a raccontare non è un personaggio in particolare ma è il narratore che, mimetizzandosi negli stessi personaggi, pensa e sente come loro e adotta il loro stesso modo di esprimersi. Chi racconta potrebbe essere uno dei personaggi, che però non appare mai direttamente nella vicenda e rimane nell'anonimato. Un chiaro esempio che inaugura il nuovo modo di narrare di Verga lo troviamo nell'incipit della sua prima novella verista, Rosso Malpelo, pubblicata nel 1878: «Malpelo si chiamava così perché aveva i capelli rossi; ed aveva i capelli rossi perché era un ragazzo malizioso e cattivo, che prometteva di riescire un fior di birbone».[1] Da queste parole si rivela una visione primitiva e superstiziosa della realtà e tutta la vicenda viene narrata da questo punto di vista, cioè non quello del narratore colto ma da uno qualunque dei vari minatori della cava in cui lavora Malpelo. Se capita che la voce narrante commenti e giudichi i fatti, non lo fa secondo la visione colta dell'autore, ma secondo la visione semplice e rozza della collettività popolare che, non riuscendo a cogliere le motivazioni psicologiche autentiche delle azioni, le deforma in base ai suoi principi di interpretazione. Di conseguenza anche il linguaggio non è quello che potrebbe essere dello scrittore, ma è un linguaggio carente, intermezzato da modi di dire, paragoni, proverbi e imprecazioni. Negli anni cinquanta e sessanta lo straniamento ha esercitato una grande influenza sulla cultura della sinistra italiana ed è stato utilizzato da Bertolt Brecht che, nel teatro epico da lui fondato ha deciso

glossario

i modi della recitazione basandosi sul *Verfremdungseffekt*, cioè l'effetto di straniamento. Secondo Brecht con l'effetto di straniamento si genera un effetto di 'distanza' che l'attore suscita nello spettatore non identificandosi con il personaggio o con l'ambiente, ma rappresentandolo, grazie alla recitazione e, secondariamente, alla musica e alla scenografia, come diverso da sé, fino a farne qualcosa di noto e di estraneo al tempo stesso. Questa concezione, che ha radici nella cultura teatrale di alcuni paesi orientali o di altri secoli, come nel teatro medievale europeo, è legata alle idee di Brecht sulla funzione sociale e civile del teatro, cioè a un'ideologia che vuole rappresentare in chiave marxista la realtà in divenire. Lo scopo dello straniamento è infatti non solo quello di evitare il coinvolgimento emotivo dello spettatore, ma anche di suscitare un atteggiamento analitico e critico rispetto ai fatti rappresentati.



Parole del mestiere

DECRETO FLUSSI

Secondo il Testo unico sull'immigrazione, l'ingresso in Italia per motivi di lavoro subordinato e autonomo, salvo le deroghe per alcune categorie (lavoratori altamente qualificati e infermieri, ad esempio), può avvenire solo nell'ambito delle quote d'ingresso annuali ufficialmente stabilite. Il decreto flussi, quindi, è lo strumento con cui la Presidenza del Consiglio dei Ministri, determinando tali quote, programma la venuta di forza lavoro aggiuntiva dall'estero, dopo aver sentito il parere delle Regioni.

La determinazione annuale fa riferimento al documento di Programmazione triennale, da sottoporre all'approvazione del Parlamento, che indica le linee da seguire in materia di immigrazione, come anche le misure di carattere economico e sociale nei confronti degli stranieri soggiornanti.

In concreto, molto spesso il numero degli ingressi previsti è stato determinato in misura inferiore all'effettivo fabbisogno, per cui i lavoratori sono stati recuperati in occasione delle regolarizzazioni. Anche qualora non si ignori il bisogno effettivo, risulta rigido il meccanismo per l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro e, in realtà, i lavoratori si trovano molto spesso già in Italia, impiegati in nero dai loro datori di lavoro (che, del resto, hanno l'esigenza di conoscerli di persona prima di offrire loro un'occupazione), per cui le quote vengono utilizzate di fatto come una regolarizzazione.

Le procedure risultano di difficile gestione anche perché le quote si suddividono tra i lavoratori originari di paesi legati all'Italia da accordi e lavoratori di paesi che non lo sono.

Inoltre, poiché il tempo che hanno i datori di presentare domanda di assunzione attingendo alla quota annuale prevista è breve e la priorità dell'accettazione delle domande è determinata in base alla data di presentazione (o meglio in base alla rapidità del loro invio on-line, nel cosiddetto "click day"), si determinano veri e propri ingorghi amministrativi.

Non bisogna neppure dimenticare che l'adozione dei decreti può avvenire con ritardo e ciò è particolarmente dannoso nel caso dei lavoratori stagionali, la cui assunzione è urgente per poter effettuare lavori agricoli concentrati in un breve periodo dell'anno. L'attuale sistema privilegia la priorità temporale (e quindi la casualità) e non quella qualitativa, coerentemente – del resto – con la domanda oltremodo elevata, in Italia, di manodopera bassamente qualificata. Un altro limite si ravvisa nel fatto che a fronte di quote di nuovi lavoratori non si è potenziata la capacità di accoglienza, mettendo a disposizione risorse adeguate per le politiche di formazione e integrazione in Italia.

Nel decreto per il 2010 (adottato nel mese di dicembre, e quindi di fatto valido per il 2011), su 98.080 posti previsti, quasi la metà è stata riservata ai paesi convenzionati con accordi di riammissione e i 50.000 posti residui sono stati quasi interamente destinati a colf e badanti.

IMMIGRAZIONE IRREGOLARE

50

La presenza irregolare, in quanto tale, sfugge a un inquadramento quantitativo certo e a un qualsiasi monitoraggio che abbia le caratteristiche della durevolezza e della completezza.

Le stime più accreditate avvalorano la presenza, alla fine del 2010, di circa 443mila stranieri irregolarmente soggiornanti in Italia (nemmeno 1 ogni 10 regolari), mentre i dati ministeriali sulle attività di contrasto del fenomeno attestano, nel corso del 2010, l'intercettazione di 50.717 persone in posizione irregolare (di cui 20.287 allontanati) e il trattenimento nei Cie di 7.039 migranti (di cui 3.339 rimpatriati).

Resta da precisare che l'immigrazione irregolare può verificarsi relativamente all'ingresso, al soggiorno o all'impiego nel paese di destinazione. Di conseguenza, in Italia, l'ingresso irregolare implica l'irregolarità del soggiorno e, quindi, dell'impiego.

Ingresso - I migranti che valicano irregolarmente le frontiere e si trattengono sul territorio dello Stato senza aver accesso ad alcun titolo di soggiorno valido sono una netta minoranza (il 36% della presenza immigrata irregolare secondo gli ultimi dati diffusi dal Min. dell'Interno nel 2006), al cui interno è a sua volta minoritaria la

quota di coloro che giungono via mare (13%).

Nel 2010 gli sbarchi irregolari hanno coinvolto 4.406 persone (36.951 nel 2008 e 9.573 nel 2009), un numero che ha superato le 50mila unità nel 2011, a seguito degli sconvolgimenti politici di Tunisia, Egitto e Libia. Si tratta di flussi che coinvolgono in larga parte persone in fuga: richiedenti asilo o altra forma di protezione internazionale (che possano o meno ottenere il relativo riconoscimento) e persone in cerca di sicurezza e protezione, che difficilmente hanno la possibilità di viaggiare con i documenti in regola.

Soggiorno - Uno straniero entrato regolarmente può a sua volta scivolare nell'irregolarità in seguito alla scadenza del visto o dello stesso permesso di soggiorno: si tratta dei cosiddetti *overstayers*, il 64% della presenza immigrata irregolare secondo le informazioni del Ministero dell'Interno (2006), una prevalenza che rende evidente come lo status di soggiornante irregolare/regolare sia una condizione spesso transitoria, dalla quale si esce e/o si entra con una certa facilità, tanto che spesso si parla di "porta girevole" della regolarità, proprio a sottolineare la labilità del confine tra l'una e l'altra condizione. Infine, può essere ricondotta a una forma di soggiorno irregolare anche la condizione del cittadino comunitario che si trattiene per più di tre mesi senza presentare domanda di iscrizione anagrafica o la cui richiesta sia stata respinta. L'irregolarità, però, appare in questo caso molto attenuata, viste le garanzie derivanti dallo status di cittadino comunitario.

PERMESSO DI SOGGIORNO CE PER SOGGIORNANTI DI LUNGO PERIODO (EX CARTA DI SOGGIORNO)

Stando a lungo in un paese, i migranti non comunitari desiderano acquisire un legame stabile che consenta di realizzare meglio il loro progetto migratorio; e a questa esigenza aveva risposto la legge 40/1998, prevedendo la concessione della carta di soggiorno dopo 5 anni di residenza (nel 2002 la condizione previa di residenza venne portata a 6 anni e poi di nuovo riportata a 5 anni come previsto a livello europeo).

Dall'8 gennaio 2007, la carta di soggiorno per cittadini non comunitari è stata sostituita dal permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo. Questo titolo di soggiorno è a tempo

glossario

indeterminato e può essere richiesto solo da chi possiede un permesso di soggiorno da almeno 5 anni. La domanda per l'ottenimento va presentata presso gli uffici postali, ma ci si può recare anche presso i Comuni o avvalersi dell'assistenza degli istituti di Patronato.

Sono diversi i requisiti da soddisfare per poter ottenere, pagando una determinata somma, questo documento: la dichiarazione dei redditi, un alloggio idoneo, la mancanza di pendenze con la giustizia, un lavoro in corso di svolgimento.

La richiesta può essere presentata anche per il coniuge (maggiorrenne) non legalmente separato e per i figli minorenni o comunque a carico, a condizione che il reddito conseguito sia sufficiente per mantenerli.

Questo permesso può essere revocato in diversi casi: frode, espulsione, assenza prolungata oltre i 12 mesi, titolarità dello stesso permesso in un altro Stato membro.

Non è possibile richiedere il permesso di soggiorno CE quando ci si trovi in Italia per motivi di studio, formazione professionale o ricerca scientifica; per soggiorni a titolo di protezione temporanea o per motivi umanitari; per asilo o in attesa del riconoscimento dello status di rifugiato; per possesso di un permesso di soggiorno di breve durata; come diplomatici, consoli, soggetti che godono di condizioni equiparate; come membri di rappresentanze accreditate presso organizzazioni internazionali di carattere universale.

Dal 9 dicembre 2010 chi chiede il permesso CE deve superare un test di conoscenza della lingua italiana. I primi test sostenuti sono stati caratterizzati da andamenti differenziati a seconda delle aree territoriali: molto positivi, ad esempio, a Roma; con esiti negativi fino a un quinto dei candidati nel Nord. Questo è dipeso dalla metodologia di esame: quelli orali sono risultati più facili per gli immigrati, che apprendono l'italiano nelle conversazioni; quelli scritti di meno. Questa prima sperimentazione ha richiamato l'attenzione sulla necessità di ampliare le possibilità di studiare l'italiano, strumento fondamentale di integrazione, investendo mezzi e personale e attuando un più organico collegamento con il volontariato. La maggior parte dei cittadini non comunitari, essendo venuti di recente, non è ancora titolare di questo permesso.

Le voci Decreto flussi - Immigrazione regolare . Permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo (ex carta di soggiorno) sono state tratte da "Comunicare l'immigrazione. Guida pratica per gli operatori dell'informazione", prodotta da Lai-momo e Idos nell'ambito del progetto "Comunicare l'integrazione", promosso dal Ministero del Lavoro con il finanziamento del Fondo europeo per l'integrazione.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)

di Francesca D'Amico

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) è sia un sistema teorico-concettuale sia un documento di politica linguistica elaborato dal Consiglio d'Europa nel 1996 (versione on line in inglese, stampato in cartaceo nel 2001 in inglese e francese, tradotto in italiano nel 2002 da Bertocchi). E' stato creato per gestire e valorizzare le lingue in contatto.

Cosa offre il QCER?

- 1) Fornisce un riferimento comune per l'elaborazione di sillabi, libri di testo , valido in tutta Europa
- 2) illustra cosa gli apprendenti di una lingua devono saper fare con la lingua per poter comunicare e agire in maniera efficace;
- 3) stabilisce i livelli di competenza che tracciano un profilo dello stadio di apprendimento dell'apprendente;
- 4) sollecita un approccio orientato all'azione in cui lo studente/apprendente è attore sociale, e non ricettore passivo, che interagisce e porta a termini compiti con quella determinata lingua in determinati campi d'azione (domini) .

53

Quali sono gli scopi del QCER?

- 1) offrire un meta-linguaggio (una batteria terminologica comune per il mondo dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue)
- 2) promuovere il plurilinguismo, l'intercultura, la mobilità tra nazioni
- 3) promuovere la cooperazione tra istituzioni e sistemi educativi di tutta Europa
- 4) offrire una base per il mutuo riconoscimento delle qualificazioni linguistiche, creando trasparenza
- 5) assistere apprendenti, insegnanti, progettisti di corsi nel loro lavoro, nel loro percorso.

2) Quali sono i livelli comuni di riferimento?

Il QCER si fonda su una chiara progressione verticale delle compe-

glossario

tenze linguistiche. Precisamente è formato da sei livelli (o descrittori) e tre profili di apprendente (basico, autonomo, competente). Ogni descrittore illustra cosa gli apprendenti di una lingua devono saper fare con questa per poter comunicare e agire in maniera efficace a un determinato stadio dell'apprendimento.

Ecco i livelli in sintesi:

Profilo A - basico:

A1 (Contatto/Breakthrough) L'apprendente di tale profilo può capire e utilizzare espressioni di uso quotidiano e frasi basilari per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare sé stesso e gli altri ed è capace di fare domande e di rispondere su particolari personali (es. dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede). Interagisce in modo semplice se il suo interlocutore è disposto a collaborare, parlando lentamente.

A2 (Sopravvivenza/Waystage) L'apprendente comprende frasi ed espressioni usate frequentemente in ambiti rilevanti (es. informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione). Comunica in attività semplici e di routine con uno scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere semplicemente aspetti del suo background e dell'ambiente che lo circonda. Esprime bisogni immediati.

Profilo B-autonomo:

B1 (Soglia/Threshold) L'apprendente sa comprendere i punti chiave di argomenti familiari come la scuola e il tempo libero. Sa muoversi in quasi tutte le situazioni che potrebbero verificarsi durante un viaggio nel paese dove si parla la lingua. È capace di produrre un testo semplice su argomenti che siano familiari o di interesse personale. Sa descrivere esperienze, eventi, sogni, speranze e ambizioni. Sa spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni.

B2 (Progresso/Vantage) L'apprendente comprende le idee principali di testi complessi di tipo concreto e astratto. Comprende, inoltre, le discussioni tecniche del suo campo di specializzazione. Interagisce con spontaneità, rendendo possibile un'interazione naturale e senza sforzo per l'interlocutore. Produce un testo chiaro, dettagliato su molti argomenti e spiega un punto di vista articolando i suoi pro e i contro.

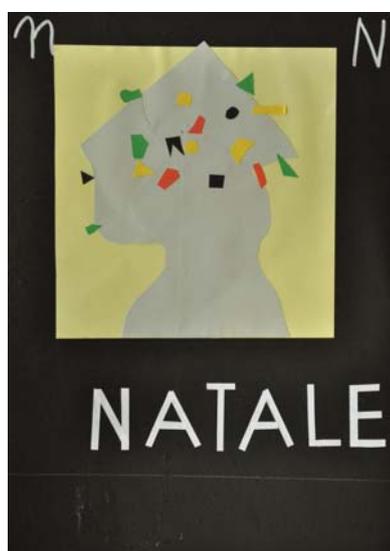
Profilo C - Competente

C1 (Efficacia/Effective operational proficiency) L'apprendente comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa ricono-

glossario

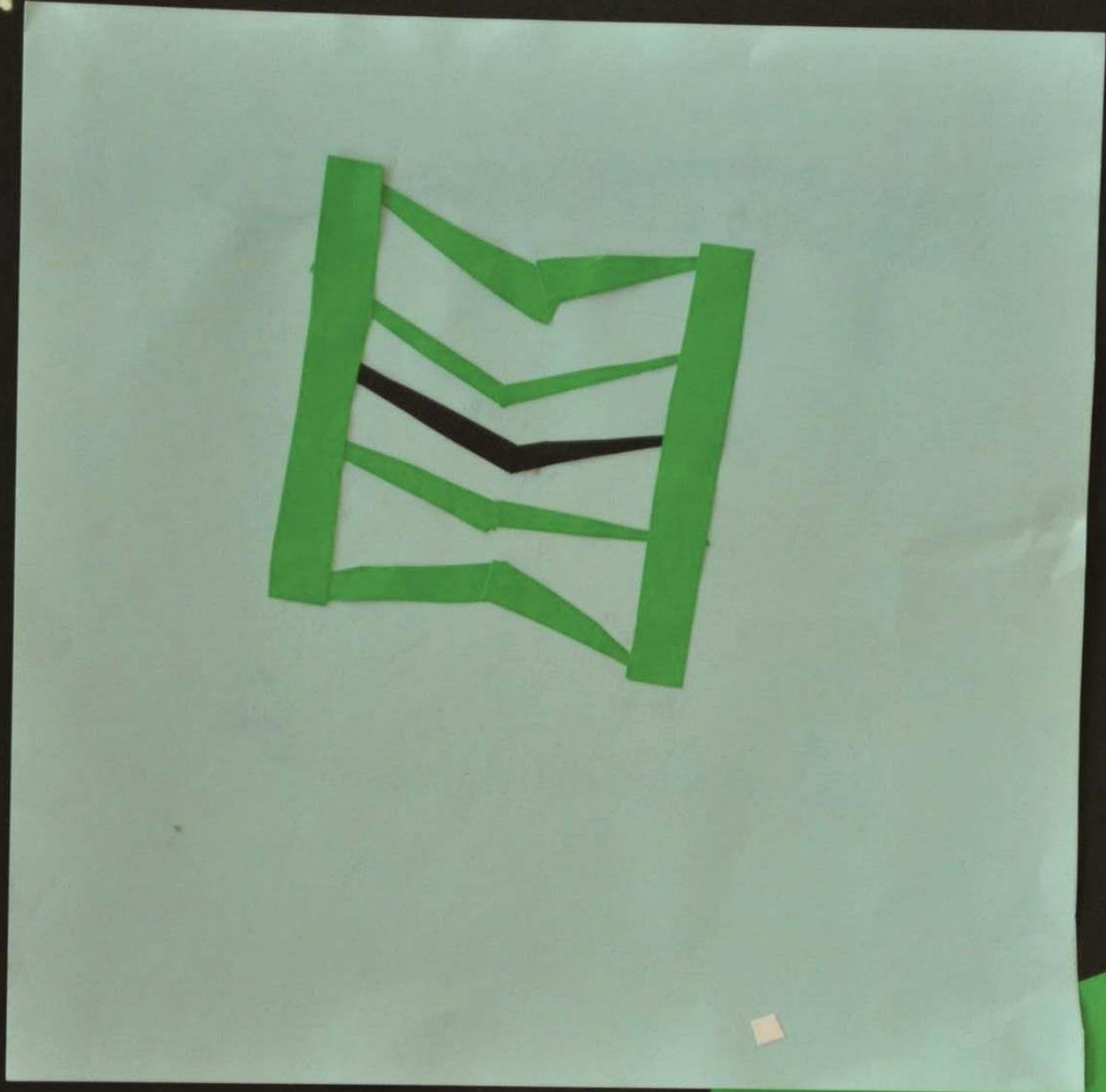
scere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo efficace per scopi sociali, professionali e accademici. Produce testi ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, con un sicuro controllo della struttura testuale, compresi connettori ed elementi di coesione.

C2 (Padronanza/Mastery) L'apprendente comprende con facilità praticamente tutto. Sa riassumere informazioni da fonti sia parlate sia scritte. E' in grado di strutturare gli argomenti in una presentazione coerente. Sa esprimersi spontaneamente, in modo scorrevole e preciso, con attenzione alle sfumature di significato di ogni situazione.



q

Q



QUADERNO