

Il dialetto marocchino a scuola¹

Spunti per una riflessione tra intercultura, pedagogia e società

Paola Gandolfi (2009)

Premessa

L'idea che nella scuola si possano e si debbano sperimentare e organizzare "identità reciproche" e che la significatività dei processi formativi sia fondamentale nella strutturazione di una realtà complessa, come quella della nostra società contemporanea, è da me pienamente condivisa. Ritengo, dunque, che l'attenzione da porre nei confronti delle nuove generazioni, in termini di responsabilità ma anche di immaginari, progettazione e innovazione, sia determinante.

La centralità dei processi formativi nello strutturare una realtà complessa come quella della nostra società, in una dinamica necessariamente aperta al locale, all'internazionale, al globale, alle profonde trasformazioni che coinvolgono simultaneamente il locale e il trans-locale, ci obbliga ad interrogarci sui nessi tra intercultura, pedagogia e società.

Molti sono gli interrogativi che accompagnano e costituiscono questi processi. Si legge, altrove, che l'intercultura richiede una rimodellazione delle pratiche didattiche. Eppure, credo che la pedagogia in quanto tale richieda una rimodellazione continua delle pratiche didattiche o, forse, una loro attualizzazione costante. Laddove una pratica didattica mette al centro la differenza e la singolarità, essa è probabilmente già di per sé pienamente inserita in un'ottica interculturale. In questo senso, qualsiasi prassi formativa che punti sul soggetto, sull'individuo e sui percorsi individualizzati e soggettivi, sta riconoscendo alla formazione il suo senso più profondo. In quest'ottica, torniamo al significato primo dell'agire educativo, un agire che è innanzitutto un relazionarsi, un creare una relazione, un lasciarsi sorprendere dal creare una relazione, una saggia ignoranza aperta all'epifania di «attesi imprevisti» (Peticari 1996), un'esperienza della condivisione di percorsi in grado di decostruire e ricostruire le interpretazioni semplicistiche delle identità e delle culture.

In realtà, credo che ci troviamo sempre più spesso di fronte al bisogno di ridiscutere il concetto di intercultura, per domandarci quale intercultura attraversi oggi i luoghi e i tempi del nostro agire educativo.

¹ P. Gandolfi, "Il dialetto marocchino a scuola", in *Trickster*, n. 7, 2009. Reperibile on line: www.trickster.lettere.unipd.it. *Trickster*, Rivista del Master in Studi Interculturali dell'Università di Padova (sito attualmente non accessibile).

In questa sede, scelgo di riflettere su una possibile idea di intercultura, proponendo alcuni stimoli e alcuni interrogativi a partire da un'esperienza cosiddetta di "Primo approccio alla Lingua e Cultura Araba", ovvero un semplice percorso didattico per due classi quinte di una scuola primaria che ho avuto modo di condurre all'interno di un progetto promosso dall'Università di Padova.² Comincerò con la descrizione di tale attività non tanto per dividerne il suo esito e la sua specificità³, quanto piuttosto con la finalità di far sì che la sua narrazione costituisca la base e l'occasione per un dibattito più ampio sui nessi tra intercultura, pedagogia e società.

Primi approcci alla lingua e cultura araba in una scuola primaria

L'intervento in una scuola primaria dell'Istituto Comprensivo "Papa Giovanni XXIII" di Padova aveva la finalità di avvicinare gli alunni di due classi quinte al mondo linguistico e culturale arabo. Il percorso si è concentrato in modo particolare su attività che potessero costituire per gli alunni un primo approccio alla lingua araba in modo attivo, motivato e diretto. Vista la complessità della situazione linguistica e sociolinguistica araba e analizzata la specificità del gruppo di alunni, ovvero la presenza in classe di quattro bambine di origine araba, di cui tre di origine marocchina e una di origine tunisina, è stato scelto di proporre un primo approccio alla lingua araba nella sua variante dialettale marocchina.

In questo modo, non solo gli alunni hanno interagito in semplici situazioni comunicative reali (laddove la lingua araba standard invece non è usata in contesti comunicativi informali e di quotidiana interazione), provando ad usare una lingua che è effettivamente la lingua parlata dalle loro compagne, ma nelle attività è stato possibile anche valorizzare e sollecitare le competenze linguistiche delle compagne di origine araba in quella che per la maggior parte di loro è lingua materna.⁴

Obiettivo della maggior parte delle attività è stato lo "scoprire" il dialetto marocchino come lingua viva, accessibile, e potersi "divertire" con essa. Sono state proposte semplici attività di messa in situazione di eventi comunicativi essenziali, quali l'incontro e il porgersi il saluto, ma anche il chiedere informazioni sul proprio stato di salute, ecc. L'utilizzo della drammatizzazione, del mimo, della teatralità è stato considerato essenziale per lo svolgersi delle attività di apprendimento, tanto quanto l'uso di filastrocche, canzoni e giochi

² L'intervento "Primo approccio alla lingua e alla cultura araba", realizzato nell'anno 2008, era inserito nel "Progetto Intercultura" diretto dal Prof. Mantovani, Università di Padova. Mi riferisco a questa attività essendo una delle più recenti tra quelle da me condotte. Altre attività simili sono state svolte, precedentemente, in particolare in alcune scuole primarie nel Comune di Bergamo.

³ In questo senso, la scelta dell'attività è da intendersi come meramente esemplificativa di una quantità e molteplicità di attività che altrettanto potrebbero essere stimolo al dibattito.

⁴ Per le tre ragazze di origine marocchina la lingua materna è il dialetto marocchino. La ragazza di origine tunisina ha come lingua materna il dialetto tunisino. In questo caso, nessuna delle studentesse marocchine è di lingua e cultura *amazighe*.

utili per la memorizzazione e la riproduzione dei suoni. Si è puntato su una metodologia di lavoro che mirasse ad un coinvolgimento attivo e diretto degli alunni e ad un metodo essenzialmente comunicativo, dinamico, motorio, ma soprattutto fortemente motivante.

A tali attività di primo approccio al dialetto arabo marocchino, si sono affiancate e intervallate attività di conversazione e discussione guidata che permettessero agli alunni di:

- 1) riflettere minimamente sugli usi della lingua araba e sull'esposizione linguistica che li riguarda personalmente, in modo diretto e indiretto (tramite le interazioni con i compagni di scuola arabofoni o con i vicini del quartiere o di casa, ma anche tramite l'ascolto della lingua araba per strada e alla televisione, ecc.);
- 2) cogliere la complessità della lingua araba e dei dialetti marocchini tramite alcuni esempi concreti e storie di vita quotidiana raccontate dai compagni e dall'insegnante;
- 3) avviare percorsi di conoscenza relativa ad alcuni semplici aspetti culturali (anche di prossemica, uso del corpo e della voce, abitudini, rituali di cortesia, ecc.) fortemente connessi con l'uso della lingua in situazione.

L'interesse e la curiosità verso modi di dire, modalità di pronunciare e di usare la gestualità è andata accrescendosi nel corso delle attività. Inoltre, il fatto di favorire attività di coppia e di piccoli gruppi ha permesso agli alunni di superare le eventuali difficoltà individuali, creando un clima di collaborazione ma anche di piacere, in cui i tentativi di utilizzazione della lingua venivano condivisi e alleggeriti dal fatto di essere svolti in gruppo e quasi mai singolarmente. Soprattutto, è stata incentivata la possibilità di elaborazione e re-invenzione delle situazioni linguistiche di partenza, sino ad arrivare all'uso di parole o semplici espressioni linguistiche parzialmente dettate dalla situazione comunicativa creata dagli alunni stessi, ovvero da un loro reale bisogno comunicativo. Le attività sono state talora occasione di dimostrazione di stima e di apprezzamento da parte di alcuni alunni nei confronti delle compagne arabe, in ragione della loro competenza linguistica. Ciò ha favorito talora il crearsi di un clima di fiducia e collaborazione in cui la lingua e la cultura di origine delle compagne arabe sono state non solo messe in luce, ma rese patrimonio di tutti all'interno di situazioni ludiche e didattiche.

A questo proposito, è da ricordare come la scelta di insegnare il dialetto marocchino piuttosto che la lingua araba standard sia stata decisiva: altrimenti, il coinvolgimento attivo e la valorizzazione della competenza linguistica in lingua materna per le alunne arabofone non sarebbero stati altrettanto realistici. Alle attività principali di uso della lingua in situazione comunicativa, si sono affiancate semplici attività ludiche con l'alfabeto arabo: sono state riprodotte alcune semplici frasi o espressioni (i saluti più semplici) ovvero i nomi propri degli alunni e sono state proposte semplici attività di gioco e di copiatura delle parole su grandi cartelloni in modo tale che gli alunni sperimentassero la

possibilità di scrivere da destra a sinistra e si confrontassero con un alfabeto “altro”. Nel caso delle attività con la lingua orale – e quelle con la lingua scritta, benché decisamente minoritarie – l’obiettivo fondamentale è stato il “giocare” con la lingua e “il piacere di provare e sperimentare” pronuncia, suoni, grafie, ma anche gestualità e intonazioni “altre” dalle proprie.

La difficoltà nella pronuncia di alcuni suoni dell’arabo, inesistenti nella lingua italiana e in altre lingue, è stata affrontata anch’essa soprattutto attraverso giochi di enfasi e di imitazione.

In sintesi, le attività erano volte a promuovere negli studenti un approccio positivo alla lingua araba – qui nella sua variante del dialetto marocchino – rendendoli protagonisti attivi di situazioni di interazione linguistica e culturale, in cui provassero piacere nell’ascoltare e nel provare ad utilizzare, ripetere, memorizzare un lessico elementare e delle strutture linguistiche essenziali, attraverso attività ludiche e di drammatizzazione.

Significati di intercultura

Perché riflettere su questa attività? Essenzialmente, perché nella sua semplicità mi pare che essa ci permetta di discutere intorno a due o tre ordini di cose.

Il primo ordine di cose è una riflessione su un significato di intercultura in relazione a questa proposta di lavoro. Si tratta della possibilità che intercultura possa significare un “masticare alterità”, un “provarsi” altrimenti, un lasciarsi aprire a qualcosa di non noto e non codificabile, un balbettio, un’emissione di suoni nuovi e un disegnare grafie sconosciute. Intercultura, allora, come pratica esperienziale, come attività di coinvolgimento in una situazione altra, inter-azione e creazione di qualcosa di nuovo a partire da un incontro, una relazione, uno sperimentarsi, un giocare.

Mi piace, allora, invitare a riflettere su questa piccola attività e su un’idea di intercultura che offra la possibilità di perdersi, sentirsi persi, per poi ritrovarsi. Credo infatti che un ordine di realtà coinvolto con un’attività come quella qui descritta ci parli in profondità dell’importanza dello sperimentare lo “sconvolgimento”, ciò a cui non si è abituati, e credo che ciò ci immerga a picco in una seppur minima esperienza di “spaesamento”. In questo caso, essenzialmente, uno spaesamento a partire da uno spaesamento linguistico.

Ci domandiamo dunque, intercultura come sperimentazione della condizione di straniero, marginale, o del sentirsi «estraneo a casa propria» (De Certau, 1993; 2001)? Intercultura come evento comunicativo reciproco, in cui ogni soggetto possa provare a parlare una lingua altra, minoritaria, portatrice di altri suoni, altre geografie e altre storie e possa provare l’esperienza del balbettio, della Babele, dell’essere stranieri? Significa sperimentare l’essere ai margini, spostare per un breve tempo il proprio sguardo, per poi ricollocarlo? Significa osservare negli spazi intermedi? O forse, ancora più, “stare” negli spazi intermedi, o ancora “stare” fuori? Educare all’intercultura come educare alla

percezione e al vissuto del “fuori”, del margine, del confine, della frontiera? Intercultura, anche, come una sorta di processo dialettico contestuale, un terreno mobile (come quello del lavoro sul campo di un antropologo o di un altro ricercatore che si spenda in pratiche etnografiche), i cui interlocutori condividono un insieme di significati o si adoperano al fine di condividere una parte di questi significati?

Sappiamo bene che una delle maggiori difficoltà in qualsiasi processo di insegnamento-apprendimento è quella del riconoscimento e, ancora più, quella del riconoscimento reciproco. Lasciare un tempo perché si instauri un processo di mutua accettazione è già collocarsi in una logica educativa fondata sul riconoscimento reciproco (Peticari, 1996). Una delle caratteristiche essenziali della reciprocità è il sorprendersi e un'altra è lo spaesamento, che sempre genera, anch'esso, un elemento imprevisto. Quale intercultura pensare, allora, se non quella che vada nella direzione del riconoscimento reciproco e che rivendichi con forza l'attualità di quegli “attesi imprevisti” di cui parla Peticari? Quelle che denominiamo interculturali sono attitudini intrise di reciprocità, stupore e riconoscimento, attitudini agli “attesi imprevisti” e agli “spiazzamenti reciproci”, in quanto fattori fondanti la realtà e la società.

Non solo, la piccola attività di primo approccio alla lingua e alla cultura araba in forma ludico-motoria di cui abbiamo raccontato poco sopra, da un lato, solleva e mette in evidenza la delicata questione della tutela della lingua e cultura d'origine dei figli di migranti (o di seconda generazione) nelle nostre scuole e quindi della necessità di operare delle scelte educative e didattiche a partire dalle molteplici e complesse situazioni di multilinguismo e multiculturalismo quotidiano con cui interagiamo. Dall'altro lato, essa ci porta a riflettere su una prassi educativa che metta davvero al centro la storia e il vissuto personale del soggetto con cui interagisce. Mettere al centro la lingua parlata di una minoranza di studenti, la lingua delle loro interazioni quotidiane in famiglia, la loro lingua materna, significa dare voce ad una parte fondamentale della loro storia individuale, del loro vissuto quotidiano, significa fare parlare anche ad altri una “lingua materna” di un piccolo gruppo, farla uscire fuori, renderla visibile e pronunciabile, in altre parole darle dignità.

Non solo, significa anche fare in modo che per un breve spazio di tempo i compagni abitino questa lingua altra, la “tua” lingua, e la mastichino, la storpino, la cantino, e la re-inventino.

Esulando in questa sede dall'approfondire in modo specifico la questione delicata dell'insegnamento della lingua e cultura di origine dei figli di migranti nelle scuole italiane (che è argomento a sé rispetto a quello che affrontiamo ora e che richiederebbe un ampio trattamento a parte), alcune piste di riflessione si impongono.

Per quanto il diritto all'uso e allo sviluppo della lingua di ciascun individuo sia riconosciuto a livello internazionale e per quanto anche a livello giuridico la lingua venga intesa, oltre che come fattore di appartenenza ad un gruppo

culturale o sociale, come “bene culturale” suscettibile di protezione secondo modalità simili a quelle comunemente impiegate in relazione a tutti gli altri beni culturali (Pizzorusso 1993), le politiche linguistiche dei diversi paesi europei si differenziano tra loro e non si possono riferire ad uno strumento legale che stabilisca degli obblighi: l’Unione Europea e il Consiglio d’Europa non hanno questo ruolo (UNESCO 1996, 2000, 2003).

Alcuni significativi studi e ricerche comparative, nel quadro dei paesi europei, mostrano che i migliori risultati si sono avuti laddove sono state intraprese delle politiche che hanno tenuto conto dell’evoluzione linguistica degli alloglotti ed hanno agito nella consapevolezza che le lingue standard non sono più gli unici referenti (Gandolfi 2006). Dal quadro complessivo europeo, inoltre, risulta che un ulteriore livello di riconoscimento e valorizzazione della lingua araba è dato dall’apprendimento facoltativo della stessa anche per tutti gli altri studenti: si tratta di una scelta politica dagli esiti molto positivi, che va tenuta presente, in prospettiva, anche per quelle realtà – come quella italiana – che oggi ancora si muovono con difficoltà a livello di insegnamento specifico per i figli di migranti. «È dimostrato infatti il beneficio di cui potrebbero godere gli alunni di origine araba, ma con essi tutta la comunità nazionale ospitante, da una seria politica a sostegno della lingua araba nelle scuole» (Gandolfi 2006, 67). Credo che l’attività d’insegnamento del dialetto marocchino nella scuola padovana apra la prospettiva verso una politica linguistica e culturale che – oltre a riflettere sulle modalità e i significati dell’insegnamento delle culture di origine nelle scuole pubbliche e alla possibilità che esso sia aperto a tutti gli studenti – ci suggerisce delle piste che propongono la lingua dei figli di migranti come possibile oggetto, occasione e luogo di insegnamento nella prassi educativa quotidiana. La lingua materna di una minoranza, in questo senso, diviene duplice luogo: di narrazione del sé per il gruppo minoritario e di esperimento dell’estraniamento per il gruppo maggioritario. Luogo educativo dalla forte valenza identitaria, dove esperire altri ruoli rispetto al proprio quotidiano, e dove narrazioni e lingue prevalenti diventano marginali, e viceversa.

Complessità linguistiche: tra vernacoli, lingua standard, lingue e culture di contatto

I rapporti tra lingua, identità e alterità aprono dibattiti delicati e complessi. Senza nulla togliere al caso dei migranti provenienti da paesi arabi per i quali la lingua che viene immediatamente associata al concetto d’identità è senza dubbio l’arabo classico, per la forte valenza culturale e religiosa di cui è investita in ogni paese arabo, il nostro discorso ci indirizza, ora, verso un riconoscimento anche delle lingue orali, le lingue delle narrazioni e delle interazioni più intime e quotidiane. La lingua ufficiale del paese d’origine è vista, nei contesti formali, come la variante più desiderabile per il

mantenimento identitario: anche per coloro che appartengono alla seconda o terza generazione di migranti l'identità è intimamente legata ad una lingua "sacra", che normalmente essi non parlano, ma per la quale hanno un'enorme ammirazione poiché, secondo la religione islamica, è la lingua con cui Dio ha dettato il Corano, la lingua «aldilà dei limiti del tempo e dello spazio» (Ferguson 1959). Eppure, al tempo stesso bisogna riconoscere l'enorme valore identitario dell'effettiva lingua materna nel vissuto dei singoli e della collettività⁵.

Probabilmente non si discute a sufficienza su quanto l'identità del migrante o figlio di migrante – come quella di qualsiasi individuo – sia in un continuo divenire. Di fronte alla complessa realtà culturale e linguistica dei figli di migranti, è bene considerare come le «lingue a contatto» (Varro 1992) producano delle nuove e complesse modalità di comunicazione (di cui i vernacoli *beur* in Francia sono solo un esempio). E una delle strade percorribili per un corretto riconoscimento identitario inizia proprio all'incrocio tra la cultura d'origine e quella di accoglienza, ovvero nel pieno riconoscimento di quelle nuove culture o «culture di contatto», come le definisce Tabouret-Keller (1997), «diverse dalle precedenti, ma "autentiche" rispetto ad esse perché da esse derivate spontaneamente» (Balboni 1997).

In questo senso, il nostro punto di partenza non solo aprirebbe una discussione sull'insegnamento delle lingue e culture di origine a partire dalla nuove «lingue e culture di contatto», ma in questa sede ci propone soprattutto di avvalorare la complessa realtà sociolinguistica (le competenze linguistiche, gli usi delle varianti linguistiche a casa, a scuola e in altri contesti, il particolare bilinguismo o multilinguismo di cui i bambini sono protagonisti) e socioculturale che effettivamente vivono gli studenti delle nostre scuole.

Si potrebbe inoltre aggiungere che, scegliendo di concentrare un'offerta formativa e didattica sull'insegnamento del vernacolo marocchino, si opera una scelta di valorizzazione della lingua parlata all'interno del percorso educativo e didattico dei figli di migranti. La strategia di optare per le competenze linguistiche vernacolari dei figli di migranti arabofoni nelle scuole rispecchia certamente questa impostazione. Considerato che il possesso attivo e autentico di una lingua va dal funzionale al formale, e non viceversa (Freddi 1979), e considerata la particolare situazione dell'arabo letterario, il quale non conosce un uso orale, va quindi riconosciuto positivamente il tentativo di creare le condizioni perché i figli di migranti marocchini trovino un terreno di incontro e di comunicazione reale con i loro compagni attraverso l'uso e l'apprendimento di elementi essenziali della loro lingua parlata, la loro lingua

⁵ A proposito dell'effettiva lingua materna, ricordiamo che una minoranza (numericamente e storicamente molto significativa) della comunità marocchina è di lingua e cultura *amazighe*, per cui l'*amazighe* è la lingua materna di una quantità importante di marocchini ed è la variante linguistica parlata in casa da una parte di famiglie di migranti o figli di migranti originari del Marocco. Sottolineiamo inoltre che scegliamo di adottare il termine *amazighe* piuttosto che il termine più diffuso e sinonimo "berbero", consci del dibattito relativo alla correttezza storica e politica nella scelta di questi termini. Sottolineiamo che nella letteratura scientifica si preferisce il termine *amazighe* a berbero, essendo il primo politicamente libero dalla connotazione coloniale implicita nel secondo.

materna.

Insegnare la lingua materna di una minoranza

Cosa significa prendere in considerazione in un contesto scolastico la lingua materna di un gruppo minoritario? In relazione al diritto al mantenimento della lingua e della cultura d'origine, diventa indispensabile tentare di definire quella che viene chiamata, a partire dal primo rapporto dell'UNESCO (1953), la «lingua materna» delle minoranze linguistiche di migranti. Nel caso degli arabi, anche all'interno dei loro stessi paesi d'origine, la complessa realtà pluriglossica dell'arabo comporta di per sé alcune difficoltà nella condivisione del significato di lingua materna. La lingua araba non è mai stata la lingua materna, la lingua parlata nel quotidiano, di nessun locutore arabo: questa funzione è stata invece espletata dalle lingue orali, modellate sulla diversità delle etnie e delle regioni e cangianti – come tutte le lingue parlate – secondo le dinamiche della società.

Considerata tale situazione linguistica caratteristica dei paesi arabi può forse apparire più facilmente la varietà di significati che il termine «lingua materna» può assumere per i migranti di origine araba. La mancanza di una precisa e univoca definizione di questo termine può dar adito ad una serie di problematiche, tra le quali almeno due emergono per importanza e complessità. La prima concerne l'errata assunzione del principio che la «lingua materna» parlata dai migranti arabi possa essere identificata con la lingua ufficiale e letteraria del loro paese d'origine, che quindi sarebbe per tutti l'arabo classico. Il che porterebbe a considerare i numerosi dialetti arabi come varianti regionali o locali piuttosto che come lingue con un proprio diritto e valore.

La seconda problematica riguarda invece il caso in cui i migranti appartengano già a gruppi linguistici minoritari nel loro paese d'origine. Sono infatti numerosi in Europa i migranti in particolare marocchini, ma anche algerini o tunisini, appartenenti alla cultura *amazighe* e per i quali evidentemente la lingua materna non può essere identificata con la variante orale del loro paese di provenienza. A tutto ciò va aggiunta la considerazione che le lingue materne dei migranti arabi, come quelle di ogni migrante, sono in continua evoluzione. Quindi il “vernacolo” – intendendo con questo termine la varietà linguistica effettivamente parlata – dei migranti, a partire da quello della prima generazione, cambia attraverso i contatti con la società del paese ospitante, le lingue ivi parlate e i contatti con altri migranti.

È all'interno di questo ampio panorama che va collocata la questione della salvaguardia dei diritti culturali e linguistici dei migranti presenti in Europa, ma anche la questione di un'offerta formativa che dia visibilità e dignità alle lingue materne degli studenti. Al di là di vere e proprie scelte didattiche che optino per

l'insegnamento delle lingue materne⁶ (su cui dovremmo sempre più dibattere e prendere posizione anche nel nostro specifico contesto scolastico nazionale e locale) dei percorsi didattici e delle proposte educative di valorizzazione delle lingue materne delle minoranze, a livello locale, acquisiscono un senso importante all'interno di contesti sociali plurilinguistici e pluriculturali. E interrogarsi sulla definizione della lingua materna dei figli di migranti arabi, allora, non può che concorrere positivamente all'elaborazione di politiche educative che vedono la loro efficacia nell'assegnazione di un ruolo adeguato all'insegnamento linguistico inteso in tutti i suoi molteplici aspetti.

Pedagogia e società aperte alla mobilità?

L'insegnamento del dialetto marocchino come offerta formativa per tutti ci interpella sulla molteplicità di un mondo culturale e linguistico come quello arabo in contesto migratorio, interrogandoci sulle evoluzioni – quelle necessarie e quelle possibili – della pedagogia, della didattica e della glottodidattica, della sociolinguistica e delle politiche sociali ed educative.

Per concludere, una questione specifica come quella dell'insegnamento della lingua e della cultura araba nelle scuole in Europa e una questione come l'insegnamento di un vernacolo di un gruppo arabofono minoritario per tutti gli alunni credo ci parli, in realtà, della complessità della società contemporanea e della "mobilità" che la caratterizza: una mobilità che non è solo quella migratoria, che porta le istituzioni europee ad interagire quotidianamente con persone di lingue e culture diverse dalle proprie. Una mobilità che è anche una rimodulazione continua – da parte delle istituzioni – dei propri strumenti e delle proprie strategie d'azione, una sorta di approccio metodologico volto al riconoscimento dei diritti linguistici e culturali dei cittadini che di questa società sono parte. Una mobilità che è anche creazione, innovazione, capacità di mettere in connessione i diversi vissuti e le diverse storie individuali dei soggetti con cui la nostra prassi educativa e scolastica ci fa entrare in relazione. Gli ambiti educativi e formativi sono i primi a giocare la sfida di confrontarsi ed interagire con le mobilità e, per questo già altrove ho suggerito l'idea di una pedagogia contemporanea aperta alla "mobilità" (nelle sue molteplici accezioni) e in grado di accompagnare la società europea e la nostra specifica società italiana in questa sua traiettoria.

⁶ A questo proposito un capitolo a parte dovrebbe essere dedicato ad approfondire le teorie a sostegno dell'insegnamento della lingua materna ai figli di migranti. Fishman, uno dei primi studiosi di linguistica in chiave sociologica, sottolineava il ruolo della lingua materna nella formazione della personalità del bambino, in particolare nel caso di chi, come i figli di migranti, vive e cresce tra due o più lingue e culture. Senza dubbio la lingua materna contribuisce alla genesi di un'immagine di sé positiva e, insieme, la sua padronanza facilita i processi che determinano l'apparato concettuale, condizione di ogni ulteriore apprendimento sia di natura linguistica che di altro genere. A tale proposito scrive Fishman: «Uno studente appartenente ad una minoranza che abbia fiducia e si riconosca nel suo gruppo primario più intimo si pone in un rapporto più positivo con la scuola e la società (entrambe dominate dalla maggioranza) e, di conseguenza, trae maggior profitto dalla scolarità» (Fishman 1979, 103).

Conclusioni

Credo che, in sintesi, quanto sin qui esposto e discusso vada nella direzione di una «pedagogia della contemporaneità», un'idea di intercultura e una società in profondo divenire che non possono che intersecarsi nel quotidiano, creando quella sorta di «tessuto connettivo vivente» (Canevaro, 1999) che esige scelte educative e didattiche coraggiose e consapevoli.

Proporre percorsi di primo approccio alla lingua e alla cultura araba per tutti gli alunni di una classe di scuola primaria, alla prima lettura, può apparire forse come una sfasatura o una scelta audace, eppure a mio parere non può che essere un segno profondo della contemporaneità. Agamben spiega bene come «la contemporaneità sia una singolare relazione con il proprio tempo, che aderisce ad esso e insieme ne prende le distanze, [essa] è quella relazione col tempo che aderisce attraverso una sfasatura e un anacronismo» (Agamben 2008, 16). Mi piace pensare alla possibilità che oggi in una classe di scuola primaria si possa “osare” dedicare qualche ora all'insegnamento del dialetto marocchino (e si possa coraggiosamente pensare che questa sia una modalità di insegnare come altre e che abbia un suo significato, all'interno di un progetto educativo ben più complesso e all'interno della nostra società attuale) e che ciò sia essenzialmente espressione di una pedagogia della contemporaneità, una pedagogia “aperta”, mobile, consapevole di operare in una società interculturale. Laddove «essere contemporanei è, innanzitutto, una questione di coraggio» (Agamben 2008, 16). La contemporaneità comporta una certa sfasatura, una soglia inafferrabile tra un “non ancora” e un “non più”. «Lo scarto – e, insieme, la vicinanza – che definiscono la contemporaneità hanno il loro fondamento nella prossimità con l'origine» (Agamben 2008, 21). La via di accesso al presente, in questo senso, ha necessariamente la forma di un'archeologia. Il presente non è altro che la parte di non vissuto in ogni vissuto, è la vita del contemporaneo. Il contemporaneo è anche chi è in grado di «trasformare il tempo e metterlo in relazione con gli altri tempi», leggendone «in modo inedito la storia» (Agamben 2008, 24).

E se pensassimo all'intercultura come alla possibilità di mettere in relazione il proprio tempo con gli altri tempi? O, meglio, se immaginassimo l'intercultura come la capacità di essere profondamente contemporanei, cogliendo quella sfasatura tra un “non ancora” e un “non più” che è caratterizzante la nostra società dai molteplici tempi, storie, volti. L'intercultura potrebbe delinarsi come il riconoscimento di una storia passata e di un tempo altro del soggetto che interagisce con noi nel presente, come un sottile e implicito equilibrio tra memoria del passato e volontà di futuro, nella consapevolezza che si condivide una località e un contesto in cui agire.

Eppure, come suggerisce giustamente Zoletto, sappiamo che non si può fare un'educazione interculturale «in una prospettiva solo locale» (Zoletto 2007, 143). Ma, ancora, credo che una tale affermazione non basti, credo che si debba intendere il fare educazione interculturale in una prospettiva

decisamente più ampia, che articola molti locali e molte località, verso quella che chiamerei – prendendo a prestito il termine dagli studi antropologici – una prospettiva multisituata. Anzi, potremmo anche osare di più chiamandola, anch'essa, una prospettiva “mobile”, laddove la mobilità è intrinseca alla nostra contemporaneità e non è data solo dalla mobilità fisica, geografica, migratoria, che comunque caratterizza già molti dei nostri scenari, ma è anche una mobilità in grandissima parte virtuale – che implica spostamenti, traiettorie, percorsi di risorse materiali e immateriali, idee, valori, vissuti, memoria – e che attraversa tutto il nostro quotidiano.

A fronte di politiche educative nazionali italiane che sempre più spesso rischiano di essere anacronistiche, una consapevole prassi pedagogica interculturale è un segno della contemporaneità e dialoga con essa.

Un primo approccio alla lingua materna di una minoranza è un segno che porta alla luce narrazioni di soggetti altri, è una consapevolezza della pluralità delle identità eterogenee e complesse, è un dare voce a volti, corpi, biografie. È un tempo di espressione e narrazione del sé e un tempo di tutela di un diritto alla propria lingua e alla propria cultura che è un primo riconoscimento per partecipare alla costruzione di un comune contesto discorsivo e storico. È un esercizio di conversazione laddove le lingue e i soggetti marginali e quelli dominanti si scambiano di ruolo, creando parole inedite, a conferma di «un'idea di interculturalità che deve essere complessa e mobile» (Monticelli 2006, p. 122).

Bibliografia

- Agamben G. (2008), *Che cos'è il contemporaneo?*, Nottetempo, Roma.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R. (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999), *La relazione d'aiuto*, Carocci, Roma.
- De Certau M. (1993), *Mai senza l'altro. Viaggio nella differenza*, Qiqajon, Magnano.
- De Certau M. (2001), *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Ferguson C. (1959), *Diglossia*, in «Word», 15/59, pp. 325-340.
- Fishman J. (1979), *Istruzione bilingue: una prospettiva sociologica internazionale*, Minerva Italica, Bergamo.
- Gandolfi P. (2006), *L'arabo a scuola?*, Il Ponte, Bologna.
- Monticelli R. (2006), *Identità e differenza. Teorie critiche negli studi di genere e post-coloniali*, in «Interculture», 6, pp.101-126.
- Perticari P. (1996), *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Perticari P. (2004), *Pedagogia critica della prassi comunicativa e cognitiva*, CLUEB, Bologna.
- Pizzorusso A. (1993), *Minoranze e maggioranze*, Einaudi, Torino.
- Tabouret-Keller A. et al. (1997), *Vernacular literacy: a re-evaluation*, Oxford University Press, Oxford.
- UNESCO (1996), *Notre diversité créatrice*, Rapport de la Commission

Mondiale de la culture et du développement, «Publications de l'UNESCO», Paris.

UNESCO (2000), *Vers un pluralisme constructif*, Rapport UNESCO, Paris.

UNESCO (2003), *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle. Commentaires et propositions*, «Série Diversité Culturelle» n. 2, UNESCO, Paris.

Varro G. (1992), *Les langues immigrées face à l'école française*, in «Language Problems and Language Planning», XVI, 2, 1992, pp. 137-161.

Zoletto D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.