



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Asia Meridionale e Occidentale: lingue, culture e
istituzioni

—
Tesi di Laurea

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

LINGUA ARABA E CULTURA
MAROCCHINA IN CLASSE:
IL MANTENIMENTO DELLA LINGUA E
CULTURA D'ORIGINE PER I FIGLI DI
MIGRANTI.
Analisi di un'esperienza veneta

Relatore

Ch.ma. Prof.ssa. Antonella Ghersetti

Correlatore

Ch.ma. Prof.ssa. Francesca Della Puppa

Laureando

Elisabetta Calamelli
Matricola 829487

Anno Accademico

2011 / 2012

Indice

مقدمة.....	4
Introduzione	11
1. Quadro normativo e contesto sociolinguistico.....	22
1.1 Quadro normativo.....	22
1.1.1 La “Carta europea del Plurilinguismo” (2005).....	25
1.1.2 “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri” (2007).....	34
1.1.3 L’accordo italo-marocchino e i corsi di lingua araba e cultura marocchina	45
1.2 Contesto linguistico e socio-culturale	54
1.2.1 Alcuni dati sui ragazzi stranieri in Veneto	54
1.2.2 Caratteristiche del bilinguismo delle seconde generazioni di arabofoni ...	67
2. L’insegnamento di lingua e cultura araba a Treviso presso la direzione del primo circolo didattico	77
2.1 Pianificazione della Convenzione in Veneto	77
2.2 Accoglienza da parte del territorio di Treviso.....	89
2.3 Il corso di lingua araba e cultura marocchina alla scuola Primo Maggio di Treviso	103
2.3.1 L’organizzazione dei corsi	103
2.3.2 Relazioni con l’istituto ospitante	110
2.3.3 Didattica.....	116
2.4 Relazioni finali e conclusione del progetto.....	129
2.5 La riorganizzazione del lavoro dopo il 2008 e il lavoro nelle associazioni marocchine.....	140
3. Analisi della scuola di lingua araba e cultura marocchina dell’associazione “Senza Frontiere” di Montebelluna	147

3.1 L'associazione "Senza Frontiere" di Montebelluna.....	147
3.1.1 Il contesto: gli studenti stranieri a Montebelluna	149
3.1.2 Caratteristiche dell'associazione "Senza Frontiere" e rapporti con il territorio	161
3.1.3 Le famiglie: prime e seconde generazioni a confronto	171
3.2 La scuola	181
3.2.1 La scuola di arabo dell'associazione "Senza Frontiere"	181
3.2.2 Obiettivi del corso, programmazione e monitoraggio dell'attività didattica	190
3.2.3 I destinatari: motivazioni delle famiglie e confronto con i ragazzi	196
3.2.4 I docenti volontari e il ruolo del docente marocchino in missione in Veneto	213
3.3 L'attività didattica: osservazione e analisi nella classe del docente marocchino in missione in Veneto (a.s. 2011/2012).....	227
3.3.1 Obiettivi, approccio e metodo didattico	227
3.3.2 Presentazione della classe.....	232
3.3.3 Situazione linguistica dei componenti della classe e didattica tra arabo standard e "lingua madre"	240
3.3.4 Programmazione e materiali didattici.....	255
3.3.5 Metodologie e attività didattiche	265
3.3.6 Il feedback degli studenti: come analizzare i ruoli e l'attenzione degli studenti in classe?	277
4. Conclusioni e proposte per il futuro.....	283
4.1 Problematiche riscontrate e punti di forza	283
4.1.1 Progetto in attuazione dell'accordo intergovernativo italo-marocchino .	283
4.1.2 Scuola dell'associazione di migranti "Senza Frontiere"	294
4.2 Proposte per il futuro.....	310
4.2.1 Condizioni per un miglioramento dell'iniziativa in Veneto.....	310

4.2.2 Proposte pratiche di formazione e ricerca	316
Indice degli allegati	332
Allegati	334

الخلفية والأهداف

موضوع هذه الأطروحة التجريبية هو تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء المهاجرين الناطقين باللغة العربية. هذا التعليم يتطابق مع المعايير الأوروبية و الإيطالية في إطار قوانين "المحافظة على اللغة والثقافة الأصلية للمهاجرين وأبناء المهاجرين".

ففي بحثنا هذا ننصب اهتمامنا على وصف الخطوات التي أدت إلى إدراج هذا التعليم في عشر مدارس ابتدائية في إقليم الفينيتو: وذلك بموجب اتفاق التعاون الثقافي والعلمي والتقني بين الجمهورية الإيطالية و المملكة المغربية الموقع في الرباط بتاريخ 28 تموز 1998. وينص الاتفاق على أن الجانب الإيطالي (المادة 18) وبالتعاون مع الجانب المغربي، يعمل على تسهيل تنظيم تدريس اللغة العربية والثقافة المغربية في المدارس الإيطالية، وفق الشروط اللازمة لهذا التعليم :

- إن الدروس التي تقدم تكون جزءا من العرض التعليمي التي تقدمها كل مؤسسة إيطالية معنية،

- وأن تقدم تلك الدروس لا سيما في المناطق التي تتواجد بها جاليات مغربية كبيرة،

- أما الأساتذة فيتم تعيينهم ودفع أجورهم من قبل الطرف المغربي، كما يتم دمجهم في هيئة التدريس الدائمة في المدارس المستضيفة للمبادرة، وتسري عليهم القوانين المعمول بها في المؤسسات التي يعملون بها.

بعد مرور السنوات الثلاث الأولى على هذه التجربة (2006-2008) لم يتم تجديد هذه الاتفاقية، فتم تعيين الأساتذة من قبل القنصلية في إقليم الفينيتو لتقديم خدماتهم لدى الجمعيات المحلية للمهاجرين التي تقوم بهذا النشاطات. مع الحرص أن تلتزم هذه الجمعيات بشروط معينة، حتى يتمكن الأساتذة المعينين رسميا من قبل المغرب في مزاولة مهامهم، وهذه الشروط هي:

- يجب أن تكون الجمعية معترف بها قانونيا من قبل السلطات الإيطالية ومن قنصلية المملكة المغربية.

- يجب أن لا تكون لهذه الجمعيات أهداف أو أغراض سياسية أو دينية.

- يجب على الجمعيات أن تبرم اتفاق رسمي مع البلدية والمدرسة، يمكنها من الاستفادة من قاعات الدروس.

إضافة، سنحاول في بحثنا هذا التطرق إلى تحليل معمق للدراسة التي قمنا بها في الأشهر الأخيرة في إحدى من تلك الجمعيات التي ابتدأت نشاطها سنة 2008، وتستفيد من خدمات أحد الأساتذة الموفدين من قبل المغرب: جمعية " بلا حدود" بمدينة مونتيلونا.

سنقارب إذن في هذا البحث السياقات التي تم فيها تدريس اللغة العربية والثقافة المغربية بإقليم الفينيتو في هذه السنوات ، لتسليط الضوء على القضايا والخصائص التي تميز هذه السياقات.

في أوروبا، حتى يومنا هذا، يتم اعتماد تدريس اللغة والثقافة الأصلية لأبناء الجالية المغربية في الخارج، من طرف البلد الأصل في معظم الأحوال، و الهدف الرئيسي من ذلك يتجلى في الحفاظ على الهوية اللغوية والثقافية لهذا المجموعة الاجتماعية، وخصوصا للأطفال ، أي الجيل الثاني ؛ فإن المزايا والفوائد التي تقدمها الدراسات والبحوث العلمية **للتعدد اللغوي** ، تحظى باعتراف متزايد في القانون الأوروبي والدول الأعضاء. سنشير هنا في هذه القائمة لبعضها:

- لغة الأم أو الأصل هي أداة أساسية لتحقيق النمو المعرفي للأطفال، وتساعدهم على التمكن من لغتهم الثانية (اللغة الرسمية في الدولة التي هم مقيمون فيها) وكذلك الحال بالنسبة للغات الأجنبية التي تدرس بالمدرسة ، فإن **الازدواج اللغوي** وفقا لأحدث الدراسات ، التي بدأت في شق الطريق من صياغة نظريتين المسميتين "على عتبة" و "على الترابط" ، لا بد أن يتم تطويره وتعزيزه بطريقة متوازنة لكل من اللغتين ؛ وبهذه الطريقة يمكن أن توفر فوائد كبيرة على المستوى المعرفي والميتا-معرفي؛

- الإحساس بالأمن في أصوله، وتحسين الثقة بالنفس، الناتج عن تقدير الثقافة والوسط الأسري، يسمحان باندماج أفضل في المجتمع وثقافة البلد المضيف؛

- الحفاظ على لغتهم الأصلية هو "حق من حقوق الإنسان"، وكما تم التنصيص عليه بوضوح في "الميثاق الأوروبي لتعدد اللغات" وأن "التمكن من لغة الأم، وإذا كان ذلك ممكنا للغتين أصليتين هو حرية أساسية"؛

- المفوضية الأوروبية تعزز التنوع اللغوي بوصفه عنصرا يساهم في التكامل الأوروبي والحوار الثقافي بين شعوبها.

ومع ذلك، فإن الممارسة الحالية من قبل الدول الأوروبية لا تتطابق حتى الآن مع ما هو منصوص عليه في القوانين. في حين أن الدراسات العلمية وتشريعات الاتحاد الأوروبي تؤكد على أهمية الثنائية اللغوية وتعدد اللغات، وفقا لآخر البحوث والتحليل، فإن الممارسة التربوية والتعليمية في الدول الأعضاء للاتحاد الأوروبي هي أحادية الثقافة بالأساس، والأنشطة التقييمية وكذلك تدريس لغات الأقليات تبقى معزولة وليس على نطاق واسع حتى الآن.

وللمزيد من التفاصيل نحيل القارئ إلى التحليل الذي أجري من قبل مختلف الشركاء الأوروبيين في مشروع بلوسفلور؛ فالوضعية التي قدمتها هذه الدراسات تشير إلى الإشكاليات ذات الطابع الملح للقضايا المرتبطة بإدماج المهاجرين في الدول الأوروبية المستقبلية لهم

أما في إيطاليا على وجه الخصوص، هناك عدد كبير من المتسربين من المدارس، وانخفاض في الأداء من جانب التلاميذ الأجانب، الذين يتوجهون في معظمهم إلى المدارس المهنية

ويمكن أن يؤدي هذا الوضع إلى حالة من عدم الاندماج الاجتماعي والذي سيزداد سوءا بدلا من التحسن، وسيؤثر من جيل لأخر من المهاجرين ، فخطر انبعث الاضطرابات الاجتماعية يهدد مستقبل مجتمعا.

ويعود ذلك للأسباب التي عملنا على توضيحها أعلاه ، والمتجلية في الحفاظ على اللغة والثقافة الأصلية للمهاجرين حيث تعتبر العنصر الرئيسي الذي يمكن أن يسهم في تحسين هذا الوضع.

الدراسة التي قمنا بها تعتبر الدراسة الأولى حول المبادرات القائمة على تدريس اللغة العربية لأبناء المهاجرين بإقليم الفينيتو.

بعد التجربة المؤسساتية التي شملت الفترة بين 2006 و 2008 ، سنتوقف على تجارب أخرى اضطلعت بها الجمعية المغربية بمدينة مونتيلونا، فالتحليل التي يقف على مقارنة التجربتين المختلفتين، سيقودنا بدون شك، إلى خلاصات حول الشروط التي يجب أن تتأسس عليها هذه التجارب في المستقبل.

المنهجية

لإجراء هذا البحث اخترنا الطريقة التقييمية المرتكزة على النوعية والمشاركة: من خلال هذه الطريقة نتمكن من إجراء تحليل شامل للسياق، والآراء وسلوكيات مختلف الأطراف المشاركة في التجربة، وفي الوقت نفسه نبلور بعض التفسيرات

للإشكاليات المستحدثة، وكذا استشراف بعض الاستراتيجيات التي تسعى لتجديد المناهج الدراسية التدريبية الحالية. ويستند البحث النوعي على عينات محدودة من البيانات، التي ليست قادرة على تمثيل الواقع الذي نحن بصدد دراسته على مستوى العدية والفعالية. كما أننا لا نتوخى من بحثنا هذا بلورة نظريات عامة، ولكن تسليط الضوء على ظاهرة اجتماعية وأنشطه تعليمية غير معروفة وجديدة نوعا ما، مبرزين التعقيد وخصوصيات التجارب التي درسناها: محاولين التعمق في فهم الخصوصيات وتفرد الوقائع في هذا البحث، انطلاقا من الاستنتاجات والمعاني التي يقدمها المشاركون أنفسهم.

بنية البحث

أطروحة هذا البحث المقدم، الثرية بهذه الملاحظات، وباللقاءات، وبالبيانات المحصلة في هذه الأشهر من خلال "الملاحظة التشاركية"، تتألف من أربعة فصول.

في الفصل الأول تم الوقوف على بعض الجوانب المرتبطة بالسياق العلمي المرجعي للموضوعات التي تمت دراستها (تدريس اللغة وعلم اللغة الاجتماعي)، و المقتضيات الأوروبية والايطالية، التي تعمل على تعزيز الحفاظ على لغة الأصل، في إطار مركزي.

في الفصل الثاني، قمنا بتحليل خلاصات تجربة "تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية" في مدرسة ابتدائية بمدينة تريفيزو.

أما في الفصل الثالث فتم التوقف على الأسس المميزة للتجربة التطوعية لجمعية "بلا حدود" في تدريس اللغة العربية بمدينة مونتيبلونا.

أما الفصل الرابع و الأخير من أطروحة البحث فيتوقف على الخلاصات الأولى لتحليل الوضعيات التي تم تسليط الضوء عليها ميدانيا، من خلال الملاحظة، المصحوبة بإشارات نظرية ومقترحات عملية لإعادة توجيه هذه الدروس، و للعمل على تشكيل فريق عمل في إطار شبكة من بين المؤسسات المديرية المحلية، لتحرص على التقييم والرصد والإشراف على العملية التعليمية المقترحة .

هذه أطروحة تتناول، ولو بشكل وجيز، مقارنة النظريات العلمية الحالية حول التخصصات المرتبطة بالدراسة التي أنجزناها ، ثم تتمركز على الممارسة الفعلية المسجلة في التجريبتين محطي الدراسة، مع حرصنا الدائم على التقيد بالمقتضيات السارية المفعول. ومن المهم الوقوف على أن هذا البحث يكشف عن الحوار المتواصل بين النظرية والتطبيق: نعتقد أن في مجال البحث الاجتماعي، ولا سيما فيما بين الثقافات ، فمن الضروري أن تبقى الأبحاث النظرية في ارتباط وثيق مع الأعمال الملموسة.

Introduzione

Contesto e obiettivi

Lingua araba e cultura marocchina in classe. In questa tesi di tipo sperimentale ci occuperemo di portare alla luce un'esperienza che dal 2006 è entrata ufficialmente in alcune scuole primarie italiane, ma che è ancora poco conosciuta in Italia, se non in ristretti ambiti più all'avanguardia rispetto ai temi dell'“integrazione” e della valorizzazione delle comunità di migranti presenti sul nostro territorio nazionale. Descriveremo i primi passi che hanno caratterizzato l'ingresso nelle scuole venete dell'“Insegnamento dell'arabo e della cultura marocchina”, nell'ambito di ciò che è definito dalla normativa europea ed italiana, il “mantenimento della lingua e cultura d'origine” per i migranti e per i figli dei migranti. Accanto a questa esperienza “istituzionale”, nata in attuazione di un accordo di cooperazione culturale tra il Regno del Marocco e la Repubblica Italiana, descriveremo un'iniziativa di insegnamento dell'arabo impartita da un'associazione di migranti: affiancheremo così i due contesti in cui in questi anni si sono svolti tali corsi in Veneto, cercando di gettare luce sui punti critici e sulle particolarità che caratterizzano tali contesti.

In ambito europeo, l'insegnamento della lingua e cultura d'origine che viene impartito ai bambini della comunità marocchina residenti all'estero, è sostenuto ad oggi per lo più dal paese d'origine, e ha per obiettivo essenziale la salvaguardia dell'identità linguistica e culturale di questa comunità, ed in particolar modo dei suoi ragazzi. Tuttavia i vantaggi attribuiti dagli studi e dalle ricerche scientifiche al plurilinguismo sono sempre più riconosciuti nelle normative europee e degli stati membri: si richiede, dunque, che il mantenimento e la valorizzazione delle lingue d'origine dei migranti sia garantito e perseguito dalle istituzioni pubbliche e scolastiche di tutti gli stati europei. Sottolineiamo ora in breve alcuni dei vantaggi per cui il mantenimento della lingua d'origine è una delle linee di intervento indicate dall'Unione Europea relativamente alle sfide lanciate dal fenomeno migratorio e dalla mobilità transnazionale:

- La lingua d'origine è uno “strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'ITAL2 e sulle LS studiate a scuola”.¹ Le normative europee, così come quella italiana, prendono oggi in considerazione i risultati che sono emersi da diversi studi sull'argomento: a partire dall'elaborazione delle teorie “della soglia” e “dell'interdipendenza” di Cummins (1979), le ricerche scientifiche hanno sottolineato l'importanza dello sviluppo di un tipo di bilinguismo definito “additivo”, così definito in quanto porta con sé dei notevoli vantaggi a livello cognitivo e metalinguistico, con delle enormi conseguenze, quindi, sul percorso scolastico dei ragazzi stranieri.
- Diversi studi rilevano che la sicurezza nelle proprie origini e l'aumento dell'autostima generati dalla rivalutazione del capitale culturale familiare, permettono un miglior inserimento nella società e nel mondo culturale del paese ospitante;
- Il mantenimento della propria lingua d'origine è un “diritto dell'uomo”², e come sancisce chiaramente la *Carta europea per il Plurilinguismo*, “la padronanza della lingua materna, e se del caso, di due lingue materne, costituisce una libertà fondamentale”³;
- Come evidenziato nell'analisi di contesto del progetto PLUSVALOR⁴, (PLUringualism Strenghtening VALorisation Of Roots), seguito per la parte italiana dalla Fondazione ISMU e dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, la Commissione Europea in un recente documento ha valorizzato la diversità linguistica nel senso che la stessa può efficacemente contribuire all'integrazione europea e al dialogo interculturale. La Commissione ha altresì ritenuto decisiva la costruzione di un sentimento di appartenenza comune fondato sulla diversità e non su fanatiche affermazioni identitarie monoculturali e monolingue.

Tuttavia, nonostante queste dichiarazioni sempre più frequenti e autorevoli, la valorizzazione del plurilinguismo e il mantenimento delle lingue materne degli

¹ Da *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Documento programmatico elaborato dal Ministero della Pubblica Istruzione - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale – pubblicato nel 2007, pag. 13.

² *V. supra*, pag. 13.

³ Dalla “Carta europea per il plurilinguismo”, redatta dall'Osservatorio europeo del plurilinguismo - Parigi, 24-25 Novembre 2005, pag. 5.

⁴ Pag. 38 del progetto richiamato.

studenti stranieri è un tema rimasto ancora sullo sfondo delle politiche europee e, in particolare dello stato italiano:

Vi è uno scarto significativo fra la prassi educativa e didattica, prevalentemente monoculturale, da un lato, e le acquisizioni degli studi e della ricerca sul bilinguismo e plurilinguismo, le indicazioni della normativa italiana, nonché le finalità e gli obiettivi della politica linguistica europea, dall'altro.⁵

In questi ultimi anni, in alcuni contesti italiani dove il territorio, particolarmente favorevole, ha permesso la creazione di gruppi di lavoro allargati, sono emersi alcuni studi, come quello inserito nel progetto europeo PLUSVALOR (vedi in nota 5), che si sono occupati di mettere in rete e analizzare le prime esperienze locali di insegnamento dell'arabo ai figli dei migranti, riuscendo in alcuni casi a garantire la prosecuzione e la riorganizzazione di tali iniziative, che oggi, da una fase sperimentale, stanno cercando una loro stabilità. In particolare ci riferiamo al contesto della Lombardia, dove la storia particolarmente forte della chiusura della scuola araba di Via Quaranta, e la forte presenza della componente marocchina sul territorio, ha spinto diversi attori locali ad occuparsi in maniera approfondita dell'insegnamento della lingua e cultura araba per i migranti arabofoni. Queste prime analisi svolte in Italia hanno portato alla luce i punti di forza, ma anche le debolezze dei progetti di insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina, messi in atto in questi anni in alcune regioni italiane, tra cui il Veneto, grazie alla collaborazione con il Ministero dell'Educazione del Regno del Marocco. D'altra parte questi studi hanno ulteriormente ribadito che la situazione dei ragazzi stranieri è fondamentale per il futuro della società italiana, e la questione è sempre più urgente nelle scuole, ambienti dove la pressione si fa sempre più alta e dove, di fatto, si dovrebbero porre le basi per una reale politica di integrazione e di educazione interculturale⁶, attraverso la valorizzazione e lo scambio con il diverso. Tuttavia la situazione della società italiana si rivela oggi molto distante e inadatta alla realizzazione di queste dimensioni di interculturalità e di integrazione che vengono

⁵ SANTAGATI M., "Alunni stranieri a scuola: il caso italiano nell'ambito della prospettiva europea" nell'"Analisi di contesto" del progetto PLUSVALOR (PLUringualism Strengthening VALorisation Of Roots) gestito, per la parte italiana, dall'ISMU (Iniziative e Studi sulla Multiethnicità) e dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, pag. 47.

⁶⁶ Il tema dell' "integrazione" è molto dibattuto nei paesi europei, e l'utilizzo di questo stesso termine è controverso, così come per il termine "interculturalità" esiste un ampio dibattito e una vasta critica internazionale. Ci limiteremo in questo elaborato, che non ha scopi didascalici, ad usare questi termini a partire dal significato e dall'uso specifico che ne viene dato nelle normative italiane ed europee relative al plurilinguismo e all'integrazione nelle scuole dei ragazzi stranieri. Vedi i paragrafi 1.1.1 e 1.1.2.

auspicate dalle normative: nelle scuole si rileva un altissimo numero di abbandoni e un forte insuccesso scolastico da parte dei ragazzi stranieri⁷; manca, inoltre, una politica statale chiara rispetto al tipo di inserimento dei migranti che si vuole perseguire.⁸ In una situazione in cui iniziano a verificarsi degli scompensi tra l'integrazione attesa dai migranti e quella effettivamente realizzata, diventa sempre più forte il rischio di una deriva integralista della propria appartenenza etnico-culturale.⁹ Garantire un'istruzione adeguata alle seconde generazioni bilingui di stranieri, che riempiono oggi le nostre scuole, e che saranno parte del futuro della nostra società, è un passo a nostro avviso fondamentale. Infatti, l'assenza di un'equilibrata ed effettiva integrazione è un problema che a lungo termine può causare dei forti attriti e scontri sociali, come è avvenuto in Francia nel 2005. Come rimarca anche il Libro Verde europeo¹⁰ le differenze nei risultati scolastici aumentano sempre di più e il sistema di istruzione europeo in molti casi non si rivela un ambito d'integrazione degli alunni stranieri, ma rischia di penalizzare e accrescere la loro esclusione sociale, con un aggravamento delle disuguaglianze, che si trasmettono così di generazione in generazione.¹¹

L'urgenza di queste questioni, a nostro avviso, richiede una reale presa in carico della questione dell'"integrazione" dei ragazzi stranieri sul territorio, in maniera sempre più approfondita e integrata, da parte delle istituzioni pubbliche e scolastiche italiane, nonché dagli enti di ricerca e dalle fondazioni private. Le iniziative di mantenimento della lingua e cultura d'origine, per le motivazioni che abbiamo in breve esposto sopra, sono una delle piste di lavoro su cui si dovrebbero concentrare la ricerca e gli investimenti. D'altra parte, per quanto riguarda la lingua araba, i corsi per i figli dei migranti hanno goduto di un forte sostegno grazie alla stipulazione dell'accordo di cooperazione italo-marocchino del 1998, che ha permesso il loro svolgimento all'interno delle scuole primarie italiane a partire dall'anno scolastico 2005-2006 - e quest'esperienza resta un importante punto di riferimento in molte regioni italiane - e secondariamente, perché laddove non esistono più, o non ancora,

⁷ Cfr. paragrafo 1.1.2.

⁸ Cfr. paragrafo 2.1 e 3.1.1, dove diamo una spiegazione contestuale di questa affermazione, a partire dall'opinione dei protagonisti stessi delle due iniziative oggetto di questo studio.

⁹ Cfr. paragrafo 1.2.2.

¹⁰ Mi riferisco al Libro Verde "Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems" pubblicato a Brussels il 3 Luglio del 2008.

¹¹ Faremo il punto di questa questione rispetto alle scuole venete, a partire dai dati regionali e locali acquisiti nel corso della nostra ricerca, nel paragrafo 3.1.1.

delle offerte di tipo istituzionale da parte delle scuole italiane, la forte domanda da parte delle comunità locali, porta all'aumento esponenziale dell'offerta di corsi da parte delle associazioni di migranti. È un fatto ineluttabile, dunque, che tale insegnamento debba oggi esser previsto in Italia, e prima ci si porrà il problema di come ed in quali condizioni esso dovrebbe svolgersi, prima si potrà usufruire, anche su larga scala, dei vantaggi che tale valorizzazione linguistica e culturale potrebbe generare.¹²

Dato che in Veneto non esiste ad oggi uno studio approfondito sulla situazione dell'insegnamento dell'arabo come lingua e cultura d'origine sul proprio territorio, abbiamo ritenuto necessario avviare una ricerca a tale riguardo cercando di riportare alla luce l'esperienza, sperimentata nel periodo 2006-2008, di insegnamento nel contesto di dieci scuole primarie pubbliche, come offerta didattica extracurricolare, e di approfondire i motivi che hanno posto termine a questa iniziativa. Inoltre, essendo stato possibile effettuare un'analisi approfondita di un contesto di insegnamento all'interno di un'associazione di migranti, che da tempo si occupa di proporre dei corsi di lingua araba e cultura marocchina per i figli dei propri membri, abbiamo ritenuto utile ai fini della ricerca, utilizzare questa analisi come termine comparativo. L'obiettivo finale, quindi, di questo elaborato si è chiarificato solo nel corso della ricerca stessa¹³: analizzare entrambi i contesti in cui tale insegnamento è stato impartito dal 2006 ad oggi - quello istituzionale all'interno delle scuole italiane, e quello volontario e informale all'interno delle associazioni di migranti - ed elaborare delle ipotesi glottodidattiche e strutturali relativamente al futuro di questo tipo di corsi nel territorio studiato.

L'analisi effettuata ci ha portato ad elaborare anche delle concrete strategie di rinnovamento, in vista di un maggior coinvolgimento del territorio locale nelle

¹² Un indirizzo preciso che emerge in questo periodo da parte del Ministero dell'Istruzione è il bando attualmente in corso per la selezione e formazione di docenti di lingua araba da inserire nell'insegnamento secondario superiore. Ci riferiamo ai TFA (Tirocini Formativi Abilitanti) che prenderanno avvio il prossimo anno scolastico (2012-2103). Per quanto riguarda l'Università Ca' Foscari il bando prevede venti posti per futuri docenti di arabo, un numero decisamente significativo. A partire da questa ulteriore realtà sarà sempre più fondamentale elaborare un curriculum specifico per l'insegnamento dell'arabo in Italia.

¹³ Le iniziali difficoltà incontrate nell'elaborare gli obiettivi specifici del nostro studio, sono dovute al diverso contesto di riferimento delle due esperienze analizzate: mi sono occupata, infatti, di analizzare un'esperienza di insegnamento di tipo "formale" e una di tipo "informale" o volontario. Questo ha reso necessario l'utilizzo di strumenti di ricerca differenti e la ricerca di un focus specifico che non fosse il confronto tra i punti emersi nelle due esperienze, dato che i due contesti erano decisamente e basilariamente differenti.

iniziative attualmente presenti, per cercare di stimolare la formazione di un'équipe di ricerca e di monitoraggio sulla didattica dell'arabo ai migranti nel Veneto.

Metodologia

Per far luce sugli avvenimenti che hanno caratterizzato l'avvio dell'esperienza di insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina in Veneto, e per analizzare in profondità un caso di studio, per noi rappresentativo del contesto di insegnamento gestito dalle associazioni di migranti, abbiamo optato per una valutazione di tipo qualitativo e partecipativo che ha associato l'analisi approfondita del contesto, delle opinioni e dei comportamenti dei diversi attori partecipanti all'esperienza, alla formulazione e all'elaborazione di alcune proposizioni suscettibili di interpretare le problematiche che emergevano da questa, ed eventualmente di agire in vista di un rinnovo dell'attuale proposta formativa.

È stato scelto di eseguire un tipo di ricerca qualitativa, dato che il nostro studio era uno dei primi nel suo ambito, e non esistevano dunque dei precedenti significativi in termini di campionamenti, monitoraggi e teorie relative all'oggetto dello studio. Inoltre il tempo a nostra disposizione, e le condizioni della ricerca, portata avanti da una sola persona, non avrebbero permesso di attuare un tipo di ricerca quantitativo, per l'impossibilità di analizzare dei campioni vasti, né generalizzabili per la loro rappresentatività. La ricerca qualitativa, al contrario, per la sua stessa natura, si applicava bene ad un tipo di analisi volta a scoprire dei fenomeni sociali poco conosciuti, e a ricercare delle spiegazioni particolari per le iniziative che erano state realizzate in questo ambito in Veneto. La nostra ricerca si è potuta basare su dei campioni limitati di dati all'interno dei contesti, ben più vasti, in cui ci siamo mossi; tuttavia il nostro scopo non era quello di elaborare teorie generalizzabili, ma di capire a fondo, secondo la sua particolarità e unicità, le due realtà oggetto di studio. Ci siamo prefissi, dunque, di analizzare i corsi oggetto del nostro studio portando alla luce e riflettendo sulla loro globalità e complessità, cercando di prestare attenzione ad ogni loro aspetto, e cercando di osservarli nella loro naturalità, e attraverso gli occhi e i significati che i partecipanti stessi vi hanno attribuito. Siamo consapevoli, tuttavia, che la nostra osservazione non è stata neutrale, ma influenzata, sia dal punto di vista teorico, che metodologico, e, dunque, anche le conclusioni che ne abbiamo

tratto sono state sempre in qualche modo condizionate dai nostri schemi impliciti e dai nostri modelli di riferimento. Allo stesso tempo, anche la nostra presenza sul campo ha influenzato il contesto stesso in cui ci siamo mossi e l'atteggiamento dei protagonisti dell'esperienza, quando erano esposti ad una nostra osservazione e valutazione diretta.

Molti aspetti che sarebbero stati necessari per un'analisi di qualità non si sono potuti realizzare: non ci è stato possibile realizzare un'etnografia approfondita della complessità degli aspetti di vita dei migranti oggetto del nostro studio. In particolare abbiamo registrato la necessità di uno studio più approfondito della realtà socio-linguistica delle famiglie di provenienza e dei ragazzi, di prima o di seconda generazione, coinvolti nei corsi. A nostro avviso una tale indagine dovrebbe essere preliminare all'elaborazione di strategie mirate ed efficaci per riorganizzare la didattica proposta nell'ambito del mantenimento delle lingue e culture d'origine, soprattutto in vista di un riorientamento verso un approccio comunicativo e interculturale di tale insegnamento, come indicano le normative e i più aggiornati studi europei. Inoltre, non sono stati ricercati dei casi discrepanti che confutassero le ipotesi formulate, e non ci è stato possibile raggiungere alcune fonti, a nostro avviso fondamentali nell'esperienza svoltasi, come i responsabili amministrativi e pedagogici del Consolato marocchino competente e dell'Ufficio scolastico regionale. Tuttavia riteniamo che la nostra ricerca possa considerarsi efficace, dato che le conclusioni e le indicazioni da essa ottenute risultano applicabili e coerenti rispetto al contesto specifico in cui essa è stata svolta. Infine, l'analisi qui svolta si vuole proporre come uno studio preliminare, e vuole essere solamente lo stimolo per una futura e auspicata presa in carico istituzionale di tale ricerca.

Le scelte metodologiche che hanno guidato la nostra ricerca, così come la diversità dei due contesti studiati e dei protagonisti che vi agivano, ci hanno condotto a concepire ed utilizzare diversi tipi di strumenti: questionari scritti¹⁴, interviste approfondite, diario di bordo e schede costruite ad hoc per l'osservazione partecipante e per l'analisi delle attività didattiche svolte. Le interviste approfondite sono state lo strumento che si è rivelato più adatto per ottenere una visione chiara ed ad ampio raggio delle opinioni degli attori coinvolti nell'iniziativa. Le interviste svolte sono state principalmente personali, e in tre casi di gruppo. Questa seconda

¹⁴ I problemi legati all'uso di questionari scritti, strumento tipico della ricerca quantitativa, verranno spiegati nel dettaglio nel paragrafo 3.2.3.

tipologia di intervista si è dimostrata di gran lunga più difficoltosa: i partecipanti tendevano ad influenzarsi a vicenda, e l'intervistatrice non riusciva ad osservare gli atteggiamenti suscitati dalle domande o dagli argomenti proposti e a modellare l'intervista secondo ciò che il momento richiedeva. Il tipo di interviste utilizzato è quello delle interviste semi-strutturate, in cui si parte da una griglia di base, e da alcune domande-tipo, che si tengono come riferimento durante l'intervista, ma ci si fa guidare dalla relazione che si instaura con l'intervistato, pronti a cogliere ogni segno di disagio o di interessamento rispetto a qualche particolare argomento, e a riformulare la pista di domande di conseguenza. Altri strumenti di lavoro sono stati progettati, ma per motivi di inadeguatezza o di ristrettezza dei tempi non hanno potuto essere realizzati: questionari on-line¹⁵, traccia-guida per la realizzazione di un focus-group¹⁶.

La prima parte di questa indagine è stata caratterizzata dalla ricerca del materiale all'interno di una delle dieci scuole che in Veneto ha ospitato i corsi di lingua araba e cultura marocchina, fungendo da scuola capofila per il territorio interessato: la scuola primaria Primo Maggio di Treviso, facente parte del Primo Circolo Didattico del capoluogo. Questa ricerca ci ha permesso di delineare la storia e lo svolgimento dell'iniziativa, nell'ambito della scuola interessata, ma cogliendo anche alcuni aspetti generali che hanno caratterizzato l'esperienza veneta. I materiali ritrovati sono stati circolari ministeriali, regionali e di istituto; articoli dei giornali locali relativi all'iniziativa; il programma scolastico del docente inviato dal Regno del Marocco; il manuale didattico di riferimento; le relazioni annuali inviate dall'Ufficio Scolastico Regionale agli istituti coinvolti, relative all'andamento dei corsi in tutta la Regione.

Le categorie di soggetti direttamente interessati nella ricerca sono stati gli studenti, i genitori, i docenti volontari e istituzionali (in particolare si è potuto conoscere solo uno dei due docenti inviati dal Regno del Marocco in Italia, poiché il secondo ha

¹⁵ Inizialmente erano stati preparati anche dei questionari in formato elettronico da inviare ai docenti italiani dei ragazzi coinvolti nel corso di arabo dell'associazione studiata, per cercare di analizzare alcuni dei possibili effetti del corso sul percorso scolastico dei ragazzi stranieri, sul loro inserimento nell'istituto scolastico, e sulla didattica dei docenti di lingua. Tuttavia per la difficoltà a reperire gli indirizzi dei docenti, e consapevoli del fatto che non si sarebbe potuto ottenere un numero di dati rilevante per considerare il campione rappresentativo, è stato deciso di limitare questo studio ad una ricerca approfondita del contesto dei migranti e dei ragazzi coinvolti nei corsi, dell'organizzazione e della pratica didattica svolta, tralasciando l'aspetto degli effetti di tale insegnamento nell'ambito della scuola italiana frequentata dai ragazzi. Nel caso in cui una tale ricerca possa essere in futuro effettuata si può visionare tale modulo in allegato.

¹⁶ Per quanto riguarda la realizzazione di un focus-group come strumento di osservazione partecipante, dò una spiegazione più dettagliata di tale strumento e del contesto in cui potrebbe essere utilizzato nel paragrafo 4.2.2.

dovuto lasciare il suo incarico qualche mese prima dell'inizio di questo studio) che operano nelle due realtà studiate; le autorità e i quadri amministrativi e pedagogici italiani che si sono occupati della realizzazione del progetto attuativo dell'accordo di cooperazione inter-ministeriale, e che lavorano nelle zone interessate a favore dell'integrazione degli alunni stranieri; e infine i rappresentanti dell'associazione marocchina oggetto del nostro studio e di altre associazioni marocchine della zona limitrofa.

Abbiamo scelto di concentrare il nostro studio sulla realtà veneta per minimizzare i costi della ricerca e per delimitarne l'ambito, ma anche perché, nonostante la nostra Regione sia la terza regione italiana con un più alto numero di stranieri residenti (l'11,1% al 31-12-2010)¹⁷, e tra questi la seconda nazionalità più diffusa, dopo quella rumena, sia quella marocchina (con il 12% sul totale degli stranieri in regione)¹⁸, non vi è ancora molto materiale disponibile riguardo le esperienze locali di insegnamento della lingua e cultura araba ai migranti o alle seconde generazioni di stranieri. In particolare ci siamo riferiti alla scuola Primo Maggio di Treviso, per quanto riguarda i corsi istituzionali di "Insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina" attivati dal 2006 al 2008, in quanto era la realtà più significativa nella provincia di Treviso, provincia dove si situa anche la scuola dell'associazione di migranti "Senza Frontiere" di Montebelluna, l'associazione che è stata seguita per più tempo dal docente inviato dal Regno del Marocco. Il nostro contatto e riferimento costante per la raccolta di materiali, lo studio dei casi, e l'osservazione didattica che si è potuta svolgere all'interno dell'associazione di Montebelluna, è stato il docente inviato dal Regno del Marocco nel 2006, e attualmente rimasto a servizio delle associazioni locali, in attesa del rinnovo dell'accordo ministeriale che fino al 2008 aveva garantito lo svolgimento dei corsi di lingua e cultura araba all'interno dell'offerta formativa degli istituti italiani.

Dopo i primi mesi di osservazione della realtà oggetto del nostro studio sul campo, e dopo aver delineato, attraverso le testimonianze degli attori protagonisti, lo svolgimento dell'esperienza istituzionale dei corsi di lingua araba, alcuni punti fondamentali della nostra ricerca hanno iniziato a farsi sempre più chiari, e con essi

¹⁷ Fonte: Elaborazione Osservatorio Regionale Immigrazione su dati Istat. Tabella 1: "Popolazione straniera residente per Regione" a Pag. 6 del Rapporto 2011 "Immigrazione straniera in Veneto" a cura dell'Osservatorio Regionale Immigrazione

¹⁸ Fonte: Elaborazione Osservatorio Regionale Immigrazione su dati Istat. Tabella 13: "Popolazione straniera residente per genere e paese di provenienza (2009)" a pag. 19 del Rapporto 2011 "Immigrazione straniera in Veneto" a cura dell'Osservatorio Regionale Immigrazione.

sono sorte anche alcune domande che hanno condotto le fila della stesura di questo elaborato. Innanzitutto si è rilevato un forte *gap* esistente tra la teoria elaborata dagli studi, e riportata dalle normative, e l'effettiva pratica didattica da noi osservata in classe.¹⁹ Portare alla luce alcune di tali disfunzioni, soprattutto nella loro più estrema praticità, è diventato necessariamente uno degli obiettivi di questa ricerca: molto spesso sono le effettive condizioni logistiche ed organizzative in cui tali corsi si devono svolgere, che determinano le sorti e la qualità delle iniziative stesse, come vedremo nella nostra analisi. Secondariamente si è osservato che i ragazzi di seconda generazione si trovano molto spesso in una difficile situazione di passaggio, e spesso il salto tra la prima e la seconda generazione non si trova nel punto di giuntura, ma di frattura tra le due culture e i due mondi di appartenenza dei ragazzi (da un parte c'è il mondo dei genitori, e dall'altra quello degli amici, della scuola e della loro vita quotidiana). Ci domanderemo in questo elaborato se i corsi di lingua e cultura araba (per come essi sono effettivamente organizzati e realizzati nei due contesti studiati) sono riusciti ad inserirsi concretamente in questo *gap* inter-generazionale e nel difficile processo di costruzione identitaria che questi ragazzi devono elaborare, diventando un punto di contatto tra le due tradizioni, le due storie e le due lingue di questi ragazzi, oppure se essi si sono configurati piuttosto come un tentativo decontestualizzato di riproporre modelli e principi pedagogici marocchini. Infine abbiamo potuto realizzare che l'insegnamento dell'arabo come lingua d'origine è una domanda che oggi proviene da molte famiglie della provincia di Treviso. Laddove non ci sono corsi istituzionali, o essi non siano sufficienti, la richiesta è talmente forte e diffusa, che nascono a macchia l'olio corsi e micro-corsi autogestiti dalle associazioni di stranieri o da volontari. L'analisi che svolgeremo in questo elaborato cercherà di riflettere sulle conseguenze generate dal non inquadrare questo aspetto

¹⁹ In particolare i primi mesi della nostra ricerca sono stati caratterizzati da una forte presa di coscienza delle difficoltà logistiche e della scarsa adeguatezza del contesto e della formazione dei docenti volontari grazie ai quali i corsi di lingua araba vengono proposti ai ragazzi di seconda generazione nelle associazioni. Prima di focalizzare la nostra attenzione sui corsi dell'associazione "Senza Frontiere" di Montebelluna, abbiamo dedicato alcune settimane, all'osservazione di una scuola molto grande e avviata da lungo tempo: l'associazione marocchina di Padova, che qualche anno ha contato un numero di circa 250 iscritti ai propri corsi, ed è attiva dal 1997. Tuttavia il primo approccio alla pratica didattica realizzata in classe, è stato sufficiente per realizzare che non sussistevano le condizioni basilari affinché si potessero realizzare gli obiettivi che una tale educazione linguistica e interculturale, si prefiggono: il docente non era formato nella disciplina che insegnava, né competente in italiano tanto da poter gestire il gruppo-classe, assai eterogeneo, e poco interessato nelle attività didattiche; le condizioni di svolgimento delle lezioni non erano buone, perché mancavano aule adeguate e alle volte anche i docenti necessari; non vi era un'équipe gestionale formata, né competente, che potesse preoccuparsi di risolvere le problematiche della scuola.

dell'educazione linguistica dei ragazzi bilingui in Italia all'interno del sistema statale e sugli aspetti negativi, e eventualmente anche positivi, che si rilevano nel corso oggetto del nostro studio presso l'associazione marocchina di Montebelluna.

Struttura dell'elaborato

Questo elaborato di tesi, spinto da questi interrogativi e arricchito dalle osservazioni, dagli incontri e dai dati raccolti in questi mesi di "osservazione partecipante", si costituisce di quattro capitoli.

Nel primo capitolo ci si sofferma su alcuni aspetti di ciò che il contesto scientifico di riferimento per le discipline studiate (glottodidattica e socio-linguistica dell'arabo), e le normative europee e italiane, auspicano e promuovono per il mantenimento della lingua d'origine, facendone una sintesi.

Nel secondo capitolo si analizza la realizzazione dei corsi di "Insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina" nella scuola Primo Maggio di Treviso.

Nel terzo capitolo si espongono gli elementi caratterizzanti il corso informale e volontario della scuola dell'associazione marocchina di Montebelluna "Senza frontiere".

La tesi si conclude nel quarto capitolo con una prima analisi della situazione portata alla luce dalla nostra osservazione e ricerca sul campo, con delle indicazioni teoriche e con l'elaborazione di alcune proposte pratiche per il riorientamento dei corsi, e per la realizzazione di un'équipe di lavoro che, in rete, con gli enti e le istituzioni locali, si occupi di monitorare, valutare e supervisionare l'offerta didattica proposta.

Questa tesi prende avvio da una, seppur breve, trattazione delle teorie scientifiche attuali sulle discipline coinvolte nel nostro studio, poi si focalizza sulla pratica effettiva registrata in due casi studio, sempre attenta al riferimento delle normative vigenti. Si ritiene importante sottolineare come questo elaborato rivela un continuo dibattito tra teoria e prassi: a nostro avviso nella ricerca sociale, e in particolare nell'ambito interculturale, è necessario che la teoria resti in strettissimo dialogo con i casi più concreti in cui si realizza, in quanto essi stessi, come vedremo, sono in grado di suggerire una propria interpretazione.

1. Quadro normativo e contesto sociolinguistico

1.1 Quadro normativo

A causa dei problemi che sono emersi in questi ultimi decenni di fronte al consolidarsi del fenomeno migratorio in Europa, in particolar modo nei paesi con una più lunga storia migratoria, come Francia, Germania e Belgio, e in conseguenza della stabilizzazione di un gran numero di migranti in tutti i paesi dell'Unione, si è reso necessario un intervento di adeguamento del sistema ordinamentale alla mutata realtà sociale, al fine di rimuovere le inevitabili problematiche generate da tale fenomeno. In tal senso, nel decennio trascorso, l'Unione Europea si è fatta carico di varare una normativa *ad hoc* tesa a disciplinare compiutamente tale fenomeno. La Commissione Europea, organo competente a tal fine, ha perciò emanato un complesso normativo contenente le disposizioni generali relative allo *status dei migranti e al loro inserimento nei paesi di accoglienza*. Nell'ambito della cornice di carattere generale tracciata dalle disposizioni varate dalla Commissione Europea, in virtù dell'appartenenza all'Unione Europea, gli Stati membri hanno doverosamente recepito le predette disposizioni con specifici atti normativi interni, ovvero mediante Decreti legislativi e Decreti Ministeriali, ai quali è stata data applicazione anche attraverso circolari e direttive esplicative emanate dal Ministero competente. Tale complesso normativo, che sarà oggetto nei prossimi paragrafi di specifica considerazione, muove da riferimenti comuni e dall'intento di fornire, alle Istituzioni pubbliche e agli operatori di tutti i settori coinvolti dall'azione legislativa, una interpretazione univoca ed effettiva delle predette disposizioni, al fine di dare piena attuazione ai principi di uguaglianza e di parità di trattamento sanciti dalle norme primarie di ciascun Stato membro, e sottesi alla normativa di carattere comunitario.

La materia scientifica e lo stato dell'arte rispetto alle questioni che sono coinvolte nel tema di cui si occupa questa tesi - l'insegnamento dell'arabo e della cultura marocchina come mantenimento della lingua e cultura d'origine - sono molto vaste e controverse: ci riferiamo a concetti quali l'intercultura, l'integrazione, le variazioni e lo statuto socio-linguistico della lingua araba, la definizione di Lingua madre, e di

Lingua seconda (da ora in poi L2), per citare qui solo le più importanti. Dato che questa tesi non ha come obiettivo quello di portare alla luce la storia e l'attualità di questi dibattiti scientifici, si è scelto di limitare la trattazione del quadro di riferimento relativo a tale materia, oggetto del nostro studio, all'interpretazione che ne viene fornita all'interno del contesto normativo europeo e italiano, al quale fanno riferimento la legislazione sul mantenimento della lingua e cultura d'origine e i progetti da noi studiati. Tuttavia non ci esimeremo dall'accennare i punti fondamentali del dibattito in corso, riferendoci agli argomenti che sono emersi nel corso di questi mesi di ricerca sul campo e ai fattori più rilevanti per i contesti da noi osservati e per lo studio svolto. Daremo, infine, alcuni riferimenti utili per un ulteriore approfondimento di tali questioni.

Premesso ciò, i primi paragrafi di questo capitolo introduttivo alla nostra ricerca sperimentale si concentrano su due documenti: uno della Commissione Europea e l'altro del Ministero dell'Istruzione dello Stato italiano, che riassumono le posizioni su cui si fonda l'iniziativa oggetto di indagine della tesi. Il primo documento si occupa del *plurilinguismo* e il secondo della proposta italiana per una scuola *interculturale* e per l'*integrazione* degli alunni stranieri. Va precisato che i richiamati documenti non sono precedenti all'*accordo di cooperazione italo-marocchino*, da cui hanno preso avvio i corsi di arabo in Italia, tuttavia sono i più recenti documenti programmatici che riassumono le posizioni adottate dal Ministero dell'Istruzione dello Stato italiano e dalla Commissione Europa durante l'ultimo decennio 2000-2010: periodo in cui l'insegnamento delle lingue minoritarie si è stabilizzato definitivamente all'interno degli stati europei con una più lunga storia migratoria (Francia, Belgio, Spagna, Olanda, Germania), e in cui si sono intrapresi i primi progetti in collaborazione con il regno del Marocco, anche in nuovi paesi come l'Italia, la Norvegia, e la Danimarca.

A partire da questi due documenti programmatici, frutto di tutto il processo normativo europeo e italiano degli ultimi vent'anni, introdurremo gli argomenti e i concetti di base delle questioni che interesseranno il nostro studio, il quale si occupa di portare alla luce due realtà specifiche di insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina, sviluppatasi in Veneto, in due contesti diversi. Dato che queste due realtà oggetto del nostro studio si inseriscono in questo quadro normativo specifico, vi faremo costante riferimento, e da questo trarremo le condizioni per la nostra valutazione finale. Inoltre, ci riferiremo alle indicazioni proposte in questi testi

per delineare il contesto, gli obiettivi e i riferimenti che dovrebbero caratterizzare le azioni svolte a favore dei migranti, e, nello specifico, per la valorizzazione del loro multiforme patrimonio linguistico e culturale. Potremo, quindi, nelle conclusioni, elaborare una valutazione, seppur limitata ai due casi studiati, della loro conformità a tale contesto di riferimento teorico, e proporre così dei dati e delle metodologie di indagine eventualmente utili anche in altri contesti o per delle ulteriori ricerche.

1.1.1 La “Carta europea del Plurilinguismo” (2005)

Nell’ambito dell’attività programmatica del Consiglio Europeo, le prime “Assise europee del plurilinguismo”, hanno dato avvio ad un riordino della materia relativa al plurilinguismo e alle lingue minoritarie, ambito in cui si inserisce l’oggetto di questo studio. In particolare nelle sedute del 24 e 25 Novembre del 2005, tenutesi a Parigi, è stato a tal fine costituito “L’Osservatorio Europeo del Plurilinguismo”: si tratta di una struttura di collaborazione reciproca tra tutti i *partners* del plurilinguismo che mira a “porre con chiarezza i problemi linguistici nella loro dimensione politica, culturale, economica e sociale, a livello delle istituzioni europee e di ciascuno Stato membro”²⁰. In questo contesto è stata redatta la Carta Europea del Plurilinguismo, che si configura come documento primario di riferimento la cui portata, secondo l’intento programmatico del Consiglio Europeo, dovrebbero superare l’ambito della stessa Unione Europea, in quanto riafferma i diritti ritenuti universali. Il plurilinguismo va quindi inteso come il quadro di riferimento teorico e pratico in cui si inseriscono le politiche di mantenimento della lingua d’origine.

La prima questione di cui si occupa il documento è la definizione dei termini di riferimento: si definisce il “multilinguismo” come la coesistenza di più lingue in seno ad un gruppo sociale, mentre per “plurilinguismo” si intende l’uso di più lingue da parte dello stesso individuo. La Commissione Europea si prefigge, con questo testo e con le azioni promosse dall’Osservatorio, di porre le basi per la *costruzione di una società plurilingue*, dove cioè la maggior parte degli individui siano in grado di esprimersi, con diversi livelli di competenza, in più lingue; mentre vuole rifuggire da un’idea di società multilingue, che, per contro, è formata prevalentemente da individui monolingui che convivono l’uno a fianco dell’altro all’interno di sistemi impermeabili tra loro.

Nel preambolo della Carta vengono spiegati i motivi per cui si mira alla costituzione di una società europea plurilingue:

Vettore essenziale della cittadinanza democratica, il plurilinguismo è in Europa la forma più auspicabile e più efficace di comunicazione nell’ambito del dibattito

²⁰ Dalla “Carta europea per il plurilinguismo”, redatta dall’Osservatorio europeo del plurilinguismo - Parigi, 24-25 Novembre 2005, prima pagina.

pubblico: esso trasmette valori di tolleranza e di accettazione delle differenze e delle minoranze. Indissociabile da ogni forma di cittadinanza europea attiva, la diversità linguistica e culturale costituisce quindi una componente fondamentale dell'identità europea. La lingua permane l'accesso privilegiato ad ogni tipo di cultura. In quanto veicolo di cultura, la lingua dà accesso a varie visioni del mondo. La comprensione reciproca si fonda pertanto sulla competenza plurilingue. Tra due persone che parlano lingue diverse, la comprensione sarà invariabilmente migliore sul piano informativo ed emozionale quando, invece di ricorrere ad una terza lingua, ciascuno dei due conosce la lingua dell'altro. Ma la comprensione reciproca effettiva poggia esclusivamente sulla messa in comune di un patrimonio linguistico culturale. (Pag. 2)

In questo passo, premessa fondamentale su cui si basano le indicazioni fornite in seguito, si fa riferimento ai principi basilari su cui si poggia la politica dell'Unione Europea, e, di fatto, si stabiliscono gli obiettivi del plurilinguismo. Si sottolinea, cioè, che il sentimento di "appartenenza comune" non deve fondarsi su un appiattimento, ma anzi sulla diversità culturale e linguistica. La conoscenza della lingua, infatti, in quanto quest'ultima è veicolo di cultura, permette una vera comprensione reciproca, a partire dalla conoscenza dei sistemi simbolici e di riferimento a cui ciascuna lingua si rifà. Per una comunicazione efficace, però, è necessario, secondo quanto sottolinea il documento dell'Osservatorio, oltre alla conoscenza dei sistemi culturali di riferimento, un secondo passo, cioè la "messa in comune di un patrimonio linguistico culturale": è necessario, cioè che attraverso lo scambio e il confronto reciproco si giunga ad un dialogo "interculturale"²¹ tra i diversi patrimoni di ciascuno. Il plurilinguismo, quindi, permette una valorizzazione del dialogo e del confronto: strumenti che, secondo la Commissione Europea, sono necessari per coltivare una cittadinanza di tipo democratico.

Dopo il Preambolo, la Carta sottolinea che tutti i principi su cui si basano le affermazioni ivi contenute, sono stati precedentemente enunciati in diverse dichiarazioni e manifesti, nonché in strumenti nazionali e internazionali di diversa portata giuridica, a cui la Carta fa riferimento. Tra questi si ricordano diverse risoluzioni della Conferenza generale dell'Unesco, come quella a favore dell'istruzione bilingue (1974-1976), e quella sull'attuazione di una politica linguistica mondiale fondata sul plurilinguismo (1999), la Dichiarazione universale dell'Unesco sulla diversità culturale (2001), le conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona, del 23 e 24 marzo 2000, che includono le lingue straniere nel quadro europeo per la definizione delle competenze di base, per citare qui i documenti

²¹ Termine che verrà introdotto in seguito nella Carta, a pag. 4.

principali. Infine la Carta del Plurilinguismo esprime compiutamente quanto già enunciato dalla Carta dei diritti fondamentali, in specie nell'art.22, proclamata dal Consiglio europeo di Nizza, nella quale si afferma che l'Unione rispetta la diversità culturale, religiosa e linguistica.

La Carta declina, poi, tali principi basilari nei diversi ambiti in cui essi hanno influenza, per definire le caratteristiche e gli obiettivi specifici che ha il plurilinguismo, rispetto ai vari aspetti della vita di uno stato. In ogni paragrafo si delineano prima i concetti di base e gli obiettivi del plurilinguismo, per quel settore, e poi le prospettive auspiccate per la realizzazione pratica di tali obiettivi. Ci soffermiamo solamente sui paragrafi che interessano la nostra trattazione. In primo luogo è interessante ciò che viene ribadito nel Paragrafo "Plurilinguismo, conoscenza e identificazione dell'altro". Già il sottotitolo al paragrafo è significativo - *"La diversità delle lingue garantisce la pluralità e la ricchezza delle rappresentazioni"* -, poi si continua sottolineando che:

La lingua può riferirsi a realtà obiettive ma trasmette anche, nella comunicazione interpersonale, la memoria, i valori, le sensibilità, i sentimenti, i comportamenti, cioè tutti gli elementi che fanno l'originalità di un rapporto e la sua rilevanza relazionale e culturale. Le lingue esprimono, inoltre, concetti non sempre equivalenti e talvolta intraducibili senza una ricostituzione del contesto di riferimento intellettuale e culturale. La lingua non è solamente un mezzo di comunicazione, essa è anche creatrice di sensazioni e generatrice di rappresentazioni. La lingua unica di comunicazione internazionale non è, per contro, in alcun caso, garanzia di comprensione reciproca e di conoscenza del partner. (pag. 4)

Per la seconda volta nella carta si sottolinea il legame tra la lingua e la cultura che essa rappresenta. Nel suo ultimo testo²² Giovanni Freddi si riferisce alla lingua come ad un precipitato della cultura, riassumendo così tutta la linea di pensiero che sottolinea come la lingua strutturi e orienti la visione del mondo, la forma del pensiero, e l'approccio alla conoscenza, come una sorta di lente deformante. Pertanto, come afferma la Carta europea, è necessario che la conoscenza linguistica viaggi di pari passo con quella culturale: cioè che la lingua e la cultura siano sempre insegnate secondo lo stretto contatto e secondo la relazione biunivoca che le caratterizza (la cultura influenza la lingua, così come la lingua influenza la cultura). Come delinea la Carta nei passi sopra citati, la comprensione tra individui stranieri

²² FREDDI G. *Lingue strumenti di Humanitas: studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*; Milano, EDUCatt, 2010.

non è possibile solo sulla base della conoscenza della lingua dell'altro, ma anche e soprattutto grazie alla conoscenza dell'altra forma di pensiero e delle intenzioni comunicative insite in tale linguaggio: dunque è necessaria la conoscenza del contesto culturale in cui tale pensiero e tali intenzioni nascono e si sviluppano. A questo punto è necessario soffermarsi brevemente sul significato che questo testo attribuisce al termine "cultura". Infatti, parlando di confronto e dialogo tra culture si può finire rapidamente ad attribuire alla cultura dei tratti comportamentali e delle configurazioni di pensiero che ne fissino l'identità in una rappresentazione monolitica e aprioristica della stessa. Ma questo tipo di ragionamento è molto limitante, e non riesce a descrivere l'effettiva realtà, decisamente più complessa e varia, delle identità culturali: nella realtà gli individui non si conformano a determinati atteggiamenti e modi di pensare in quanto appartenenti ad una determinata *cultura*, bensì esiste un processo di negoziazione e posizionamento personale di tali caratteristiche, secondo il quale l'individuo, attraverso la sua storia, si costruirà una forma di *identità* o *soggettività* che è particolare e a lui propria. In breve, possiamo dire, che, secondo l'antica idea, statica e monolitica, di cultura che oggi viene messa in discussione, il soggetto sarebbe già costituito e dato a priori, con un determinato carattere, una sensibilità, un credo, una certa identità o appartenenza fissa e immutabile. La sua caratteristica basilare, dunque, sarebbe quella di credere a delle cose e di vivere in un determinato modo a motivo della cultura a cui appartiene, e di conseguenza, in conformità a questo suo credere, di operare delle scelte. Per allontanarsi da quest'idea di identità monolitica e data a priori, l'antropologia contemporanea ha introdotto il termine "soggettivazione" (a partire dagli studi di Michel Foucault). Questo termine sta ad indicare che l'uomo, al contrario, è il prodotto di un continuo susseguirsi di processi che lo definiscono come *soggetto*, ponendolo in relazione ai diversi "sistemi di potere" in cui è costantemente immerso.²³ La nuova idea di identità è quella di un'"identità in relazione", che si stabilisce e si evolve in un continuo processo di relazione e negoziazione con l'altro e con le strutture sociali e culturali in cui è immerso.

²³ Cfr. TAYLOR C. *Sources of the Self: The Making of Modern Identity*, Harvard University Press, 1989 (trad. it. *Radici dell'io*, Feltrinelli, Milano 1993).

AGAMBEN *Che cos'è un dispositivo?* Roma, Nottetempo, 2006 e *Nudità*, Roma: Nottetempo, 2009. ASAD T. *Formations of the secular: Christianity, Islam, modernity*. Stanford, Stanford University Press, 2003.

La concezione aperta, interculturale, della “cultura” genera un’idea di “identità” opposta a quella della concezione fondamentalista: se le società umane non sono omogenee e separate ma differenziate e collegate all’“esterno” attraverso confini permeabili (Hermans, 2001) allora le “identità” delle persone e dei gruppi non sono recinti da difendere dalle cattive influenze esterne ma degli spazi di scambio (Clifford, 1997).²⁴

A questo modo di intendere la cultura e l’identità si rifà il testo che stiamo analizzando, che richiama costantemente ad un’idea di identità multipla e al confronto e al dialogo, come strumenti di costruzione identitaria e di appartenenza ad un’entità comune, quale l’Unione Europea. Vi è sempre dunque il binomio unità e molteplicità, termini che in questo senso non si escludono a vicenda: l’Europa vuole i suoi abitanti e Stati, uniti nella diversità. Inoltre nel paragrafo “Plurilinguismo, cultura e cittadinanza” si fa esplicito riferimento alla dimensione interculturale come alla base essenziale del sentimento di cittadinanza, “al di là del fatto che l’unità linguistica sia stata storicamente il fondamento stesso dell’unità nazionale e della cittadinanza” (pag. 5). A tal riguardo, con la Carta si pongono le basi affinché siano rivisti, in chiave interculturale, tutti i programmi scolastici di storia, geografia, di lingue straniere, della lingua ufficiale dello stato e di educazione civica.

Uno dei motivi per cui la Carta si sofferma sull’importanza delle diversità, linguistica e culturale, come base dell’appartenenza comune, è perché l’incontro con l’“altro”, essendo necessariamente non solo un incontro tra lingue, ma anche un incontro tra culture, presuppone che il singolo, per potersi confrontare in maniera fruttuosa con l’altro sviluppi una certa coscienza della propria cultura: il confronto presuppone quindi un arricchimento nei confronti della propria consapevolezza identitaria e una riscoperta del sé. Secondo questa linea di pensiero, il confronto è sempre un arricchimento e uno scambio reciproco, attraverso il quale si può creare un senso di appartenenza ad un’entità sovrastatale, come è quella europea, senza la perdita della propria specificità. Favorire la “diversità linguistica e culturale”, azione di cui si vuole fare promotrice la politica plurilinguista dell’Unione Europea, porta già intrinsecamente inscritta una concezione di cultura e di identità, come entità che siano, in loro stesse, plurali e in costante evoluzione. Infatti, a partire dal contatto e dallo scambio con le lingue e le culture diverse coesistenti nello stesso tessuto sociale multilingue, come è, ad oggi, quello europeo, si generano necessariamente delle

²⁴ MANTOVANI G. “Intercultura: la differenza in casa” in MANTOVANI G. (a cura di) *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*; Carocci, Roma, 2008; pag.23.

identità pluriformi, in cui la diversità non è solo un elemento oggettivo esterno, ma anche un elemento intrinseco nella propria percezione del sé.

Secondo quanto abbiamo fin qui delineato, è chiaro che l'aspetto fondamentale che potrebbe permettere un reale cambiamento in vista della creazione di una società costituita da individui plurilingui e con identità complesse e aperte al dialogo e al confronto, è un'educazione linguistica di tipo interculturale²⁵. La conoscenza dei riferimenti culturali dell'"altro", l'apertura ad un dialogo e ad un confronto di tipo interculturale tra le diverse comunità presenti sul territorio, ha come presupposto fondamentale, secondo questa Carta, il plurilinguismo degli individui. Dunque è necessario che i sistemi educativi forniscano, innanzitutto, un'educazione plurilingue, e che questa sia, allo stesso tempo, coniugata con un approccio interculturale. In merito, si ritiene rilevante richiamare testualmente quanto affermato nel documento in esame, nel paragrafo "Plurilinguismo e istruzione":

Il primo obiettivo della scuola è l'apprendimento della o delle lingue nazionali, base di tutti gli insegnamenti e fondamento della coesione sociale. [...] Il sistema educativo deve offrire la possibilità di scegliere un'educazione plurilingue fin dalla più tenera età e di sviluppare le competenze d'apprendimento autonome necessarie per imparare nuove lingue durante tutta la vita. Questa missione non può portare all'apprendimento di una sola lingua straniera in quanto lingua di comunicazione minima a finalità essenzialmente commerciale." Si delineano dunque le seguenti proposte:

- "Sottolineare il ruolo positivo che l'apprendimento precoce o semi-precoce delle lingue vive può svolgere sulla padronanza della lingua materna e di altre discipline scolastiche (per es. le discipline scientifiche).
- Trarre le conseguenze dal fatto che un sistema educativo che non offra un insegnamento delle lingue vive, precoce o semi-precoce ed efficace per tutta la vita, genera disuguaglianze. [...]
- Valorizzare le identità pluralistiche e le lingue materne diverse dalla lingua nazionale (pag. 7)

È chiaro che per costruire una società plurilingue ci vuole un sistema di istruzione dedito fin dai primi anni all'insegnamento di più lingue, e soprattutto, punto per noi fondamentale, è necessaria la valorizzazione delle "identità pluralistiche" e delle lingue materne diverse da quella nazionale.²⁶ Di fatto in questo testo non si chiarifica ulteriormente come il sistema scolastico debba valorizzare le lingue madre dei

²⁵ Per ulteriori riferimenti riguardo all'educazione linguistica interculturale, e, in particolare, riguardo ai modi per coniugare operativamente questa interdipendenza, indicata dal documento europeo, tra educazione linguistica e interculturale, rimando alla trattazione svolta in: CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, 2008

²⁶ Vedi anche la proposta, relativa al paragrafo "Plurilinguismo e libertà" in cui si indica che "un'azione indispensabile in questo ambito consiste nel modificare il posto occupato dalla lingua nell'ordine dei valori, e nella percezione dell'atto educativo. La padronanza della lingua materna, e se del caso, di due lingue materne, costituisce una libertà fondamentale."

ragazzi stranieri o di origine straniera. Si fa chiaramente riferimento ad un tipo di educazione ad indirizzo interculturale, che viene richiesto non solo per l'ambito linguistico, ma per tutte le discipline proposte; tuttavia non si parla in maniera diretta di come le scuole possano garantire il mantenimento e lo sviluppo delle lingue d'origine dei ragazzi stranieri. Di fatto questo documento spiega a livello teorico i vantaggi e gli obiettivi di una società plurilingue, e della ricchezza derivante dalla diversità linguistica e culturale, ma non si occupa di delineare come questa possa realizzarsi in alcuni suoi punti, come il mantenimento delle lingue d'origine.

Se questa Carta si occupa di delineare solo a livello teorico le politiche che dovrebbero essere adottate dagli stati membri dell'Unione per realizzare un'efficace politica plurilinguista, attraverso la creazione di un sistema di istruzione che valorizzi e migliori le abilità e le competenze linguistiche di ogni studente, istruzioni più precise a riguardo vengono fornite dal *Libro Verde*²⁷ "Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei" del 2008. Questo documento sviluppa un'approfondita analisi della situazione didattica dei figli dei migranti e delle ragioni del loro ritardo scolastico. Nell'ultima parte, inoltre, offre una rassegna delle strategie attuate in Europa a favore degli alunni immigrati, riassumendole in cinque grandi aree tematiche, di cui la seconda è quella di cui ci occuperemo in questa tesi. Le riassumiamo di seguito in breve, inserendo qualche elemento della contestualizzazione all'interno del sistema scolastico italiano, svolta dall'analisi di contesto del progetto europeo PLUSVALOR, portato avanti in Italia, dall'Università Cattolica di Milano e dalla Fondazione ISMU. Questo ci aiuterà ad introdurre, nel più ampio panorama europeo, la situazione specifica del nostro paese rispetto ai temi finora trattati.

1. In primo luogo un elemento fondamentale per l'inserimento dell'alunno straniero nel sistema scolastico italiano riguarda *l'acquisizione della lingua del paese ospitante*. Questo avviene, nel nostro paese, grazie all'istituzione di specifiche modalità per l'insegnamento, e di formazione per i docenti, che vengono supportati nella costruzione di competenze per l'insegnamento dell'Italiano come L2. In questo ambito la relazione di PLUSVALOR per l'anno 2008/2009 suggerisce che "tra gli obiettivi ancora da perseguire e

²⁷ I Libri Verdi sono dei documenti ufficiali emanati dalla Commissione Europea: sono documenti di riflessione su un tema politico specifico, destinati a tutti coloro che partecipano al processo di consultazione e dibattito nell'ambito dell'Unione Europea.

diffondere tra i docenti, può essere considerata rilevante la condivisione e la diffusione di un modello standard – e non solo soggettivamente definito dai singoli insegnanti e istituti – di competenza comunicativa di italiano di base e l'individuazione dei problemi dell'italiano per lo studio.²⁸

2. In secondo luogo, nel contesto europeo si è favorito *l'apprendimento della lingua d'origine*, con l'idea che la diversità linguistica e culturale possa costituire una preziosa risorsa per l'esperienza educativa. Questo avviene in maniera diversa secondo gli stati europei e le diverse regioni, attraverso accordi di cooperazione tra il paese ospitante e il paese di immigrazione, oppure secondo la direttiva 77/486/CE. Su questo aspetto citiamo dal Libro Verde:

There is some evidence that reinforcing the heritage language can be educationally advantageous. Fluency in the heritage language is valuable for the cultural capital and the self-confidence of children of migrants and it may also represent a key asset for their future employability. Furthermore, an eventual return to the country of origin may be a desirable option for some migrant families; education in the heritage language will ease this.²⁹

Molti stati offrono un supporto individualizzato per controbilanciare lo svantaggio apprenditivo dell'alunno straniero, innanzitutto in termini di risorse finanziarie, da stanziare sotto forma di borsa di studio allo studente, oppure alle famiglie, e alle scuole con un'alta concentrazione di studenti migranti. Da questo punto di vista l'Italia non sembra essere al passo con le politiche degli stati europei. Ulteriore supporto viene fornito a livello educativo con l'istituzione di specifici gruppi di studio, di mediazione e tutoraggio, spesso in stretta collaborazione con le famiglie e le associazioni comunitarie.

3. In seguito il Libro Verde richiama la questione dell'*insegnamento interculturale*, in quanto “le migrazioni possono rappresentare una preziosa risorsa sul piano culturale e educativo solo se integrate in un processo di scambio interculturale continuo, finalizzato a sensibilizzare sugli effetti

²⁸ SANTAGATI M., “Alunni stranieri a scuola: il caso italiano nell'ambito della prospettiva europea” nell'“Analisi di contesto” del progetto PLUSVALOR (PLUrililingualism Strengthening VALorisation Of Roots) gestito, per la parte italiana, dall'ISMU (Iniziativa e Studi sulla MUltietnicità) e dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, pag. 46.

²⁹ Green Paper “Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems” del 2008, punto 29.

negativi di pregiudizi e stereotipi e a sviluppare la capacità di adottare punti di vista diversi, favorendo il rispetto dei valori e dei diritti fondamentali della società del paese ospitante.”³⁰ A questo possiamo aggiungere che la via italiana all’Intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze, la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni.³¹

4. Infine si sottolinea l’importanza di un *insegnamento integrato* per evitare la segregazione sociale dei migranti: obiettivo di istituzioni scolastiche capaci di attivare strategie condivise con i soggetti del territorio in cui sono inserite. Fondamentale è assicurare un alto livello di qualità delle scuole, soprattutto in termini di infrastrutture, attività extracurricolari, e capacità di creare ponti con le famiglie e le comunità di appartenenza dei migranti.

³⁰ SANTAGATI M., “Alunni stranieri a scuola: il caso italiano nell’ambito della prospettiva europea” nell’“Analisi di contesto” del progetto PLUSVALOR (PLUrililingualism Strenghtening VALorisation Of Roots) gestito, per la parte italiana, dall’ISMU (Iniziative e Studi sulla MUltietnicità) e dall’Università Cattolica del Sacro Cuore, pag. 48.

³¹ “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri”, Ministero della Pubblica Istruzione, 2007:9.

1.1.2 “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri” (2007)

Nel corso degli anni '80 il legislatore ha emanato una serie di norme in cui, per la prima volta, sono stati fissati principi e dettate istruzioni in materia di educazione dei ragazzi stranieri³². La prima trattazione più ampia della materia risale al 1990: nella circolare n. 205 del 26 luglio 1990, avente ad oggetto “*La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri. L’educazione interculturale*”, l’ex Ministero della Pubblica Istruzione (ora Ministero dell’Istruzione), nel capitolo V, intestato “*L’organizzazione scolastica in presenza di alunni stranieri*”, ha fornito particolari indicazioni sul “mantenimento della lingua e della cultura d’origine”:

La presenza di alunni stranieri pone all'attenzione della scuola l'ulteriore tema della "valorizzazione della lingua e cultura d'origine".

Per gli alunni comunitari, il D.P.R. n. 722/1982 prescrive di "promuovere l'insegnamento della lingua e della cultura del paese d'origine, coordinandolo con l'insegnamento delle materie obbligatorie e comprese nel piano di studio" (art. 2, punto b) e prevede, per l'attuazione, apposite intese con le rappresentanze diplomatiche degli Stati dei quali gli alunni medesimi abbiano la cittadinanza (art. 4).

Per gli alunni extracomunitari la Legge n. 943/1986 prevede che "analogamente a quanto disposto per i figli dei lavoratori comunitari e per i figli degli emigrati italiani che tornano in Italia, sono attuati specifici insegnamenti integrativi, nella lingua e cultura d'origine" (art. 9, punto 5).

Nella pratica scolastica, tale disposizione ha assunto una duplice valenza: in primo luogo si cerca di includere la "valorizzazione della lingua e cultura d'origine" in progetti di educazione interculturale validi allo stesso tempo per gli alunni italiani e per gli alunni stranieri; sotto altro profilo, in presenza di richieste di corsi specifici di lingua e cultura del paese d'origine e in carenza di apporti delle competenti rappresentanze diplomatiche, si favoriscono, per quanto possibile, le iniziative degli enti locali e lo svolgimento dei corsi da parte delle comunità interessate.

Al riguardo è da raccomandare la massima collaborazione della scuola, sia per quanto riguarda la disponibilità dei locali e delle attrezzature, sia per il necessario coordinamento delle iniziative degli enti locali e delle comunità interessate con le attività didattiche della scuola stessa, da realizzarsi possibilmente nella programmazione scolastica.

³²Ricordiamo in particolare il D.P.R. 10 settembre 1982, n. 722: emanato in attuazione della direttiva CEE n. 77/486; la Legge del 30 Dicembre del 1986, n. 943, “Norme in materia di collocamento e di trattamento dei lavoratori extracomunitari immigrati e contro le immigrazioni clandestine” (art. 1 e 9) e la C.M. 8/9/1989, n. 301 “Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell’obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l’esercizio del diritto allo studio.”

Tali disposizioni sono state ulteriormente riaffermate nella Legge del 6 marzo 1998, n. 40, contenente la "Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero". In particolare nell'articolo 36 si dispone che:

[...]3. La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.

4. Le iniziative e le attività di cui al comma 3 sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato.

Come si vede da queste disposizioni, la normativa italiana si inserisce perfettamente nella scia della normativa elaborata dall'Unione Europea, già delineata nel precedente capitolo: Il legislatore italiano, in linea con la normativa europea, ha sottolineato l'importanza delle differenze linguistiche e culturali, come valore fondante per la società; ha scelto la via dell'intercultura come strada per l'incontro tra mondi culturali diversi; ha esortato, infine, alla realizzazione di attività specifiche di tipo interculturale, o in maniera particolare, laddove vi è una precisa richiesta, di insegnamento delle lingue d'origine, sulla base delle specifiche esigenze locali, e sempre secondo una programmazione integrata con gli enti e le istituzioni territoriali. L'ultima normativa emanata in merito alla situazione dei ragazzi stranieri nelle scuole, è molto più recente, risale, infatti, al 2007, e risente dell'esponentiale aumento di ragazzi stranieri nelle scuole italiane, avvenuto a partire dalla fine degli anni '90, e dovuto anche all'ingresso dei ragazzi nati in Italia nelle scuole primarie, le cosiddette seconde generazioni. Il passaggio da un tipo di fenomeno migratorio che sembrava potesse essere passeggero, alla stabilizzazione delle famiglie straniere sul territorio, e alla formazione di comunità locali anche molto consistenti nelle zone più economicamente sviluppate, ha modificato consistentemente la realtà delle scuole, in particolare di primo grado, e ha richiesto un aumento del costo e delle energie spese da ogni istituto per far fronte alle esigenze determinate dall'alto numero di stranieri presenti. Le iniziative intraprese erano volte, in maniera particolare, ad arginare i problemi legati alla prima accoglienza dei ragazzi migranti, e venivano attivate laddove vi erano dei Dirigenti e dei docenti particolarmente sensibili e disposti, per volontà e predisposizione personale, ad agire. Un tale

scenario rischiava di aggravare la già rilevante distanza tra le scuole, aumentando le difficoltà nel garantire l'uguaglianza nel sistema d'istruzione offerto su scala nazionale, e, a lungo termine, avrebbe potuto inasprire il divario scolastico, rilevato per la prima volta in quegli anni, tra i risultati scolastici dei ragazzi italiani e dei ragazzi stranieri³³. Per dare un unico testo di riferimento, capace di uniformare e diffondere le iniziative volte a favorire la situazione dei migranti nelle scuole, e per fornire un'interpretazione sicura ed adeguata ai principi esposti nella normativa precedente, il Ministero della Pubblica Istruzione, ha emanato, nell'Ottobre del 2007, un documento avente ad oggetto *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Tale documento è stato elaborato dal neonato "Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale", istituito il 6 Dicembre del 2006, e promosso da Giuseppe Fioroni, allora Ministro della Pubblica Istruzione. Tale documento è, ad oggi, il riferimento ultimo, in materia di integrazione degli alunni stranieri all'interno del sistema scolastico statale, e ci permetterà di introdurre il contesto specifico, a cui ci riferiamo in questa tesi, dato dall'interpretazione dei termini "integrazione" e "interculturalità" che viene qui elaborato.

Nell'introduzione del documento si afferma che l'obiettivo di individuare un modello italiano deriva innanzitutto dall'esigenza di "evidenziare le specificità delle condizioni, scelte e azioni che hanno caratterizzato l'esperienza italiana". Il documento si pone come obiettivo quello di riassumere tutte le osservazioni sui punti di forza e di debolezza della scuola italiana emersi fino a quel momento e di dare visibilità a nuovi obiettivi e progettualità. Il "filo rosso" che lega tutta la materia di questo documento è che quando si parla di *integrazione* si fa sempre riferimento all'*interculturalità*; come si evince già dal titolo, che sottolinea la complementarità di linee d'azione volte all'integrazione degli alunni stranieri, e la prospettiva di un insegnamento e un approccio al diverso di tipo interculturale.

Nella prima parte del documento, vengono definiti i principi basilari su cui esso si fonda, a partire dalle pratiche, dalle normative e dalle azioni intraprese fino a quel momento, nelle scuole e dagli enti locali. Esse, infatti, richiamano quattro principi generali, che investono le diverse dimensioni implicate nel fenomeno migratorio, e che devono essere concepiti in maniera integrata: l'"universalismo", la "scuola

³³ Per quanto riguarda questo argomento vedi la trattazione al paragrafo 1.2.1.

comune”³⁴, la “centralità della persona in relazione con l’altro” e l’“intercultura”. Come emerge dall’analisi del documento il principio della “centralità della persona” è fondamentale per l’oggetto della nostra tesi, in quanto esso intende che tutto l’impianto pedagogico deve essere orientato:

alla *valorizzazione della persona* e alla costruzione di progetti educativi che si fondino sull’*unicità biografica e relazionale dello studente*. [...] Si tratta di un principio valido per tutti gli alunni, particolarmente significativo nel caso dei minori di origine immigrata, in quanto rende centrale l’attenzione alla diversità e riduce i rischi di omologazione e assimilazione. (pag. 8)

Diventa evidente, a partire da questo principio, che la diversità, non solo deve essere accettata, ma deve essere, innanzitutto mantenuta e valorizzata, e, secondariamente, utilizzata come uno strumento positivo per la classe e la società intera. L’omologazione e l’assimilazione culturale e linguistica sono delle derivate negative in cui lo stato italiano non vuole incorrere, e che questo documento definisce dei rischi, e non degli strumenti per una felice e feconda “integrazione”.

Per avvicinarci, dunque, a capire cosa si vuole intendere qui per *integrazione* dobbiamo partire dal quarto principio fondante questo documento, l’“intercultura”, che viene così definita: “ la promozione del dialogo e del confronto tra le culture”. In particolare, come viene ben esposto nel documento:

La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale - ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l’ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l’intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). [...] La via italiana all’intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni. (pag. 8-9)

³⁴ Riassumiamo qui il significato dei primi due principi:

1. Per “universalismo” si intende il fatto che i diritti dei minori devono essere riconosciuti in maniera universale e senza differenze, per tutti quanti, e che “tutti devono poter contare su pari opportunità in materia di accesso, di riuscita scolastica e di orientamento”;
2. Per “Scuola comune” si intende il fatto che gli alunni stranieri sono inseriti fin dai primi anni nelle normali classi scolastiche, nel tentativo di evitare la costruzione di luoghi d’istruzione separati.

Anche questo documento parte dunque dalla prospettiva interculturale come strada per un corretto rapporto di dialogo e confronto tra le diverse culture presenti sul territorio e nelle scuole, e la propone come un metodologia che coinvolga tutti gli aspetti della didattica e delle relazioni tra gli attori e negli ambienti scolastici. Allo stesso modo in cui, nella Carta europea del Plurilinguismo, si parla di unità e molteplicità, come concetti inseparabili, anche in questo documento, si sceglie come paradigma per l'identità della scuola italiana, la diversità. Un altro paradosso, dunque: la *diversità* e il *pluralismo* diventano i tratti fondamentali *dell'identità della scuola*. Si specifica, infine, che l'ottica interculturale non si limita a delle mere strategie di "integrazione", intendendo in questo senso, di "assimilazione", ma punta all'apprezzamento delle differenze come strumento di una nuova forma di "coesione sociale". Come argomentato anche nel documento europeo, si vuole prendere le distanze da un senso di appartenenza nazionale e sociale comune, che sia fondato sull'omologazione, anzi, al contrario, si vuole puntare all'intercultura come alla via per l'incontro con la pluralità di identità e culture presenti, e per costruire una nuova "convergenza verso valori comuni". L'intercultura, quindi, non è un fattore che implica un mero relativismo culturale, ma è un processo, che, a partire dalla pluralità, e attraverso lo scambio e la testimonianza reciproca, mira alla creazione di un senso di appartenenza comune. Prendere in considerazione il fenomeno migratorio e la pluralità attuale della società italiana, e concepire concetti quali l'identità e la cultura come processi in continuo mutamento, richiede la messa in azione di una nuova strada per la relazione tra queste pluralità in evoluzione: questa strada, secondo la "via italiana" è l'intercultura, un processo che mira alla formazione di un nuovo tipo consenso e alla creazione di valori comuni di volta in volta negoziati.

Di fatto il documento prende nettamente le distanze dai modelli di integrazione sin qui perseguiti in Europa, dalla cui analisi si dimostra chiaramente come le società europee abbiano finora oscillato tra assimilazione e segregazione dei migranti. D'altra parte la stessa parola "integrazione" evoca l'idea secondo la quale l'estraneo è chiamato o a diventare come noi (simile e assimilabile e perciò, alla fine, assimilato) oppure a riproporre la sua differenza da noi, per cui egli resta nella sua diversità (culturale, religiosa, etnica...), in uno spazio sociale delimitato da un confine che

rimarchi la distanza che ci separa da lui.³⁵ Il documento che stiamo analizzando cerca, invece, di seguire l'unico modello che sembra agire in una nuova direzione: si afferma che prima di parlare di integrazione è necessario creare le condizioni reali per garantire nella società pari opportunità (ad esempio nel successo scolastico), dignità e rispetto reciproco. L'integrazione, dunque, è un progetto a due facce, che richiede il riconoscimento e la pratica di diritti e doveri da parte di entrambe le parti convergenti. Una condizione imprescindibile, dunque, è sicuramente un approccio interculturale alla diversità. Il termine "integrazione", dunque, viene qui utilizzato ma come sinonimo di un processo di interazione e comunicazione fra persone che si fanno interpreti di culture e visioni del mondo diverse. Al posto del termine *integrazione* si potrebbe usare in questo senso il termine *interazione*: da una parte ci sarebbe il vantaggio di poter sottolineare il fatto che diritti e doveri devono essere garantiti e praticati da entrambe le parti; ma dall'altra parte questo termine renderebbe poco l'idea dell'esito a cui tale relazione vuole mirare, cioè la "convergenza verso valori comuni".

Per concludere questa breve trattazione riteniamo opportuno accennare ad un concetto, che, anche se non è direttamente menzionato in questo documento, viene più volte rievocato e corrisponde alla visione, che abbiamo fin qui delineato, di intercultura. Come accennavamo precedentemente, il documento "La via italiana" cerca di uscire dagli atteggiamenti di universalismo e relativismo a cui sono approdati molti studiosi che si sono occupati di inquadrare, negli ultimi decenni, il problema dell'inevitabile contatto tra la pluralità di lingue e culture che caratterizza l'attuale società mondiale globalizzata e multiculturale. L'idea a cui, a nostro avviso, richiama il documento, è quella del "meticciamiento"³⁶ o "meticcio di civiltà e culture"³⁷. Tale espressione riassume ad oggi la posizione di coloro che credono nel potere dato dal confronto, o dalla testimonianza reciproca; la quale, attraverso una

³⁵ Tratto dall'intervento di Enzo Pace (docente di Sociologia delle religioni presso l'Università di Padova) riguardante "Le dimensioni dell'integrazione", in occasione del XIII Convegno Nazionale dei Centri Interculturali, Fare inte(g)razione tra enti locali scuola e comunità, Padova, 28-29 ottobre 2010.

³⁶ Si definisce "meticciamiento" il "reciproco scambio che mette in discussione e trasforma tutti i soggetti partecipanti" nel testo: CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, 2008, pag. XV.
Cfr. anche FAVARO G., LUATTI L. (a cura di), *L'intercultura: dalla A alla Z.*, Franco Angeli, Milano, 2004.

³⁷ Ci riferiamo qui all'espressione "meticcio di civiltà e culture" secondo l'interpretazione datane per la prima volta da Angelo Scola, allora Patriarca di Venezia, e riassunta nel libro di Gomarasca P., *Meticcio: convivenza o confusione?*, Marcianum Press, Venezia 2009.

reale messa in gioco di entrambe le parti in relazione, che non può prescindere da un rispetto reciproco, può condurre alla costruzione di un terzo elemento, “figlio” dei primi due. La premessa ideologica di questo discorso è che ad una concezione rigida e aprioristica dell’identità si debba sostituire una concezione dell’identità come fattore dinamico e multiforme.

Il modello di integrazione che, a partire da questo documento, si richiede di mettere in atto alla scuola italiana, è definito, in sintesi, come un modello interculturale, e viene delineato, in maniera chiara e pratica, nel paragrafo “Le linee d’azione”. Nel testo non si dà quindi una definizione teorica del modello italiano dell’*integrazione interculturale*, ma si preferisce dare delle indicazioni pratiche sulle azioni che devono caratterizzarlo. D’altra parte ci è chiaro che i termini utilizzati potrebbero essere fonte di un’eterna polemica, se considerati dal punto di vista dell’enorme e controversa letteratura esistente a riguardo, e se si considerasse l’ampia critica esistente, in alcuni ambienti scientifici, riguardo l’uso di questi termini. Tuttavia, il documento, una volta definiti i principi fondamentali a cui si vuole riferire, si focalizza sul delineare le linee d’azione che il modello richiesto vorrebbe mettere in atto, così da permettere a tutti coloro che si dovranno riferire a tali linee guida, di poter ricevere un valido supporto all’organizzazione e alla pratica didattica.

All’interno delle “Linee d’azione” ritroviamo delle ulteriori specifiche all’interpretazione che si vuole dare al termine intercultura, che viene qui messo in relazione alla pratica scolastica. In particolare nella quinta linea d’azione richiesta (“Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico”) si afferma:

Formare in senso interculturale significa riconoscere l'altro nella sua diversità, senza tacerla, ma neanche creando “gabbie etnico/etno culturali”, esprimendo conferma e attivando canali di comunicazione senza riduzionismi" [...] La classe interculturale si presenta, in sintesi, come un luogo di scambio con l'esterno, uno spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni, ed in particolare di quelli immigrati, dove compito dell'insegnante sarà quello di favorire l'ascolto, il dialogo, la comprensione nel senso più profondo del termine. (pag.15)

Questo può avvenire, come si chiarisce nel punto 7 (“Prospettive interculturali nei sapere e nelle competenze”) solo attraverso l’assunzione di un approccio trasversale ai temi interculturali, il quale deve essere attuato in tutte le discipline insegnate:

La possibilità di trattare i temi interculturali come prospettiva trasversale appare, allo stato attuale, una soluzione rispondente alle esigenze dell’approccio che abbiamo fin

qui definito “alla diversità”. L’introduzione trasversale e interdisciplinare dell’educazione interculturale nella scuola risponde alla necessità di lavorare sugli aspetti cognitivi e relazionali più che sui contenuti, evitando l’oggettivizzazione delle culture, l’essenzialismo, la loro decontestualizzazione, il rischio di folklorizzazione e di esotismo. (pag. 17)

Dunque l’intercultura non è una disciplina in cui si insegnano i diversi aspetti delle culture dei ragazzi stranieri, come invece, accade alle volte in alcuni tipi di laboratori interculturali, poiché si rischierebbe di restare ancorati ad un’ottica di giustapposizione di entità oggettive. Invece la scuola dovrebbe mettere in rilievo la specificità di ogni persona: l’intercultura diventa allora una strada, o un processo, in cui si mettono in relazione i diversi saperi e i diversi patrimoni culturali, religiosi e linguistici di ciascuno.

Le prime linee d’azione individuate per realizzare un *integrazione interculturale* sono: innanzitutto le diverse “pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola” (punto n. 1), che si sono consolidate in questi anni e che vengono qui riassunte; l’insegnamento dell’italiano come seconda lingua (punto n.2), e, il terzo punto è la “valorizzazione del plurilinguismo”. In particolare a questo proposito si afferma:

La situazione di plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un’opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri. L’azione riguarda:

- il plurilinguismo nella scuola, cioè di sistema: oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l’offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi-classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguismo dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i “prestiti linguistici” tra le lingue ecc.;

– il plurilinguismo individuale: *il mantenimento della lingua d’origine è un diritto dell’uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull’Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L’ insegnamento delle lingue d’origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlata.* (pag. 13-14)

Quest’ultimo punto è il riferimento normativo fondamentale a cui si riferiscono oggi tutte le iniziative di insegnamento della lingua d’origine nelle scuole: attività che dovrebbero essere potenziate e garantite, laddove richiesto, in vista dei vantaggi a cui esse possono condurre nello sviluppo cognitivo del ragazzo, e anche

nell'apprendimento delle altre discipline scolastiche. Si afferma chiaramente, in modo da mettere a tacere uno dei pregiudizi, ancora molto diffusi tra i genitori e i docenti, che l'insegnamento della lingua d'origine, non solo non reca danno all'apprendimento della lingua italiana, ma anzi, lo favorisce e facilita.³⁸

Risulta fondamentale il riconoscimento che tale documento dà alla lingua d'origine, in quanto essa viene definita un diritto universale dell'uomo e uno strumento fondamentale per il percorso scolastico dell'alunno straniero. In linea teorica, dunque, secondo tali affermazioni, l'insegnamento della lingua d'origine, dovrebbe essere una tra le prime azioni (dato che la troviamo al terzo punto sui nove qui delineati) che ogni scuola dovrebbe predisporre in vista dell'inserimento del ragazzo straniero, e in modo da supportare il suo percorso scolastico. In vista delle differenze che sono emerse dai dati di questi ultimi anni, riguardo i risultati scolastici degli alunni stranieri, rispetto ai coetanei italiani, anche nel caso di ragazzi di seconda generazione,³⁹ tale azione potrebbe risultare una strategia risolutiva decisamente efficace, ed effettivamente ancora poco attuata.

Altre azioni fondamentali che vengono delineate nei successivi punti⁴⁰, sono:

- l'integrazione tra la scuola e il territorio, per favorire il processo di inserimento dei minori stranieri nel tessuto sociale locale;
- riferendosi al ruolo di Dirigenti scolastici, si richiede la presenza nelle scuole di una leadership forte, capace di promuovere “un ethos basato sull'apertura e sul riconoscimento reciproco e un'assunzione collettiva di responsabilità rispetto ai temi dell'integrazione, dell'educazione interculturale, delle nuove prospettive della cittadinanza” (pag. 19-20);
- infine si richiede una formazione specifica per i docenti, che dovrebbe “prevedere la capacità, da parte dell'insegnante, di affrontare i dilemmi dell'incontro (e scontro) di valori diversi” e che dovrebbe fornire loro gli “strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle

³⁸ Cfr. le teorie scientifiche sul bilinguismo esposte nel paragrafo 1.2.1.

³⁹ Cfr. paragrafo 1.2.1

⁴⁰ Il quarto punto delle linee d'azione prescritte è la “Relazione con le famiglie straniere e orientamento”, il quinto punto le “Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico”, il sesto “Interventi sulle discriminazioni e i pregiudizi”, il settimo le “Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze”, il settimo “L'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territori”, ottavo e nono “Il ruolo dei dirigenti scolastici” e “Il ruolo dei docenti e del personale non docente”.

discipline scolastiche (storico-geografiche, letterarie, artistiche, scientifiche etc.)” (pag. 20).

Nel corso di questo elaborato di tesi, andremo a delineare come viene data effettiva praticità ad una delle indicazioni fornite da questo documento, in favore degli alunni stranieri, cioè il mantenimento della lingua d'origine. In particolare ricordiamo che, come prescrive questo documento, le iniziative di insegnamento della lingua d'origine, possono essere organizzate dalle scuole secondo diverse modalità, e si consiglia che la varietà insegnata sia quella standard. Verificheremo nel terzo capitolo (paragrafo 3.3.3) che questa indicazione, nel contesto specifico della lingua araba, si complica, e la questione relativa a quale arabo insegnare a scuola per la realizzazione di un bilinguismo di tipo “additivo” per i migranti arabofoni, è una questione che richiede una risposta specifica per ogni contesto in cui tale corso si debba inserire. Inoltre ci occuperemo di osservare e valutare, nei prossimi capitoli, due diversi contesti in cui tale insegnamento può essere sviluppato - entrambi previsti dalla normativa: valuteremo le condizioni e i risultati ottenuti da una scuola primaria veneta, in cui si è sperimentato, dal 2006 al 2008, l'avvio di un corso di lingua araba e cultura marocchina, grazie alla collaborazione con il Ministero dell'Educazione del Regno del Marocco, e analizzeremo, poi, una scuola di lingua araba gestita da un'associazione marocchina, sempre sul territorio veneto, grazie all'utilizzo dei locali di una scuola primaria, ma senza un effettivo coinvolgimento della scuola italiana ospitante, nell'organizzazione e nella realizzazione dei corsi. A riguardo di questa seconda modalità di insegnamento, si deve precisare che, mentre nella Circolare Ministeriale del 26 luglio, n. 205, del 1990, “La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale” si stabilisce che:

In presenza di richieste di corsi specifici di lingua e cultura del paese d'origine e in carenza di apporti delle competenti rappresentanze diplomatiche, *si favoriscono, per quanto possibile*, le iniziative degli enti locali e lo svolgimento dei corsi da parte delle comunità interessate. (capitolo V)

Diversamente nel nuovo documento programmatico “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri” del 2007 si afferma:

L'insegnamento delle lingue d'origine [...] può essere organizzato *insieme* a gruppi e associazioni italiani e stranieri. (pag. 13-14)

Da quest'ultimo documento, dunque, appare che i soggetti che dovrebbero occuparsi di gestire i corsi, eventualmente in collaborazione con le associazioni comunitarie locali, sono in ogni caso le scuole italiane. Nel caso da noi presentato - e così accade, ad oggi, in tutte le scuole in cui si insegna l'arabo in Veneto, dopo il mancato rinnovo dell'accordo con il Ministero marocchino, che presenteremo nel prossimo paragrafo - sono le associazioni locali ad occuparsi interamente dello svolgimento dei corsi, mentre le scuole italiane si occupano unicamente di fornire i luoghi dove poter svolgere le lezioni. I corsi si svolgono quindi la Domenica mattina, per non incidere sulle attività regolari della scuola, non fanno parte della programmazione scolastica e del percorso didattico dello studente, e alle volte le associazioni sono anche costrette a pagare l'affitto dei locali.

1.1.3 L'accordo italo-marocchino e i corsi di lingua araba e cultura marocchina

All'interno del quadro normativo che abbiamo fin qui delineato, in diversi stati europei caratterizzati dalla presenza di un forte numero di migranti già dagli anni '80 del secolo scorso, come la Francia, la Germania, l'Olanda e il Belgio, si è potuto organizzare un sistema di insegnamento delle lingue d'origine dei migranti. Le condizioni di base in cui si realizza tale insegnamento, anche solo a livello legislativo o di organizzazione scolastica, variano da stato a stato, e talvolta anche da regione a regione. Tuttavia una delle formule maggiormente diffuse è quella che nasce grazie alla collaborazione con i paesi d'origine dei migranti, i quali pagano e formano docenti che vengono inviati a prestare il loro servizio all'interno del sistema d'istruzione dei paesi europei in cui risiede un importante numero di migranti.⁴¹

L'Italia, dove i flussi migratori dall'estero, sono iniziati relativamente tardi rispetto ad altri paesi europei, ha visto un considerevole aumento del numero di migranti a partire dal 1990, in seguito alle facilitazioni permesse dalle prime leggi per i ricongiungimenti familiari. Grazie alle due sanatorie del 1986 e 1990, la comunità marocchina, in particolare, ha subito una rapida crescita, tanto da restare fino a pochi anni fa, la comunità straniera più numerosa in Italia⁴², e, ad oggi, è al secondo posto, dopo la comunità rumena, in Veneto⁴³. Fino ad oggi nel nostro stato, non è comparso alcun progetto nazionale o regionale specifico per la tutela delle lingue e culture d'origine dei figli dei migranti, tuttavia in questi ultimi dieci anni si sono moltiplicate e consolidate nelle scuole attività di educazione interculturale, e, per quanto riguarda il mantenimento delle lingue e culture d'origine, sono state realizzate alcune

⁴¹ Per ulteriori riferimenti all'educazione dei figli dei migranti in Europa, e in particolare ad alcuni progetti avviati negli anni '90 in Francia, Germania e Paesi Bassi, rimando alla lettura del testo: Gandolfi Paola; *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*; il Ponte, Città di Castello (PG), 2006.

⁴² Il cambiamento più importante nella composizione della popolazione immigrata è avvenuto tra la vigilia dell'allargamento dell'Unione Europea (31-12-2006) e la fine del 2009: la crescita della quota di immigrati provenienti dai nuovi paesi dell'Unione Europea, in particolare Romania e Bulgaria, ha variato fortemente la provenienza degli immigrati presenti sul nostro territorio. Vedi il "Rapporto 2011. Immigrazione straniera in Veneto" a cura dell'Osservatorio Regionale Immigrazione, pag. 17.

⁴³ Secondo la relazione del Miur - USR Veneto nella Conferenza stampa dal titolo "Presenza di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole del Veneto" svoltasi l' 11 settembre 2009, i cui dati sono aggiornati a luglio 2009 e rilevati attraverso l'area riservata ARIS, il 15,2% della popolazione straniera è rumena e il 14,7% marocchina: queste le prime due nazionalità. Poi vi sono gli studenti albanesi con l'11,3% , gli studenti di nazionalità serba con il 7,7%, e cinese con il 6,6%.

iniziative locali. Ad esempio in alcune città sono stati organizzati corsi di lingua e cultura araba attraverso una collaborazione tra il Comune (o altri enti locali) e le scuole con un elevato numero di migranti arabofoni. Tuttavia queste iniziative sono ancora poco diffuse e sono lontane dall'essere messe a sistema. Al contrario su tutto il territorio nazionale si rileva un'ampia diffusione di esperienze di corsi di lingua e cultura araba promossi e gestiti dalle associazioni di migranti. Citiamo qui, a questo proposito, una parte della ricerca svolta da una delle maggiori esperte in Italia nell'insegnamento dell'arabo ai figli dei migranti, Paola Gandolfi:

Il caso più ricorrente è che le scuole, come previsto dalla normativa, mettano a disposizione i locali e le attrezzature per lo svolgimento dei corsi. Il rapporto tra le scuole e le associazioni si ferma per lo più a questo livello. In altri casi, invece, la collaborazione tra le istituzioni scolastiche e non, risulta più proficua, prevedendo l'organizzazione di iniziative in comune, sia all'interno della scuola e in orario scolastico sia al di fuori. [...] Per quanto riguarda le scuole elementari, dove esiste un progetto di sperimentazione approvato dal Ministero della Pubblica Istruzione, diventa possibile apportare alcune modifiche ai curricula scolastici prevedendo attività specifiche di educazione linguistica o addirittura l'inclusione dell'insegnamento delle lingue d'origine dei migranti nella programmazione didattica.⁴⁴

In particolare bisogna sottolineare, come afferma Gandolfi, che alcuni di questi progetti nascono come una soluzione alternativa allo sviluppo delle scuole arabe. Ad esempio va ricordato il "Progetto Intercultura" dell'università Cattolica di Milano, finanziato dalla Fondazione Cariplo, che in questi anni ha promosso corsi di lingua e cultura araba in alcune scuole elementari di Milano, cercando, così, di creare una nuova opportunità educativa che supplisse alla chiusura della scuola araba di Via Quaranta (2005).

All'interno di questo quadro, fin qui brevemente delineato, dal 2006 è stata avanzata una terza possibilità di realizzazione dei corsi di mantenimento della lingua e cultura d'origine, modalità che in Europa, aveva già da tempo una vasta diffusione: l'insegnamento all'interno delle scuole del paese ospitante, grazie alla collaborazione con il paese d'origine. In Italia l'iniziativa di insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina è stata prevista per la prima volta in questi termini dall'"accordo di cooperazione culturale, scientifica e tecnologica" stipulato tra il Governo del Regno del Marocco e il Governo della Repubblica italiana, firmato il 28 Luglio 1998, nel paese nordafricano dal Ministro degli Esteri dell'allora governo di centrosinistra,

⁴⁴ *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*; il Ponte, Città di Castello (PG), 2006, pag. 101.

Lamberto Dini, col suo omologo Magrebino. Il succeduto governo Berlusconi ha trasfuso il predetto accordo nel disegno di legge, presentato il 7 maggio del 2002 a Montecitorio dal Capo del Governo, il quale ricopriva *ad interim* la carica di Ministro degli esteri. L'*iter* del disegno di legge ha seguito la via preferenziale dell'esame da parte della Commissione Affari Esteri con l'acquisizione dei pareri dei competenti quattro organi della Camera dei Deputati. Il disegno di legge, in data 10 ottobre 2002, è stato sottoposto all'esame della Camera ed è stato approvato con 400 voti a favore, un voto contrario e pochi astenuti. Il Senato, in data 10 marzo 2003, ha approvato il medesimo testo, pertanto l'accordo bilaterale è stato definitivamente recepito nella legge n. 79 del 24 marzo 2003, firmata dal Presidente del Consiglio dei Ministri (Berlusconi), vistata dal Guardasigilli (Castelli - Ministro della Giustizia, leghista) e promulgata dal Presidente della Repubblica (Ciampi). Una prima applicazione della legge si è avuta nel luglio del 2005 ad opera del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR); nello stesso mese si è svolto a Roma un primo incontro di presentazione dell'iniziativa alle Direzioni Scolastiche Regionali coinvolte e sono state scelte le Regioni con un più alto numero di migranti di origine marocchina, tra cui la Regione Veneto. Le linee guida definite durante questo primo incontro, al fine di delineare i tratti essenziali dell'iniziativa, in via sperimentale in Italia, si richiamano all'art. 18 del *Programma esecutivo dell'accordo di cooperazione culturale, scientifica e tecnologica tra il governo del Regno del Marocco e il governo della Repubblica Italiana per gli anni 2004-2006*:

Art.18 La Parte italiana, in collaborazione con la Parte marocchina, favorirà l'organizzazione dell'insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina nelle scuole italiane, all'interno dei Piani di Offerta Formativa elaborati da ciascuna istituzione in particolare nelle regioni che accolgono una rilevante comunità marocchina. Gli insegnanti, designati e retribuiti dalla Parte marocchina per impartire tale insegnamento, saranno integrati nel corpo docente delle scuole e saranno soggetti alle leggi e alla normativa in vigore negli istituti dove opereranno.

Le condizioni che, a partire da questo accordo - e dai successivi documenti presentati dai Consolati del Regno del Marocco coinvolti nell'organizzazione dei corsi a livello locale, per le Regioni di loro competenza - hanno definito le regole generali del progetto di insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina in Italia, sono molto simili alle regole che caratterizzano tale insegnamento anche negli altri paesi europei che hanno preceduto l'Italia in questa iniziativa. Per delineare le

caratteristiche principali di tale progetto ci riferiamo al documento presentato dal Console marocchino di Bologna in seguito al primo incontro organizzativo che ha dato il via alla fase di progettazione dell'iniziativa in Veneto, svoltosi il 21 Ottobre del 2005 a Bologna.⁴⁵ In sede di tale incontro, al Console viene chiesto di riassumere gli obiettivi e il contesto generale dell'iniziativa, nonché le principali regole del suo svolgimento. Nel documento riassuntivo di questo intervento, che viene inviato a tutti gli Uffici Scolastici Regionali delle Regioni di competenza del Consolato di Bologna (Emilia Romagna, veneto, Toscana, Marche e Friuli Venezia Giulia⁴⁶) il 24 ottobre del 2005, il Console si rifà apertamente alle indicazioni della "Guida pratica per l'insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina (dal livello 1 al livello 3)"⁴⁷ che tratta dell'insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina per i figli di marocchini residenti all'estero. Tale manuale, che è stato elaborato da un'équipe di esperti franco-marocchina per i migranti residenti in Francia e per l'ELCO⁴⁸ francese, è il documento attualmente utilizzato, come riferimento pedagogico, anche per l'esperienza didattica italiana, non essendo stato elaborato in questi anni altro materiale più specifico. Il Console, nel documento che

⁴⁵ Per ulteriori riferimenti sulla fase organizzativa e la pianificazione dell'attuazione dell'accordo ministeriale in Veneto rimando alla trattazione svolta nel paragrafo 2.1.

⁴⁶ Solamente il Friuli Venezia Giulia non avvierà i corsi previsti dall'accordo ministeriale.

⁴⁷

فريق الخبراء المغربي - الفرنسي، الدليل العملي لمعلم اللغة العربية و الثقافة المغربية، المستويات الأول - الثاني و الثالث، مديرية الدعم التربوي وزارة التربية الوطنية، الإيداع القانوني: 1476-99

⁴⁸ La sigla ELCO è il termine francese per indicare l'*Enseignement des Langues et Cultures d'Origines*; regime secondo il quale veniva insegnato l'arabo nelle scuole primarie e secondarie di tutta la Francia grazie alla collaborazione con i Ministeri dei paesi d'origine dei migranti. Nel rapporto di informazione del Senato francese, n.63 (2003-2004), redatto da M. J. Legendre, in nome della Commissione degli affari culturali, e deposto il 12 Novembre del 2003, si afferma la necessità di ripensare tale regime e far evolvere il dispositivo dell'ELCO all'interno del sistema d'insegnamento tradizionale:

C'est pourquoi il est nécessaire de repenser et faire évoluer le dispositif ELCO, pour qu'il n'entre pas en concurrence avec l'enseignement traditionnel. Rappelons que 45 000 élèves environ apprennent l'arabe dans le cadre de l'ELCO (environ 30 000 marocains, 9 000 algériens, 6 000 tunisiens), essentiellement dans le primaire; 550 maîtres sont mis à disposition et rémunérés par les trois pays partenaires. Ce dispositif reste globalement improductif: isolés, reposant sur des partenariats irréguliers pour tenter d'élaborer des programmes communs et orienter la formation des maîtres, les ELCO produisent le pire et le meilleur. Il s'agit donc de veiller à une meilleure intégration de ce dispositif dans l'école, en assurant notamment un suivi et un contrôle des enseignements dispensés, une sélection et une formation des maîtres mis à disposition, et de le cantonner strictement au primaire, dès lors qu'il peut représenter une alternative complémentaire. Pour le reste, l'enseignement traditionnel est le mieux placé pour prendre en charge l'étude de l'arabe.

Per ulteriori riferimenti vedi il documento intero all'indirizzo web: <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-06320.html>.

In questi anni, infatti, l'insegnamento dell'arabo è entrato a far parte a pieno titolo dell'insegnamento tradizionale delle lingue straniere (Langues Vivantes) cercando, passo dopo passo, di sostituire interamente il sistema ELCO.

si può vedere in versione integrale nell'allegato 2, definisce lo statuto degli insegnanti marocchini inviati in Italia, e il quadro generale in cui si sarebbe inserita l'attività didattica. Per quanto riguarda i docenti si sarebbe trattato di insegnanti preparati con più di dieci anni di anzianità e una formazione specifica per l'insegnamento all'estero; dipendenti dal Ministero dell'Educazione Nazionale (con una Funzione pubblica) e distaccati presso la "Fondazione Hassan II" per il marocchini residenti all'estero, ente pubblico pagatore e tutore amministrativo durante la missione di insegnamento della lingua araba all'estero a loro conferita. L'iniziativa dunque sarebbe stata totalmente a carico del Marocco, senza alcun onore, se non organizzativo, di supporto e di collaborazione, della scuola italiana; anche dal punto di vista sociale e previdenziale i docenti sarebbero stati coperti, anche durante il loro soggiorno in Italia, dagli enti amministrativi marocchini. In qualità di membri della missione culturale marocchina in Italia, inoltre, sarebbe stato conferito loro un passaporto annuale rinnovabile. Nel documento si afferma che, sulla base delle sue molteplici dimensioni, (linguistica, culturale e interculturale), l'"Insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina" aveva come obiettivi principali:

- Consentire ai bambini di vivere la loro cultura, apprezzare quella del paese che li ospita, avere fiducia in loro stessi;
- Agevolare la riuscita scolastica dei bambini nella loro scuola e consentire loro un adattamento armonioso nel contesto dove vivono.

Inoltre, nel documento inviato dal Consolato all'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto, si cita tutta la prima parte del programma franco-marocchino, la "Guida pratica per l'insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina", prendendolo a modello per delineare approccio e obiettivi dell'iniziativa. In particolare si riporta la prima parte, il "Quadro generale" in cui vengono precisati gli "obiettivi"⁴⁹ linguistici, culturali e interculturali specifici previsti per tale insegnamento:

Strumenti:

1. Linguistici:

⁴⁹ Nel documento presentato dal Consolato di Bologna alle Direzioni scolastiche vi è un errore nella traduzione in italiano e al posto di "obiettivi", viene usato il termine "strumenti", ma chiaramente il primo termine è quello corretto a cui attenersi: infatti il termine che viene riportato nella versione araba del documento elaborato dall'équipe di studiosi franco-marocchina è "Al- 'ahdāf".

- acquisire l'espressione orale e imparare a leggere e scrivere
 - padronanza del sistema della lingua araba in tutte le sue componenti: fonologia, morfologia, sintassi e grafia
 - acquisire un lessico funzionale
 - acquisire i mezzi che consentono una comunicazione orale e scritta
2. Culturali
- Aspetti dell'organizzazione sociale e amministrativa
 - Elementi di geografia e storia
 - Elementi artistici, scientifici e tecnologici
 - Elementi socioculturali legati all'immigrazione
3. Interculturali:
- Permettere l'inserimento sociale del bambino marocchino, il suo sviluppo affettivo e intellettuale e l'armonia della sua personalità così come la sua integrazione nella società che lo ospita
 - Rendere l'allievo consapevole di altri valori che è chiamato a rispettare
 - Provocare la rimozione delle barriere tra spazi e tempi della lingua araba e cultura marocchina da una parte, e spazi e tempi della scuola, del tempo libero, della vita sociale dall'altra parte

L'approccio interculturale dovrà incoraggiare gli insegnanti ad incontrarsi, comunicare, confrontare le loro pratiche pedagogiche, gestire e superare le difficoltà. Consentirà inoltre di iscrivere il corso di arabo nel vivo del progetto educativo della scuola.

Il metodo pedagogico centrato sul bambino e il suo ambiente deve adoperarsi a:

- Adattare il contenuto e la durata di ciascuna attività alle capacità, competenze ed all'interesse di ciascun allievo
- Dare la priorità alle attività di comunicazione
- Riservare un'attenzione particolare all'aspetto culturale e interculturale.

Livello 1: l'accento sarà posto sulle attività orali

Livello 2: sarà ricercato l'equilibrio orale/scritto

Livello 3: saranno valorizzati gli scritti.⁵⁰

La relazione del Console proseguiva, poi, indicando che il livello dell'insegnamento previsto sarebbe stato quello elementare; tuttavia, si ipotizzava per il futuro una possibile apertura anche ai vari livelli superiori. Inoltre, viene specificato che i beneficiari dell'insegnamento sarebbero stati principalmente gli allievi marocchini, seppur con la possibilità, essendo un insegnamento integrato all'Istituto scolastico ospitante, per i cittadini maghrebini o di altre nazionalità, di usufruire dell'insegnamento, seguendo delle modalità da stabilire successivamente. Per quanto riguarda i rapporti con il personale italiano si richiedeva una loro piena integrazione nell'ambito dell'istituto ospitante l'iniziativa, nel senso che questi insegnanti avrebbero fatto parte della tutela pedagogica della direzione scolastica italiana. Infine veniva affrontata la questione religiosa relativamente alla quale il Console garantiva

⁵⁰ Dal documento n. 908/F/05 del Consolato Generale del Regno del Marocco a Bologna del 24 Ottobre 2005, inviato alle Direzioni Scolastiche dell'Emilia Romagna, del Veneto, della Toscana, delle Marche e del Friuli Venezia Giulia: le Regioni sotto la competenza di tale Consolato.

il “rispetto del regime laico della scuola pubblica in vigore in Italia e [dichiarava l’] interdizione di sfoggiare qualsiasi segno ostentativo di appartenenza religiosa in seno all’istituto scolastico”.

In questa relazione, che abbiamo riportato, si descrivono molti punti fondamentali che caratterizzeranno l’iniziativa che prenderà il via nell’anno scolastico 2005-2006 in molte scuole primarie italiane, tra cui dieci scuole venete. Ci interessa in particolare sottolineare il terzo punto degli obiettivi interculturali: il corso si prefigge di diminuire, nel contesto delle famiglie e delle comunità di migranti, la distanza tra gli spazi e i tempi dedicati alla lingua e cultura d’origine, e gli spazi e i tempi pienamente “italiani”, cioè quelli della scuola, del tempo libero e della vita sociale dei bambini. Questo punto evoca un tema molto importante, che ci limitiamo qui solo ad accennare, ma che sarà affrontato più praticamente nel paragrafo 1.2.2, cioè lo status speciale di questi ragazzi, definiti G2 (cioè “di seconda generazione”), che si trovano nel punto di frattura tra due mondi, quello dei genitori, che, nonostante la lunga permanenza in Italia, resta incentrato sul sistema di valori, sociali e morali, marocchini, e quello degli amici e dei coetanei italiani. L’insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina si inserisce in questo contesto di incontro/scontro⁵¹ tra culture, e mira a risolvere la contraddizione intrinseca ad un tale *status di duplice appartenenza*: bisogna iniziare a costruire, dice il documento franco-marocchino, riportato dal Console nella relazione preposta per gli istituti aderenti all’iniziativa, un contesto in cui questi due mondi di appartenenza possano essere avvicinati, e al posto di diventare i poli di uno scontro, possano diventare le facce di un’unica multiforme e diversa identità. Questa posizione si allinea perfettamente a quella richiamata dai documenti italiani ed europei riguardanti il plurilinguismo e il mantenimento della lingua d’origine. A nostro parere, la creazione di un ambito, come quello

⁵¹ Ci riferiamo qui emblematicamente alle diverse posizioni apparse nel panorama politico e culturale mondiale in questi anni, di fronte alle questioni riguardanti il contatto tra le diverse culture, ed in particolare tra le culture europee e americane, da una parte, e la cultura islamico-mediorientale, dall’altra. Dopo l’11 Settembre c’è chi si rifà alla corrente dello “scontro di civiltà” (“the clash of civilizations” è una teoria esposta per la prima volta da S. Huntington nel 1992) e chi, invece, parla delle possibilità di arricchimento e crescita legate all’incontro e allo scambio tra persone di culture diverse. Da questo punto di vista la corrente che a nostro avviso sembra interpretare al meglio ciò che sta avvenendo nelle società europee è quella che parla di “meticcio di civiltà e culture”, riferendosi alla convivenza inevitabile tra culture e tradizioni diverse: l’espressione riassume ad oggi la posizione di coloro che credono nel potere dato dalla testimonianza reciproca; la quale, attraverso una reale messa in gioco di entrambi gli interlocutori, senza prescindere da un rispetto reciproco, può condurre alla costruzione di un terzo elemento, “figlio” dei primi due. La premessa ideologica di questo discorso è che ad una concezione rigida e aprioristica dell’identità si debba sostituire una concezione dell’identità come fattore dinamico, processuale e multiforme. Per questo argomento rimandiamo al testo: Paolo Gomasasca, *Meticcio: convivenza o confusione?*, Marcianum Press, Venezia 2009.

dell'insegnamento delle lingua e culture d'origine, e la formazione di attori esperti, come i docenti di arabo e gli operatori interculturali, che sappiano condurre alla "conciliazione" di questi diversi universi culturali, è fondamentale per affrontare la situazione dei figli dei migranti, soprattutto in vista degli scontri intergenerazionali e tra gruppi etnici che potrebbero nascere nel caso in cui, a prevalere, siano le istanze di chiusura e isolamento identitario. Da questo punto di vista, quella fornita dal Ministero marocchino, ci sembra un'indicazione che risulta essenziale anche a proposito delle sfide e dei pericoli che emergono nel contesto dell'insegnamento della lingua e cultura d'origine per come esso viene portato avanti oggi nelle comunità di migranti da molte associazioni presenti sul territorio veneto, dove, molto spesso prevalgono il desiderio di controllo e di inculturazione radicale, piuttosto che una prospettiva di scambio interculturale.⁵²

Il secondo punto che vogliamo sottolineare è quello della centralità del bambino, nel senso che, come dice il documento marocchino, le lezioni, la loro durata e i loro contenuti devono essere adeguati alle "capacità, competenze e interessi" dei ragazzi che il docente si trova di fronte. La didattica, dunque, dovrà essere specificatamente pensata per i ragazzi di origine marocchina residenti in Veneto, e il docente dovrà essere a conoscenza del loro contesto sociale e scolastico, della loro biografia linguistica e dei loro interessi. Solo partendo da questi presupposti il docente potrà motivarli per un apprendimento piacevole della lingua araba e della cultura marocchina, così che il corso permetta loro di conoscere o approfondire in maniera positiva e sempre più autonoma la cultura e la lingua dei loro genitori. Inoltre le attività didattiche dovranno essere organizzate in modo da valorizzare le diverse competenze, abilità e stili cognitivi dei diversi studenti, così da coinvolgerli e renderli partecipi delle lezioni svolte. Riteniamo che questi siano punti fondamentali affinché si possano raggiungere gli obiettivi linguistici, culturali e interculturali sopra

⁵² Ci riferiamo qui al fatto che, come vedremo meglio nel terzo capitolo, all'interno delle associazioni marocchine in Italia, l'insegnamento della lingua e cultura araba tende oggi a delinearci soprattutto come una forma di controllo da parte delle famiglie sui figli. Inoltre, generalmente non si presenta come un tentativo di sintesi tra i due mondi culturali di appartenenza delle seconde generazioni, ma tende ad avere come unico riferimento la tradizione marocchina, la quale, poi risulta spesso ulteriormente irrigidita da una retorica ideologica e religiosa, attraverso la quale i migranti cercano di proteggersi da ciò che viene percepito come un fenomeno di assimilazione alla cultura dominante del paese in cui si risiede. Un tale contesto, come questo qui brevemente delineato, non potrebbe generare, dunque, la costruzione di ponti e legami, né nuove forme e modalità di inserimento nella società italiana, anzi rischierebbe di rendere questo inserimento sempre più temuto da una generazione all'altra.

elencati: infatti, in caso contrario, un corso extracurricolare finirebbe per diventare un peso e una costrizione per i ragazzi, già molto impegnati, e non certo un fattore di arricchimento per il loro percorso formativo e di costruzione identitaria.

Il terzo punto fondamentale che risalta, per la sua importanza, nel documento consolare è la questione religiosa. Se il Marocco in patria sta sperimentando un nuovo e difficile tentativo di sintesi tra il vecchio sistema d'istruzione basato sui valori religiosi (diffuso soprattutto a partire dagli anni '70 del secolo scorso) e il nuovo slancio modernista che cerca di imporsi⁵³; per quanto riguarda il progetto pedagogico all'estero, il Ministero puntualizza che l'offerta formativa deve rispettare i principi costituzionali dei paesi ospitanti. Per cui la laicità dell'insegnamento deve essere il fondamento dell'azione didattica del docente e tale principio deve essere diffuso fin dall'inizio tra le famiglie e i bambini interessati, così che non ci siano fraintendimenti: tale principio si presenta come una chiara presa di posizione rispetto alle scelte pedagogiche diffuse all'interno delle associazioni di migranti. Tale indicazione, infatti, come vedremo nel paragrafo 2.5, è una delle restrizioni contrattuali che caratterizza e distingue l'operato dei docenti formati e inviati dal Ministero dell'Educazione del Marocco, rispetto ai docenti volontari che sono impegnati nell'insegnamento all'interno delle associazioni e delle iniziative private di mantenimento della lingua e cultura d'origine.

⁵³ Cfr. paragrafo 3.2.4.

1.2 Contesto linguistico e socio-culturale

In questi due paragrafi ci apprestiamo a delineare le caratteristiche specifiche della situazione scolastica, socio-culturale e linguistica delle seconde generazioni di migranti arabofoni in Veneto: il soggetto primario della nostra ricerca. Infatti, come definiremo nel prossimo paragrafo (1.2.1), gli studenti che hanno partecipato alle iniziative da noi studiate di insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina, sono per la quasi totalità ragazzi di seconda generazione, dunque, nati, cresciuti e istruiti in Italia. Per questo motivo, seppure non ci sia stato possibile effettuare un'approfondita analisi etnografica all'interno delle comunità di migranti interessate dai due corsi studiati, è necessario delineare quali siano le caratteristiche principali, dal punto di vista sociale, culturale e linguistico, di questi ragazzi. A partire dalla loro specifica situazione, infatti, valuteremo l'importanza delle attività di mantenimento della lingua e cultura d'origine, così come sono previste, e secondo gli obiettivi delineati nelle normative esposte nei precedenti paragrafi, e porteremo alla luce alcuni dei dibattiti scientifici fondamentali riguardo l'insegnamento della lingua araba in questo particolare contesto.

1.2.1 Alcuni dati sui ragazzi stranieri in Veneto

In questo paragrafo ci occupiamo di fotografare e riportare qui brevemente la situazione degli stranieri in Veneto, ed in particolar modo degli studenti stranieri presenti nelle nostre scuole. Secondo l'Osservatorio Regionale per l'Immigrazione (in "Immigrazione straniera in Veneto" – Rapporto 2011) i cittadini stranieri residenti in Veneto al 31 Dicembre del 2010 superavano il mezzo milione (505.000, secondo i dati ancora provvisori dell'Istat). Nonostante i cambiamenti avvenuti nei sistemi economici di tutti i paesi europei, a partire dal periodo di recessione che si è avviato con la crisi dell'autunno del 2008, il flusso migratorio, soprattutto in Italia, non è diminuito; anzi, l'incidenza degli stranieri sulla popolazione residente ha continuato ad essere in forte crescita: alla fine del 2010 si attestava ad una percentuale di 10,2. Con l'ingresso della Romania e della Bulgaria nell'Unione

Europea, nel 2007, si è verificato un cambiamento nella componente comunitaria di tale flusso, che mentre prima del 2007 era stata di gran lunga inferiore a quella non comunitaria, attualmente rappresenta circa un quarto della popolazione straniera complessiva. Come abbiamo già sottolineato nel primo capitolo, (pag. ???) la nazionalità marocchina è la seconda nazionalità presente sul territorio veneto, con una percentuale del 14,7% sul totale degli stranieri residenti.

Secondo i dati del MIUR – USR Veneto, relativi all’anno scolastico 2009-2010, gli alunni con cittadinanza non italiana (CNI) iscritti nelle scuole venete erano in media l’11,1% sul totale degli alunni; mentre nelle scuole statali il dato saliva al 12,2%.⁵⁴ Di questi l’incidenza era decisamente superiore nelle scuole dell’infanzia (18,4% sul totale); restava alta anche a livello delle scuole primarie e secondarie inferiori (rispettivamente 13,8% e 13,4%), mentre calava nelle scuole secondarie superiori, dove il dato si attesta sullo 7,7%. Il numero di studenti stranieri è aumentato, senza sosta nell’ultimo decennio, anche se tra l’a.s. 2008/2009 e l’a.s. 2009/2010 è cresciuto in maniera inferiore, con un aumento pari allo 0,4%, rispetto alla media del 1,14% dei cinque anni precedenti. Rispetto ai dati nazionali il numero di migranti presenti in Veneto è superiore dello 4,4%. Per quanto riguarda le zone a più alta densità migratoria, troviamo al primo posto la provincia di Treviso, con una percentuale del 14,6%, seguita dalla provincia di Vicenza e Verona (con lo 13,3% e il 13,1%). Il dato più rilevante, sia per i nostri studi, che per la situazione generale degli studenti stranieri presenti nelle nostre scuole, è che negli ultimi anni, in seguito all’ingresso nelle scuole italiane di un numero sempre maggiore di studenti stranieri nati in Italia, quindi migranti di seconda generazione, negli ordini inferiori del nostro sistema d’istruzione, la maggior parte degli alunni stranieri, non è nata all’estero, ma in Italia. Nell’anno scolastico 2009/2010 la percentuale di alunni stranieri nati in Italia, rispetto al totale di alunni stranieri, era pari al 85,2% nelle scuole dell’infanzia, al 54,7% nelle scuole primarie, al 21,6% nelle secondarie inferiori e si attestava solamente allo 8,2% nelle secondarie superiori. In questi ultimi due anni, di conseguenza, la situazione si è ulteriormente modificata, così che anche nelle scuole secondarie inferiori quasi la metà della popolazione scolastica straniera è di fatto

⁵⁴ Dati presentati alla Conferenza di servizio “Gli alunni con cittadinanza non italiana in Veneto” svoltasi a Treviso il 19 Febbraio del 2010.

costituita da ragazzi nati in Italia.⁵⁵ Questa parte della popolazione straniera, le seconde generazioni di ragazzi arabofoni, è quella che, in particolar modo, ha interessato la nostra ricerca. Infatti il corso di insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina che è stato attivato nella scuola da noi studiata nel trevigiano, grazie all'accordo interministeriale italo-marocchino, era rivolto alle scuole primarie, e tutti i ragazzi che vi hanno partecipato erano ragazzi figli di migranti marocchini nati in Italia. Questo dato è stato confermato anche nel secondo studio di caso, che verrà presentato in questa tesi, lo studio della scuola di lingua e cultura araba, gestito dall'associazione di migranti "Senza Frontiere" di Montebelluna. Potremmo avanzare l'ipotesi che questo tipo di esigenza viene richiesta, da parte delle famiglie di migranti, soprattutto per quanto riguarda i figli nati in Italia oppure emigrati dal paese d'origine in giovane età, poiché sono questi gli alunni stranieri, che, in quanto maggiormente inseriti nel sistema scolastico italiano, dove hanno svolto tutto il loro percorso di studi, rischiano di perdere completamente la padronanza della lingua familiare.

Quello che vogliamo sottolineare in questo paragrafo, è che, nonostante l'ampiezza e la consistenza della normativa presente in Europa e in Italia, che regola e indirizza le scuole verso delle azioni di valorizzazione, e a favore di un'integrazione paritaria degli studenti stranieri, all'interno delle scuole dei paesi ospitanti, non sempre i sistemi di istruzione dei paesi membri dell'Unione europea si stanno rivelando in grado di fronteggiare le molteplici sfide presentate dall'alto numero di studenti stranieri iscritti. Infatti, se la migrazione potrebbe rappresentare per i ragazzi una possibilità di crescita e apertura, dal punto di vista cognitivo e identitario, molto spesso essa influenza negativamente il percorso scolastico, come vedremo dai rapporti riportati in seguito. Inoltre il fenomeno migratorio non influenza solamente i diretti interessati, le famiglie e i figli dei migranti, ma è una sfida per l'intero sistema statale: in particolar modo, è il sistema d'istruzione il bacino in cui si risentono in maniera particolare i problemi dettati dalla forte presenza di ragazzi stranieri, e allo stesso tempo, esso è anche il luogo dove si dovrebbero realizzare, in primis, le politiche previste dall'Unione Europea, e dall'Italia stessa, in quanto a valorizzazione del plurilinguismo e a dialogo interculturale. Secondo M. Santagati nel suo

⁵⁵ Dato raccolto nell'intervista svolta ai rappresentanti della rete per gli studenti stranieri di Montebelluna "Scuola a colori", effettuata presso la scuola media "Dante" di Montebelluna, sede di Biadene, il 19 gennaio 2012.

intervento “Alunni stranieri a scuola: il caso italiano nell’ambito della prospettiva europea” nel Quattordicesimo Rapporto sulle migrazione del 2008, redatto da Franco Angeli:

La presenza di minori stranieri ha un impatto notevole sui sistemi d’istruzione europei: compaiono, nelle classi, una pluralità di lingue, prospettive culturali e livelli differenziati, da considerare nei rapporti con le famiglie e le comunità; a livello di sistema, la forte concentrazione di alunni migranti pare rafforzare la tendenza alla segregazione secondo criteri socio-economici ed aggravare le distanze tra le scuole, aumentando le difficoltà nel garantire l’*equità nell’istruzione*. A livello di società nel suo complesso, la sfida educativa si colloca nell’ambito dell’obiettivo più ampio della coesione sociale: il *fallimento del percorso scolastico* degli allievi migranti può generare in prospettiva *difficoltà nell’integrazione sociale*, ostacolando lo sviluppo di legami sociali e sentimenti di appartenenza.

Questi sono alcuni degli aspetti problematici che caratterizzano la presenza degli alunni migranti nelle scuole. Secondo questa analisi molte potrebbero essere le conseguenze negative, in questo ambito, nel caso in cui non vi sia un sistema d’istruzione forte, e capace, non solo di accogliere i ragazzi stranieri, ma soprattutto di rispondere alle esigenze, non legate alla prima accoglienza, ma alle necessità dei ragazzi stranieri che, nati in Italia, o che vivono in Italia da svariati anni, si trovano ad affrontare delle situazioni di disagio, di scarsi risultati scolastici e di un basso livello di integrazione nel tessuto sociale del paese ospitante. Ci occupiamo in questa tesi di un’azione che non è, infatti, determinante in una fase di prima accoglienza dei migranti, quanto piuttosto nella fase di stabilizzazione, che si rivela più importante per un inserimento a lunga durata nel paese ospitante. Purtroppo è proprio questa seconda fase, che oggi dimostra dei segni di cedimento. Come abbiamo visto, soprattutto nei primi cicli del sistema di istruzione, la maggior parte dei ragazzi stranieri non ha vissuto la fase della migrazione, in quanto è nata sul territorio italiano, tuttavia:

Sebbene i neo-arrivati costituiscono una minoranza rispetto al totale della popolazione scolastica italiana, su di essi si concentrano, di fatto, le maggiori preoccupazioni dei docenti, come si desume dall’indagine del Censis (2008): le scuole italiane appaiono principalmente interessate ed attrezzate a gestire la prima fase dell’accoglienza e dell’inserimento degli alunni.⁵⁶

⁵⁶ SANTAGATI M., “Alunni stranieri a scuola: il caso italiano nell’ambito della prospettiva europea” nell’“Analisi di contesto” del progetto PLUSVALOR (PLUrililingualism Strenghtening VALorisation Of Roots) gestito, per la parte italiana, dall’ISMU (Iniziativa e Studi sulla MUltietnicità) e dall’Università Cattolica del Sacro Cuore, pag. 41.

Il rapporto denota che i fattori che risentono maggiormente di questo mancato interessamento verso la fase di “integrazione a lungo termine” degli alunni migranti, o degli alunni di seconda generazione, sono la garanzia di pari opportunità di orientamento, scelta e formazione, rispetto ai coetanei italiani⁵⁷; il loro successo formativo nell’ambito dell’istruzione secondaria di secondo grado, che andrà ad influenzare fortemente la loro futura scelta universitaria o lavorativa, non appena superata l’età dell’obbligo; e, più in generale, gli alti livelli di insuccesso scolastico, molto superiori rispetto agli studenti italiani. Infatti, secondo il rapporto nazionale PISA (Programme for International Student Assessment) del 2009⁵⁸, le competenze disciplinari dei quindicenni stranieri sono inferiori rispetto a quelle dei ragazzi della stessa età originari del paese in cui effettuano la scolarizzazione; così come i risultati scolastici di molti figli di immigrati sono inferiori a quelli dei loro compagni autoctoni. Il dato che stupisce ulteriormente è che, su scala europea, come rimarca il Libro Verde⁵⁹ “Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems” pubblicato a Brussels il 3 Luglio del 2008, le differenze nei risultati scolastici aumentano passando dalla prima alla seconda generazione:

PISA highlights a particularly stark point for education policy makers – attainment gaps in certain countries within each of the three study domains actually worsen from the first generation of migrant pupils to the second. This means that education is in these situations failing to act as a force to include migrants, indeed that the increased gaps in educational attainment are likely to cement and intensify their social exclusion. (punto 15 del Libro Verde)

Possiamo dunque rilevare che in molte situazioni, dunque, il sistema educativo europeo non riesce ad essere una forza di inclusione o integrazione dei ragazzi migranti, o figli di migranti, nel paese ospitante; anzi alle volte rischia di accrescere maggiormente la loro esclusione e marginalizzazione sociale, come si vede sia dai loro scarsi risultati scolastici, sia dalla diversa orientazione scolastica a livello superiore:

⁵⁷ Le scelte di orientamento e formazione scolastica, secondo l’autrice di questo intervento, sono spesso vincolate “da ragioni familiari e/o da orientamenti costruiti all’interno delle scuole in relazione alla situazione socio-economica degli alunni” (pag.42)

⁵⁸ Il “Programme for International Student Assessment” è un’indagine internazionale promossa dall’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) per accertare le competenze dei quindicenni scolarizzati nelle aree della lettura, della matematica e delle scienze.

⁵⁹ Il “Libro verde” è una comunicazione con la quale la Commissione Europea illustra lo stato di un determinato settore da disciplinare e chiarisce il suo punto di vista in ordine a certi problemi.

At secondary level, a clear degree of segregation in enrolment emerges as migrant pupils are over-represented in vocationally oriented schools that typically do not lead to higher education. And, most clearly of all, there is a greater incidence of early school leaving among migrant pupils in almost all countries. All these factors contribute to the relatively low numbers of migrant students completing university studies.⁶⁰

Anche il sistema scolastico italiano non si rivela sempre un ambito d'integrazione degli alunni stranieri, anzi alle volte “rischia di penalizzare e accrescere la loro esclusione sociale, con un aggravamento delle disparità e delle disuguaglianze, che si trasmettono di generazione in generazione”: così riporta l’analisi di contesto del progetto PLUSVALOR (Plurilinguism Strengthening Valorisation of Roots) pubblicato nel 2007 dall’Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC) e dalla Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità (ISMU). Come si deduce dall’indagine del Censis del 2008, infatti, le scuole italiane focalizzano la loro azione soprattutto sulla prima fase di accoglienza e inserimento degli alunni stranieri, ma risultano per lo più impreparate a gestire il successo scolastico a lungo termine dei ragazzi stranieri residenti stabilmente nel paese, nonostante questi costituiscano la maggioranza rispetto al totale della popolazione scolastica straniera.

Secondo il Libro Verde Europeo le cause di questo insuccesso del sistema scolastico nell’integrazione dei ragazzi stranieri, anche di seconda generazione, possono essere molteplici. Per quanto riguarda il contesto di provenienza diventano determinanti le conoscenze pregresse tra cui la lingua madre, la padronanza della lingua del paese ospitante, quando essa non viene esercitata e utilizzata anche nel contesto di vita dei ragazzi (famiglia, comunità), le aspettative delle famiglie, che alle volte non hanno l’interesse di spingere i ragazzi verso un’istruzione superiore, o che non supportano il ragazzo durante il periodo scolastico. In questo, sottolinea il Libro Verde, è fondamentale il ruolo delle madri, che influenza particolarmente il successo scolastico dei ragazzi: quanto più le donne sono istruite, indipendenti e centrali nella vita della comunità, tanto più i figli saranno supportati e spinti verso una buona realizzazione scolastica e professionale. In aggiunta a ciò si inseriscono i problemi dovuti dalla segregazione scolastica. Infatti la forte concentrazione di alunni migranti in alcune aree territoriali, pare rafforzare la tendenza alla segregazione secondo criteri socio-economici e aggravare la distanza tra le scuole, aumentando così le

⁶⁰ Green Paper “Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems” del 2008, punto 14.

difficoltà nel garantire l'equità nell'istruzione. Infine la "canalizzazione" degli adolescenti stranieri negli istituti professionali e tecnici può derivare da errati orientamenti alla fine della scuola media inferiore e da forme di disincentivazione da parte dei licei, ma anche da una scelta che risponde realisticamente alle esigenze delle famiglie immigrate.

Questi dati vengono confermati nel contesto italiano, dai dati ministeriali e dalle indagini svolte in Lombardia da Besozzi e Colombo nel 2007: gli studenti stranieri non sempre godono di pari opportunità di orientamento e formazione rispetto ai compagni italiani e il loro successo scolastico risulta fortemente dipendente dalla situazione e dalle motivazioni familiari, così come da orientamenti costruiti all'interno delle scuole in relazione alla situazione socio-economica degli alunni.

I dati ministeriali evidenziano da un lato, la concentrazione degli studenti stranieri nell'ambito dell'istruzione tecnico-professionale, a livello di scelte; dall'altro si rileva una minore regolarità scolastica nel loro percorso (calcolata sulla base della corrispondenza tra classe frequentata ed età anagrafica): i dati mostrano che, in media, il 42,5% degli alunni con cittadinanza non italiana è in ritardo con gli studi e che, al crescere dell'età questo ritardo tende ad aumentare.⁶¹

Inoltre secondo il più aggiornato rapporto "Alunni con cittadinanza non italiana 2010-2011" presentato a Milano dal Ministero dell'Istruzione e dalla fondazione Ismu (Iniziative e Studi sulla MUltietnicità):

C'è un divario significativo nei tassi di promozione tra gli alunni italiani e stranieri soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, dove la percentuale dei non promossi, fra gli studenti di cittadinanza non italiana, pur in leggero calo, rimane nell'anno scolastico 2009/10 del 30%, circa il doppio rispetto al tasso registrato fra gli italiani.

In una situazione scolastica che si rivela così a rischio, risulta oggi tanto più necessario che le scuole e le amministrazioni pubbliche facciano fronte comune e siano messe nelle condizioni di poter porre in atto azioni efficaci e concertate, in collaborazione con gli enti locali e gli istituti di ricerca, per diminuire il rischio di emarginazione sociale dei migranti e delle seconde generazioni. Come abbiamo visto alla fine del paragrafo 1.1.1, la Commissione Europea nel Libro Verde "Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems" del 2008, dopo

⁶¹ Da SANTAGATI M. "Alunni stranieri a scuola: il caso italiano nell'ambito della prospettiva europea" in ANGELI F., *Quattordicesimo Rapporto sulle migrazioni 2008*, e in PLUSVALOR, *Context Analysis*, pag. 42.

aver analizzato la situazione attuale degli stranieri nelle scuole, focalizza la sua attenzione sulle politiche educative da adottare per cercare di far fronte alle sfide che abbiamo fin qui delineato. Riassumendo le strategie attuate fino a quel momento, il Libro verde delinea quattro linee guida, che a livello educativo dovrebbero contribuire ad affrontare in maniera sicura e sempre più organizzata i problemi legati all'inserimento e al successo scolastico dei ragazzi stranieri. Il secondo punto riportato dal Libro Verde, dopo l'acquisizione della lingua del paese ospitante, è l'"apprendimento della lingua d'origine". Il testo fa riferimento alle normative europee che individuano come la diversità linguistica e culturale possa costituire una ricchezza e un valore aggiunto per il percorso educativo di un ragazzo (vedi la Carta europea per il Plurilinguismo), e si riallaccia anche agli studi sul *bilinguismo* che evidenziano i vantaggi legati ad un'istruzione bilingue in termini di sviluppo delle capacità cognitive e metalinguistiche. Riassumiamo qui in breve gli aspetti di questi studi fondamentali per il nostro dibattito.

È necessario sottolineare che il bilinguismo non è una condizione favorevole o sfavorevole di per sé, al contrario, come afferma A. T. Keller:

sono le condizioni in cui si realizza il bilinguismo del bambino che risultano favorevoli o sfavorevoli al suo inserimento nel mondo in cui cresce.⁶²

Inoltre, come afferma B. Abdelilah-Bauer⁶³, in un bambino bilingue è inevitabile uno squilibrio tra le competenze nelle due lingue, a causa di fattori sociolinguistici, e, dunque, nella realtà per lo più non esiste un tipo di bilinguismo realmente "equilibrato"⁶⁴. Inoltre, a partire dall'età della scolarizzazione, si creerà una forte differenza sulla natura del bilinguismo di qualsiasi bambino, a partire dal tipo di sistema educativo che egli intraprenda. L'istruzione in una scuola monolingue, ad esempio, contribuirà ad uno squilibrio nel suo bilinguismo, facendo sì che egli mantenga un'abilità comunicativa in entrambe le lingue, ma che acquisisca le

⁶² A. TABOURET-KELLER "La famiglia e il bilinguismo" in BALBONI P.E, (a cura di), *Educazione bilingue*, Perugia, Edizioni Guerra, 1999; pag. 54.

⁶³ ABDELILAH BAUER B., *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.

⁶⁴ Il fatto che il bilingue possieda competenze diverse nelle due lingue che utilizza, o addirittura che non sia perfettamente competente in tutte le abilità linguistiche di nessuna delle due, è dovuto al fatto che "esiste in generale uno squilibrio tra le due lingue" poiché esse vengono usate in ambiti differenti o in attività differenti: esiste dunque uno squilibrio sociolinguistico inevitabile che rende molto raro una sorta di *bilinguismo equilibrato*.

competenze cognitive (intellettuali) tipiche della lettura e della scrittura, solamente nella lingua della scolarizzazione. Il bilinguismo verrà, quindi, detto “*additivo* se tutte le competenze cognitive sono sviluppate in entrambe le lingue, neutro o *sottrattivo* se le competenze sono sviluppate in modo ineguale”⁶⁵. Ma la scolarizzazione non è l’unico fattore che influenza il bilinguismo: anche lo status di una lingua e l’atteggiamento familiare e dell’ambiente esterno sono fondamentali. Se infatti la lingua secondaria non è una lingua di prestigio (quali l’inglese, il francese, lo spagnolo, ad esempio) la conoscenza di quest’ultima può essere vista come un sapere superfluo, se non addirittura nocivo per un buon apprendimento della lingua dominante. Ecco che, allora, un bilinguismo italiano-inglese sarà più facilmente “equilibrato” rispetto ad un bilinguismo italiano-albanese o italiano-arabo. Diversi fattori ideologici, possibili pregiudizi e politiche scolastiche presenti nell’ambiente circostante, possono influenzare uno sviluppo equilibrato del bilinguismo e la percezione stessa del bambino rispetto alle due lingue. Capita non raramente che il bambino sviluppi un senso di rifiuto per la sua lingua d’origine, in quanto viene per questo motivo emarginato o tipicizzato come diverso. Soprattutto nella prima fase dell’infanzia il bambino ha bisogno, invece, di sentirsi simile e vicino ai suoi pari. Il sistema di istruzione, le famiglie, e il contesto esterno, hanno, quindi, un ruolo fondamentale nell’influencare la crescita di un *bilinguismo* di tipo *additivo* o *sottrattivo* presso i bambini stranieri residenti nel proprio paese. Purtroppo, a tutt’oggi, sono ancora molto diffusi, tra le famiglie e gli insegnanti stessi, una serie di pregiudizi che gettano il bilinguismo e l’educazione bilingue in cattiva luce. Secondo M. Danesi⁶⁶, infatti:

Fin dalle prime civiltà occidentali le prassi scolastiche sono sempre state confezionate in base al mito che l’apprendimento formale debba svolgersi sul fondamento di una competenza alfabetica monolingue: e cioè sull’idea che il profitto cognitivo del bambino venga ottimizzato in proporzione all’utilizzazione della lingua più prestigiosa tra quelle parlate all’interno di una cultura. (pag.6)

Molti pensano ancora oggi che per i parlanti una lingua minoritaria, la lingua d’origine (L1), non possa che ostacolare l’acquisizione della lingua dominante (L2) e, più in generale, l’apprendimento. Tuttavia molte ricerche (Titone, Cummins, Swain e

⁶⁵ *Ibidem*; pag. 15.

⁶⁶ DANESI M., “Educazione bilingue: miti e realtà” in BALBONI P.E, (a cura di), *Educazione bilingue*, Perugia, Edizioni Guerra, 1999.

Danesi) dimostrano il contrario: “l'utilizzazione formale della L1 in concomitanza con la L2 non solo porta ad un miglioramento notevole delle abilità cognitive del bambino, ma anche, e soprattutto, ad una facilità superiore nell'apprendere la L2” (pag.7). Infatti, secondo Cummins,⁶⁷ i bambini della minoranza cui viene a mancare questo supporto formale relativo all'alfabetizzazione nella loro lingua materna spesso sviluppano un “bilinguismo sottrattivo”. Le ricerche, secondo Danesi, mettono in luce che, al contrario, i bambini minoritari che seguono un programma educativo bilingue (quindi ricevono un'educazione formale nella loro L1) dimostrano una maggiore capacità di analizzare i fatti linguistici sia della L1 che della L2. Nel percepire la L1 come uno specifico sistema linguistico tra molti, questi bambini tendono, infatti, a sviluppare più facilmente una consapevolezza metalinguistica precoce e una sensibilità superiore alle modalità espressive del linguaggio. Inoltre è dimostrato che essi migliorino nell'apprendimento della L2 molto più che quelli che non hanno un'educazione nella loro L1; che acquisiscano una maggiore sensibilità per i bisogni comunicativi dei loro interlocutori; che apprendano con facilità altre lingue e che acquisiscano maggiori capacità di usare il linguaggio per raggiungere obiettivi sociali.

Anche secondo Cummins, il livello di padronanza acquisito dagli studenti bilingui nelle loro due lingue, può influenzare fortemente il loro sviluppo cognitivo e scolastico. Questo può avvenire, secondo questo linguista, grazie al fatto che lo sviluppo di un alto livello di competenza linguistica nella L1 favorisce il trasferimento dei concetti e degli schemi cognitivi acquisiti nei termini della L1 all'acquisizione della L2. Egli, infatti, elabora due teorie che spiegano l'importanza dello sviluppo di un bilinguismo di tipo additivo. Secondo la prima di queste, definita *teoria delle soglie* ci sono due soglie di competenza linguistica nelle due lingue, una prima più bassa, raggiunta la quale gli studenti evitano problemi scolastici, e una più alta, da superare per raccogliere i vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo. La seconda teoria, definita *principio dell'interdipendenza linguistica* afferma che:

Nella misura in cui l'educazione nella lingua X è efficace nel promuovere padronanza in lingua X, si avrà un transfer di padronanza alla lingua Y purché ci sia adeguata

⁶⁷ CUMMINS J., “Contesti culturali, continuità educativa, bilinguismo”, in *vedi supra*.

esposizione alla lingua Y (o a scuola o nell'ambiente) e adeguata motivazione all'apprendimento della lingua Y.⁶⁸

Questo implica che c'è una padronanza linguistica e concettuale più profonda, di tipo cognitivo e scolastico, che è comune alle varie lingue. Molte ricerche successive hanno confermato questo principio: le più recenti sono di Kemp (1984), Ramirez (1985), Hakuta e Diaz (1985), Ricciardelli (1989), Verhoeven (1991). Nel saggio pubblicato nel 1991, Cummins afferma, dunque che:

La ricerca prova costantemente il principio dell'interdipendenza linguistica attraverso studi che si concentrano su differenti argomenti (l'educazione bilingue, il funzionamento della memoria dei bilingui, il rapporto tra età e apprendimento della seconda lingua, le abilità di lettura bilingue, ecc.) e che usano metodologie differenti. Si tratta inoltre di ricerche condotte in differenti contesti sociopolitici. La costanza e la forza di tali conferme indicano che le predizioni di politica educativa che si possono elaborare sulla base di questo principio sono fortemente attendibili.⁶⁹

Dunque possiamo concludere che la formazione di strutture psichiche tramite un processo di alfabetizzazione nella L1 - la lingua in cui il bambino comunica i propri pensieri nel contesto familiare - stimola una formazione simile nella L2. Nel primo articolo in cui Cummins parla dei vantaggi del bilinguismo⁷⁰, oltre a porre le basi per la promozione di un'educazione bilingue, l'autore, attraverso l'esposizione delle sue ricerche, suggerisce, i fattori necessari per istituire una programmazione didattica che possa avere successo. Questi fattori risultano dei riferimenti fondamentali per i corsi di cui ci occuperemo in questa tesi. Dalla sua esposizione risulta evidente quanto sia fondamentale considerare l'interrelazione stretta tra il programma pedagogico proposto e le caratteristiche proprie del singolo studente (le quali, ovviamente, sono esse stesse determinate dal background, dalle scelte familiari ecc.): un curriculum di educazione linguistica non può prescindere dunque dal considerare come punti fondamentali la motivazione dello studente - senza la quale non vi può essere reale padronanza nella lingua d'apprendimento, né transfert nella seconda lingua - nell'apprendimento di entrambe le lingue, e non può prescindere dalle competenze

⁶⁸ CUMMINS J. "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students" in California State Department of Education (a cura di) *Schooling and language minority students. A theoretical framework; Evaluation, Dissemination and Assessment Center*, California State University, Los Angeles, 1981, p. 29.

⁶⁹ CUMMINS J., "Contesti culturali, continuità educativa, bilinguismo" in BALBONI P.E. (a cura di), *Educazione bilingue*, Perugia, Edizioni Guerra, 1999, pag. 20.

⁷⁰ CUMMINS J., "Linguistic interdependence and the Educational Development of Bilingual Children" in *Review of Educational Research*, n. 49, 1979, pp. 222-251.

pregresse già acquisite sia nella L1, che nella L2. Inoltre, secondo Cummins, una buona programmazione deve tenere conto delle specificità dei singoli studenti coinvolti nella classe e deve prevedere un approccio differenziato.

Concludiamo questa panoramica sugli studi riguardo il bilinguismo riassumendo alcuni punti espressi da Antonella Sorace, docente di linguistica dello sviluppo a Edimburgo, in una recente intervista⁷¹. Secondo la studiosa “L’esperienza bilingue modifica il cervello in modo significativo” e i vantaggi evidenziati dagli studi svolti dal suo gruppo di ricerca sono i seguenti. Il bilinguismo permette:

- Una maggiore consapevolezza intuitiva della struttura del linguaggio: quindi i ragazzi sono anche facilitati nell’apprendimento linguistico.
- Una maggiore abilità metalinguistica: possono imparare più facilmente parole, suoni, frasi rispetto ai bambini monolingui.
- Una maggiore flessibilità mentale: sono più capaci di prestare attenzione selettiva, focalizzandosi sui dettagli più rilevanti e ignorando i dettagli irrilevanti.

Infine la Sorace afferma che il bilinguismo, di qualsiasi tipo (unimodale e bimodale), rende il cervello più efficiente e flessibile: questo non vuol dire che i bambini bilingui siano più intelligenti, ma sicuramente che abbiano uno strumento in più per gestire molte situazioni della vita quotidiana.

È chiaro dunque che per questi molteplici motivi la valorizzazione, il mantenimento e l’insegnamento della lingua d’origine, a fianco della conoscenza e della formazione attraverso la lingua del paese ospitante, sono degli elementi di fondamentale importanza per la crescita e la formazione dei ragazzi stranieri. Se gli studi che abbiamo fin qui esposto hanno preso come ambiti di studio delle società prettamente bilingui in cui l’istruzione formale è prevista secondo diversi tipi di programmi bilingui, queste teorie risultano altrettanto valide per i ragazzi bilingui che sono il soggetto del nostro studio. Le seconde generazioni di migranti arabofoni, infatti, sono costituite da ragazzi bilingui che, in diversa maniera, a seconda della storia, degli atteggiamenti familiari e dell’ambiente in cui sono cresciuti, hanno sviluppato un bilinguismo più o meno additivo. Da quanto abbiamo fin qui esposto, però, risulta fondamentale che essi, a fianco, della loro formazione attraverso la lingua italiana,

⁷¹ L’intervista è ascoltabile all’indirizzo web <http://www.youtube.com/watch?v=tawAbIOgvJY>. Per ulteriori informazioni riguardo i suoi studi rimandiamo al sito <http://www.bilingualism-matters.org.uk/>.

possano essere alfabetizzati e possano raggiungere una buona padronanza linguistica (non solo comunicativa, ma anche a livello di “lingua dello studio”, cioè di “utilizzo formale della L1”, citando Danesi) anche nell’arabo. Solamente in questo modo, infatti, essi potranno godere dei vantaggi della loro situazione bilingue, e non finire, al contrario, per subirne gli svantaggi. Dalla trattazione che abbiamo fin qui svolto risulta anche chiaro quanto sia totalmente indifferente considerare l’italiano come L1 e l’arabo come L2, o viceversa, in quanto i vantaggi attribuiti al bilinguismo sono legati all’interdipendenza tra i sistemi linguistici: i ragazzi devono ricevere un’istruzione formale in entrambe le lingue in cui sono, almeno in parte, competenti. Delle scelte politiche ed educative che mirino alla conservazione o al potenziamento del bilinguismo dei ragazzi, sia italiani, che stranieri, risultano oggi tanto più necessarie per far fronte alle sfide legate all’alto numero di ragazzi stranieri e, più generalmente, di migranti presenti nel nostro paese, e per contrastare i fenomeni, rilevati nei rapporti del MIUR sopracitati, quali il ritardo, l’emarginazione e l’abbandono scolastico, di un alto numero di ragazzi stranieri, anche di seconda generazione.

1.2.2 Caratteristiche del bilinguismo delle seconde generazioni di arabofoni

In questo paragrafo ci soffermeremo a delineare il contesto socio-culturale e linguistico dei ragazzi stranieri che saranno l'oggetto del nostro successivo studio. Le informazioni che daremo qui non sono certo esaustive per definire tutte le caratteristiche del dibattito sulle seconde generazioni di migranti e sulla loro specifica situazione linguistica, tuttavia, illustreremo qui gli elementi teorici necessari per spiegare alcuni degli aspetti che emergeranno nell'analisi dei corsi da noi studiati. In particolare questi dati saranno fondamentali per spiegare i paragrafi che dedicherò, nel terzo capitolo (3.1.3 e 3.2.3), ad illustrare il confronto tra prime e seconde generazioni di migranti, e sull'influenza che tale confronto ha sull'impostazione della scuola, in un contesto in cui sono i genitori stessi, in quanto membri dell'associazione che gestisce la scuola, ad influenzare fortemente gli obiettivi e le modalità di gestione dei corsi.

Il primo fattore fondamentale da sottolineare è che l'oggetto di questo studio è il mantenimento della lingua e cultura d'origine per dei ragazzi che sono prevalentemente *seconde generazioni* di migranti: non si tratta dunque di ragazzi che hanno personalmente vissuto la migrazione, ma che sono nati nel paese dove, da poco o lungo tempo, risiedevano i genitori. In questo contesto si verifica un forte allontanamento tra le due generazioni, genitori e figli, in quanto questi ultimi vivono un'esperienza e una relazione totalmente differente rispetto ai genitori, con il paese d'origine e il paese di residenza. Di conseguenza il passaggio dalla prima alla seconda generazione può risultare, a seconda dei casi, più o meno traumatico, così come il livello di inserimento dei figli nella società in cui nascono, potrà essere più o meno riuscito ed equilibrato. Tra le diverse forme di "discontinuità" cognitive, comportamentali e sociali, che si attuano nel passaggio tra prime e seconde generazioni di migranti, quella più significativa per la nostra discussione è sicuramente la specifica ricerca di identità che necessariamente affrontano i figli nell'età in cui avviene il loro personale ricollocamento nella società e nel mondo, attraverso la messa in discussione dei valori e delle tradizioni familiari. Questo

passaggio, fisiologico e tipico dell'età adolescenziale, normalmente è caratterizzato dall'oscillazione tra due tendenze di origine opposta: il bisogno di sentirsi uguali e parte del contesto d'origine, e il desiderio di essere diversi e autonomi da questo. Nel caso dei figli di migranti, tuttavia, questa ricerca si amplifica a causa della distanza culturale che si genera, tipicamente, tra prime e seconde generazioni: per loro la costruzione identitaria assume il carattere di una personalissima ricerca di definizione di un'identità che non è per nulla già definita e data, e deve farsi strada e negoziarsi in due contesti, quello familiare, e quello societario, che potrebbero percepirla entrambi come antagonisti e stranieri. E come spiega Ambrosini:

Dalla dinamica conflittuale delle difficili conciliazioni di ruolo possono nascere crisi a diversi livelli: individuale (crisi identitarie), familiare (conflitti intergenerazionali), sociale e culturale (reinvenzione o reinterpretazione radicale della cultura d'origine)⁷².

Non possiamo ora occuparci delle conseguenze che queste dinamiche possono causare a livello sociale, soprattutto in termini delle possibili aspettative e "dissonanze" (ad esempio molto frequente quella tra socializzazione culturale implicitamente riuscita ed esclusione socioeconomica⁷³) legate all'inserimento nel mondo del lavoro e della "res publica". È questo un capitolo che in Italia dovrebbe oggi essere condotto in termini di riflessione preventiva ed individuazione di politiche future. Qui ci vorremmo occupare solo di delineare alcune delle traiettorie che nascono all'interno delle famiglie nel confronto tra prime e seconde generazioni. La famiglia infatti, prima ancora della scuola, è l'istituzione sociale in cui le seconde generazioni ricevono gli input fondamentali che li indirizzeranno verso una crescita equilibrata o disequilibrata rispetto ai due mondi di appartenenza, e nelle difficoltà dell'inserimento nella società italiana. Le maggiori differenze che nascono tra prime e seconde generazioni, come conferma anche quanto emerge dall'osservazione del nostro contesto di studio⁷⁴, sono la diversa integrazione culturale e sociale nell'ambiente circostante, e la padronanza comunicativa e formale nella lingua

⁷² M. Ambrosini; *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*; F. Agnelli, Torino, 2004; pag. XV.

⁷³ È molto frequente, nelle società europee, l'emergere di discontinuità di tipo occupazionale. In questo ambito, infatti, emerge con forza tutto lo squilibrio tra le aspettative di integrazione dei migranti e le reali possibilità di soddisfarle attraverso il raggiungimento di un'elevazione sociale e professionale. Numerose possono essere le cause: discriminazioni, percorsi scolastici deboli o frammentati, concentrazione in aree povere di opportunità lavorative). Altri tipi di dissonanze sono quelle di tipo politico-civile, per cui, all'inserimento del migrante nella società, alle volte non vi è corrispondenza nella dimensione del riconoscimento della cittadinanza e del diritto di voto.

⁷⁴ Vedi il paragrafo 3.1.3.

italiana. I figli, infatti, immersi totalmente nella cultura del paese di residenza, e formati nelle scuole italiane, acquisiscono una comprensione e una dimestichezza molto maggiore con azioni, abitudini, procedure, modi di dire e simboli dei loro coetanei. Inoltre in molte famiglie i genitori non acquisiscono un buon livello di competenza nella lingua italiana, e i figli, al contrario, hanno una competenza solo limitata nella lingua madre dei genitori: si generano così dei forti problemi comunicativi che caratterizzano e rendono tipico e difficoltoso il rapporto genitori-figli nelle famiglie di migranti. Questo aspetto della difficoltà comunicativa in famiglia è molto rilevante perché determina il primo grosso distacco da parte dei figli nei confronti della condizione socio-culturale di emarginazione e non inserimento dei genitori nei confronti della società in cui risiedono. Inoltre genera un forte distacco tra le due generazioni: genitori e figli avranno sempre di più la sensazione di lontananza l'uno dall'altro, con la conseguenza anche di una notevole difficoltà a istituire una vicendevole relazione affettiva positiva. Infatti mentre la fase della prima infanzia è caratterizzata dall'uso totalitario e onnipresente della L1, attraverso un linguaggio semplice, pragmatico e affettivo⁷⁵, con la scolarizzazione i bambini passano da questo linguaggio pragmatico in L1 ad un linguaggio via via più articolato e complesso.

Ma questo passaggio – così come l'accesso alla lingua scritta, che rappresenta la norma e la separazione dal mondo dell'infanzia, avvengono in L2, attraverso le nuove parole e il nuovo alfabeto. Dal punto di vista linguistico quindi i figli lasciano i genitori "sull'altra riva" e anzi diventano essi stessi spesso i portavoce e i traduttori delle comunicazioni e dei bisogni familiari nei confronti dell'esterno e dei servizi. Avviene dunque una sorta di ribaltamento dei ruoli tra le generazioni: il genitore ridiventa *infans* in L2 (letteralmente *colui che non parla*) e i figli acquisiscono il "potere linguistico" (e la eccessiva responsabilizzazione) che derivano dal fatto di saper capire, interagire, controllare la nuova realtà. La madrelingua, mezzo di comunicazione inter-famigliare, se debolmente sostenuta a casa e nella comunità linguistica di L1, rischia così di fossilizzarsi e di ridursi negli usi e nei domini. Questa sorta di *bilinguismo sottrattivo* può rendere limitata e molto ridotta la comunicazione all'interno del nucleo familiare. I genitori si rivolgono ai figli in L1 e questi rispondono in italiano, oppure anche gli adulti possono adottare la L2 che però si presenta rigida, "legnosa", priva di sfumature, emozioni e chiaroscuri. La prescrizione implicita o esplicitata, nei confronti dell'uso della lingua materna, norme psicopedagogiche errate, [...] precludono in modo arbitrario un'area di contatto psico-affettivo molto importante tra genitori e figli e determinano una sorta di artificiosa scissione nel mondo interno degli adulti e dei bambini. Da parte dei figli vi può essere,

⁷⁵ Questo ci richiama al fatto che la competenza linguistica nella L1 delle seconde generazioni risulta spesso molto limitata e frammentata, in quanto il lessico e le strutture apprese risalgono solamente a questa prima fase infantile, dell'inculturazione e della socializzazione iniziali, in cui il linguaggio è sempre informale e affettivo, quotidiano e concreto.

inoltre, una dolorosa sensazione di esilio dal mondo affettivo dei genitori e lo sviluppo di un sentimento di vergogna nei confronti della propria L1.⁷⁶

Queste sono le considerazioni espresse da Graziella Favaro in merito alla situazione linguistica e al rapporto tra prime e seconde generazioni nell'intervento "Parole a più voci: alunni stranieri tra «prima» e «seconda» lingua" all'interno del volume curato dal Comune di Venezia e pubblicato nel 2008 sulla situazione delle lingue d'origine dei ragazzi stranieri delle scuole veneziane.

In una situazione così complessa come quella sopra delineata, che ricalca precisamente le esperienze delle famiglie da me incontrate, il clima di tensione che si genera tra le due generazioni potrà facilmente influenzare molto negativamente una costruzione identitaria equilibrata, creando un handicap notevole nei ragazzi, che si sentiranno poco sicuri e poco legati alla loro cultura e alle loro origini. Infatti, prosegue la Favaro:

l'incapacità di parlare in maniera adeguata la lingua della propria famiglia può rendere il figlio estraneo nei confronti della storia familiare e delle origini: da qui un vissuto di provvisorietà, di sentirsi ai margini dei due mondi. Può succedere allora che durante l'adolescenza si riprenda interesse per quella stessa lingua nei confronti della quale si è provato in precedenza un senso di vergogna e di rifiuto.⁷⁷

Come dicevamo precedentemente questo emergere di discontinuità all'interno delle famiglie, seppur problematico, ha una natura prettamente fisiologica e può essere gestito dall'individuo come una normale fase di maturazione, come delineato nelle ultime righe della Favaro. Può succedere, però – e la situazione da noi rilevata non ci sembra molto distante da queste condizioni - che la ricerca di definizione del ragazzo, seppur fisiologica, si inserisca da una parte in un contesto di diffidenza da parte della società ospitante e di difficoltà di inserimento e successo socio-professionale, e dall'altra parte in un contesto di eccessivo controllo e "inculcazione" culturale da parte delle famiglie: il processo di costruzione identitaria in questo caso può diventare fonte di forti disagi e tensioni intergenerazionali e sociali, che in alcuni stati europei hanno dato origine a drammatici fenomeni di rivolta sociale e di reinvenzione radicale della cultura d'origine.

⁷⁶ FAVARO G. "Parole a più voci: alunni stranieri tra "prima" e "seconda" lingua in FRIGO V. COLORIO C. (a cura di) *Tante lingue a scuola: riconoscere e valorizzare le lingue d'origine degli alunni stranieri*; Comune di Venezia, Assessorato alle Politiche Educative; 2008; pag. 19-20.

⁷⁷ *Ibidem*; pag. 20

In sintesi Ambrosini identifica sei aspetti che caratterizzano la particolare relazione che si instaura tra prime e seconde generazioni:

- Il fenomeno del rovesciamento dei ruoli, quando il figlio grazie alla maggiore padronanza della lingua e alla maggiore capacità di movimento nella società, diventa una guida per il genitore stesso, aiutandolo e supportandolo nei rapporti con le amministrazioni pubbliche, scolastiche ecc.
- La precoce perdita di autorevolezza e capacità educativa da parte dei genitori, non supportati da una forte rete parentale e di vicinato.
- Le tendenze dei figli a fuoriuscire dalle forme di integrazione subalterna accettate dai padri.
- La resistenza nei confronti della trasmissione di modelli culturali ispirati alla società di origine.
- I conflitti intergenerazionali.
- Le problematiche di genere e di equilibri interni alle famiglie: infatti le pressioni conformistiche sono normalmente più forti nei confronti delle figlie.

Uno degli aspetti fondamentali, dunque, della particolare situazione dei ragazzi di seconda generazione, rispetto ai loro coetanei italiani o appena giunti da un paese straniero, è il loro particolare repertorio linguistico. Non si tratta, infatti, di ragazzi, la cui L1 è senza dubbio una lingua straniera (in questo caso l'arabo), e per i quali l'italiano è una L2, come si verifica per i ragazzi appena giunti da un paese straniero e inseriti nel nostro sistema scolastico, quanto piuttosto parliamo di ragazzi con una particolare, e loro propria, forma di bilinguismo italiano/arabo.⁷⁸ A questo punto, ancora una volta, vogliamo sottolineare che per la nostra trattazione, così come evidenziato dalle teorie di Cummins, è assolutamente inutile e improduttiva la discussione su quale sia la loro L1, se l'italiano o l'arabo, e quale sia la loro L2. Possiamo dire, infatti, che questi ragazzi possiedono una competenza, seppur non completa, e magari non "equilibrata", come afferma Barbara Abdelilah Bauer (cfr. il precedente paragrafo), in entrambe queste due lingue, e per la nostra discussione, che vorrebbe un'educazione linguistica mirata a far crescere le competenze formali in entrambe queste lingue, è assolutamente indifferente decidere se considerare l'arabo o l'italiano come la loro L1, e viceversa per la L2. Infatti, l'azione che ci apprestiamo

⁷⁸ Tratteremo questo argomento, non in linea teorica, ma relativamente ai ragazzi oggetto del nostro studio a Montebelluna, nel paragrafo 3.3.3.1.

a studiare, secondo le linee in cui è delineata nelle normative di riferimento esposte nei precedenti paragrafi, mira a valorizzare il variegato e in continuo mutamento repertorio linguistico dei ragazzi di seconda generazione. Vogliamo assumere in questa tesi la prospettiva, che caratterizza un filone degli studi di sociolinguistica (Santipolo, D'Annunzio e Caon), secondo la quale non è tanto importante definire i concetti di L1, L2, LS o lingua etnica, e nemmeno attribuire a ciascun idioma, o varietà linguistica parlata da un individuo, una di queste "etichette" necessarie solo in un livello teorico di studio, distante dall'ambito propriamente contestuale della nostra ricerca. Nell'ambito della sociolinguistica, dove la lingua non viene studiata a livello teorico, ma nel suo rapporto con il contesto situazionale – la società e il momento – in cui viene essa parlata, risulta molto più utile parlare di *repertorio linguistico individuale*.⁷⁹ Questo termine richiama di per sé stesso alla coesione e all'interrelazione esistente tra le diverse lingue e varietà linguistiche, che nei diversi stadi di crescita, e con competenza diverse, sono utilizzate dall'individuo. Santipolo ricorda a questo proposito che è utile

Reinterpretare il rapporto che normalmente si instaura tra la lingua materna degli stranieri e la lingua target. [...] al fine di garantire lo sviluppo di una competenza comunicativa e meta-comunicativa più completa, può risultare strategico ampliare tali concetti fino a includere quelli di repertorio. Il confronto, dunque, non sarà più tra L1 e L2/LS ma piuttosto tra *Repertorio Linguistico 1 (RL1)* e *Repertorio Linguistico 2/S (RL2/S)*. In questa prospettiva vengono dunque compresi anche tutti gli aspetti gerarchici dei codici che costituiscono i repertori in questione e le norme che ne governano l'uso.⁸⁰

Il repertorio linguistico è dunque un sistema formato da diverse componenti, ma è allo stesso tempo un sistema unitario, in cui le lingue e le strutture psichiche su cui esse si poggiano, entrano in contatto, si influenzano: è, dunque, di fatto un sistema in continuo mutamento. Per questo motivo le politiche di mantenimento della lingua d'origine dovrebbero agire, in maniera quanto più integrata possibile, valorizzando e dando dignità a tutte le componenti linguistiche e varietà dialettali di cui il parlante è entrato in contatto nella sua storia linguistica.

C'è un'altra questione linguistica che dobbiamo qui, seppur brevemente ricordare, ed essa riguarda la condizione, ancora più specifica, dei ragazzi bilingui arabofoni.

⁷⁹ Si intende per repertorio linguistico l'insieme delle lingue, dei dialetti e delle varietà impiegate da una comunità linguistica (Berruto, 1995).

⁸⁰ SANTIPOLO M.; *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*; Utet Università, Torino, 2006, pag.17.

Infatti molte ricerche in ambito italiano⁸¹ ed europeo⁸² si sono chieste quale sia la vera lingua madre – parlando della lingua dei genitori - che, secondo le normative e gli studi scientifici, dovrebbe essere mantenuta e valorizzata per dei ragazzi arabofoni. Gandolfi sintetizza così la questione:

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 alcun locutore arabo: questa funzione è stata invece espletata dalle lingue orali, modellate sulla diversità delle etnie e delle regioni, che come tutte le lingue parlate cambiano a seconda delle dinamiche sociali. (pag. 26)

Dunque se si parla di mantenimento dell'arabo come lingua d'origine, si intende il MSA (Modern Standard Arabic), cioè quella varietà che oggi viene designata come l'arabo standard attualmente in uso, in un registro alto e in particolari circostanze, negli atti comunicativi di un locutore arabofono istruito? Oppure si intende il dialetto specifico parlato nel paese, nella regione e dalla famiglia del ragazzo? Come concludono tutte gli studi a riguardo, tale discussione non può che concorrere positivamente all'elaborazione di politiche educative contestuali ed efficaci, e

⁸¹ Tra queste ricordiamo in particolare lo studio svolto dall'Ateneo padovano e dal CIRSSI (Centro Interdipartimentale di Ricerca e Servizi per gli Studi Interculturali) riguardo l'insegnamento della lingua araba ai giovani di origine magrebina presso gli istituti pubblici e privati del territorio padovano, che ha cercato di porre in atto la discussione su quale arabo insegnare all'interno del contesto specifico studiato. Una breve relazione di tale progetto è contenuto in:

BRANDALISE A., CELLI A., RHAZZALI K., SARTORI E., "Il multilinguismo nella migrazione" in MANTOVANI G. (a cura di) *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Carocci, Roma, 2008; pag. 47-81.

Ricordiamo anche il paragrafo "Quale lingua materna per gli arabi in Europa" nel testo: GANDOLFI P., *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*; il Ponte, Città di Castello (PG), 2006; pag. 26-30.

⁸² Tra queste ricordiamo:

TILMATINE M. (a cura di), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe: langue maternelle ou langue d'Etat?*, Paris, Inalco, 1997

DICHY J., "Qu'est-ce qu'un programme d'apprentissage de la compétence communicative d'un locuteur arabe scolarisé ?", in *Actes du Colloque sur les " Langues et cultures populaires dans le domaine arabe "* (16-18 oct. 1986), Association française des Arabisants (AFDA) et Institut du Monde arabe, Paris, 1987, p. 49-61.

DICHY J., "La pluriglossie de l'arabe", in LARCHER P. (a cura di), *Langue et littératures arabes, Bulletin d'Études orientales*, Institut français d'Études arabes de Damas (IFEAD), N. XLVI, 1994, p. 19-42.

OWENS J. et BANI Y., « Spoken arabic and language mixture » in P. Larcher (a cura di), *Bulletin d'Études orientales*, Institut français d'Études arabes de Damas (IFEAD), vol. 43, 1991, pag. 17-31.

DAKWAR R. K., *Children's attitudes towards the diglossic situation in Arabic and its impact on learning*, in Z. Zakharia, T. Arnstein (eds.), *Languages, Communities, and Education*, Society for International Education, New York, 2005, pp. 75-86.

MAAMOURI M., *Language education and human development: arabic diglossia and its impact on the quality of education in the arab region*, World bank, Washington, 1998

dovrebbe, dunque, avviare una negoziazione specifica all'interno di ogni particolare contesto in cui un corso di arabo, come lingua d'origine, venga avviato. Non mi occupo in questa sede di affrontare i diversi risvolti e la storia di questa discussione scientifica, tuttavia rimando al paragrafo 3.3.3 per ulteriori riferimenti riguardo alla situazione sociolinguistica specifica della lingua araba, e per una messa in discussione pratica di tale questione. Ci interrogheremo, infatti, su quale sia l'arabo da insegnare, nel particolare contesto oggetto del nostro studio, e illustreremo come tale discussione stia avvenendo, o meno, all'interno dell'associazione di migranti "Senza Frontiere" di Montebelluna.

Ritornando al bilinguismo dei ragazzi immigrati, dobbiamo, quindi, affermare che esso è un fenomeno molto variegato e soprattutto individuale, che si collega in maniera determinante all'ambiente familiare e all'educazione acquisita in casa e fuori casa. In particolare il livello di conoscenza della lingua d'origine dipende da diversi fattori: l'età, il luogo di nascita, il percorso scolastico, le scelte familiari e la tipologia delle lingue che si contendono. Graziella Favaro stabilisce una catalogazione delle diverse tipologie di bilinguismo che si possono verificare. Fra i bambini stranieri *nati in Italia* e di età più bassa, vi sono:

- coloro che sono, al momento del loro ingresso nella scuola dell'infanzia, monolingui in L1 e diventano in seguito bilingui, con l'aggiunta dell'italiano, sviluppando un *bilinguismo precoce consecutivo*;
- coloro che sviluppano da subito una competenza nelle due lingue, grazie all'inserimento all'asilo nido, praticando la madrelingua a casa e l'italiano al servizio educativo, e praticando così *il bilinguismo precoce simultaneo*;
- coloro che imparano a parlare solo in italiano per scelta della famiglia, o in seguito a un discutibile e dannoso orientamento in tal senso da parte degli operatori e dei servizi per l'infanzia.

Fra gli alunni nati all'estero vi sono, al momento dell'ingresso nella scuola:

- coloro che praticano la L1 per gli usi comunicativi e solo orali, perché non ancora scolarizzati nel paese d'origine;
- coloro che praticano una lingua orale (un dialetto) a casa, ma hanno imparato a leggere e a scrivere nella lingua nazionale del contesto di provenienza (caso tipico dei parlanti arabofoni)
- coloro che hanno sviluppato nella L1 una competenza sia orale che scritta;

- coloro che praticano una L1 per gli usi orali e famigliari, ma sono stati scolarizzati in una lingua straniera

Di questa casistica quella che interessa a noi è la prima parte, cioè quella che considera i ragazzi nati in Italia. Tuttavia nella realtà si assiste ad una varietà molto eterogenea di situazioni, competenze e abilità, come illustreremo nel terzo capitolo, a partire dall'osservazione da noi effettuata. Da qui possiamo vedere che l'influenza della famiglia è fondamentale nel tipo di bilinguismo che viene sviluppato, e soprattutto sull'opinione che rimane impressa nei ragazzi rispetto all'importanza e alla dignità delle lingue che fanno parte del loro repertorio. Potrebbe essere, infatti, come si diceva più sopra, che i figli decidano di non essere interessati a mantenere la lingua della loro famiglia, che per loro è caratterizzata da una forte negatività, frutto del rapporto conflittuale con la famiglie, e sinonimo di emarginazione sociale. L'aspetto della motivazione personale dello studente nell'apprendimento linguistico è chiaramente fondamentale, e in questo caso assume un valore aggiunto affinché possa essere messo in atto il principio dell'interdipendenza elaborato da Cummins. Rileggendo la sua teoria in questo contesto possiamo dire che se non sono i ragazzi stessi ad esservi interessati, ma le famiglie a spingere, affinché questi imparino la lingua araba, non sarà effettivamente possibile una reale acquisizione linguistica, e di conseguenza nemmeno un transfert delle strutture apprese nella lingua dei genitori, in quella del paese di residenza. Un bilinguismo di tipo additivo potrà svilupparsi, dunque, solamente nel caso in cui i ragazzi siano personalmente motivati nell'apprendimento di entrambe le lingue nei loro molteplici aspetti: comunicativi, linguistici, d'uso e di competenza socio-pragmatica. Questo è sicuramente uno degli obiettivi a cui dovrebbero mirare i corsi di mantenimento della lingua e cultura d'origine. Ma come abbiamo sottolineato in questo paragrafo ci sono anche altri obiettivi a cui tali corsi dovrebbero mirare, nel tentativo di inserirsi in maniera efficace nel processo di costruzione identitaria e di integrazione dei ragazzi di seconda generazione, che saranno parte fondante del futuro del nostro paese. Infatti, abbiamo visto come i conflitti intergenerazionali e le possibili "dissonanze" nell'inserimento sociale ed economico potrebbero causare dei gravi fenomeni di radicalizzazione etnica o di chiusura nei confronti del patrimonio culturale familiare. Entrambe queste prospettive sarebbero estremamente nocive per il futuro di questi ragazzi e della nostra società. Affinché non siano queste tensioni a prevalere, ma un equilibrato rapporto di conoscenza e relazione tra i diversi mondi e le diverse culture

a cui questi ragazzi appartengono, è necessario che i corsi di mantenimento della lingua e cultura d'origine, siano organizzati in modo da fungere da ponte, e da strumento di contatto, tra le due generazioni, e tra i due mondi, marocchino ed italiano. Così come si auspica il documento pedagogico franco-marocchino presentato nel paragrafo 1.1.3⁸³ si deve mirare ad una conciliazione, e alla creazione di un ambiente che sia di incontro e di giuntura, tra le diverse esperienze che questi ragazzi fanno nella loro vita. È necessario, inoltre, che i corsi non interpretino il desiderio di *controllo* e di *riaffermazione genitoriale* che alle volte spinge i genitori, preoccupati per l'allontanamento e l'incomprensione con i loro figli.

Per questi molteplici aspetti risulta fondamentale la modalità in cui tali corsi vengono istituiti, affinché non siano queste tensioni intergenerazionali a prevalere: l'offerta formativa dovrà, dunque, essere gestita da un'entità capace di rispettare queste esigenze, e il curriculum linguistico dovrà focalizzarsi sui bisogni e sulle condizioni specifiche di questi ragazzi. Inoltre un nodo fondamentale risulta il rapporto tra la scuola e i docenti che vi esercitano, e le famiglie di migranti. Infatti i corsi potrebbero diventare anche un strada privilegiata di incontro tra il sistema scolastico italiano, e le famiglie di migranti; in modo che nelle scuole siano valorizzate e facciano ingresso a pieno titolo le diverse lingue e culture dei ragazzi stranieri, e che, allo stesso tempo, le famiglie inizino a partecipare in maniera più attiva alla vita dei loro figli nella società italiana.

⁸³ Cfr. allegato 10.

2. L'insegnamento di lingua e cultura araba a Treviso presso la direzione del primo circolo didattico

2.1 Pianificazione della Convenzione in Veneto

Il secondo capitolo di questo elaborato, si prefigge di presentare uno studio di caso sulla situazione del progetto *Insegnamento della lingua araba e cultura marocchina*, nato in applicazione dell'accordo culturale stabilito nel 1998 tra il Regno del Marocco e la Repubblica Italiana, nel Primo Circolo didattico di Treviso. A causa della difficoltà che abbiamo riscontrato nel raccogliere dati su tale iniziativa, a quattro anni dal suo termine, il nostro studio non sarà un'analisi puntuale e approfondita dello svolgimento del progetto, quanto si presenterà come un tentativo di stendere un bilancio complessivo di tale esperienza istituzionale di insegnamento dell'arabo, dei suoi punti di forza e delle criticità emerse. Purtroppo, a causa dell'interruzione improvvisa di tale insegnamento, alla fine del terzo anno di attività, e del silenzio generale in cui essa si è spenta, non c'è stata la possibilità di rilanciare un secondo periodo di lavori e di riorientare gli sforzi in termini di organizzazione e finalità. Tuttavia, essendo la domanda di insegnamento dell'arabo molto forte da parte delle famiglie di marocchini presenti sul nostro territorio, le iniziative volte a fornire tale insegnamento sono continuate, anche grazie alla collaborazione con i docenti inviati dal Regno del Marocco, nell'ambito delle associazioni marocchine del nostro territorio. Per questo ci sembra tanto più importante, oggi, poter fare un bilancio della prima esperienza sperimentale in cui l'insegnamento dell'arabo era stato inserito all'interno dell'istituzione scolastica italiana: i punti che ne emergono saranno sicuramente necessari per la valutazione delle esperienze attualmente presenti in Veneto, e per delineare delle ipotesi future per una ripresa in carico da parte della scuola di tali progetti.

Dopo l'approvazione del decreto legislativo attuativo dell'accordo interministeriale, che prevedeva l'insegnamento nelle scuole italiane della lingua araba e della cultura marocchina, si è avviata la fase di pianificazione dei corsi nelle aree a più alta densità migratoria. Il 6 luglio del 2005 a Roma, si è svolto un incontro a carattere nazionale presso il Ministero dell'Istruzione a cui ha partecipato anche il Dirigente dell'Ufficio

I dell'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto, la dottoressa Miola. L'incontro ha dato il via alla prima esperienza di corsi di lingua araba e cultura marocchina in Italia, in collaborazione con il Regno del Marocco e all'interno delle istituzioni scolastiche italiane. Secondo la relazione presentata dalla dottoressa Miola la Direzione regionale del Veneto ha dato la propria disponibilità al programma di attività didattica; per cui si è immediatamente aperta la fase organizzativa dell'iniziativa, che in breve tempo ha portato alla pianificazione delle attività sul territorio veneto per l'anno scolastico 2005/2006.

Il 21 Ottobre 2005 si è svolto un secondo incontro a carattere locale presso la direzione didattica regionale dell'Emilia in presenza del Console di Bologna. Sulla base delle domande richieste dalle Direzioni scolastiche regionali presenti a Bologna al suddetto incontro, è seguita una relazione scritta da parte del Console sul previsto funzionamento delle attività didattiche nella fase di lancio dell'iniziativa. Per quanto riguarda l'analisi del regolamento esposto dal Console in tale documento si rimanda al paragrafo 1.1.3. In seguito all'incontro dell'Ottobre del 2005 e alle linee guida del progetto, riassunte dal Console nel documento che si può vedere interamente nell'allegato n.2, l'Ufficio Scolastico Regionale, ha proceduto nell'organizzazione dell'iniziativa: i CSA (Uffici Scolastici Territoriali) interpellati hanno comunicato all'USR l'elenco delle Istituzioni scolastiche con le presenze più significative di alunni provenienti dal Marocco, e in Novembre, l'USR ha individuato, tra queste, le Istituzioni Scolastiche disponibili a intraprendere il progetto, in rete con le scuole presenti nel territorio. Come ci ha spiegato il dottor Silvestri (Referente per l'integrazione degli alunni stranieri presso l'USR nell'a.s. 2005/2006 e attualmente Responsabile dell' Unità Organizzativa n.7 - Interventi Educativi – dell'Ufficio Scolastico provinciale di Treviso), infatti, la Direzione Regionale era consapevole che una tale iniziativa, già di per sé impegnativa per gli Istituti partecipanti, e che poteva essere di incerta approvazione da parte dei docenti e del territorio, doveva essere innestata in dei contesti scolastici quantomeno favorevoli:

Una volta capito il funzionamento, e quante erano le persone che ci venivano messe a disposizione - due insegnanti - e sulla base della maggior presenza di nuclei di bambini di provenienza marocchina nelle scuole della Regione abbiamo scelto le scuole. Avevamo già anticipatamente deciso di impegnare solamente la provincia di Treviso e Vicenza, perché lì c'erano i nuclei più forti

e avevamo dei dirigenti scolastici disponibili ad aiutarci: sapevamo infatti che imporre una cosa non funziona mai. In quattro e quattro otto abbiamo chiamato le persone prescelte a Venezia chiedendo loro o convincendoli ad approvare questo progetto - che poi peraltro ha anche avuto dei buoni esiti da quello che mi ricordo. Insieme abbiamo cercato di costruire un'ipotesi, tenendo anche conto delle necessità che avevano questi due docenti di potersi spostare nell'ambito di queste aree abbastanza vaste, ma solo con i mezzi pubblici perché il regno del Marocco non forniva loro una macchina di servizio. Per intendersi dovevano cercarsi una casa e tutto quanto.⁸⁴

Il 7 Dicembre 2005 si è svolto un incontro congiunto tra l'U.S.R., le Scuole Polo, e il Console del Marocco. Alla presenza dei 10 Dirigenti Scolastici delle scuole polo individuate per la realizzazione del progetto, il Console del Marocco di Bologna, il Direttore Generale – dott.ssa Palumbo – il dirigente dell'Ufficio 1 – dott.ssa Miola, il referente per l'integrazione degli alunni stranieri – dott. Sandro Silvestri, vengono ricordate le caratteristiche del progetto e viene spiegato il significato dell'iniziativa. Le istituzioni scolastiche individuate e presenti all'incontro sono:

1. D.D. BASSANO 2° CIRCOLO (VI)
2. I.C. VALSTAGNA (VI)
3. D.D. ROSÁ (VI)
4. I.C. VICENZA 3° CIRCOLO SCAMOZZI
5. I.C. CASTELLO DI GODEGO (TV)⁸⁵
6. D.D. TREVISO 1° CIRCOLO
7. D.D. PADOVA 2° CIRCOLO
8. D.D. PADOVA 5° CIRCOLO
9. D.D. VERONA 9° CIRCOLO
10. D.D. VERONA 4° CIRCOLO

Queste erano le regole fondamentali su cui si sarebbe basata l'iniziativa: i corsi, rivolti a gruppi di 20-25 bambini dell'età terminale della scuola primaria, hanno carattere facoltativo e si svolgono in orario aggiuntivo, per quattro ore settimanali divise in 2 pomeriggi; l'insegnamento partirà solo previa delibera del Collegio Docenti, e si mirerà ad inserire l'attività nei POF (Piano dell'Offerta Formativa) delle

⁸⁴ Dall'intervista a Sandro Silvestri, all'epoca referente per l'integrazione degli alunni stranieri presso l'U.S.R., svoltasi il 19 Dicembre del 2001 presso l'USP di Treviso, sede di Lancenigo.

⁸⁵ Che pochi mesi dopo sarà sostituito dall'Istituto comprensivo di Castelfranco.

scuole. Le attività didattiche dovevano prendere avvio nel secondo quadrimestre dell'a.s. 2005/2006, e, infine, come ci segnala nell'intervista il dott. Silvestri, i corsi dovevano svolgersi senza oneri da parte dello stato italiano: l'USR doveva solo occuparsi dell'aspetto organizzativo, cioè della formazione delle classi e della messa a disposizione delle scuole e delle aule adeguate per le attività; tutto il resto doveva essere a carico del Regno del Marocco.

In questo primo incontro congiunto, di Dicembre del 2005, vengono inoltre concordate le modalità di assegnazione del personale docente alle scuole: trattandosi di due soli docenti, il primo viene assegnato a Padova (due corsi), Verona (due corsi) e Vicenza (un corso); e il secondo a Bassano del Grappa (un corso), Valstagna (un corso), Rosà (un corso), Castello di Godego (un corso) e Treviso (un corso). All'arrivo dei professori, all'inizio di Marzo dell'anno successivo, a causa di ritardi burocratici vari, le due aree di competenza sono state poi attribuite ai due docenti, che si sono stabiliti uno a Treviso e uno a Vicenza.

A Gennaio del 2006 i Dirigenti Scolastici hanno acquisito le delibere degli Organi Collegiali; in seguito, dunque, le scuole hanno potuto procedere a diffondere l'iniziativa sul territorio e a raccogliere le adesioni. Il primo Febbraio era la data prevista per l'inizio delle attività; i docenti tuttavia arriveranno in Italia solo ad inizio Marzo. Riportiamo qui il racconto del Professore Driss Guella, uno dei due docenti che ha operato e continua ad operare in Veneto per conto del Ministero marocchino, che spiega le fasi del suo arrivo in Italia:

Quando siamo arrivati il primo giorno siamo stati accolti dal Console del Marocco a Bologna. [...] Noi siamo arrivati a Bologna ed eravamo in otto insegnanti. Ma all'inizio c'erano alcune difficoltà. Le cose erano state preparate dall'Ambasciata del Marocco insieme al Ministero dell'Istruzione italiano. Siamo stati convocati lì e potevamo scegliere la Regione dove andare ad insegnare: potevamo scegliere tra Marche, Veneto, Emilia e Toscana. Io e il mio collega abbiamo scelto di andare insieme in Veneto e siamo arrivati qui. Il problema era che non avevamo mai studiato l'italiano! Dopo una settimana c'era l'incontro presso l'U.S.R. di Venezia. Lì c'erano il Dirigente e il Vice-Dirigente dell'Ufficio, tutti i 10 Presidi delle scuole che partecipavano all'iniziativa, due membri del Consolato e il Vice-console. Così dopo il discorso del Dirigente dell'U.S.R., abbiamo presentato l'iniziativa, poi loro ci hanno esposto i problemi che si vivevano nelle scuole italiane: la situazione degli

stranieri, i problemi legati all'integrazione... Tuttavia il problema era che noi non parlavamo italiano e non ci veniva tradotto nulla (anche perché anche gli inviati del Consolato non parlavamo bene italiano). Tramite il francese un po' capivamo e siamo riusciti a delineare il progetto: come doveva svolgersi, com'era l'insegnamento in Marocco, ovviamente spiegavamo in francese. Ci siamo capiti nelle grandi linee diciamo. Poi ognuno di noi due si è messo con quattro o cinque Presidi delle scuole per decidere l'orario delle lezioni. L'Ufficio Scolastico ci aveva assegnato le diverse zone in cui dovevamo lavorare.

Dunque i docenti arrivati in Italia sono stati prima accolti dai Consolati della zona a cui erano stati assegnati, secondo la richiesta fatta da loro stessi durante le fasi di selezione del concorso avvenuto in Marocco, poi dopo il loro invio nelle regioni di competenza, si è svolto un altro incontro generale presso l'Ufficio Scolastico della Regione, dove sono stati accolti ufficialmente dalla Direzione regionale e dai Dirigenti scolastici delle scuole coinvolte. Da quel momento è iniziata la difficile relazione tra i docenti marocchini, che al momento del loro arrivo non parlavano italiano, e i docenti e i responsabili della scuola italiana. Nonostante l'iniziale disagio percepito da entrambe le parti nel momento dell'avvio delle attività, e la consapevolezza del peso che questa distanza linguistica, e poi anche culturale, avrebbe avuto nello svolgersi dell'iniziativa, il progetto è partito senza ulteriori rallentamenti, e tutti i protagonisti hanno cercato di svolgere i loro compiti nel miglior modo possibile, secondo le possibilità e capacità di ciascuno. D'altra parte si trattava di un progetto sperimentale e fin da principio si sapeva che tutto sarebbe stato passibile di modifiche e miglioramenti in corso d'opera. Prima ancora dell'arrivo dei docenti, infatti, era stata prevista un'attività di monitoraggio in itinere per il primo semestre di lavoro (il secondo semestre dell'a.s. 2005/2006): in Aprile era previsto un primo incontro a cura dell'U.S.R., e a Giugno, dopo la fine delle attività didattiche un secondo incontro, sempre a cura dell' U.S.R. per una prima valutazione del progetto. Prima di passare ad analizzare più da vicino l'organizzazione all'interno di una delle scuole che hanno partecipato al suddetto progetto, vediamo come tale pianificazione, che fin ora abbiamo delineato nelle sue linee generali, si sia potuta realizzare e quali sono stati i principali ostacoli che la Direzione scolastica regionale, ha incontrato.

I problemi logistici e di organizzazione oraria sono stati fin da subito prioritari, dato che i docenti dovevano spostarsi con i mezzi pubblici tra i Comuni delle zone a loro assegnate, e che le lezioni potevano svolgersi solamente nella seconda parte del pomeriggio, o al sabato, a causa dello statuto di attività extracurricolare dei corsi. Essendoci due soli docenti, e dato che ognuno di loro insegnava in cinque scuole, in ogni scuola-polo poteva essere avviato un solo corso, con una classe composta da circa venticinque ragazzi. Le lezioni, inoltre, dovevano svolgersi non prima delle 16.30: bisognava prevedere, infatti, che alcuni dei ragazzi coinvolti, avendo il tempo pieno obbligatorio, dovessero spostarsi, alla fine delle lezioni, nella scuola sede del corso. Secondo la testimonianza del dott. Silvestri, che fin dalle prime fasi, ha seguito la pianificazione delle attività nel territorio si trattava, dunque, di

...interventi abbastanza limitati in termini di quantità oraria, ma d'altra parte non poteva che essere così: i docenti dovevano girare in più scuole, con dei pacchetti di due ore nel pomeriggio, e tra l'altro dovevamo aspettare che fosse concluso l'orario scolastico, perché non era un'attività sostitutiva, ma aggiuntiva, in più qualcuno si doveva spostare da altre scuole vicine e raggiungere la sede prescelta per il corso... da un punto di vista logistico non è stato facile pianificare i corsi.

Anche il Dirigente scolastico della scuola Primo Maggio, scuola capofila della rete per gli studenti stranieri di Treviso, ricorda le stesse difficoltà, soprattutto all'inizio delle attività, quando tutto era incerto, e le condizioni di lavoro sembravano improbabili:

Il corso è partito, ma con molte difficoltà. Soprattutto perché il docente che operava qui doveva garantire la sua presenza in un territorio troppo vasto da dominare, soprattutto per gli spostamenti nell'arco della stessa giornata, perché lui agiva anche a Bassano, a Castelfranco e poi nella zona di Bassano e a Valstagna. Quindi queste erano le difficoltà di tipo organizzativo-logistico. Un altro aspetto dell'organizzazione era stato quello di non interferire sulle attività didattiche ordinarie, per cui noi abbiamo dovuto istituire il corso in un orario che creava qualche difficoltà all'utenza, cioè dopo le 16.30, orario in cui da noi finivano le lezioni dei rientri o del tempo pieno, per le poche classi che avevano il regime a tempo pieno, ed era comunque l'orario in cui finivano le lezioni

anche nelle altre scuole interessate. Quindi le lezioni iniziavano alle 16.30, con un po' di flessibilità perché chi finiva alle 16.30 doveva anche raggiungere la sede! Queste erano difficoltà organizzative e logistiche importanti: questo insegnante che doveva muoversi... tra l'altro ricordo che il docente non era nemmeno dotato di mezzo proprio, usava mezzi pubblici, quindi è stato un anno abbastanza travagliato.⁸⁶

Se, come vedremo, questi fattori diventeranno fondamentali nella gestione dei corsi all'interno dei singoli istituti, anche per la Direzione regionale, le questioni organizzative sono sembrate fin da principio assai difficoltose:

È chiaro che per l'USR era una cosa in più da fare, e visto che il lavoro non manca mai... e poi il problema per noi era soprattutto il dover tenere unito e compatto questo gruppo di dirigenti e referenti che venivano periodicamente agli incontri di verifica. Bisognava tranquillizzarli, rilanciare l'esperienza: fare insomma un lavoro di supporto, altrimenti alla scuola chi glielo faceva fare? Anche per la scuola era un ulteriore aggravio, e non riceveva benefici, se non, forse, quello di far contenti dieci o venti famiglie, ma siccome lo scopo della scuola era un altro... Bisognava continuamente sostenerli e aiutarli... questo era il nostro compito. Bisognava parlare dei problemi e poi rilanciare: "Si si andiamo avanti che va bene..." Spingere, spingere... Perché se fosse stato per le scuole avrebbero chiuso la spina il giorno dopo...⁸⁷

Il progetto per sua natura traeva energia dalla continua collaborazione tra la Direzione Scolastica e gli Istituti ospitanti. Quanto più proficua, estesa e convinta essa era, tanto più l'iniziativa si sarebbe potuta conoscere e diffondere, sia in termini di spazio, che di tempo. Le scuole avevano bisogno di un sostegno e un quadro organizzativo forte, così come la Direzione regionale aveva bisogno di Dirigenti disponibili e capaci, e di una rete di scuole e di docenti che si impegnassero per far mettere ai docenti e all'iniziativa radici nel territorio e nel contesto socio-culturale italiano. Sentiamo l'esperienza del Dirigente della scuola Primo Maggio di Treviso rispetto al ruolo giocato dalla Direzione scolastica regionale:

⁸⁶ Dall'intervista all'allora Dirigente Scolastico della scuola Primo Maggio di Treviso e alla Professoressa Paola Pasqualon, referente della rete per gli studenti stranieri, avvenuta in data 16 Febbraio 2012 presso la scuola stessa.

⁸⁷ Dall'intervista a Sandro Silvestri, all'epoca referente per l'integrazione degli alunni stranieri presso l'U.S.R.

Devo dire che c'è stato un buon coordinamento tra l'USR e le scuole incaricate come la nostra di organizzare i corsi: ovviamente però con risorse limitatissime. Per dare un'idea: in ragione che questa attività avveniva in orario extracurricolare, e impegnava anche i nostri collaboratori scolastici e i locali, avevamo ricevuto anche un piccolo finanziamento, che comprendeva però anche le spese vive, quindi la carta per le fotocopie e per tutte quelle piccole cose che potevano garantire il regolare svolgimento delle lezioni. Ma i finanziamenti erano veramente limitatissimi. Io credo che anche la Direzione Regionale fosse consapevole delle difficoltà organizzative e ha cercato di mettere le scuole nelle condizioni di svolgere nel miglior modo possibile un adempimento che era praticamente l'attuazione di un Accordo tra il Regno del Marocco e la Repubblica italiana. Non c'è stato un impegno, diciamo, aggiuntivo. C'è stato un impegno non straordinario... era come un compito da svolgere, nulla di più... questo per varie ragioni: sia per motivazioni organizzative perché comunque ovviamente c'era la consapevolezza che questi corsi avrebbero creato un ulteriore aggravio per la scuole, come si è di fatto rivelato, sia perché nella Regione Veneto c'erano degli ostacoli anche di natura politica. [...] [Come spiegavo precedentemente] avevo avuto l'impressione che si organizzasse questa attività come *adempimento di un accordo*, ma non perché ci fosse una partecipazione consapevole, o una adesione convinta ad un tale progetto.

Come vediamo da questi interventi i problemi legati all'organizzazione del corso hanno da subito rischiato di minare le relazioni tra i diversi attori coinvolti, e le sorti dell'iniziativa stessa: è vero che i costi finanziari dell'iniziativa erano a carico del Regno del Marocco, ma la questione logistica finiva per essere un peso alle volte sentito come eccessivo all'interno di una già difficile quotidianità delle istituzioni scolastiche. Le scuole dovevano sobbarcarsi, come vedremo nel caso specifico della scuola Primo Maggio di Treviso, il peso pratico della gestione e dello svolgimento delle attività didattiche, con tutto ciò che questo comportava anche in termini finanziari, e il peso politico di esporsi nel territorio per le attività che la scuola portava avanti. Infatti, sempre il dott. Silvestri afferma che:

Il problema più grosso è stato quello di non dare eccessiva pubblicità, perché le aree interessate, sia della provincia di Treviso, sia dell'area di Vicenza, erano

dei feudi leghisti, per cui non pareva il caso di dare eccessiva notizia. Già sulla stampa era uscito qualcosa di non propriamente positivo. Perciò abbiamo tenuto un profilo molto basso, perché alla fine a noi interessava fare l'esperienza. Anche perché poi su questo nascono le guerre di religione, e non si sa nemmeno perché. Devo dire che già il primo anno c'è stata una buona partecipazione, insieme qualche problema logistico ovviamente, però sono state poi risistemate le cose nell'anno successivo, 2006-2007.

Di fronte al rischio che l'iniziativa fosse insabbiata in un polverone di polemiche, la Direzione Regionale poteva contare sulle dichiarazioni sostenute fin da principio dal Console del Marocco, e dagli obiettivi principali a cui mirava il progetto attuativo della Convenzione ministeriale. L'insegnamento dell'arabo veniva, infatti, appositamente inserito in un contesto "protetto", per cui si prevedeva un controllo e monitoraggio sia da parte italiana, in quanto i corsi facevano parte dell'offerta formativa degli istituti "ospitanti", sia da parte marocchina, in quanto il Ministero dell'Educazione del Regno del Marocco aveva formato i docenti, inquadrava e dirigeva la programmazione didattica generale dei corsi. Grazie a questo, e alle premesse di aconfessionalità che il progetto doveva garantire, i corsi così stabiliti nelle scuole venete, avrebbero potuto rispondere alle esigenze di sicurezza e laicità che lo stato italiano richiedeva su una tale delicata questione.

L'obiettivo primario del Marocco, questo secondo quanto era stato dichiarato dal Console marocchino, era quello di evitare che, con la scusa di insegnare la lingua araba a cittadini marocchini, o comunque di quell'area geografica, potessero infiltrarsi delle persone che non avevano nulla a che fare con il carattere laico – ci tenevano a sottolinearlo – del Regno del Marocco. Quindi volevano dire che preferivano fare questo investimento piuttosto che questo tipo di insegnamento fosse fatto da religiosi... Erano anni, ma lo sono ancora oggi, in cui su queste cose bisogna andare con i piedi di piombo. Quindi in qualche modo fornendo questo servizio hanno evitato che altri facessero lo stesso. Il fatto che fossero controllati dal loro Ministero, significava che il contenuto delle azioni e comunicazioni, corrispondeva alle indicazioni mandate dal Ministero.

Quindi non era l'insegnante che decideva cosa fare, ma il Ministero che dava delle precise indicazioni, e sulla base di quello questi due insegnanti agivano.⁸⁸

Concludiamo questo primo paragrafo di presentazione dell'iniziativa istituzionale di insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina, sottolineando un aspetto che riteniamo fondamentale per la questione dell'inserimento dei ragazzi marocchini di seconda generazione nella società italiana. Parlando dei problemi e dei rischi collegati alla diffusione esponenziale in Veneto di attività di insegnamento dell'arabo e della cultura marocchina nel contesto delle associazioni marocchine, il dott. Silvestri, contestualizza l'iniziativa istituzionale, svoltasi dal 2006 al 2008, all'interno del più ampio quadro delle politiche scolastiche per gli stranieri in Italia, per segnalarci cosa manca, a suo avviso, perché possa realizzarsi un reale cambiamento di rotta nell'ambito dell'integrazione dei ragazzi stranieri. Per noi è fondamentale la Sua testimonianza in quanto il dott. Silvestri è da anni uno dei protagonisti del sistema scolastico veneto, occupandosi specificatamente dell'integrazione dei ragazzi stranieri, dapprima per la Direzione scolastica regionale, e ora per la sezione provinciale di Treviso.

In realtà però sullo sfondo c'è un altro problema: cioè le mancate scelte in termini di migrazione dello Stato italiano. Basti pensare che l'unica cosa che noi abbiamo come guida per gli insegnanti nell'accoglienza e integrazione di questi ragazzi sono delle linee guida ormai datate! [...] Dunque questa è l'unica cosa che ha fatto lo Stato e il nostro Ministero a fronte di un fenomeno non grave, ma di più ancora. Qui a Treviso nelle nostre scuole abbiamo il 17% di alunni stranieri, cioè che non sono cittadini italiani – ed è da notare che solo pochi sono riconosciuti italiani, anche se nati qui -: è una quantità enorme! Adesso stanno calando un po', ma per altri motivi. Ricordo che quando abbiamo iniziato a recepire questo problema era qui a Treviso la fine degli anni '90, dunque sono passati 12/13 anni. Io mi ricordo quando in tutta la provincia c'erano 500 stranieri! Adesso siamo sull'orlo dei 22/23 mila, ma in questi anni che cosa è stato fatto? A parte la buona volontà degli insegnanti e il fatto che da noi già nei primi anni '99-2000 si sia favorita la nascita delle reti tra scuole sulle tematiche degli stranieri – e noi ne abbiamo 9 in Provincia di Treviso – e in

⁸⁸ Dall'intervista a Sandro Silvestri, all'epoca referente per l'integrazione degli alunni stranieri presso l'U.S.R.

qualche modo queste reti hanno imparato a lavorare magari sbagliando ecc... ma almeno è stato fatto un servizio. A livello centrale non è mai stato fatto nulla, come se il problema non fosse un problema! Bisogna dire che le mancate scelte hanno comportato il fatto che ora ovviamente lo spazio è occupato da altro, e non dalla scuola.

Secondo il dott. Silvestri, dunque, le linee guida esposte nel documento ministeriale del 2007 non sono sufficienti per garantire un reale cambiamento nella pratica didattica e nell'impianto pedagogico delle scuole italiane. Secondo la sua esperienza, i docenti, che lavorano in prima linea con le seconde generazioni di migranti in Italia, si trovano a dover affrontare problemi complessi senza avere una formazione adeguata, senza poter ricorrere ad un quadro di riferimento chiaro e organico, spesso senza le risorse sufficienti per poter intraprendere dei progetti mirati, e senza delle politiche locali capaci di farsi carico delle esigenze legate all'inserimento e alla valorizzazione degli stranieri nel tessuto scolastico e sociale. Questa opinione ci sarà confermata anche dai responsabili della rete per gli alunni stranieri di Montebelluna⁸⁹. Secondo gli attori scolastici da noi intervistati ciò che oggi esiste, in termini di buone pratiche e di reti territoriali tra scuole, è dovuto alla buona volontà di alcuni attori scolastici, e delle amministrazioni locali, ma nulla è ancora portato a sistema: sono azioni che nascono talvolta su motivazione personale e hanno spesso carattere estemporaneo. L'urgenza dei problemi che i docenti affrontano ogni giorno fatica a fare breccia nel panorama politico nazionale e a richiamare la necessità di adottare politiche più organiche e finanziamenti adeguati.

La Convenzione tra il Ministero dell'Istruzione italiano e il Ministero dell'Educazione del Regno del Marocco per la prima volta aveva permesso allo stato italiano di farsi carico, in maniera congiunta con il paese d'origine, di una delle esigenze più sentite dai migranti marocchini in Italia, e richiesta dalle normative sul plurilinguismo. Inoltre i corsi di lingua araba e cultura marocchina avrebbero potuto essere il primo passo verso il riconoscimento ufficiale nelle scuole italiane delle lingue minoritarie dei migranti: uno dei principi basilari su cui si basano le politiche europee per l'inserimento e il miglioramento del percorso scolastico dei ragazzi stranieri. Tuttavia, come diceva il dott. Silvestri nel passo dell'intervista qui riportata, il progetto non poteva essere un nuovo isolato tentativo portato avanti dai pochi

⁸⁹ Cfr. paragrafo 3.3.1.

istituti già all'avanguardia per il loro impegno nella diffusione di attività e principi interculturali. Il progetto di insegnamento dell'arabo ha avuto un buon successo laddove è stato avviato, ma le condizioni e il contesto in cui si è sviluppato in Veneto non sono state sufficienti per garantire una continuità e una diffusione all'iniziativa. Analizzeremo meglio in seguito alcuni degli aspetti problematici che hanno determinato la fine dei corsi, ma ci soffermiamo qui a considerare che il contesto politico di fondo, è stato decisamente influente sulle sorti di ogni iniziativa che possa essere attivata in questo ambito. La scuola italiana attende oggi una decisa messa a sistema delle pratiche attive in alcuni contesti che brillano per la loro capacità di integrazione, attraverso il rispetto e la valorizzazione delle diversità; inoltre molti attori scolastici si aspettano una scelta precisa a favore di una scuola interculturale e plurilingue che determini decisioni chiare e finanziamenti adeguati a riguardo.

2.2 Accoglienza da parte del territorio di Treviso

Al Professor Driss Guella, uno dei due docenti arrivati in Veneto nel Marzo del 2006, sono state assegnate cinque scuole primarie delle province di Treviso e Vicenza⁹⁰: la “Pascoli” di Rosà, la “Campesano” di Bassano del Grappa, la “Bombieri” di Valstagna, la “Masaccio” di Castelfranco Veneto e la “Primo Maggio” di Treviso. La scuola Primo Maggio di Treviso, nella quale abbiamo indagato più nello specifico la storia e l’andamento dei corsi svoltisi dal 2006 al 2008, è una scuola che si distingue da anni per l’alto numero di studenti stranieri iscritti. Se il carattere di scuola multiculturale e plurilingue è condiviso anche da molte altre scuole del territorio trevisano, la scuola Primo Maggio, è un’eccezione nel panorama delle scuole del territorio per quanto riguarda le scelte intraprese in questi anni per favorire la messa in pratica nelle classi di un’educazione interculturale. Questo è avvenuto soprattutto grazie al fatto che la scuola è la scuola capofila della Rete per gli studenti stranieri di Treviso (rete che nasce nel 2000 e di cui oggi fanno parte 33 istituzioni scolastiche del Comune di Treviso), ed è dunque una delle scuole dove maggiormente si è lavorato per sensibilizzare e formare i docenti sulle tematiche dell’intercultura, del plurilinguismo e delle lingue e culture d’origine.⁹¹

⁹⁰ Ci è stato possibile incontrare il docente inviato dal Regno del Marocco, Driss Guella, nel Settembre del 2011, e grazie alla Sua testimonianza abbiamo potuto ripercorrere le tappe più importanti della Sua missione in Italia, gettando luce su alcuni momenti, come quello della fine dei corsi istituzionali, su cui non ci è stato possibile rintracciare alcun altra traccia presso gli uffici competenti, e di cui nessuno sembra oggi sapere più nulla. Inoltre ci è stato, così, possibile compiere un’osservazione dei corsi che, attualmente, il docente segue presso due associazioni marocchine: una di Montebelluna e una di Oderzo. Nel prossimo capitolo faremo un’analisi approfondita del corso da lui seguito presso l’associazione “Senza Frontiere” di Montebelluna, che ci permetterà di mettere a fuoco le diversità tra questa nuova esperienza didattica e quella precedente, illustrata in questo capitolo.

⁹¹ Nella Provincia di Treviso, in adempimento del D.P.R. 275/99, sono state istituite nove reti per l’integrazione degli alunni stranieri, che si sono date obiettivi comuni e promuovono azioni condivise. Le finalità delle suddette reti, secondo il documento del 19 Febbraio 2010, redatto da Paola Pasqualon, referente provinciale delle Reti, sono così definite:

- “Promuovere e diffondere la cultura dell’integrazione;
- Svolgere una funzione di coordinamento delle esperienze, di consulenza e di documentazione;
- Curare l’elaborazione di un progetto unitario di accoglienza e supporto agli alunni stranieri ed alle loro famiglie, con il coinvolgimento dei Comuni, degli Enti Locali, delle Associazioni, delle Università;
- Formare i docenti”.

Citiamo inoltre alcuni esempi di materiali prodotti in questi anni dalle reti di Treviso secondo il suddetto rapporto del 2010:

- Protocolli, procedure per l’applicazione del protocollo;
- Schede di rilevazione delle competenze e di raccordo tra scuole di diverso ordine;

Come abbiamo già sottolineato, uno dei principali obiettivi del progetto di insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina era il desiderio, condiviso dal Marocco e dall'Italia, che i corsi di mantenimento della lingua e cultura d'origine potessero svolgersi in un contesto sicuro e controllato, dove non potessero infiltrarsi persone o inclinazioni ideologiche di tipo islamista, e in modo che fossero perseguiti gli obiettivi di interculturalità e plurilinguismo previsti dalle normative europee, grazie al controllo e al supporto degli istituti scolastici italiani. Tuttavia, nonostante le premesse e gli obiettivi del corso, non sono mancate le contestazioni e le polemiche soprattutto a livello locale, per arginare le quali la scuola ha dovuto ricorrere a diverse strategie per non affossare del tutto gli obiettivi e le sorti dell'iniziativa.

A partire da Gennaio nei giornali di Treviso sono iniziati a scorrere fiumi di inchiostro sull'argomento, con interventi più o meno favorevoli all'iniziativa. Ci occuperemo qui di riportare alcune delle opinioni espresse negli articoli, cercando di non dare adito alle polemiche di tipo demagogico e, come ha definito il sociologo Renzo Guolo dall'"evidente sapore pre-elettorale", che hanno occupato gran parte della stampa di quel periodo, ma focalizzandoci sugli interventi a nostro parere più interessanti per contestualizzare i corsi di arabo nell'ambito territoriale di Treviso. Per dare un'idea della polemica sollevatasi cito solo i titoli più scioccanti apparsi nel periodo precedente l'arrivo del docente marocchino:

“Muraro: «Opponiamoci a un'iniziativa che ha solo lo scopo di far capire il Corano»”

Da Il Gazzettino di Treviso del 12 Gennaio 2006.

“Zaia: «Arabo a scuola, i vescovi si ribellino»”

da La Tribuna di Treviso del 14 Gennaio 2006, pag. 2.

“Luca Zaia sui corsi facoltativi alle elementari: «Insegnare l'arabo mina l'identità cristiana»”

-
- Schede di raccordo tra laboratorio IL2 e attività di classe;
 - Documenti sulla valutazione degli alunni;
 - Questionari per indagare i livelli di integrazione delle prime e seconde generazioni;
 - Testi semplificati e attività stratificate;
 - Monitoraggi gestione corsi IL2;
 - Schede progetto insegnamento IL2, educazione interculturale;
 - Corsi lingua d'origine;
 - Allestimento e gestione mostre;
 - Bibliografie e sitografie;

da Il Gazzettino di Treviso del 14 Gennaio 2006, pag. III.

“Zaia si appella alla Curia sull’iniziativa: «I Vescovi fermino le lezioni di arabo»”

dal Corriere del Veneto del 14 Gennaio 2006, pag. 9.

“Lega in rivolta contro le lezioni ai piccoli magrebini. Zaia: «Così violentiamo i nostri figli.»

Il sociologo: «ottima idea, se evita fondamentalismi.»

MURARO: «L’ARABO SCUOLA DI BARBARIE»

Il presidente della Provincia spara sui nuovi corsi: legittimano aberrazioni.”

da La Tribuna di Tv del 18 Gennaio, pag. 17

Citiamo le prime righe di quest’ultimo articolo da “La Tribuna”, decisamente forte per le illazioni in esso contenute, per dare un’idea dei vertici che la polemica ha toccato e di quali sono stati i temi usati dagli esponenti politici leghisti per contrastare l’iniziativa proposta dalla Direzione scolastica regionale - e che, ricordiamo, era stata approvata da un governo di destra in cui era presente la Lega stessa -

Muraro e la Lega stroncano i corsi di arabo a scuola. «Non possiamo rischiare di compromettere la nostra cultura, di azzerare le nostre radici – dice il Presidente della Provincia – si badi bene: l’insegnamento dell’arabo ha la funzione primaria di comprendere e recitare bene il testo coranico. Non solo: dare la possibilità ai figli di musulmani di conoscere le loro tradizioni significa legittimare le aberrazioni della loro cultura, come il non riconoscimento dei diritti umani, la sottomissione della donna, la poligamia, la barbara macellazione secondo il rito islamico. La nostra comunità non deve assistere impotente a questa esagerazione di permessi: basta.» Sono i termini del “no” di Leonardo Muraro ai corsi d’arabo nelle scuole trevigiane.” [E ancora poco dopo] “Mi rivolgo ai sindaci: opponiamoci insieme a questi soprusi.

Attraverso l’uso della stampa c’è stato anche chi ha cercato di rispondere alle polemiche evidentemente “surreali” della Lega, spiegando i termini e le condizioni dell’iniziativa, per cercare di rassicurare la popolazione. Il coordinatore regionale della Margherita Diego Bottaccin sostiene:

Gli Stati con un'immigrazione più antica della nostra conoscono molto bene l'importanza proprio dell'integrazione degli extracomunitari di seconda e terza generazione. Proprio per questi giovani che non sentono più le proprie radici nel paese di provenienza, ma non si sentono neanche integrati in quello in cui vivono, è più alto il rischio di marginalità e devianza. E lo dimostrano gli alti tassi di devianza riscontrati in Francia [...] e in Svizzera proprio tra i ragazzi figli di immigrati già da tempo stanziati in un paese straniero.” Poi aggiunge “è chiaro che l'insegnante straniero deve essere assolutamente selezionato dalla scuola dove andrà a lavorare. [...] Va in ogni modo prevenuto con la massima determinazione il crearsi di sacche di sottocultura favorevoli a sostenere la diffusione del terrorismo. È un pericolo reale che non va sottovalutato.”⁹²

Il dibattito si è poi pian piano allargato, anche nei giornali, all'ambito che gli era proprio, cioè quello del tipo di integrazione che il nostro stato ha scelto di portare avanti, e della problematica dell'inserimento nella società italiana delle seconde generazioni di migranti. Infatti, come sostengono alcuni esponenti politici negli articoli del periodo, i ragazzi stranieri, che oggi riempiono le scuole italiane e che faranno sempre più parte a pieno titolo della nostra popolazione e del nostro sistema civile, rischiano di essere emarginati e di conoscere fenomeni di esclusione sociale, che potrebbero condurre ad una crisi sociale, e allo scoppio di rivolte e di fenomeni di devianza. Tuttavia, non tutti sono d'accordo con questo discorso: per alcuni l'integrazione deve passare attraverso l'apprendimento della lingua e cultura italiana, e veneta. Qualsiasi altra conoscenza pregressa, o parallela, sembra poter minare una buona integrazione e poter danneggiare un processo scolastico e di alfabetizzazione equilibrato di questi ragazzi. L'idea che giace sotto questi interventi è chiaramente quella di un'Italia monoculturale e monolingue, che non accetta, anzi, teme la diversità, e non sa apprezzare la ricchezza proveniente dalle storie e dalle culture altre dalla nostra. Questo tipo di posizioni, come vediamo dagli articoli dei quotidiani di quel periodo, finiscono per alimentare ancor di più la paura: paura che la diversità possa minare la base del nostro stato e della nostra cultura, come se il confronto non sia in grado di arricchire entrambi, ma sia una perdita e una minaccia per la nostra “identità italiana”. Su questa linea è la dichiarazione dell'assessore regionale

⁹² Da “Corriere della Sera” del 24.01.2006, pag. 2.

all'istruzione Elena Donazzan (An), che cerca di opporsi all'iniziativa; tuttavia è costretta a realizzare che l'Ufficio scolastico regionale non fa altro che eseguire ordini ricevuti dal Ministero, per cui non si può contrastare in alcun modo l'iniziativa:

Ho verificato con l'Ufficio scolastico: non possiamo intervenire. Ma resto contraria: l'integrazione e la didattica devono passare per la lingua italiana e le regole della società in cui gli allievi stranieri vivono, cioè quella veneta. Già ora evidenziano difficoltà di apprendimento legate alla lingua, che spesso frenano la crescita dell'intera classe: la novità rischia di peggiorare la situazione. Farò il possibile perché le lezioni di arabo siano affiancate da approfondimenti alternativi su tradizioni, dialetto e feste del Veneto.

La sostiene anche il governatore della regione Giancarlo Galan:

La cultura di norma mal sopporta limiti e divieti, ma se si tratta di scuola e istruzione occorrono fondamenta solide e funzionali allo scopo, che per noi è l'Europa. Dobbiamo intenderci con gli altri europei, pertanto le nostre priorità sono altre rispetto all'arabo.

Ma negli schieramenti di destra non tutti condividono queste posizioni e le opinioni sono diverse anche all'interno degli stessi partiti. L'assessore all'Economia Fabio Gava ribatte:

Disporre di uno strumento in più per restare competitivi nel nostro Paese è un'ottima occasione per le nuove generazioni, il dialetto e le tradizioni locali uno può impararle a casa.

Il senatore Gianpietro Favaro gli fa eco:

Il vero obiettivo finale è l'integrazione e tale progetto va in questa direzione, è un arricchimento che onora l'autonomia scolastica e la libertà di scelta delle famiglie. Resta inteso che i bambini devono conoscere anche italiano e inglese.

Ancora, anche l'onorevole di An Maurizio Saia, contraddice la collega di partito Donazzan dichiarando:

Il corso di arabo va incoraggiato e non combattuto, è il modo migliore per evitare la nascita di pericolose scuole interne alle moschee e per trasmettere ai musulmani la legalità. L'importante è vigilare sulle lezioni e impedire eventuali estremismi.⁹³

Come vediamo da questi interventi, il clima politico è teso e controverso, nessuno si esime dal commentare l'iniziativa, che, nonostante tutti gli sforzi degli attori scolastici coinvolti, finisce sulla prima pagina di tutti i giornali locali, dalla Tribuna al Corriere di Treviso. Se i Dirigenti scolastici speravano di riuscire a far passare l'iniziativa in sordina, al contrario l'obiettivo di alcuni esponenti locali della Lega è quello di suscitare clamore: l'allora vice-presidente della Regione Veneto Luca Zaia, dichiara che "porterà avanti la sua contestazione con tutti i mezzi possibili per attirare attenzione sulla questione" (da Corriere della Sera, del 24 Gennaio 2006, pag. 2). Tuttavia è interessante notare come, tra le polemiche fine a sé stesse, e le esagerazioni politiche tipiche del panorama italiano contemporaneo, compaiono pareri discordanti anche all'interno degli schieramenti e dei partiti. Emblematica da questo punto di vista la frattura interna alla Lega: mentre in Parlamento il partito aveva approvato l'iniziativa, tanto che la Legge del 24 marzo 2003, n.79, accanto alle firme di Berlusconi e del Presidente della repubblica Ciampi, ha il visto di Roberto Castelli, ministro Guardasigilli della lega, in Veneto vi è una forte contestazione all'iniziativa, e chi inizialmente si era dimostrato favorevole, è costretto dai compagni di partito ad un brusco dietro front. D'altra parte i concetti implicati nella questione del mantenimento della lingua d'origine come fattore d'integrazione sono necessariamente fonte di forte dibattito: sembra esserci una totale divergenza tra i diversi schieramenti e tra i vari attori politici sulla definizione di concetti quali identità, cultura e cittadinanza.⁹⁴ Inoltre il dibattito aumenta ulteriormente quando si tratta di capire che cosa è veramente prioritario per la scuola e per la società italiana. Tra le righe degli

⁹³ Gli ultimi cinque interventi sono estratti dal "Corriere del Veneto" del 22 Gennaio 2006.

⁹⁴ Per una trattazione di questi argomenti in relazione alla questione del mantenimento della lingua e cultura d'origine vedi il paragrafo 1.1.1.

articoli di quel caldo periodo compaiono dichiarazioni emblematiche in questo senso come quella dell'Assessore regionale all'Istruzione, Elena Donazzan (An):

La mia è una netta contrarietà a un progetto che non è culturale, ma scolastico e quindi educativo. Un conto è la cultura – ha specificato l'assessore – e un altro è l'educazione, che essendo anche educazione civica non può essere in continua mutazione: ciò porterebbe all'esatto contrario, alla chiusura, alla creazione di micro comunità fra loro semplicemente diverse e tutte insieme diverse dal tutto.⁹⁵

Oppure ancora il presidente della Provincia si discosta dicendo:

Dissentito da questa iniziativa. Prima che insegnare l'arabo, ai bambini marocchini si insegni a rispettare le leggi italiane, le nostre regole. Non mi scandalizza il corso, mi scandalizza però il fatto che le priorità erano ben altre.⁹⁶

Di fronte a questo sollevamento generale, il ruolo dei Dirigenti e delle amministrazioni scolastiche è diventato fondamentale. Le scuole interessate hanno cercato per lo più di restare ai margini del dibattito, per non essere coinvolte e per non alimentare ulteriormente la polemica. Certamente però il clima esterno non ha contribuito a far partire i corsi sotto i migliori auspici. Fortunatamente, alla scuola Primo Maggio di Treviso il Dirigente e i suoi collaboratori non erano nuovi a questo tipo di problemi. Cito un passo dell'intervista al Dirigente scolastico e alla responsabile della rete per gli alunni stranieri, che ci spiega come il clima politico ha influenzato la posizione assunta dai diversi attori scolastici coinvolti.

I: Da come ho visto anch'io l'iniziativa è stata fatta partire in una veste sperimentale, e forse ha risentito anche, come diceva anche Lei prima, del fatto che per l'USR era più che altro un adempimento da compiere più che un'iniziativa propria...

C: Sì, un adempimento... perché veniva attuata in un territorio dove non c'era un ambiente particolarmente favorevole! Immagino che Lei abbia avuto modo di recuperare gli articoli di giornali di quel periodo. Io ad esempio personalmente ho cercato di mantenere un basso profilo. Ad esempio prima che

⁹⁵ Da "Corriere del Veneto" del 21 Gennaio 2006, pag.6.

⁹⁶ Da "La Tribuna di Treviso", del 18 gennaio 2006 pag. 17.

il corso fosse avviato si è alzato un polverone e io ho cercato di non essere coinvolto mantenendo un basso profilo perché correavamo il rischio di far fallire tutto come a Castello di Godego. Abbiamo aspettato, diciamo, che passasse la tempesta. Poi abbiamo agito, e comunque alla fine siamo riusciti a cavarcela senza troppi problemi.

P: Si in quel primo periodo, tenendo all'esterno la nostra scuola, non ci sono state contestazioni o contenziosi sui corsi.

C: Anche perché personalmente, piuttosto che finire sui giornali, ho ritenuto di dover andare a parlare direttamente con influenti esponenti politici della città, per spiegare loro di cosa si trattava. Perché attraverso la stampa, in effetti era uscita qualche imprecisione, ad esempio si faceva molta confusione sul fatto che il corso veniva proposto anche agli alunni italiani, o che ci fosse una libertà di accesso, o che il corso potesse avere un'espansione oltre misura...

P: E che ci fosse una diffusione del Corano...

I: Quello che dovrebbe essere un fattore positivo, di apertura, è stato dunque percepito come una minaccia...

C: Sì, e siccome noi sapevamo di queste preoccupazioni che ci potevano essere a livello politico, abbiamo cercato di tutelarci. Perché chiaramente se l'ambiente politico fosse stato diverso, sarebbe potuta essere un'opportunità! Le dirò che qualcuno mi aveva telefonato per sapere che cosa doveva fare per iscriversi al corso, parlo di adulti italiani che avevano l'interesse di frequentare dei corsi di arabo.

P: Anche gli anni successivi ci sono state di queste richieste. Alcuni bambini sono andati a Venezia dalla Miola a premere affinché noi li accettassimo, o figli di coppie miste, o figli di italiani che magari lavoravano all'estero. Ma noi non avevamo proprio i numeri per poterlo permettere. Hanno insistito anche a lungo con l'Ufficio Scolastico Regionale.⁹⁷

Dunque, “se l'ambiente politico fosse stato diverso”, i corsi avrebbero potuto essere un'opportunità maggiore e più estesa per le scuole e per il territorio. Se ci fosse stato uno spazio più favorevole e un clima più aperto al dialogo e al sostegno dell'iniziativa, si sarebbe anche potuto dare risposta alle ulteriori richieste di chi voleva accedere ai corsi, ma era impossibilitato a causa dei numeri molto limitati di alunni e di classi gestibili dai due insegnanti.

⁹⁷ Dall'intervista all'allora Dirigente Scolastico della scuola Primo Maggio di Treviso e alla Professoressa Paola Pasqualon, referente della rete per gli studenti stranieri, avvenuta in data 16 Febbraio 2012 presso la scuola stessa.

Le risposte dei dirigenti scolastici sono apparse sui giornali solo qualche settimana dopo lo scoppio della prima grossa polemica e cercavano di ridonare profondità e senso all'iniziativa ormai in corso di avvio. Il Dirigente della Primo Maggio di Treviso, Caminiti, dichiara:

L'alunno apprende con maggiore serenità la cultura italiana se conosce bene la propria. È una questione di sicurezza.⁹⁸

Il Dirigente dell'Istituto capofila per l'iniziativa a Vicenza, Lorenzo Battistin spiega ulteriormente:

Così i bambini possono mantenere i contatti con la propria cultura d'origine, apprezzando ed accogliendo anche quella del paese che li ospita. Il nostro scopo è di agevolare la riuscita scolastica dei bambini e consentire loro un adattamento armonioso nel contesto in cui vivono.⁹⁹

Il direttore del secondo circolo didattico Pierluigi Furlanetto aggiunge:

L'inserimento è migliore se c'è anche uno strumento linguistico che aiuta a dar voce alla loro cultura. [...] C'è chi vede nell'iniziativa un attentato alle nostre radici. Il confronto con le altre culture non è mai un attentato. [...] Nell'incontro con le altre culture io vedo un rafforzamento del sé non una perdita del sé.¹⁰⁰

Tra le voci che si levano a favore dei corsi ricordiamo in particolare quella del sociologo Renzo Guolo, esperto di Islam, movimenti fondamentalisti e dei rapporti tra gli attori politici e sociali nazionali con l'Islam italiano, che all'interno di un'intervista rilasciata a "La Tribuna" di Treviso, e pubblicata il 17 Gennaio, dichiara:

Questo corso è il risultato di un accordo tra Stati e tende ad evitare che l'associazionismo islamico, particolarmente vivo, provveda da sé all'insegnamento dell'arabo e quindi del Corano. [...] Questo è un tentativo di de-ideologizzare l'insegnamento. È un dato di fatto che quasi tutte le

⁹⁸ Da "La Tribuna" di Treviso del 18 Marzo.

⁹⁹ Da "Metropoli" del 19 Febbraio 2006

¹⁰⁰ Da "Il Gazzettino" di Treviso del 13 Gennaio 2006.

associazioni islamiche, altrimenti, creino doposcuola domenicali e corsi per i propri figli in cui davvero le lezioni impartite sono fuori da ogni controllo".

Intervistatrice: "Quindi questo corso facoltativo diventa un passaggio obbligato verso la convivenza?"

Guolo: "[...] Nel 2020 frequenteranno la scuola italiana 300mila musulmani, comunque il problema della loro presenza si dovrà affrontare. La soluzione è trovare un terreno civico comune. L'insegnamento ha lo scopo che la diversità diventi identità condivisa, altrimenti prevale l'antagonismo."

Intervistatrice: "Si può evitare, con [senza] la repressione, come intende fare la Lega, che le comunità musulmane si auto-organizzino?"

Guolo: "è propria del mondo islamico la forte spinta ad assumere entità pubblica che si traduce nella tendenza ad organizzarsi in associazioni di tipo religioso o etnonazionalista. Oggi il mondo islamico si organizza o come entità religiosa o come islam degli stati, che assumono il controllo. Come avviene in Marocco. E va sfatata l'idea che i musulmani siano tutti fondamentalisti. Una ricerca empirica in Veneto e Piemonte dice che solo l'8-10% frequenta le moschee e il 23% onora le feste del calendario islamico. L'80% dei musulmani è quindi secolarizzato.

Sempre da "La Tribuna" di Treviso riportiamo una delle lettere inviate al giornale, pubblicata il 15 Gennaio, e che porta la firma di Alberto Soldera e Michela Bettiol, della Cisl scuola di Treviso. I due sostengono che chiedere l'abolizione dei corsi di arabo proposti dall'accordo interministeriale nelle scuole italiane significherebbe di conseguenza chiedere l'abolizione anche di tutti i simili accordi che garantiscono alle comunità italiane residenti all'estero di preservare la propria cultura d'origine e le proprie radici. Abbiamo rilevato che questo è un tema caro a molti veneti, soprattutto di una certa età, i quali hanno vissuto da vicino l'esperienza dell'immigrazione, quando erano gli italiani a partire in cerca di fortuna all'estero. Tra questi ricordo il Dirigente scolastico attuale del Primo Circolo didattico di Montebelluna, che attualmente ospita una scuola di arabo domenicale a carico di un'associazione marocchina locale, e l'ex dirigente della scuola primaria di Rosà, Romualdo Guccione, che ha da subito sostenuto con grande entusiasmo il lavoro del docente marocchino nella sua scuola. Soldera e Bettiol, due esponenti del sindacato trevisano, dichiarano a La Tribuna:

Le intese vanno ben oltre il fatto in sé [intendendo le intese governative per il mantenimento delle lingue e culture d'origine]. Esse puntano a trasmettere le radici di un popolo all'individuo per aiutarlo a riconoscere la propria storia e la propria identità. Obiettivo che serve a favorire la presa di coscienza e l'accettazione di sé come valore e premessa per accettare l'altro. È questo l'unico modo per produrre relazioni umane corrette oltre che sane, perché un albero non sta in piedi senza radici e tanto meno sarà destinato a portare buoni frutti, cioè l'integrazione, che tutti noi vogliamo nei tempi, nei modi e nel rispetto delle regole che il popolo Italiano e noi Veneti ci siamo dati. [...] la scuola rappresenta la prima, e talvolta l'unica, occasione di avviare un percorso di integrazione tra le diverse etnie; integrazione che non significa appiattimento sulla cultura del Paese ospitante. La Provincia di Treviso non dà certo un esempio di civiltà. Aprirsi alle altre culture non significa rinunciare alla propria identità culturale, ma arricchirla.

Questo intervento ci porta a focalizzare nuovamente due importanti condizioni che rivestono un ruolo fondamentale, a nostro avviso, per qualsiasi progetto relativo alle seconde generazioni e al mantenimento della lingua d'origine: mi riferisco prima di tutto a ciò che in questa lettera viene definito come “i modi, i tempi e le regole” dell'integrazione, per come “noi ci siamo dati”, e secondariamente alla scuola come risorsa fondamentale per il futuro dell'intera società. Non siamo d'accordo con gli autori della lettera inviata a La Tribuna, sull'efficacia dell'esposizione di tali modi e regole, secondo le quali si dovrebbero attuare azioni che mirino ad un'integrazione degli immigrati. Anzi riteniamo che proprio su questo ambito dovrebbe aprirsi oggi un dibattito più aperto e meno partiticamente connotato, e quanto più attento al futuro della nostra società, la quale, ormai, ha un chiaro aspetto multiculturale: se lo Stato non progetta un modello chiaro di integrazione per gli stranieri che comprenda tutti gli aspetti in cui tale questione si declina nei diversi settori statali, le polemiche saranno sempre copiose su questi argomenti e le azioni positive proposte non troveranno lo spazio per potersi realizzare. Inoltre le azioni proposte dovrebbero essere concepite e realizzate in maniera integrata e condivisa da tutti gli enti locali e le istituzioni coinvolte in questi settori. L'iniziativa stessa dei corsi di arabo, infatti, come vedremo, subirà l'influenza del clima non favorevole del territorio veneto e della mancanza di una coscienza diffusa e condivisa sull'importanza di un buon inserimento dei migranti nella società: intendiamo qui per inserimento un processo

che miri non a uniformare i cittadini, ma a valorizzarne le storie, le identità molteplici e i diversi repertori linguistici e culturali di ciascuno.¹⁰¹

Per quanto riguarda la scuola come strumento per attuare una tale politica statale, è evidente che oggi molti sono i problemi con cui le istituzioni scolastiche si scontrano: primariamente ci sono i problemi finanziari che non permettono di avere una gestione aperta alle diverse necessità di tutti, e poi vi è il fatto che non sembra esserci uniformità di posizioni e condivisione di intenti tra tutti gli attori scolastici. Come sostiene il dott. Silvestri nell'intervista che abbiamo citato nel precedente paragrafo, le buone pratiche fin qui adottate in seno ad alcuni istituti, sono il frutto di un impegno personale di singoli attori, particolarmente sensibili ai problemi rilevati nelle proprie classi o nei propri istituti, e quindi alla loro idea di progettare azioni specifiche per gli alunni stranieri, di creare delle reti locali che mirino alla diffusione di tali pratiche, e, infine, di formare tutti i docenti sulle tematiche legate all'integrazione. Manca però una messa a sistema istituzionale di tali buone pratiche, e questo fa sì che si evidenzino sempre più una differenza tra alcuni istituti più all'avanguardia e altri, meno capaci di affrontare le problematiche legate all'alto numero di alunni stranieri presenti. Nel caso di questi ultimi istituti una tale situazione rischia di minare l'offerta formativa proposta a tutti gli alunni, stranieri e non; si creerebbero così istituti di "serie A" e istituti di "serie B", e, in ultimo avviso, si genererebbe un mancato raggiungimento dell'equità scolastica richiesta dal nostro sistema d'istruzione.

Riguardo questa questione si esprime anche il Dirigente del Primo Circolo scolastico di Treviso, che comprende la scuola Primo Maggio:

C: Io penso che quella di aprirsi al territorio con l'organizzazione di questo tipo di proposte culturali, dovrebbe essere un'attività di competenza di tutte le scuole, non specificatamente di alcune scuole, come la nostra che è stata scelta solo perché scuola capofila della rete per gli alunni stranieri. Questo tipo di iniziative dovrebbero essere diffuse in tutte le scuole, almeno laddove, nel territorio, è sentita questa esigenza.

P: Sì chiaro, magari non è possibile in tutte le scuole, ma magari una scuola potrebbe fare l'arabo, una il cinese o un'altra lingua... Però nel nostro contesto non è facile.

¹⁰¹ Per una trattazione di questi argomenti vedi il paragrafo 1.1.1 e 1.1.2.

C: Sì anch'io spiegavo, precedentemente, che avevo avuto l'impressione che si organizzasse questa attività come adempimento di un accordo, e non perché ci fosse una partecipazione consapevole, o una adesione convinta ad un tale progetto.

P: Sì certo.

C: A mio avviso non c'era questa adesione convinta, perché vede per implementare delle iniziative paragonabili a quelle che sono avvenute a Milano e nel resto della Lombardia ci sarebbe dovuta essere la collaborazione di enti di ricerca, dell'università, e in primis della Direzione Regionale. Credo che la Direzione Regionale in Veneto abbia trovato le stesse difficoltà che territorialmente abbiamo trovato noi e quindi ha pensato di non procedere ulteriormente.¹⁰²

Secondo questi interventi il lavoro che dovrebbe essere svolto in Veneto dovrebbe riguardare soprattutto l'*allargamento del consenso* su tali iniziative, e la creazione di un contesto allargato di enti, istituzioni e amministrazioni che decidano di prendere in mano il problema e di elaborare *strategie congiunte* a favore degli studenti stranieri e di seconda generazione, in risposta all'allarme lanciato dalla diffusione dei dati sul loro abbandono e mancato successo scolastico, e infine sul costante aumento del fenomeno migratorio.¹⁰³ Solamente grazie a queste due condizioni, ovvero

¹⁰² Dall'intervista all'allora Dirigente Scolastico della scuola Primo Maggio di Treviso e alla Professoressa Paola Pasqualon, referente della rete per gli studenti stranieri, avvenuta in data 16 Febbraio 2012 presso la scuola stessa.

¹⁰³ In questo panorama, così delineato dagli attori scolastici del territorio, non possiamo esimerci dal ricordare che le reti per l'integrazione degli studenti stranieri svolgono un ruolo fondamentale di raccordo e diffusione di consapevolezza, formazione e buone pratiche tra i diversi istituti scolastici. Tuttavia resta sempre personale e volontaria l'adesione delle scuole e dei docenti a tali reti.

Quello che vogliamo però qui sottolineare è che grazie al lavoro delle reti e delle amministrazioni scolastiche esiste sempre più materiale consultabile e utilizzabile da qualsiasi docente su diverse questioni legate all'interculturalità e all'inserimento scolastico dei ragazzi stranieri. Portiamo qui, come esempio, un documento dal titolo: "*La valutazione degli apprendimenti dell'alunno straniero*", che è il risultato della seconda azione del programma previsto dall'"Osservatorio sui nuovi modelli organizzativi della didattica in scuole primarie e secondarie di primo grado ad alto tasso d'immigrazione", dell'U.S.R. del Veneto. Tale progetto, sviluppatosi negli anni 2004-2005, nasce dal bisogno di attivare nuove iniziative volte al rinnovamento dell'organizzazione della didattica ai sensi del D.P.R. 275/99 in risposta alla crescita del numero di alunni stranieri nelle scuole. Nel testo elaborato in conclusione della seconda azione di questo progetto, si riassume il lavoro svolto dalle diverse équipe di lavoro che hanno partecipato al progetto, costituite da docenti di diverse zone del Veneto e di diverso ordine e grado. Il testo è disponibile in formato elettronico all'indirizzo: http://lnx.istruzioneveneto.it/CD_valut_stran/index.htm sul sito del MIUR del Veneto. Dopo la presentazione del progetto si possono consultare i seguenti file:

- Elaborare una procedura per produrre il Piano Educativo Personalizzato (PEP) di un alunno straniero;
- Individuare i nuclei fondanti di una disciplina e i corrispondenti saperi essenziali;

l'elaborazione di un chiaro programma politico statale, e un lavoro cooperativo e di messa in rete, su un network nazionale, tra le scuole, le amministrazioni e gli enti di ricerca, ci si potrà avviare verso un reale avanzamento del processo di "integrazione" dei ragazzi stranieri nel nostro territorio.

-
- Individuare strumenti, tempi e procedure per rilevare in fase di osservazione iniziale conoscenze/abilità disciplinari possedute dall'alunno straniero in italiano (L2);
 - Individuare e analizzare le componenti fondamentali non disciplinari del progetto educativo..

2.3 Il corso di lingua araba e cultura marocchina alla scuola Primo Maggio di Treviso

2.3.1 L'organizzazione dei corsi

Come abbiamo visto in precedenza, la scuola Primo Maggio di Treviso, facente parte del Primo Circolo Didattico, è stata scelta non a caso, come scuola polo per l'iniziativa dei corsi di lingua araba e cultura marocchina dall'Ufficio Scolastico Regionale: per la Direzione regionale, infatti, era fondamentale trovare un ambiente scolastico già favorevole e ben avviato nel percorso di conoscenza e apertura verso i problemi della componente scolastica straniera, e la scuola Primo Maggio era esemplare in questo senso. Le altre scuole del territorio che hanno partecipato all'iniziativa, facendo riferimento alla scuola Polo Primo Maggio, erano la Direzione Didattica del 5° circolo di Treviso, la Direzione Didattica di Villorba, (distante circa 10 minuti dalla Primo Maggio) e l'Istituto Comprensivo di Ponzano Veneto (distante circa 15 minuti dalla Primo Maggio).

La scuola Polo poteva organizzare una sola classe di circa una ventina di studenti, e si prevedeva che l'insegnante intervenisse per due ore, due giorni alla settimana, su un gruppo eterogeneo di bambini: queste, come abbiamo visto, erano le indicazioni date dall'U.S.R., in conseguenza del numero di corsi istituiti in tutto il Veneto, dieci, rispetto al numero di docenti disponibili, due. Alla scuola spettava dunque il compito di scegliere con quali criteri limitare le iscrizioni degli alunni e selezionare le eventuali richieste superiori al numero di alunni previsti per il corso. Era necessario decidere dei criteri oggettivi di selezione, in modo tale da non essere poi discriminatori, nel caso in cui il numero degli iscritti eccedesse le effettive possibilità della scuola, così ci ha spiegato il Dirigente del Primo Circolo di Treviso:

Noi siamo stati designati dalla Direzione Generale perché eravamo scuola capofila della Rete per gli studenti stranieri, quindi ci siamo rivolti ai Dirigenti che facevano già parte della rete e che erano dirigenti delle scuole nel territorio nord cittadino: abbiamo dovuto limitare anche territorialmente la proposta. Insieme agli altri dirigenti abbiamo stabilito dei criteri per ridurre il numero di

alunni: per non avere un gruppo classe troppo numeroso dovevamo contenere il numero degli iscritti. Abbiamo fatto la scelta di escludere i bambini della prima elementare e della quinta elementare, di modo che il gruppo, anche se eterogeneo, non presentasse un'eccessiva differenza di età: anche perché quelli di prima avrebbero potuto accedere ai corsi anche successivamente se questa esperienza si fosse protratta, e quelli di quinta perché non avrebbero avuto la possibilità poi di proseguire.”

I: E avete ricevuto solo una ventina di iscrizioni? Non avete dovuto fare una seconda selezione?

C: No, non abbiamo ricevuto un grandissimo numero di iscrizioni...anche perché le iscrizioni erano limitate solo agli alunni di origine marocchina. C'era stata qualche richiesta di alunni provenienti da altre zone del Maghreb, ma noi avevamo deciso questo criterio proprio per delimitare il numero. Avevamo dovuto stabilire dei criteri oggettivi di selezione, e quindi in un primo periodo avevamo pensato a questo. Essendo una sperimentazione, avremmo potuto rivedere i criteri in seguito nel caso in cui questa esperienza si fosse protratta nel tempo, con risorse maggiori però. Perché il corso è partito, ma con molte difficoltà. Soprattutto perché Driss Guella, il docente che operava qui doveva garantire la sua presenza in un territorio troppo vasto da dominare, soprattutto per gli spostamenti nell'arco della stessa giornata.¹⁰⁴

I criteri scelti dalla scuola Polo, insieme alle altre scuole di Treviso che hanno partecipato all'iniziativa, sono stati il paese d'origine, la classe frequentata e gli istituti di provenienza: il corso avviato alla Primo Maggio, dunque, è stato riservato agli alunni marocchini, che frequentavano la seconda, la terza o la quarta elementare, e che provenivano dalla zona settentrionale del Comune di Treviso, ed in particolare dalle scuole di quella zona che facevano parte della Rete per gli studenti stranieri. Fondamentalmente, quindi, l'esperienza didattica sarebbe stata molto limitata, e questo lo si sapeva fin dall'inizio. Infatti, anche il dott. Silvestri, responsabile per gli alunni stranieri in Regione, li considerava, non a torto, dei “micro-interventi con un quota molto limitata di ore”, e con i docenti in continuo spostamento da una zona all'altra del Veneto. D'altra parte i criteri di selezione, che si sono rivelati necessari per garantire già in partenza una selezione dell'utenza che si sarebbe rivolta alla

¹⁰⁴ Dall'intervista all'allora Dirigente Scolastico della scuola Primo Maggio di Treviso e alla Professoressa Paola Pasqualon, referente della rete per gli studenti stranieri, avvenuta in data 16 Febbraio 2012 presso la scuola stessa.

scuola, si sono rivelati dei buoni criteri per la formazione di classi equilibrate. Infatti, seppur escludendo molte persone, che non rispondevano ai criteri richiesti, hanno permesso alla scuola di formare una classe di ventitré studenti, quindi con un numero non eccessivo per una conduzione regolare delle lezioni, e di limitare la differenza di età in un ventaglio che comprendeva alunni di sette, otto e nove anni circa.

In questo paragrafo ci riferiremo in particolar modo ai dati relativi al primo anno scolastico in cui il corso di arabo è partito in forma sperimentale, da fine Marzo fino ai primi di Giugno del 2006. Il numero complessivo di ore di lezione effettuate in questo primo semestre di corsi è stato quaranta; gli alunni iscritti al corso erano undici alunni della seconda, otto alunni della terza e quattro alunni della quarta. Di questi ventitré, tre si sono ritirati e dei restanti venti, diciotto hanno frequentato più del 50% delle ore di lezione, mentre due alunni hanno frequentato meno del 50% delle ore effettive. Questo dato relativo alla frequenza era molto importante, perché il regolamento prevedeva che dopo un determinato numero di assenze, l'alunno iscritto venisse direttamente estromesso dal corso, per favorire coloro che, magari più motivati, aspettavano di iscriversi l'anno successivo.

Secondo il parere degli organizzatori dell'iniziativa in sede regionale e nelle scuole, il primo anno il corso è partito con svariate difficoltà organizzative e logistiche, ma si sperava che negli anni successivi si sarebbero potuti risolvere. Abbiamo già menzionato il problema dell'orario delle lezioni, che doveva necessariamente essere successivo alle 16.30, con un po' di flessibilità per gli alunni che dovevano raggiungere la scuola Polo. Alla scuola Primo Maggio, inoltre, si è presentata un'altra difficoltà legata al fatto che, per favorire lo svolgimento di parte delle lezioni al sabato, orario molto gradito ai genitori degli alunni, è stato necessario riorganizzare l'orario di servizio dei collaboratori scolastici. Inoltre, fatto evidenziato anche da altri istituti scolastici capofila, sono state impegnate risorse finanziarie aggiuntive per del materiale di consumo, prevalentemente fotocopie, da impiegare nelle esercitazioni didattiche. Come riporta la scheda di monitoraggio presentata dal Dirigente Caminiti all'U.S.R. nel Giugno del 2006 "tali spese non sono state rilevanti per la breve durata del corso, in prospettiva, se il corso si svolgerà nell'intero anno scolastico, esse devono essere recuperate in qualche modo." Se da parte degli istituti coinvolti una delle difficoltà maggiori è stata, come ci è stato segnalato anche dal dott. Silvestri (vedi paragrafo 2.1.1), quella della organizzazione e distribuzione delle ore di lezione in orario extracurricolare, dal report fatto dal Dirigente Caminiti, sembra che tale

difficoltà non sia stata percepita in ugual modo dal docente e dagli utenti, che si sono dimostrati soddisfatti dell'organizzazione e sono sempre stati molto collaborativi:

Generalmente è stato rispettato l'orario di inizio delle lezioni sia da parte degli alunni che dell'insegnante. Vi è stata una buona collaborazione dei genitori per garantire lo svolgimento regolare delle lezioni e pare, secondo quanto espresso dalla stragrande maggioranza degli interessati, che l'organizzazione oraria e la scelta della sede del corso non abbia arrecato alcun disagio. Anche gli alunni che hanno frequentato con regolarità hanno dichiarato di avere seguito le attività senza particolare fatica.¹⁰⁵

D'altra parte per i genitori, il corso era un'insperata realizzazione di uno dei loro desideri maggiori per l'educazione dei propri figli. Cito qui una parte dell'intervista rilasciata da un genitore marocchino al giornale "La Tribuna" di Treviso, e pubblicata in data 18 Gennaio 2006 a pag. 17:

I: Hassan, consideri l'offerta della scuola un'opportunità per i tuoi figli?

H: Certamente è una bella cosa. Finalmente coroniamo i nostri sogni. Avere la possibilità di insegnare l'arabo ai nostri figli è un obiettivo sul quale abbiamo concentrato molti sforzi. Questa scuola è ufficiale, quindi ha maggiore stabilità rispetto alle nostre iniziative, sempre basate sul volontariato e sulla generosità dei singoli. Io ho due figli che frequentano la seconda e la quinta elementare [...] penso che li iscriverò entrambi al corso facoltativo.

I: Perché è importante che i bambini frequentino un corso di arabo?

H: Per apprendere a leggere e a scrivere la lingua. In casa imparano di solito a parlarla. Poi a scuola usano l'italiano. Così succede che non sono in grado neppure di leggere una lettera che arriva dal Marocco. Anche quando torniamo al paese, i nostri figli si sentono disorientati se non conoscono nulla della storia e delle abitudini.

Gli attori scolastici, dai Dirigenti delle scuole coinvolte, ai responsabili regionali del progetto, erano piuttosto sensibili alle difficoltà organizzative che si sono riscontrate fin da principio, consapevoli, a partire dalla loro esperienza, che alla fine, sono queste le difficoltà che poi impediscono il successo e la continuità di un'iniziativa. In particolare quello che fin da subito era sembrato poco adeguato per un simile progetto era il numero di docenti che il Marocco aveva messo a disposizione della

¹⁰⁵ Dalla scheda di monitoraggio presentata dal Dirigente Caminiti all'U.S.R. alla fine del primo semestre dei corsi, nel paragrafo "Problematiche organizzative".

Regione. Invece da parte dell'utenza, che non percepiva queste problematiche organizzative vissute dalla scuola, i corsi, durante tutti i tre anni, sono sempre stati recepiti in maniera estremamente positiva ed entusiasta. Tuttavia, è anche evidente che i problemi organizzativi, e le difficoltà a realizzare alcune delle condizioni richieste dall'accordo, a partire dall'inserimento del docente nella scuola, finivano per caratterizzare l'esperienza in maniera sempre più negativa per le scuole, tanto più che il numero di docenti rimaneva sempre decisamente inferiore alla richiesta effettiva del territorio, e mancavano risorse finanziarie, umane e di ricerca per poter inquadrare i corsi in maniera più globale all'interno del sistema scolastico italiano.

Riprendiamo ora alcuni degli obiettivi che le scuole si prefiggevano di raggiungere con questi corsi: obiettivi importanti, che permettevano ai diversi attori di motivarsi e incoraggiarsi di fronte alle diverse difficoltà incontrate. Per i genitori l'obiettivo primario era che i figli consolidassero le loro conoscenze in lingua araba per quanto riguarda la sua forma orale, già appresa in casa, ma soprattutto che apprendessero la forma scritta di tale lingua: nella maggior parte dei casi il corso tenuto dal docente marocchino era la prima occasione di alfabetizzazione nella varietà dell'arabo scritto, il cosiddetto MSA, Modern Standard Arabic. Queste erano le conoscenze necessarie secondo i genitori, affinché i ragazzi potessero essere autonomi, o quantomeno potessero sentirsi non troppo a disagio, durante i frequenti soggiorni estivi che le famiglie marocchine fanno presso i paesi d'origine, e affinché potessero acquisire delle competenze basilari per leggere e scrivere nella loro lingua d'origine. A fianco di questo obiettivo, riconosciuto dalle scuole, la prima priorità generale, a cui l'accordo interministeriale cercava di dare risposta, era sicuramente quello della sicurezza:

Il corso si poneva degli obiettivi di tipo generale che riguardavano anche la sicurezza. Lei sa che il Regno del Marocco è un Regno, diciamo, laico: pur riconoscendo la religione islamica come religione ufficiale dello stato, ha sempre ostacolato in tutti i modi i fenomeni dell'integralismo islamico, sia all'interno del territorio del Marocco, sia anche all'esterno, tutelando le comunità marocchine in Europa, da questi influssi che riteneva potessero essere pericolosi ecc. Quindi in pratica questo corso condivideva come obiettivo con l'Italia, quello di sottrarre a gruppi di integralisti islamici l'iniziativa di organizzare dei corsi di lingua araba e di cultura araba in generale che potevano

invece perseguire delle altre finalità. Questo era il primo obiettivo che nasceva da una preoccupazione che coinvolgeva entrambi gli stati.¹⁰⁶

Il secondo obiettivo dei corsi, secondo la sensibilità e l'esperienza nella scuola del Dirigente scolastico della Primo Maggio, era di carattere culturale ed educativo: come affermano le normative, il Dirigente ritiene che l'insegnamento della lingua e cultura d'origine per i figli dei migranti possa supportare un inserimento di questi ragazzi nel contesto sociale italiano. Infatti questi, o hanno vissuto in prima persona l'emigrazione, per cui hanno sofferto del distacco dal proprio contesto di riferimento e del reinserimento in un tessuto sociale e culturale così diverso, oppure, se nati in Italia, vivono comunque di riflesso il disagio e la difficoltà di integrazione nel nuovo ambiente che è proprio delle loro famiglie. In questo secondo caso, dice il Dirigente, i figli acquisiscono delle abitudini e si costruiscono dei valori molto diversi da quelli dei genitori, i quali molto spesso non godono nemmeno di un livello d'istruzione sufficientemente alto da poter permettere un adeguamento alla nuova società accogliente, e tale da poter garantire un buon apprendimento della loro lingua d'origine ai figli. Il dirigente descrive in questo modo la situazione di questi ragazzi e il suo punto di vista sull'influenza che questa condizione di instabilità culturale e identitaria può avere sul loro percorso scolastico e di vita:

Lei si deve immaginare questi ragazzi nati in Italia, o arrivati qui molto piccoli e il disagio che possono vivere nel non avere una loro identità culturale... Perché l'azione che compiamo nelle scuole possa essere efficace, e per innestare i nostri interventi su una solida base di partenza, è necessario che i bambini abbiano, innanzitutto la sicurezza della loro origine, e siano soprattutto sicuri di sé: per questo devono possedere un senso di appartenenza e di consapevolezza della loro origine.

Per il Dirigente, dunque, oltre all'aspetto più pratico del poter parlare la lingua dei genitori e potersi esprimere quando in estate i ragazzi tornano in Marocco, è fondamentale che essi acquisiscano, o riscoprano, delle *solide radici* su cui basare la loro esistenza: solo partendo da delle basi sicure, i ragazzi potranno poi percorrere il loro cammino formativo con serenità. Al contrario, senza sapere chi sono e da dove

¹⁰⁶ Dall'intervista ad Dirigente scolastico della Primo Maggio, Francesco Caminiti del 16 Febbraio 2012

vengono, sarebbe molto più difficile per loro rapportarsi in maniera equilibrata alla loro cultura d'origine e alla cultura del paese in cui vivono: *avere delle solide basi identitarie è, dunque, un prerequisito necessario per una buona integrazione nel tessuto sociale e culturale d'accoglienza.*

L'idea che soggiace a questa posizione, dunque, è quella per cui, per poter elaborare una sintesi ed un'interpretazione quanto più feconda ed individuale delle diverse componenti che costituiscono la loro identità e cultura, è necessario che i ragazzi di seconda generazione, conoscano in maniera un po' più approfondita, oggettiva e slegata dal contesto familiare, le loro origini, la lingua, la storia, le abitudini e le credenze che sono proprie della cultura dei propri genitori.

2.3.2 Relazioni con l'istituto ospitante

La risorsa fondamentale che caratterizzava i corsi di lingua araba e cultura marocchina voluti in maniera congiunta dai due ministeri, era l'inserimento all'interno dell'istituto scolastico ospitante l'iniziativa. Vediamo come e fino a che punto è stato possibile realizzare questo inserimento, contatto e scambio tra il docente marocchino e gli attori scolastici nella scuola Primo Maggio di Treviso.

Per quanto riguarda la didattica specifica svolta nelle classi del docente marocchino incaricato per l'insegnamento alla Primo Maggio, ne discuteremo più nel dettaglio in seguito. In generale i corsi sono sempre stati supervisionati e controllati dal Dirigente della scuola, il quale, in prima persona, era responsabile presso l'U.S.R. del regolare svolgimento delle lezioni e della conformità delle attività didattiche al progetto interministeriale: per questo il Dirigente ha cercato di dialogare il più possibile con l'insegnante, di indirizzarlo laddove gli era possibile, cercando di non interferire in maniera diretta, in modo da lasciare all'insegnante tutta l'autonomia che gli era necessaria, ma tentando allo stesso tempo un confronto e una verifica continua della programmazione e attuazione delle attività didattiche.

Le comunicazioni tra il Dirigente della scuola capofila e il docente marocchino sono state tuttavia assai difficoltose, soprattutto in fase di avvio, a causa della scarsa conoscenza da parte di quest'ultimo della lingua italiana. Nel primo anno scolastico si sono potuti realizzare solamente tre incontri promossi dal Dirigente, mentre nessun colloquio è stato richiesto dal docente e rare sono state anche le relazioni informali tra i due.

I: Facevate degli incontri tra di voi?

C: Sì, limitatamente a quello che potevano essere le mie possibilità, perché ovviamente avendo la Dirigenza della scuola non avevo molto tempo, ma anche limitatamente alle possibilità dell'insegnante. Lei capisce che questo insegnante che doveva essere presente in tre città e tre scuole diverse non poteva avere la possibilità di rapportarsi con una certa continuità con i dirigenti delle scuole dove operava.[...] Lei pensi che quando io lo invitavo a dei colloqui molto spesso lui faceva difficoltà a venire! Quando ho capito questa cosa ho cercato

anche di toglierli questo imbarazzo: mi sembrava di fargli delle richieste a cui lui non poteva rispondere.¹⁰⁷

Secondo il docente marocchino, invece, il primo grande problema che ha limitato fortemente la comunicazione con gli attori scolastici era il fattore linguistico:

Le difficoltà qui erano innanzitutto il fatto che non parlavamo l'italiano. All'inizio pensavamo che non sarebbe stato un problema visto che noi insegnavamo l'arabo... [...] Per questo in quei due mesi in cui abbiamo insegnato il primo anno ci siamo messi a riflettere innanzitutto sul fatto che dovevamo imparare l'italiano, altrimenti non potevamo parlare con l'amministrazione, con tutti i colleghi docenti italiani, e poi non puoi insegnare bene se non padroneggi la lingua italiana. Così durante l'estate abbiamo approfittato per migliorare il nostro livello di lingua italiana. [...] Il primo anno eravamo in grande difficoltà. D'altra parte *senza il veicolo della lingua è difficile integrarsi*: avevamo grandi difficoltà, anche nei collegi didattici ecc., non capivamo tante cose che erano dette. Già l'anno successivo eravamo più inseriti nella scuola italiana, avevamo iniziato a partecipare a tutti i laboratori della scuola... [...] Per me la cosa più importante per una buona integrazione [nel sistema scolastico del paese ospitante] è imparare la lingua e la cultura del paese dove vai a lavorare. Noi siamo venuti in Italia con questa mancanza. Per quanto riguarda il livello culturale sapevamo tante cose sull'Italia, ma senza il veicolo della lingua resti zitto, non puoi esprimerti, non puoi partecipare... E allo stesso modo, d'altra parte, abbiamo trovato che tutti i docenti della scuola italiana parlavano solo italiano. Anche se c'era voglia, sia da una parte che dall'altra, di entrare in relazione e comunicare, c'era sempre il blocco linguistico ad impedirlo. Abbiamo trovato - parlo della mia esperienza e di quella del mio collega, perché eravamo sempre in contatto per risolvere i problemi che incontravamo insieme – gente veramente accogliente, ma mancava la possibilità di comunicare.¹⁰⁸

Sicuramente la difficoltà linguistica ha contribuito fortemente, nella fase di avvio del progetto, a rendere precarie e molto rare le comunicazioni tra il docente marocchino

¹⁰⁷ Dall'intervista ad Dirigente scolastico della Primo Maggio, Francesco Caminiti del 16 Febbraio 2012.

¹⁰⁸ Dall'intervista ad docente inviato dal Marocco Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012.

e i colleghi italiani. Tuttavia, come sostiene il Dirigente Caminiti, lo stesso statuto del docente marocchino, che era assegnato a cinque scuole diverse di cinque territori anche molto distanti tra loro, con tutto ciò che tale spostamento comportava per lui, non essendo dotato di mezzi privati, era già di per sé un fattore di forte impedimento per un corretto inserimento nella scuola. Per ovviare ai pochi incontri che il Dirigente riusciva ad avere con il docente marocchino, aveva cercato di avvalersi della collaborazione di alcuni insegnanti della scuola con funzione di referenti rispetto al docente esterno: la professoressa Pasqualon era uno di questi, ed infatti il docente ha sempre fatto molto riferimento a lei. Il compito di questi docenti, che dovevano in teoria avere la possibilità di incontrare più spesso il docente, era quello di essere delle figure di sostegno e riferimento:

Inizialmente il compito che avevo chiesto alla professoressa Pasqualon era quello di riuscire a coinvolgere l'insegnante anche all'interno dell'organizzazione scolastica, e quindi di farlo partecipare anche a dei momenti di vita professionale che avvenivano all'interno della scuola, ma questo effettivamente si è rivelato un obiettivo difficile da raggiungere proprio per le ragioni che le dicevo prima: per la mancanza di tempo e la difficoltà di questo insegnante a muoversi.¹⁰⁹

Dal punto di vista linguistico in alcuni casi si è anche ricorso alla collaborazione di alcuni mediatori linguistici e culturali, punto che crediamo possa essere fondamentale per un buon inserimento del docente nel sistema sociale e scolastico del paese ospitante, soprattutto in una prima fase. Tuttavia questo elemento non era previsto dall'organizzazione regionale del progetto, e più che un rapporto di collaborazione sistematica e continuativa, è stato un temporaneo intervento a spot, che la scuola Primo Maggio ha potuto effettuare grazie alla collaborazione che già la scuola aveva instaurato con alcuni mediatori dell'area magrebina, in vista delle attività avviate sul territorio come scuola capofila per l'integrazione degli alunni stranieri e per la forte presenza di alunni marocchini nel proprio istituto. Inoltre per cercare di fare rientrare il docente marocchino all'interno dell'organizzazione scolastica e pedagogica italiana si è cercato in diversi modi di dargli un'idea di come

¹⁰⁹ Dall'intervista ad Dirigente scolastico della Primo Maggio, Francesco Caminiti del 16 Febbraio 2012

si opera normalmente nella scuola italiana e di come sono i rapporti tra i docenti, e tra questi e il Dirigente scolastico. Nella scuola Primo Maggio questo si è attuato dando diverse possibilità al docente di partecipare ad incontri e riunioni anche con gli insegnanti provenienti dalle altre scuole coinvolte nel progetto. Per l'organizzazione didattica gli era stato fornito come strumento una sorta di diario di bordo delle lezioni, un registro personale predisposto dal Dirigente stesso, con delle schede fatte appositamente, anche per la valutazione dei risultati degli alunni. Inoltre il docente gli aveva fornito delle indicazioni precise su come rapportarsi formalmente con la Dirigenza attraverso delle relazioni scritte.

I contatti maggiori sono stati chiaramente con i docenti dell'istituto ospitante, grazie anche al fatto che il clima all'interno della scuola è sempre stato favorevole e il supporto dei docenti italiani decisivo e unanime. Questa, infatti, è stata anche la percezione del docente inviato dal Marocco. In definitiva però, riferendosi alla generale condizione prevista dall'accordo, e cioè l'integrazione degli insegnanti marocchini all'interno del corpo docente delle scuole, il Dirigente Caminiti, nell'intervista rilasciataci, dichiara che non è stato possibile attuare l'inserimento del docente

nella maniera in cui si riteneva che dovesse avvenire. [...] Abbiamo cercato di fare questo, però se devo fare un bilancio dell'inserimento del docente nella scuola devo dire che si è rivelato un bilancio negativo: questo insegnante veniva qui per fare lezione, arrivava all'ultimo momento – per dire la lezione iniziava alle 16.30 e non era raro che l'insegnante arrivasse alle 16.40 o 16.45. All'inizio non capivo e ho cercato di intervenire, ma poi ho constatato che non era una cosa che dipendeva da lui: alcune volte era costretto ad arrivare in ritardo... Quindi arrivava a scuola tardi, poi, finita la lezione, la scuola era chiusa, nell'edificio non c'erano insegnanti o personale della scuola, quindi non incontrava nessuno. Quindi, non aveva la possibilità di momenti di partecipazione alla vita della scuola al di là di quelli previsti per le lezioni in sé.

Se dal punto di vista dei docenti l'inserimento nella scuola si è rivelato assai difficoltoso, e le occasioni di incontro e relazione con il docente rare e non costanti, il corso ha rappresentato comunque per la scuola Primo Maggio un importante momento di apertura verso il mondo e la cultura araba. Per i ragazzi italiani, così

come per tutti i docenti della scuola Primo Maggio, il corso è stato un segno importante: grazie alla presenza e alla visibilità dei materiali usati e dell'aula predisposta per il corso, vi era un segno tangibile dell'ingresso ufficiale nella scuola della lingua e cultura araba, al fianco delle altre discipline scolastiche. Questo è un punto di non secondaria importanza per le scuole, perché permette loro di indirizzarsi sempre di più verso un riconoscimento ufficiale e sempre più concreto delle lingue e culture altre che fanno parte del patrimonio di molti dei loro ragazzi: dare spazio, anche fisico, a tali culture, diventa un modo concreto per dare cittadinanza a queste forme diverse di essere comunque italiani, e, seppur diversi, presenti e attivi nella stessa scuola in maniera riconosciuta e positiva per tutti. L'elemento della visibilità di tali corsi è un elemento decisamente fondamentale e caratteristico di questa esperienza, che la contraddistingue e ne dà un valore aggiunto rispetto ai corsi simili portati avanti dalle associazioni di migranti, in contesti extrascolastici, oppure, come nel caso di Montebelluna, che analizzeremo nel prossimo capitolo, in contesti dove non è previsto un diretto scambio e confronto con l'istituto ospitante. L'elemento della visibilità dei corsi e della loro conseguente valorizzazione, che emerge da questa modalità di insegnamento della lingua e cultura d'origine, non è stato ugualmente riscontrabile in tutte le istituzioni scolastiche coinvolte, ma solo nella scuola Polo. Per i ragazzi degli altri istituti l'esperienza è stata, da questo punto di vista, più limitata, perché i compagni e i docenti erano meno partecipi all'iniziativa. Inoltre sappiamo che è molto importante che i ragazzi vedano riconosciuta la loro lingua e cultura familiare anche in uno spazio specifico che fa parte della loro scuola: anche questo permette loro di essere più sicuri nella fase di inserimento. Le iniziative di fine anno, in cui si dava visibilità al lavoro svolto sono state dei momenti che hanno riunito gli alunni e i genitori dei ragazzi provenienti da tutte le scuole coinvolte. Tuttavia, anche affinché in tutti gli istituti fosse data uguale visibilità e dignità alla lingua araba, sarebbe stato sicuramente più positivo se l'esperienza fosse stata più diffusa nel territorio: questo anche poiché la scuola Primo Maggio godeva già precedentemente di un contesto di apertura verso le altre culture, ed era già ben avviata nel cammino della didattica interculturale. Così, infatti, afferma il Dirigente Caminiti, che dopo aver girato diversi istituti della zona afferma che:

La scuola Primo Maggio è una scuola eccezionale sotto tutti i punti di vista [...] perché c'è sempre stata una forte presenza di alunni stranieri, che è stata una

fonte di forte arricchimento per la scuola. Ma è un'eccezione nel panorama delle scuole del territorio.

Per cui, come conferma anche la Professoressa Pasqualon, responsabile per la rete degli studenti stranieri, riferendosi alla traccia rimasta nella scuola dopo l'esperienza di questi corsi:

P: Sì non è tanto la lingua araba, ma piuttosto le culture e le lingue che fanno parte della nostra scuola. Certo è rimasto il segno, perché la visibilità dell'aula crea delle tracce indelebili, che sono rimaste. Ma non è rimasta ad oggi la visibilità della lingua araba più di altre, anche perché devo dire che la percentuale dei ragazzini di lingua araba nella scuola sono meno rispetto ad altri, ma non è solo questo il motivo, è che ci sono tante le culture e noi cerchiamo di dare visibilità e spazio a tutte. [...] Tuttavia nel momento in cui c'era il corso, la visibilità era sicuramente maggiore per questa lingua e per questa cultura, questo è fuori da qualsiasi dubbio.

C: Il clima è stato molto favorevole, gli insegnanti erano veramente favorevoli. Hanno cercato di favorire il più possibile la partecipazione.

P: E neanche i genitori della scuola hanno fatto opposizione o difficoltà, era il contesto esterno più che altro che era particolarmente effervescente.

La scuola, i docenti, e i genitori hanno quindi goduto di questa iniziativa come un'opportunità preziosa per l'inserimento della lingua e della cultura araba all'interno della scuola dei propri figli: è stato un passo che sicuramente ha aiutato molte scuole nell'indirizzarsi verso un cammino sempre più aperto all'interculturalità, al confronto e al riconoscimento delle diverse abilità e competenze dei ragazzi.

2.3.3 Didattica

Dal punto di vista della didattica, l'esperienza ha presentato fin da subito non poche difficoltà per il docente marocchino, essendo un progetto decisamente sperimentale: non c'erano precedenti in Italia di un insegnamento di questo tipo, e anche per il Marocco era la prima volta che l'ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) trovava spazio in questo nuovo paese europeo. Così i docenti che sono stati inviati qui per la prima volta erano stati formati secondo il modello francese di insegnamento, ovvero a partire dalla ormai decennale esperienza di insegnamento dell'arabo ai figli dei migranti in Francia. I due mesi in cui si è realizzato il corso alla fine dell'a.s. 2005/2006, cioè Aprile e Maggio, con un totale di 40 ore di lezione effettuate, sono state sufficienti per far emergere tutti i problemi che avrebbero dovuto essere affrontati negli anni successivi. D'altra parte, come si diceva, non c'erano metri di paragone, e la formazione impartita ai docenti in Marocco, prima della loro esperienza di insegnamento all'estero, era stata molto generica, proprio contando sul fatto che i docenti avrebbero dovuto poi adattarsi alla situazione specifica che si sarebbero trovati ad affrontare. Ripercorrendo le tappe della sua formazione ed esperienza didattica in Marocco, dagli anni di insegnamento, agli anni svolti come funzionario presso il Ministero,¹¹⁰ il docente marocchino insegnante alla scuola primo Maggio, ci ha così raccontato il processo di selezione e formazione a cui ha partecipato prima di poter arrivare in Italia:

I: Sapevi già che i posti erano in Italia?

D: No, ma avevamo una possibilità di scelta. Prima dovevamo passare un esame scritto che si svolgeva in 16 regioni, poi l'orale si faceva a livello nazionale a Rabat. Poi chi era passato - eravamo in 255 insegnanti - veniva assegnato, secondo il merito, alle zone che aveva richiesto. In quel momento si poteva

¹¹⁰ Il Professor Driss Guella ha lavorato per circa 9 anni nelle scuole primarie del Marocco, prima in un paese a circa 100 km da Ouarzazate, nel sud del Marocco, e poi in una cittadina del nord. In questi anni, avendo avuto una formazione bilingue, insegnava in francese e in arabo, in classi ad indirizzo bilingue. Poi tornato a Rabat, la sua città natale, ha conseguito la laurea, ed ha potuto così accedere all'insegnamento secondario, dove insegnava francese e matematica. Da qui, attraverso la sua elezione a membro del sindacato nazionale per l'insegnamento, è entrato a lavorare come membro dell'Ufficio Nazionale per le Opere sociali, in particolare nel settore dell'insegnamento, presso il Ministero dell'Educazione Nazionale. In seguito, informato delle selezioni per l'insegnamento all'estero, ha partecipato al concorso statale.

partire per tante destinazioni: c'era la Danimarca, la Germania, l'Olanda, il Belgio, la Francia, la Spagna e l'Italia. Siccome mio fratello era qui, io ho scelto l'Italia. [...] Ricordo che durante la formazione prima di venire in Italia presso il Ministero - eravamo 255 insegnanti e tutti dovevano andare in contesti diversi; se non sbaglio 70 in Spagna, 3 o 4 per la Germania ecc. – abbiamo fatto una formazione unica per raggiungere degli obiettivi comuni a tutti i gruppi che andavano nei diversi paesi. Questo perché il Ministro che ha fatto questa formazione voleva poi dare la massima libertà ai singoli gruppi e ai singoli insegnanti di scoprire la realtà del posto dove lavorava e così adattarvisi. Purtroppo quando stavamo iniziando pian piano ad inserirci nella realtà e nell'ambiente scolastico italiano, l'attività è stata bloccata.¹¹¹

Dunque, come ci testimonia il professor Guella, la formazione che avevano ricevuto i docenti selezionati dal Ministero per la missione di insegnamento all'estero era stata generica, e impartita soprattutto su imitazione del modello francese. In quegli anni, infatti, il sistema di insegnamento della lingua e cultura d'origine in Francia si era sempre più consolidato ed organizzato, visto l'alto numero di docenti presenti sul territorio da svariati anni, e grazie alle missioni di monitoraggio effettuate dal Regno del Marocco. Inoltre l'ELCO in Francia poteva godere dell'inserimento della disciplina all'interno dell'insegnamento delle "Langues Vivantes", ovvero l'insegnamento regolare delle lingue straniere: questo aveva permesso una messa a sistema delle pratiche elaborate su tutto il territorio nazionale, e di una ibridazione del sistema didattico marocchino con quello francese. Lo scopo della formazione che il Ministero dell'Educazione marocchino voleva fornire ai docenti selezionati per l'insegnamento in Europa, era quello di creare una certa uniformità nell'approccio didattico portato avanti nei diversi paesi europei, ma allo stesso tempo di permettere loro di scoprire il contesto specifico in cui erano chiamati ad inserirsi, e, a contatto e in collaborazione con gli istituti scolastici ospitanti, di adeguarvici il più possibile. Tuttavia, i due docenti in missione in Veneto si sono presto accorti che i presupposti con cui avevano intrapreso l'attività didattica non erano del tutto corretti, e infatti stavano riscontrando forti difficoltà nell'insegnamento. Il primo problema, secondo il professor Guella, docente alla Primo Maggio, era che lui e il suo collega avevano esordito con il programma marocchino ufficiale previsto per l'insegnamento

¹¹¹ Dall'intervista ad docente inviato dal Marocco, Driss Guella, avvenuta il 17 Febbraio 2012.

dell'arabo in Marocco, per il primo anno di scuola primaria. Ma accortisi della realtà linguistica e sociale specifica dei ragazzi di seconda generazione che avevano di fronte, hanno realizzato che non potevano adottare il metodo usato in Marocco per insegnare l'arabo come lingua madre, quanto piuttosto avrebbero dovuto creare un curriculum specifico per insegnare l'arabo come seconda lingua a ragazzi di fatto italiani. Inoltre hanno rilevato che la loro mancanza di conoscenza dell'italiano era più influente di quanto avrebbero pensato. Se inizialmente avevano ritenuto che il non possedere una buona conoscenza dell'italiano non sarebbe stato determinante, in quanto loro avrebbero insegnato l'arabo, si sono, invece, accorti ben presto che questo non favoriva il loro innesto nel sistema scolastico italiano. Inoltre, non sarebbe stato loro possibile favorire un insegnamento mirato ai bisogni e al contesto specifico dei ragazzi che avevano di fronte: la conoscenza della lingua, e tramite questa poi anche della cultura e della società italiana, si sono rivelate le prerogative determinanti affinché i docenti potessero conformare il loro programma ad un tipo di insegnamento adatto alla realtà dei ragazzi marocchini nati e cresciuti in Italia. Infine nei primi mesi è stata determinante anche la mancanza di materiale didattico: mancavano i libri e qualsiasi tipo di materiale su cui poter lavorare. I docenti hanno dovuto creare delle schede "ex novo", e far lavorare i ragazzi senza un libro di riferimento. A questi problemi si aggiungeva il fatto – tipico elemento dei corsi di mantenimento della lingua e cultura d'origine¹¹² – che le classi erano molto eterogenee per età e livello linguistico: le tecniche di insegnamento tradizionali risultavano quindi poco utili per motivare e gestire l'intera classe. Così i docenti, alla fine dei primi mesi di insegnamento, hanno iniziato a riflettere su come ovviare alle problematiche riscontrate:

Abbiamo fatto uno sforzo, per modificare di volta in volta l'insegnamento. D'altra parte questo è il mestiere dell'insegnante: cercare di modellare di volta in volta il suo modello a seconda della realtà che ha davanti. Così iniziando a capire la realtà italiana, la scuola italiana e il pensiero dell'ambiente in cui eravamo, pian piano cercavamo di risolvere i problemi che incontravamo.¹¹³

¹¹² Cfr. Gandolfi (2006), Rezzonico (2007), Grande (2008) e Milesi (2009).

¹¹³ Dall'intervista ad docente marocchino Driss Guella, avvenuta il 17 Febbraio 2012.

Il primo passo da affrontare era quello di imparare l'italiano. Due erano i principali vantaggi che ne sarebbero derivati: da una parte la conoscenza dell'italiano era necessaria per instaurare un rapporto di collaborazione e sostegno con le istituzioni scolastiche e i colleghi docenti, e secondariamente conoscere la lingua e la cultura italiana, avrebbe permesso loro di avvicinarsi sempre più alla realtà dei loro studenti, nell'ottica, di modificare il programma didattico. Oltre a frequentare un corso intensivo di italiano, i due docenti hanno provveduto a farsi inviare materiale didattico, racconti e materiale vario dal Marocco, così da arricchire gli strumenti in loro possesso. Per quanto riguarda i libri, le famiglie hanno dovuto provvedere personalmente a comprarli: questo, secondo il Dirigente, era un ulteriore punto che avrebbe dovuto essere rivisto in seguito. Se, infatti, le scuole Polo avessero ricevuto maggiori finanziamenti, avrebbero potuto provvedere loro a fornire il materiale didattico: questo avrebbe consentito, in un'ottica di prospettiva futura, afferma il Dirigente scolastico Caminiti "di arrivare ad un'impostazione didattica più vicina a quella che viene attuata nelle attività ordinarie". Inoltre anche questo avrebbe potuto essere un elemento che simbolicamente avrebbe reso paritario il nuovo insegnamento alle discipline tradizionali. Oltre al materiale didattico di origine marocchina, il Professor Guella all'inizio del secondo anno scolastico di insegnamento, il 2006/2007, aveva fatto richiesta di poter utilizzare il laboratorio dedicato all'insegnamento della lingua inglese:

L'inglese si insegna come LS [Lingua Straniera] anche per gli italiani, e così ho potuto approfittare del materiale didattico che si trovava lì, e abbiamo diminuito il problema della mancanza di materiale didattico.

Il secondo anno di corsi alla Primo Maggio ha preso il via solamente a Novembre, con grande dispiacere da parte delle scuole e dell'utenza, ed è stato composto da 104 ore di lezione effettive. La classe era composta da quindici ragazzi di seconda, nove ragazzi di terza, tre ragazzi di quarta e un ragazzo di quinta: di questi ventotto ragazzi ci sono stati quattro abbandoni, mentre gli altri ventiquattro hanno frequentato per almeno il 50% delle lezioni.

Le indicazioni richieste al docente per lo svolgimento delle attività didattiche erano le seguenti:

- Le lezioni devono iniziare e terminare nel rispetto degli orari concordati;
- L'insegnante è tenuto a comunicare al dirigente scolastico la sua eventuale assenza entro le ore 9:00;
- L'insegnante avrà a disposizione un registro di classe che dovrà compilare giornalmente per quanto attiene alla presenza/assenza degli alunni. Inoltre stilerà:
 - a) La programmazione annuale entro fine novembre;
 - b) Una verifica intermedia della programmazione didattica entro il 15 Febbraio;
 - c) Una relazione finale entro il mese di Giugno.
- Eventuali assenze sistematiche da parte di alunni o problematiche di una certa rilevanza andranno comunicate al dirigente scolastico;
- Durante le riunioni con i genitori il docente dovrà utilizzare la lingua italiana;
- Nel corso del mese le ore di programmazione saranno utilizzate per incontri con i dirigenti e/o con i docenti referenti e per assistere a qualche lezione tenuta dai docenti della scuola capofila al fine di meglio conoscere organizzazione/metodologia/attività praticate nella scuola italiana.¹¹⁴

Secondo la relazione finale consegnata dal docente marocchino alla scuola Primo Maggio gli obiettivi annuali del corso, per l'anno 2006/2007 erano due:

1. Arricchire il patrimonio linguistico e culturale dei ragazzi per aiutarli a conoscere la loro civiltà e la loro cultura e per facilitare la loro integrazione;
2. Migliorare le competenze comunicative nella loro lingua madre con un particolare riguardo alla produzione orale.¹¹⁵

La programmazione annuale che è stata seguita era la programmazione annuale per l'insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina prevista per l'XI Circolo didattico di Modena per lo stesso anno scolastico 2006/2007¹¹⁶. Evidentemente il docente ha usufruito delle schede elaborate da un collega, che ripropongono d'altra parte una programmazione simile a quella del manuale marocchino, elaborato dal Ministero dell'Educazione nazionale, in uso anche alla Primo Maggio: ogni unità didattica prevede dei testi su cui sviluppare delle attività di espressione orale; degli elementi morfologici - essenzialmente le lettere dell'alfabeto - per attività di lettura e scrittura; dei contenuti linguistici e dei contenuti culturali. A questi contenuti il professor Guella aveva aggiunto degli argomenti di matematica, ai quali, evidentemente è personalmente interessato: per il primo anno prevede l'insegnamento dei numeri fino a 100, delle operazioni, di alcuni argomenti di geometria di base e le unità di misura.

¹¹⁴ Dalle "norme di comportamento per la scuola e l'insegnante", elaborate a cura del Gruppo di lavoro regionale, e inviate alle scuole referenti il 24 Ottobre del 2006.

¹¹⁵ Dalla relazione finale del Professor Driss Guella, qui riportata con delle piccole modifiche nella forma linguistica così da facilitare la comprensione.

¹¹⁶ Cfr. allegato 7.

Prendo ad esempio qui per una breve osservazione degli argomenti trattati nel corso, la prima unità didattica del programma, che si intitola “Il bambino e la famiglia”. L’unità prevede quattro testi - la famiglia di Umayma, la casa di Umayma, gli ospiti di Umayma e la vita della famiglia – su cui si devono poi strutturare delle attività di espressione orale; per la lettura e scrittura vengono proposte cinque lettere – la mīm, la kāf, la bā’, la tā’ e la fā’ – che verranno acquisite attraverso attività di lettura e scrittura. I contenuti linguistici previsti sono i pronomi isolati di prima e seconda persona singolare; il vocativo; l’interrogativo; la frase verbale semplice al passato (prima, seconda e terza persona singolare). I contenuti culturali sono l’osservazione dei membri della famiglia (modi di vivere, attività, come si ricevono gli ospiti ecc.) anche a partire da testimonianze, fotografie, cartoline ecc. Infine i contenuti di matematica inseriti dal Prof. Guella sono i numeri fino a 100, il punto, la retta, la semiretta e il segmento.

Questa prima unità didattica viene sviluppata dal docente in cinque lezioni, quindi circa in due settimane e mezzo. Nella prima lezione, che si svolge l’8 Novembre del 2006, il docente presenta un dialogo di riferimento, fa cercare ai ragazzi i termini che comprendano la prima lettera insegnata, la mīm, e poi spiega i numeri da 1 a 10. Poi man mano, proseguendo con le lezioni, il docente spiega e fa esercitare i ragazzi nella scrittura delle lettere insegnate e poi anche nella lettura. Nel registro il docente segna lezione per lezione l’argomento affrontato. Da qui possiamo vedere come un’unità didattica viene sviluppata in circa cinque lezioni, e per ogni lezione le attività svolte sono quasi sempre le stesse: presentazione del dialogo di riferimento, scrittura e lettura di una lettera, spiegazione di un argomento di matematica. Verso la fine dell’anno gli esercizi di scrittura verranno svolti su delle piccole frasi o brevi testi. Nel registro delle lezioni non vengono mai menzionate le altre attività, di produzione orale, né di spiegazione dei contenuti linguistici e culturali, che sarebbero previste nel programma. Si può pensare che il Professore non segnasse tali argomenti sul registro, ma che li comprendesse nell’attività di lettura del dialogo, tuttavia non possiamo esserne certi. Gli strumenti didattici utilizzati sono i libri del primo anno della scuola pubblica elementare del Marocco: tutti gli alunni possedevano, dunque, tre libri, un libro di espressione orale, contenente dialoghi e disegni vari, un libro di lettura, e un libro di scrittura ed esercizi. Inoltre il docente utilizza delle storie, dei racconti teatrali e delle canzoni. Durante l’anno sono state realizzate due verifiche: una a fine Febbraio e una a fine Maggio.

La programmazione realizzata è dunque molto semplice e mirata ad una prima alfabetizzazione dei ragazzi e ad un primo approccio formale alla cultura del Marocco. Nella relazione finale presentata al Dirigente scolastico a Giugno del 2007 il Professore riferisce che i risultati ottenuti dagli alunni sono generalmente soddisfacenti:

Quasi tutti gli alunni sono diventati in grado di leggere, comprendere e scrivere brevi testi. Inoltre possono esprimere le loro idee e sostenere una facile conversazione utilizzando un lessico gradualmente più ampio.¹¹⁷

I problemi riscontrati anche alla fine del secondo anno sono di nuovo la disomogeneità della classe, e la mancanza di materiale didattico specifico: questi sono i punti su cui, a nostro avviso, si dovrebbe concentrare maggiormente la formazione necessaria per questi docenti in missione all'estero, e l'azione delle *équipes* che monitorano tale lavoro. Riprenderemo in seguito tali argomenti.

Dall'U.S.R. era stato previsto che i Dirigenti scolastici facessero una verifica sulla programmazione didattica, sull'organizzazione e la realizzazione delle attività. Dopo i primi due mesi di corsi del primo anno scolastico c'è stato un incontro conclusivo e uno scambio di opinioni sulle attività svolte per un primo bilancio dell'esperienza, ma l'attenzione iniziale era posta soprattutto sulle questioni logistiche ed organizzative. Considerata la breve durata delle attività il Dirigente scolastico ci riporta la seguente opinione:

Diciamo che, considerato il breve periodo di svolgimento, noi abbiamo potuto fare delle osservazioni di carattere generale piuttosto che riflessioni sulle metodologie adottate ecc. Per noi quello era molto difficile perché loro hanno un approccio molto diverso: fondano i loro interventi su una ripetizione costante e alle volte anche meccanica delle cose. Io alcune volte ho avuto modo di verificare quanto veniva proposto: esercizi continui, con un metodo prevalentemente mnemonico. Quindi abbiamo avuto anche il modo di verificare con che metodologia si avvicinavano al gruppo. Però come Le dicevo io su questo aspetto non sono intervenuto: lasciavamo una certa autonomia. L'unica

¹¹⁷ Dalla relazione finale del Professor Driss Guella, qui riportata con delle piccole modifiche nella forma linguistica così da facilitare la comprensione.

cosa è che cercavamo di avere un po' di controllo su quello che veniva proposto, in modo che non ci potessero essere contenziosi.¹¹⁸

Già dal primo anno, dunque, viene fatta una breve verifica delle attività didattiche, e l'osservazione fatta è sufficiente per capire che vi è una forte differenza di metodologia e approccio didattico; ma trattandosi della fase sperimentale del progetto, e volendo garantire una certa autonomia al docente, il Dirigente Scolastico Caminiti, si limita a riportare nella sue relazione finale osservazioni di carattere generale e riguardanti i contenuti affrontati. Il Dirigente, inoltre, redige una precisa scheda di monitoraggio, che è stata presa poi a modello anche dalle altre scuole partecipanti all'iniziativa, in cui era contenuta una specifica parte riguardante gli aspetti didattici.

Analizziamo i dati riportati in tale scheda alla fine del secondo anno scolastico, dove la valutazione, seppure sempre “di valore indicativo, considerata la breve durata dell'attività”¹¹⁹ può essere considerata più significativa.

Rispetto all'azione dell'insegnante vengono valutati i seguenti punti:

1. La documentazione prodotta (riferita a: programmazione, attività, valutazione): essa risulta mediamente completa (su una scala da uno a cinque viene segnato tre, dove uno è incompleta e cinque completa);
2. L'attività svolta rispetto all'Offerta Formativa della scuola: risulta mediamente coerente (su una scala da uno a cinque viene segnato tre, dove uno è “avulsa” e cinque è “coerente”);
3. Il metodo di lavoro prevalente del docente: risulta “lezione con feedback” (dove le altre opzioni sono “lezione monologo”, “lezione dialogo” o “altro”);
4. Il metodo di lavoro prevalente degli alunni: risulta “acquisizione di conoscenze con identificazione ed imitazione”; e “con schede strutturate” (dove le altre opzioni erano “scoperta e ricerca”, “dialogo metodico”, o “lavoro di memoria”)
5. L'organizzazione della classe: risulta eseguita per “lavoro individuale” e “a classe intera” (non viene segnata la terza opzione “in piccoli gruppi”)

¹¹⁸ Dall'intervista ad Dirigente scolastico della Primo Maggio, Francesco Caminiti svolta il 16 Febbraio 2012

¹¹⁹ Termini riportati come premessa nella parte relativa agli aspetti didattici della scheda di monitoraggio del corso di “Lingua araba e cultura marocchina”, inviata il 15 Giugno del 2007 all'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto e firmata dal Dirigente Francesco Caminiti.

6. La modalità di valutazione delle prestazioni degli alunni: sono effettuate secondo “controllo regolare dei quaderni” e “verifiche periodiche” (non viene segnata la terza opzione “interrogazioni”).

Per quanto riguarda i modelli educativi proposti, riportiamo un passaggio direttamente dall’intervista rilasciataci dal Dirigente Caminiti e dalla Professoressa Pasqualon, referente nella scuola per il docente marocchino. Parlando della necessità di garantire ai corsi un’impostazione didattica simile a quella italiana, per non disorientare i ragazzi, il Dirigente dichiara:

C: Questi ragazzini, invece, si sono trovati ad aver a che fare con modelli educativi diversi: magari a scuola erano abituati ad avere una maggiore autonomia operativa, a lavorare con schede, ad avere momenti di riflessione, e quindi ad avere un maggiore protagonismo, diciamo, e con Driss, invece – ma non lo dico per sminuire l’opera di questo insegnante – dovevano in coro ripetere la parola ecc: era un approccio didattico che assolutamente contrastava con il nostro, e un po’ ha disorientato e disorientava i bambini.

P: Poi oggettivamente per tempi così stretti il lavoro non poteva che essere ridotto.

C: Quindi un obiettivo avrebbe dovuto essere – magari non potevamo farlo in fase sperimentale, ma necessariamente in una fase successiva – quello di costruire del materiale specifico, come sta avvenendo in Lombardia, dove magari sta intervenendo l’università.

P: Ma è anche fondamentale una interazione con il contesto della scuola perché gli stessi materiali potrebbero diventare un patrimonio e un’opportunità sui quali riflettere, sugli stili educativi, sulle loro metodologie...

C: Anche perché nei nostri libri di testo, per quanto risentano della cultura cristiana – perché la nostra cultura, non possiamo non dichiararlo, ha una matrice ebraico-cristiana – questo aspetto della religione è un aspetto che entra in maniera trasversale, secondaria. Lì, invece, c’erano spiegati i veri e propri riti che fanno riferimento con la loro religione. Questo, ad esempio, era un aspetto che strideva un po’: questi aspetti però non li abbiamo potuti considerare nella nostra analisi.¹²⁰

¹²⁰ Dall’intervista all’allora Dirigente scolastico della scuola Primo Maggio, Francesco Caminiti, svolta il 16 Febbraio 2012 presso la sede della scuola stessa.

Il Dirigente e i docenti notano l'utilizzo di un metodo pedagogico e didattico diverso da quello proposto dalla scuola italiana: si segnala l'utilizzo di attività prevalentemente mnemoniche, l'assenza di un processo di acquisizione induttivo da parte dei ragazzi, e l'insegnamento di aspetti culturali, che non solo risentono dell'influenza religiosa, come può avvenire anche in Italia, ma che fanno esplicito riferimento a pratiche, valenze e credenze islamiche. Tutto ciò può sembrare stridente con i principi della scuola italiana. Tuttavia non è stato possibile discutere con il docente di molti di questi punti, perché l'iniziativa è finita prima che si potesse arrivare ad affrontare insieme questi punti. Inoltre dobbiamo segnalare che probabilmente alcune di queste affermazioni non sono il risultato di un'osservazione diretta, mi riferisco soprattutto all'aspetto dei contenuti culturali e religiosi, ma di una presa in visione dei manuali didattici forniti dal Marocco: non è quindi stato verificato che cosa effettivamente venisse insegnato dal docente. D'altra parte nei rari incontri che si svolgevano tra il docente marocchino, i colleghi italiani e il Dirigente Scolastico, si era spesso costretti a fermarsi ad un livello più generale di analisi dell'andamento dei corsi. Inoltre riteniamo che, per poter avviare un approfondito monitoraggio delle attività, e una collaborazione effettiva con i docenti incaricati per l'insegnamento dal Regno del Marocco, sarebbe stato necessario prevedere alcuni aspetti che il progetto interministeriale, per come è stato realizzato in Veneto dal 2006 al 2008, non prevedeva. Innanzitutto, come suggerisce anche il dott. Silvestri, sarebbe stato necessario tradurre i materiali didattici usati in italiano, così che gli insegnanti italiani, e chi doveva monitorare le attività, potessero accedere direttamente alle fonti e sapere cosa veniva insegnato. Ma ovviamente una tale operazione avrebbe richiesto un'opera ben complessa e lunga, che non poteva essere eseguita dal solo docente, anche perché un tale lavoro avrebbe richiesto un aumento delle sue ore lavorative. Allo stesso tempo, come suggerisce il Dirigente Caminiti, si sarebbe dovuto provvedere ad un lavoro di redazione di materiali didattici innovativi specifici per l'insegnamento dell'arabo all'estero, ed in particolare per il contesto italiano; ma ciò avrebbe richiesto un ancor maggiore sforzo di équipe e una collaborazione con gli Istituti scolastici regionali, e con le università e gli esperti del settore.

Questa esigenza relativa ai materiali didattici, come emerge dall'opinione dei protagonisti di questo progetto sperimentale in Veneto, è un punto fondamentale che dovrebbe essere ripreso in mano nel considerare un'eventuale rinnovo di tale

iniziativa, e, come vedremo nel terzo capitolo, si rivela fondamentale anche per garantire una migliore qualità, sia in fase progettuale, che di realizzazione, anche nei corsi gestiti dalle associazioni di volontari marocchini, che ad oggi sono sempre più diffusi in Veneto. D'altra parte la costruzione di sussidi specifici è uno dei punti più rappresentativi di tutti i report effettuati anche da altre équipes regionali a partire dalle attività di monitoraggio dei corsi avviati in attuazione dell'accordo interministeriale. Un esempio emblematico dell'attenzione posta su questo argomento, è il caso dell'équipe di lavoro della regione Lombardia, dove in questi anni, si è potuto continuare a lavorare ai progetti di mantenimento della lingua e cultura araba per i figli dei migranti, grazie alla collaborazione dell'Università Cattolica, di Enti finanziatori, come la Fondazione Cariplo, e di Enti di Ricerca, come la Fondazione ISMU. I fatti avvenuti in Veneto durante i corsi istituzionali del periodo 2006/2008, i suggerimenti degli attori che hanno vissuto l'iniziativa, e l'esperienza di altri gruppi di lavoro, come quello lombardo, suggeriscono la strada della messa in rete tra le scuole e gli enti di ricerca e sviluppo, come l'unica via per garantire una buona qualità e durata alle iniziative di mantenimento della lingua e cultura d'origine. Questi passi non si sono potuti compiere in un progetto, come quello veneto, dove fin da subito non si è garantito lo spazio e i finanziamenti necessari per intraprendere tali opere, e tuttavia queste restano le linee guida fondamentali per un'azione futura, anche a supporto dei docenti volontari che operano nelle associazioni di marocchini. Quello che, però, secondo tutti gli attori dell'iniziativa, ha contraddistinto l'iniziativa trevigiana, sono state le attività extracurricolari che il docente, in collaborazione con le famiglie, ha potuto realizzare, e il rapporto molto positivo che, anche grazie a questo, si è stabilito con i genitori degli studenti coinvolti. In questo tipo di progetti, infatti, *risulta fondamentale il rapporto che si instaura tra l'istituzione scolastica e la comunità d'origine.*

Se già il corso si rivela uno strumento importante di avvicinamento della scuola alle famiglie, in quanto queste vedono riconosciute la loro lingua e cultura negli istituti che si occupano dell'educazione dei loro figli, anche *il rapporto che si instaura con il docente marocchino può diventare strumento veicolare di contatto e avvicinamento alla scuola.* Infatti spesso, anche per motivi linguistici e culturali, le famiglie fanno fatica a sentirsi, al pari degli altri genitori, attori coinvolti nelle discipline scolastiche e nelle attività della scuola: loro provengono da un contesto diverso, per cui molte cose possono sembrare estranee e incomprensibili; inoltre

spesso anche la difficoltà linguistica, e il disagio sentito nei rapporti sociali, non aiuta nella socializzazione tra genitori e negli incontri con i docenti. Diventa quindi fondamentale che il progetto stimoli e faciliti il contatto tra scuola e migranti, attraverso un loro maggiore coinvolgimento nelle attività e nella vita scolastica, e attraverso una relazione costante con il docente inviato dal Marocco: il docente, infatti, può diventare una sorta di mediatore con le famiglie e il concreto punto di contatto tra il mondo dei genitori e quello dei figli. Se i genitori faticano a restare al passo con i cambiamenti dei figli e non si sentono parte di quel mondo che essi, invece, vivono pienamente come i loro coetanei italiani, *il docente di lingua e cultura araba, se inserito nella realtà scolastica e sociale italiana, potrebbe diventare quel reale mediatore tra i due mondi di appartenenza dei ragazzi, ed essere un punto di riferimento importante per il loro percorso di ricerca identitaria.*

Nella scuola Primo Maggio le famiglie sono state da subito coinvolte nel progetto di insegnamento dell'arabo, anche se il primo anno, per le problematiche già elencate, il docente ha potuto avere solo un primo approccio con la comunità locale. Nel secondo anno di corsi i rapporti tra il docente marocchino e le famiglie sono stati frequenti e numerosi: questo, secondo il "report" del Dirigente scolastico Caminiti. Inoltre sono stati promossi, dal Dirigente stesso, tre incontri formali, che hanno messo a confronto il docente con le famiglie dei ragazzi. Tuttavia uno dei progetti a cui il docente teneva di più era quello di coinvolgere i genitori nei laboratori interculturali progettati dalla scuola, ed inoltre ha creato di sua spontanea iniziativa delle attività di promozione della cultura marocchina a favore di tutta la scuola. Ad esempio nella festa interculturale, che per tradizione si svolge a fine anno nella scuola Primo Maggio, è stato dedicato un angolo della sala alla tradizione marocchina: qui i genitori hanno allestito un salotto tipico marocchino, con tutti gli elementi tipici delle loro case, dai quadri, alle tele dei divani; hanno poi portato il thé alla menta e i loro biscotti, e si sono ascoltate canzoni tradizionali. L'attività ha avuto molto successo, così l'anno successivo è stato riproposto un incontro in cui i genitori hanno simulato l'avvenimento di un matrimonio, secondo la tradizione tipica che accomuna tutti i paesi nordafricani.

Infine, a Giugno del 2007, il professore marocchino ha organizzato un progetto dal nome "Ali"¹²¹, con il patrocinio delle Direzioni delle cinque scuole Polo in cui

¹²¹ Cfr. allegato 8.

lavorava, dei comuni di Rosà, Bassano del Grappa, Valstagna, Castelfranco e Treviso, sotto la coordinazione dell'ex dirigente scolastico di Rosà, Romualdo Guccione, e con la collaborazione di un gruppo molto attivo di mamme marocchine. Grazie a tutti questi attori, coinvolti insieme nel progetto, si è potuta realizzare una rappresentazione teatrale che ha messo in scena in arabo le storielle di Giufà, personaggio storico della letteratura infantile araba, noto anche nei paesi del Bacino del Mediterraneo. Un gruppo di studenti ha cantato alcune canzoncine tipiche del repertorio scolastico arabo; si sono proiettati dei video di alcune danze folkloriche accompagnate da musiche tradizionali, e la mattinata si è conclusa con un assaggio di alcune specialità tipiche marocchine. Sia i genitori che alcuni alunni indossavano i *vestiti* tipici del folklore marocchino. Alla rappresentazione hanno assistito tutti i ragazzi della scuola di Rosà, dove si è svolto l'incontro, e hanno partecipato attivamente una parte dei ragazzi coinvolti nelle lezioni di arabo del professore inviato dal Marocco anche presso gli altri istituti. Tutti i genitori e gli alunni presenti sono stati molto soddisfatti; inoltre queste iniziative hanno sicuramente contribuito a far percepire alle famiglie di migranti l'interessamento e l'accoglienza della società italiana verso la loro cultura, e allo stesso tempo a far sperimentare a tutta la cittadinanza la ricchezza che possono creare tali incontri tra storie e culture diverse.

2.4 Relazioni finali e conclusione del progetto

Presentiamo in questo paragrafo, in maniera riassuntiva, gli aspetti fondamentali dell'esperienza sperimentale di insegnamento della lingua araba e cultura marocchina in Veneto, sia in termini di *problematiche*, che di *punti di forza*. L'analisi prenderà avvio dalle schede di monitoraggio inviate annualmente, alla fine dell'anno scolastico, dai Dirigenti delle scuole Polo all'Ufficio Scolastico Regionale, il quale, successivamente, stilava dei report conclusivi a partire dai dati raccolti. In tali report, alle osservazioni emerse dalla situazione dei corsi nelle diverse istituzioni scolastiche coinvolte, si aggiungeva un elenco di proposte e richieste per l'anno scolastico successivo.

Per quanto riguarda il primo anno scolastico, 2005/2006, i primi due mesi di lavoro sono stati fondamentali per mettere in rilievo le problematiche maggiori che hanno caratterizzato l'avvio del progetto. Il docente inviato dal Marocco, relativamente alla scuola primaria Primo Maggio, scuola Polo per il Comune di Treviso, nella sua relazione finale ha segnalato le seguenti problematiche, legate alla logistica e alla didattica:

- Eterogeneità della classe: l'età degli alunni varia dai 6 agli 11 anni. Questo influisce sullo sviluppo delle lezioni e sulla programmazione didattica;
- L'assenza totale di materiale didattico ha un impatto molto negativo sull'attività prevista, soprattutto per la parte di programma relativo alla "cultura marocchina";
- Non puntualità o assenza di alcuni studenti;
- Inserimento solo parziale del docente marocchino nel quadro della scuola (équipe pedagogica, riunioni dei docenti, colleghi didattici, autoformazione e formazione continua): problema dovuto anche ad un suo ritardo nell'apprendimento dell'italiano;
- Distanza delle scuole (due soli maestri per tutto il Veneto): troppo tempo perso in spostamenti¹²².

Da parte del Dirigente scolastico Caminiti, invece, rileviamo soprattutto delle osservazioni riguardo l'organizzazione dei corsi, che, come abbiamo visto precedentemente, in questa prima fase, sembrava essere piuttosto precaria e in ogni caso difficoltosa per l'istituto ospitante. Questi sono alcuni degli aspetti problematici

¹²² Traduzione dal francese della "Valutazione finale del corso di lingua araba e cultura marocchina", redatta dal professor Driss Guella per l'anno scolastico 2005/2006.

che il Dirigente riporta nella scheda di monitoraggio del corso alla fine dell'a.s. 2005/2006:

- Per poter svolgere le lezioni il sabato pomeriggio (orario gradito ai genitori) si è dovuto riorganizzare l'orario di servizio dei collaboratori scolastici;
- Sono state impegnate risorse finanziarie della scuola per fotocopiare schede da impiegare nelle esercitazioni didattiche;
- Le relazioni tra il Dirigente e il docente sono state "difficoltose" per scarsa conoscenza da parte di quest'ultimo della lingua italiana; rare sono state le relazioni informali;
- In fase di avviamento si sono riscontrati diversi motivi di resistenza. Mediamente alta è stata la resistenza dovuta a tre fattori: "incompletezza nell'informazione", "perplessità relative agli scopi" e "perplessità relative all'organizzazione"; alta invece si è rivelata la resistenza causata da "pregiudizio ideologico" (principalmente di tipo religioso).

Gli aspetti positivi rilevati dal Dirigente a favore dell'iniziativa intrapresa sono:

- il generale rispetto da parte degli alunni e del docente degli orari di inizio e di fine lezione;
- l'organizzazione oraria e la scelta della sede del corso, che non hanno arrecato particolari problemi all'utenza;
- c'è stata una buona collaborazione da parte dei genitori per garantire lo svolgimento regolare delle lezioni;
- gli alunni che hanno frequentato con regolarità hanno dichiarato di aver seguito le attività senza particolare fatica.

Generalmente quindi vi è stato un forte supporto all'iniziativa, sia da parte dei docenti e del Dirigente scolastico dell'istituto coinvolto, sia da parte dell'utenza: infatti le famiglie e gli studenti hanno risposto con entusiasmo e coinvolgimento fin dai primi momenti alla proposta della scuola. Sentiamo, a questo proposito, ciò che dichiara il Dirigente, nell'intervista rilasciataci:

C: Sì, c'è stata molta collaborazione, devo dire. Io alla fine dell'esperienza avevo predisposto una scheda, che poi la direzione regionale ha fatto adottare a tutte le scuole della regione, di valutazione dei risultati e della soddisfazione, sia degli operatori scolastici, che dei genitori. Se non ricordo male, i risultati sono stati sempre molto incoraggianti. Gli *insegnanti* delle classi da cui provenivano i ragazzi si sono dichiarati soddisfatti, hanno rilevato dei miglioramenti anche nell'attività scolastica curricolare. I *genitori* erano anche loro soddisfatti perché avevano verificato che i figli avevano iniziato a parlare meglio la lingua araba, e che avevano cominciato a conoscere alcuni aspetti della loro cultura, e a discutere nelle stesse famiglie alcuni aspetti della loro cultura. Quindi sotto questo punto di vista la valutazione è stata positiva da parte dei genitori. Un

aspetto positivo è stato anche che la *frequenza* è stata incoraggiante perché tranne tre/quattro casi di bambini che si sono ritirati, ma che avevano difficoltà a spostarsi probabilmente perché venivano da zone piuttosto lontane rispetto alla scuola, anche la frequenza non è stata male.¹²³

Prima di soffermarci sul “feedback” degli studenti e delle famiglie coinvolte, sottolineiamo un punto importante che emerge da questo intervento del Dirigente: gli insegnanti della scuola Polo i cui alunni hanno frequentato il corso, hanno rilevato, nel corso dei primi due anni di lezioni di arabo, un *miglioramento dei ragazzi anche nell’attività scolastica curricolare*. Questo punto è decisamente fondamentale nella valutazione complessiva dell’iniziativa proposta: il dato, infatti, riporta il raggiungimento di uno degli obiettivi che l’iniziativa si prefissava, ovvero un maggior coinvolgimento dei ragazzi nelle attività scolastiche regolari, e un miglioramento complessivo delle loro capacità cognitive e dei loro risultati scolastici. Chiaramente, per poter allargare l’analisi ad una visione più complessiva sui risultati ottenuti dai corsi in questo ambito, dovremmo avere dei dati relativi a tutta la popolazione coinvolta e ottenuti dall’incrocio di diverse osservazioni. Tuttavia prendiamo in conto questa testimonianza per lo meno relativamente al contesto in cui è emersa, cioè quello dei corsi svoltisi alla scuola Primo Maggio: questo dato era stato senza alcun dubbio incoraggiante per il Dirigente scolastico.

Per quanto riguarda gli alunni coinvolti nel progetto, la loro valutazione sul corso è stata decisamente positiva. Ai ragazzi è stato consegnato, a fine anno, un semplice questionario che dovevano compilare a casa: è necessario notare che, in questo modo, le risposte possono essere state influenzate dal parere dei genitori. Tuttavia l’opinione generalmente positiva che ne emerge, ci è stata riconfermata anche dal docente marocchino, che, oltre ad avere continui ed amichevoli rapporti con gli alunni, poteva rilevare anche dall’atteggiamento da loro tenuto in classe, la loro soddisfazione riguardo le attività svolte.

Secondo i risultati dei questionari riconsegnati dai ragazzi che hanno frequentato il corso alla Primo Maggio:

- le attività svolte sono MOLTO piaciute;

¹²³ Dall’intervista all’allora Dirigente scolastico della scuola Primo Maggio, Francesco Caminiti, svolta il 16 Febbraio 2012 presso la sede della scuola stessa.

- il fatto che l'insegnante non conoscesse bene la lingua italiana ha creato POCO o PER NIENTE difficoltà nei ragazzi;
- nei rapporti con il docente i ragazzi si sono trovati MOLTO BENE o ABBASTANZA BENE;
- la frequenza del corso è stata POCO o PER NIENTE faticosa;
- i ragazzi ritengono di aver imparato MOLTO o ABBASTANZA a leggere e scrivere in lingua araba.¹²⁴

Anche ai genitori è stato consegnato un questionario simile, le cui risposte sono state così riassunte nella scheda di monitoraggio del Dirigente scolastico:

- le attività svolte sono MOLTO piaciute;
- nei rapporti con la scuola sede del corso si sono trovati MOLTO BENE;
- durante il corso il figlio si è impegnato MOLTO o ABBASTANZA;
- far frequentare il corso al figlio ha creato POCO o PER NIENTE difficoltà;
- ritengo che mio figlio abbia imparato ABBASTANZA sulla lingua araba.

Infine riportiamo che, secondo tali questionari, il 100% dei genitori segnala di aver intenzione di far proseguire al proprio figlio la frequentazione del corso anche nell'anno successivo: un chiaro dato di soddisfazione, sia per la proposta in sé, che per la qualità percepita del corso.

Il Dirigente scolastico, a partire da queste prime osservazioni, positive e negative, che emergono dalla sua personale osservazione, e dai questionari compilati dall'utenza, avanza delle proposte per l'anno scolastico successivo, che risultano significative per la nostra analisi:

- Bisogna far superare al docente il “gap” linguistico relativamente alla sua padronanza della lingua italiana, “non tanto per i problemi di comunicazione riscontrati, che sono comunque rilevanti, ma soprattutto per ciò che concerne una maggiore consapevolezza (culturale), in generale, del contesto sociale in cui egli si trova ad operare, e, in particolare, dell'organizzazione del sistema di istruzione italiano e delle scuole dove egli svolge le sue attività.” Si propone dunque di affiancargli una figura di riferimento, scelta tra i docenti della scuole, con funzione di mediatore.

¹²⁴ Le risposte qui riportate provengono dall'analisi dei questionari degli alunni, riportata nella scheda di monitoraggio del corso “Lingua araba e cultura marocchina” inviata dal Dirigente scolastico Francesco Caminiti all'U.S.R. nel Giugno del 2006, nella sezione “Accoglienza dell'iniziativa da parte delle famiglie e degli alunni”. I termini evidenziati in maiuscolo sono le caselle marcate nei questionari: evidenziano quindi le caselle che sono state segnate dai ragazzi con maggiore frequenza.

- Per diversi motivi il corso dovrebbe prevedere l'utilizzo di risorse aggiuntive: per la necessità di affiancare al docente marocchino un docente italiano, per l'impiego di docenti sostitutivi in caso di una sua improvvisa assenza, per l'eventuale impegno aggiuntivo di personale collaboratore scolastico, e per spese aggiuntive dovute al materiale di consumo. Ci si domanda dunque se sia il caso di chiedere un contributo alle famiglie.
- Si ritiene opportuno incrementare il numero di docenti marocchini impiegati per limitare il territorio di competenza di ciascun docente: questo potrebbe risolvere gran parte dei problemi logistici riscontrati, garantire una migliore qualità del servizio e "consentirebbe di estendere la partecipazione alle attività anche alla popolazione di bambini che in questo anno scolastico è rimasta esclusa."¹²⁵

Il 17 Luglio 2006, sulla base delle diverse schede di monitoraggio inviate dalle scuole, e sulla base delle indicazioni emerse nell'incontro conclusivo, svoltosi il 14 giugno 2006 presso la sede regionale, il dirigente dell'U.S.R., dott.ssa Miola, redige una relazione delle attività svolte in tutto il Veneto per il primo quadrimestre di lavoro: Marzo-Giugno 2006. Secondo tale relazione in totale in Veneto sono stati coinvolti nei corsi 241 ragazzi, di cui 207 hanno frequentato per più del 50%. In media i corsi sono stati di 38 ore per ciascun corso. La valutazione complessiva, riportata dai diversi istituti coinvolti è molto diversificata, ma generalmente buona; si riportano nella relazione gli elementi essenziali desunti dalle schede di monitoraggio:

- La documentazione prodotta (riferita a: programmazione, attività, valutazione) risulta: molto diversificata, a volte "incompleta", a volte "completa";
- L'attività svolta rispetto all'Offerta Formativa della scuola risulta: molto diversificata, a volte "avulsa", a volte "coerente";
- Il metodo di lavoro prevalentemente usato dal docente è sia il "monologo", sia la "lezione dialogata";
- Il metodo di lavoro prevalentemente usato dagli alunni è l'"acquisizione di conoscenze con schede strutturate" e il "lavoro di memoria";
- L'organizzazione della classe è attuata prevalentemente secondo un "lavoro individuale";

¹²⁵ Dalla scheda di monitoraggio del corso "Lingua araba e cultura marocchina" inviata dal Dirigente scolastico Francesco Caminiti all'U.S.R. nel Giugno del 2006.

- La valutazione delle prestazioni degli alunni è stata effettuata generalmente attraverso “controllo regolare dei quaderni”.

Ciò che più ci interessa, ai fini del proseguimento dell’iniziativa, e per capire l’inquadramento generale che la Direzione generale vuole dare al progetto, sono le considerazioni finali espresse dalla Dirigente dell’Ufficio Primo dell’U.S.R.:

- Si chiede di avere a disposizione gli insegnanti da inizio Settembre per poter programmare le attività;
- Vanno meglio definiti gli orari delle lezioni dall’inizio dell’anno scolastico, così da poter inserire l’attività nel Piano dell’Offerta Formativa (POF) delle scuole;
- Si segnala la difficoltà di organizzare gli spostamenti dei docenti e si propone l’aumento del numero di docenti;
- Si segnala la necessità di migliorare i rapporti tra i docenti marocchini e italiani con l’organizzazione di specifici momenti di incontro;
- Si segnalano problemi di comunicazione linguistica in quanto i docenti non parlano italiano;
- Si segnala come possibile problema l’eventuale assenza del docente in quanto la scuola non può avvisare le famiglie in tempo;
- Vanno migliorati i rapporti con gli enti locali.

Anche l’Ufficio Scolastico regionale segnala, degli aspetti decisamente positivi, che hanno caratterizzato l’avvio del progetto:

- Alta richiesta di partecipazione
- Alta frequenza con scarsi abbandoni
- Valutazione positiva da parte degli alunni e delle famiglie
- Buona collaborazione con i dirigenti scolastici

Anche gli altri Istituti scolastici coinvolti, dunque, confermano i dati emersi dalla scuola Primo Maggio: un feedback molto positivo da parte dell’utenza e una buona collaborazione del contesto scolastico coinvolto. I problemi da affrontare restano quindi soprattutto quelli organizzativi e didattici: fondamentalmente il fattore che sembra risentire maggiormente dei diversi problemi logistici è l’inserimento del docente e dei corsi presso gli istituti di competenza. Questa, tuttavia, era una delle condizioni principali secondo la quale i corsi dovevano essere attuati.

Concludiamo questa panoramica sui corsi di “lingua araba e cultura marocchina” effettuati in Veneto, citando un’altra relazione, successiva alle precedenti, che viene redatta dalla dott.ssa Ceola, referente per gli alunni stranieri in Regione a partire dall’anno scolastico 2006/2007, al posto del dott. Silvestri. A Lei spetta stendere la relazione definitiva dell’iniziativa promossa, alla fine dei tre anni previsti

dall'accordo ministeriale. Secondo quanto ci è stato riferito, la dott.ssa Ceola, ha prodotto anche un report molto dettagliato sull'argomento, ma in questi mesi di ricerca non ci è stato possibile visionarlo. Riportiamo qui un breve riassunto della sua valutazione conclusiva sui corsi di arabo, riportato all'interno di un rapporto dell'U.S.R. Veneto sul tema più generale della scuola multiculturale. All'interno del quadro che questo report disegna sulla situazione degli alunni con cittadinanza non italiana (CNI), dopo aver presentato alcuni dati, l'autrice delinea le strategie adottate e le azioni portate avanti dalla Regione Veneto nell'anno scolastico passato 2007-2008. Tra queste ultime, in particolare relativamente all'ambito "integrazione e intercultura" – gli altri ambiti sono: "formazione" e "sostegno alle scuole" - si nomina:

Conclusione del progetto "*Insegnamento della lingua araba e cultura marocchina*": Il progetto, previsto dall'Accordo culturale tra Italia e Marocco del 28 luglio 1998, e recepito nella legge n. 79 del 24 marzo 2003, è stato reso operativo dal MIUR nel luglio 2005 ed è continuato per tre anni consecutivi, dall'a.s. 2005/06, coinvolgendo una decina di scuole di varie province. Nell'ultimo anno, 2007/08, sono state coinvolte 9 scuole di quattro province, Treviso, Vicenza, Padova e Verona (DD 2° Circolo Bassano–VI, IC Valstagna-VI, DD Rosà–VI, IC 3 "Scamozzi" Vicenza, IC 1 Castelfranco V.to–TV, DD 1° Circolo Treviso, IC 5° "Donatello" Padova, IC 7 "S. Camillo" Padova, IC 12 Golosine–VR) in cui è maggiore la presenza di alunni di nazionalità marocchina. Complessivamente si sono iscritti 172 alunni, di cui 154 hanno regolarmente frequentato le attività, comprendenti mediamente 109 ore per ciascun corso. Nel corso del triennio si è registrato un *miglioramento progressivo nell'efficacia didattica, nell'interazione tra i soggetti coinvolti e nell'integrazione degli alunni e delle famiglie marocchine nella comunità scolastica*.¹²⁶

Nonostante la percezione sull'andamento e gli esiti dei corsi sia rimasta molto positiva anche a distanza di anni da parte degli attori scolastici coinvolti nell'iniziativa, alcuni dei problemi che abbiamo qui riassunto, hanno progressivamente minato le basi, già poco stabili, del progetto sperimentale. I problemi più difficili da affrontare, restavano quelli legati al *miglioramento dell'offerta didattica* e ai *problemi di logistica e di organizzazione*, di cui risentivano soprattutto le scuole coinvolte. Per quanto riguarda il primo punto, cioè la didattica, le classi molto eterogenee e la carenza di materiale didattico, erano già un primo ostacolo significativo ad un regolare svolgimento delle lezioni. Infine, durante i tre

¹²⁶ In P. CEOLA (a cura di); *La scuola multiculturale: dati, progetti e monitoraggi*; 2009, MIUR Venezia, ITG "Belzoni", Padova, pag. 17-18. Si può consultare il rapporto anche all'indirizzo web: <http://www.istruzioneveneto.it/uploads/File/scuolamulticulturale.pdf>

anni di svolgimento dei corsi, non è stato possibile migliorare la condizione dell'inserimento del docente nell'istituzione scolastica italiana, così come non era stata prevista la formazione di un'équipe regionale stabile che, in contatto con enti di ricerca e di sviluppo, supportasse il progetto. Come segnalava il Dirigente Caminiti, e come emerge dai progetti che parallelamente sono stati portati avanti in Lombardia, era necessario che si creasse un'équipe di monitoraggio del lavoro svolto, che potesse garantire l'effettiva qualità della didattica proposta, la formazione dei docenti coinvolti nel progetto, e la produzione di materiale didattico specifico. Di fatto era necessario innanzitutto che chi dirigeva il progetto, fosse interessato a garantirne una miglior efficienza, in vista di una stabilizzazione e continuità dell'iniziativa; sembra, invece, che in Veneto questo non fosse stato previsto, o per vari motivi non sia stato possibile.

Per quanto riguarda il secondo tipo di problemi, cioè quelli della logistica dei corsi, questi si sono rivelati ancora più significativi per le sorti dell'esperienza. Gli attori scolastici, forse, ne erano consapevoli fin da principio, infatti il Dirigente scolastico Caminiti dichiara nell'intervista rilasciataci:

C: Guardi, gli aspetti logistici ed organizzativi non sono secondari, quindi si sarebbe dovuto affrontarli. Se ci fosse stata convinzione di voler portare avanti questo lavoro in maniera seria, si sarebbe dovuto intervenire anche sugli aspetti dell'organizzazione, che molto spesso ostacolano il buon svolgimento di un progetto. Mi riferisco ai temi accennati prima, quindi l'orario, per cui i ragazzi dovevano venire alle 16.30, raccolti da territori così lontani tra loro e stanchi. Per queste cose bisognava pensare ad un'organizzazione più puntuale e precisa che agevolasse la partecipazione a questa iniziativa.

I: ho visto che per questi motivi si è più volte segnalata la necessità dell'invio di nuovi docenti dal Marocco...

C: Sì beh questo fin dall'inizio mi è sembrato improponibile. Quando all'inizio ci avevano detto che si sarebbe trattato di due docenti per tutto il Veneto, io credevo che stessero scherzando. Ci siamo adeguati a quello che ci passavano, però con due insegnanti non era pensabile la cosa. Quando parlo di problemi logistici mi riferisco a questo problema innanzitutto. Se Driss, ad esempio, avesse dovuto lavorare solo a Treviso, la gestione sarebbe stata completamente diversa, anche per quanto riguarda il numero di utenti. E anche lui, ritornando al discorso della partecipazione attiva alla vita della scuola, avrebbe potuto vivere

di più la vita della scuola. Quando avevamo le riunioni collegiali, di cui io gli avevo dato il calendario, se voleva poteva partecipare, a Collegi o Consigli di Istituto, ad esempio, ma non ce la faceva, dato che tutti i pomeriggi era in un'altra scuola a lavorare. Per cui *erano necessarie maggiori risorse umane, ma anche risorse finanziarie*, perché a noi ci hanno dato un piccolo rimborso per la gestione del materiale ecc.¹²⁷

I punti che emergono da questo intervento del Dirigente della scuola Primo Maggio sono in parte i fattori, che hanno determinato, poi, la fine dell'esperienza sperimentale in Veneto. La Direzione Regionale, infatti, forse anche perché era consapevole degli ostacoli di tipo ideologico che si sarebbero riscontrati nel caso di un'ulteriore approfondimento dell'iniziativa, aveva portato avanti l'esperienza, senza particolare slancio propositivo. Supportare e motivare le istituzioni scolastiche coinvolte a continuare la realizzazione del progetto, nonostante i problemi di gestione, e il mancato stanziamento di ulteriori risorse, stava diventando un compito sempre più difficile. Per quel che è stato possibile, nel corso dei tre anni scolastici interessati, sono stati apportati dei miglioramenti alle condizioni di lavoro e alla gestione dei corsi, ma alcuni aspetti, sembravano irrisolvibili:

S: I tempi assegnati alle singole scuole erano decisamente pochi, perché i docenti insegnavano due giorni la settimana due ore; in più, partendo tardi, con le vacanze e tutto, non erano mai molte le ore di lezione effettive in un anno. Non sempre, inoltre, la frequenza dei bambini era costante... Perché molti bambini frequentavano la scuola a tempo pieno o prolungato, ma non si poteva organizzare il corso alle 18 di sera: bisognava dunque fare in modo che finita la scuola, si trasferissero e subito iniziassero il corso dall'altra parte. È chiaro che se io aggiungo altre due ore di scuola, dopo che un bambino ne ha già fatte 8, questo dorme, poi deve ancora fare i compiti... Questo era un limite fortissimo per la frequenza: infatti nel corso dell'anno scolastico il numero di studenti diminuiva sempre perché erano stanchi ecc. E non era possibile, visto che erano attività aggiuntive, inserirlo a pieno titolo nell'orario della scuola, neanche inventandosi qualche escamotage per farlo rientrare nel nostro ambito di lavoro. [...] Comunque ripeto è stato un progetto molto difficile da sostenere, anche da parte delle scuole. Ad esempio poteva esserci uno sciopero dei treni, una

¹²⁷ Dall'intervista all'allora Dirigente scolastico della scuola Primo Maggio, Francesco Caminiti, svolta il 16 Febbraio 2012 presso la sede della scuola stessa.

nevicata, e bisognava avvisare tutti i genitori. Pensa a come si poteva avvisare per telefono 20 famiglie di marocchini: bisogna vedere chi ti risponde dall'altra parte, cosa fai: glielo dici in arabo? Forse un paio di volte ci sono stati anche dei disguidi: dei casi in cui il Professore è arrivato tardi e gli alunni erano fuori ad aspettarlo. Ovviamente questi inconvenienti non fanno bene al progetto, perché sei costretto a valutare che non ci sono modi per risolverli. Ripeto: «se chi ti risponde al telefono non comprende bene l'italiano, io come faccio a dirgli che il corso di arabo oggi non c'è?!?» Insomma ci sono stati un po' di disguidi... In più è chiaro che per l'U.S.R. era una cosa in più da fare e visto che il lavoro non mancava e non manca mai... e poi il difficile era soprattutto tenere unito questo gruppo di dirigenti e referenti che partecipava. Bisognava tranquillizzarli, rilanciare l'esperienza: fare insomma un lavoro di supporto, altrimenti alla scuola chi glielo faceva fare? Anche per la scuola era un ulteriore aggravio, e non riceveva benefici, se non, forse, quello di far contenti 10 o 20 famiglie, ma siccome lo scopo della scuola era un altro... Bisognava continuamente tenerli, aiutarli... questo era il nostro compito. Bisognava parlare dei problemi e poi rilanciare: «Si si andiamo avanti che va bene... » Spingere, spingere... Perché se fosse stato per le scuole avrebbero chiuso la spina il giorno dopo.¹²⁸

Alcuni di questi problemi, sottolineatici qui dal responsabile in Regione per l'integrazione degli alunni stranieri, dimostrano come gli aspetti logistici, possano risultare alla fine condizionanti se non vi è un'adeguata risposta in termini di impiego di risorse finanziarie e umane aggiuntive. Di fronte a problemi anche banali, non essendoci un numero sufficiente di persone che se ne potesse occupare, e delle regole chiare che inquadrassero le situazioni e aiutassero a gestirle, le scuole e le amministrazioni scolastiche, già oberate di lavoro, non hanno potuto portare avanti serenamente l'iniziativa. Così la richiesta di un incremento nel numero di docenti marocchini da impiegare in Veneto, è stata una delle richieste fondamentali con cui si è conclusa la relazione della dottoressa Miola, alla fine del terzo anno di lavoro. L'accordo, alla fine dei primi tre anni di sperimentazione, doveva essere rinnovato, e tra le condizioni richieste dalla Regione Veneto vi era proprio l'aumento del personale docente: questa era in definitiva la condizione essenziale che avrebbe permesso un migliore inserimento dei corsi all'interno delle scuole e la risoluzione di

¹²⁸ Dall'intervista a Sandro Silvestri, all'epoca referente per l'integrazione degli alunni stranieri presso l'U.S.R., svoltasi il 19 Dicembre del 2001 presso l'USP di Treviso, sede di Lancenigo.

alcuni problemi legati allo spostamento e all'orario delle lezioni. Tuttavia a tale domanda non è stata data risposta, sebbene il Console del Regno del Marocco a Bologna, che seguiva ormai da tre anni l'iniziativa, fosse sempre stato coinvolto nelle riunioni conclusive di fine anno. Non ricevendo risposta alle condizioni richieste, la proposta di rinnovo è così decaduta. D'altra parte, afferma il dott. Silvestri, non era la prima volta che la Dirigente dell'Ufficio Regionale, si trovava di fronte a delle risposte vaghe e tardive da parte del Consolato. Così, visto il peso che il corso stava assumendo, in termini di impegno per le scuole e per le amministrazioni, la mancata risposta da parte del Consolato, è stata accolta, “con qualche rimpianto, ma anche con una certa liberazione da parte dell'U.S.R.”¹²⁹: in sordina i corsi si sono spenti nel nulla, così come in sordina erano incominciati, per non destare troppo clamore nell'infuocato territorio veneto.

¹²⁹ *Vd. Supra.*

2.5 La riorganizzazione del lavoro dopo il 2008 e il lavoro nelle associazioni marocchine

Dopo il terzo anno di corsi, nel momento in cui si dovevano tirare la fila del periodo sperimentale di insegnamento dell'arabo nelle scuole italiane, ed, eventualmente apportare delle modifiche al progetto, è insorto, a complicare la situazione già difficoltosa, un problema nel sistema di gestione, e nelle relazioni tra il Consolato e la Direzione Scolastica Regionale. Alla richiesta di inviare per gli anni seguenti un maggior numero di insegnanti, fatta nell'ultima relazione relativa a tale progetto, dalla dott.ssa Gianna Miola, dirigente dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, non è stata data risposta. La risposta del Consolato su questo punto non è mai pervenuta all'U.S.R.. Allo stesso modo, quando a Settembre i docenti, in attesa di sapere quando sarebbe iniziata la loro attività per quell'anno scolastico 2008/2009, si sono recati al Consolato, sono stati rimandati all'U.S.R. in cerca di notizie, come se anche loro stessero aspettando una risposta dalla Regione Veneto. Tutti aspettavano. A quel punto l'U.S.R. ha assicurato ai docenti di aver spedito una relazione e una richiesta precisa per l'anno seguente giù prima dell'estate, e di non aver mai ricevuto risposte durante quei mesi. Dunque, non si è potuto procedere nella riorganizzazione dei corsi.

Secondo la testimonianza del professore marocchino, incaricato per l'insegnamento alla scuola Primo Maggio, quell'estate

Il Consolato di Bologna aveva assistito ad un'ispezione ministeriale e l'intero personale, Console compreso, era stato fatto rimpatriare a causa di malamministrazione. Tuttavia l'addetto all'insegnamento dell'arabo era rimasto, ma non poteva svolgere incarichi attivi; dunque non si è potuto fare altro che attendere ulteriori istruzioni. Il nuovo Console, infatti, aveva anche lui le mani legate e ha dunque richiesto un diretto intervento del Ministero dell'Educazione marocchino.¹³⁰

Molto probabilmente così si spiega la mancanza di comunicazioni avvenuta in quei mesi: di fatto la possibilità di un rinnovo del progetto si è dissolta.

¹³⁰ Dall'intervista al docente inviato dal Marocco, Driss Guella, svolta il 23 Febbraio 2012.

In Ottobre il nuovo Console di Bologna ha convocato tutti i docenti delle regioni Emilia-Romagna, Veneto, Marche e Toscana, per cui era competente, informandoli della possibilità, in seguito al mancato rinnovo dell'accordo tra i due Stati, di rimanere comunque ad insegnare in Italia, non nelle scuole italiane, ma a servizio delle associazioni marocchine. Così il compito di tutti i docenti in missione in queste Regioni italiane che hanno accettato tale proposta, si è trasformato da un lavoro in cooperazione con gli Uffici Scolastici Regionali, e sotto la diretta dipendenza dei Dirigenti Scolastici degli Istituti in cui operavano, in un'attività didattica inserita all'interno dei progetti delle associazioni di migranti presenti sul territorio regionale, e in un'opera di sensibilizzazione delle stesse.

I due docenti stanziati in Veneto si sono recati nella nuova sede consolare del Marocco a Verona, dove però è stato loro chiesto di continuare a lavorare con il Consolato di Bologna, in quanto il nuovo Console era in quel periodo sovraccaricato dalla mole di lavoro dovuta all'apertura della nuova sede e alle questioni legate al rinnovo dei permessi per i migranti. Il Consolato di Bologna ha, dunque, provveduto a consegnare ai due docenti una lista delle associazioni marocchine riconosciute presenti in Veneto. A quel punto, come testimonia il docente marocchino Driss Guella¹³¹ – di cui ci continueremo ad occupare in questo elaborato, come un “trait d'union” tra le due esperienze di insegnamento che presentiamo - :“il compito di organizzare i corsi non è stato facile, dato che le associazioni riconosciute in Veneto sono moltissime e tutte le scuole si svolgono la Domenica mattina: non è stato semplice contattarle tutte.”¹³² Soprattutto, da questo momento in poi, i due docenti si sono trovati ad operare in un contesto molto diverso da quello sperimentato negli anni precedenti, e che aveva garantito loro un quadro di riferimento istituzionale ben definito. Le difficoltà di gestione ed organizzazione del lavoro aumentavano sensibilmente, come spiega il professor Guella:

Quando il Console del Marocco ci ha spiegato che la Convenzione, che era valida solo per tre anni, non era stata rinnovata, che tutto era bloccato, e

¹³¹ Il professor Driss Guella, uno dei due docenti inviati in Marocco nel Marzo del 2005, è rimasto, anche dopo la fine dei corsi presso le scuole italiane, insieme al suo collega ad insegnare in Veneto presso le associazioni marocchine locali. Nel 2011 il suo collega è dovuto rientrare in Marocco, e dunque, ad oggi, il docente resta in Veneto l'unico rappresentante ufficiale dell'iniziativa di insegnamento della lingua araba e cultura marocchina del Ministero dell'Educazione Nazionale in questa regione.

¹³² Dall'intervista a Romualdo Guccione e Driss Guella svolta il 4 Dicembre 2011.

bisognava dunque attendere il suo rinnovo; conoscendo la lentezza della burocrazia amministrativa, abbiamo scelto di continuare a fare la stessa cosa tramite il Comune e le Associazioni di immigrati. Solo che ovviamente ci sarebbe stata una grande differenza: nel primo modo eravamo inseriti nell'ambito della scuola italiana e il Dirigente Scolastico si occupava di tutte le pratiche amministrative e organizzative. Adesso, invece, come vedi, anche se c'è la scuola data dal Comune e dal Preside della scuola, in accordo con il Presidente dell'associazione, non sai mai con chi lavori e come. Nella prima esperienza c'era una struttura molto rigida: c'era un direttore, una gerarchia amministrativa, e dunque i genitori capivano meglio la struttura del corso. C'era molta più chiarezza di ora, e soprattutto non c'era differenza tra l'attività didattica araba e italiana. Anche se l'orario era esterno alle ore di lezione, gli alunni e i genitori si sentivano inseriti in un ambiente scolastico italiano ecc. Ora non c'è più tutto questo: non c'è una gerarchia amministrativa, non c'è un rispetto, come era prima, da parte dei genitori, nei confronti della scuola, dell'attività didattica e degli orari. L'organizzazione è autonoma e senza controllo. Una volta partecipare era obbligatorio: il Dirigente della scuola aveva un elenco di più di 56 alunni che volevano partecipare, ma essendo io da solo, sono stati selezionati e favoriti solo 25. Gli altri aspettavano che uno dei ragazzi fosse assente per prendere il suo posto. Perché c'era un'apposita regola per cui se tu, senza motivo chiaro, eri assente per tre volte successive, eri espulso dal corso. Per cui c'era una forte costanza nella presenza. Dunque in generale c'era una certa rigidità nell'organizzazione che permetteva un buon svolgimento dell'attività. Ora in questa esperienza con le associazioni, il gruppo ogni anno non è omogeneo, i ragazzi cambiano, in una percentuale di quasi il 60%... Così ci sono molte più difficoltà rispetto a prima.¹³³

Come emerge dalla testimonianza del docente marocchino, la nuova organizzazione prevista per la loro missione in Veneto, ha fatto sì che la gestione dei corsi e il progetto educativo che li sorreggeva, non fossero più controllati e incanalati in un sistema strutturato ed adeguato, come era quello delle istituzioni scolastiche. La prima grande conseguenza è stata che le lezioni non erano più viste allo stesso modo della scuola regolare: i genitori dunque non si sentivano obbligati a gestire l'invio dei figli con la stessa regolarità e serietà, né si poteva più far conto su un gruppo classe

¹³³ Dall'intervista al docente marocchino in missione in Veneto, Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012.

fisso e costante. Il Professore accenna anche ad un'altra questione che discuteremo meglio in seguito, e cioè alla difficile relazione con gli organizzatori e i genitori di queste scuole, le quali sono per lo più gestite da volontari con un basso profilo formativo e professionale, e poco inseriti nel contesto sociale locale. La nuova realtà lavorativa si è presentata fin da subito come un contesto di per sé molto più difficile da gestire e controllare; e l'attività didattica non ha potuto essere sempre conforme, almeno in alcuni aspetti, alla posizione ufficiale del Ministero dell'Educazione marocchino. Inoltre secondo le indicazioni del Consolato i docenti marocchini, in attesa di un rinnovo della Convenzione con l'U.S.R. del Veneto, dal 2008 ad oggi, hanno dovuto agire autonomamente organizzando personalmente i corsi all'interno del contesto delle associazioni, senza alcun tipo di supporto da parte dell'amministrazione italiana, né marocchina. Dunque l'incarico del prof. Guella, in quanto docente marocchino inviato in missione all'estero, può essere visto ad oggi come un difficile e personale lavoro di negoziazione e collaborazione con le realtà associative locali di migranti marocchini. La relazione del docente con il Ministero dell'Educazione, in termini contrattuali, di indicazioni pedagogiche e di monitoraggio dell'attività, è rimasta la stessa. Tuttavia le condizioni di lavoro all'interno delle associazioni sono spesso così diverse da quelle che erano state inizialmente previste per il suo lavoro in Italia, che alle volte non si possono garantire le condizioni prefissate dal Ministero marocchino, come afferma il Prof. Guella, nell'intervista del 23 Febbraio:

[parlando del Ministero]...siamo in costante rapporto. Dobbiamo fare delle relazioni annuali, e anche semestrali. Dobbiamo inviare loro tutti i documenti, così anche al Consolato ecc. Diciamo che la parte amministrativa è continuata come prima, solo è cambiato il modo di insegnare. Anche il nostro statuto è cambiato. Prima eravamo sotto una specie di "Convezione": insegnavamo nello stato italiano, quindi dovevamo rispettare le regole che ci erano state date, o almeno facevamo il possibile per farlo! Ma adesso alcune cose non possiamo sempre rispettarle: la Convenzione dice che non possiamo insegnare ad alunni più piccoli dei 7 anni: l'età richiesta sarebbe dai 7 ai 15 anni. Ma io ad esempio gli anni scorsi avevo in classe alunni di 16/17 anni: non potevo certo scacciarli! Anche quest'anno ad Oderzo è così! Anche Y. della classe che frequenti tu ha 16 anni! Quando arriva un alunno di 16 anni con suo papà e chiede all'associazione di inserirlo nella scuola, non puoi dirgli che ci sono delle regole

che escludono suo figlio. Così abbiamo lasciato correre... Però per quanto riguarda le altre cose, noi dovevamo stare molto attenti. Non potevamo certo rischiare che un genitore, o un giornale, ci accusasse, ad esempio di insegnare la religione. Avremmo sollevato un sacco di polemiche.

I: Quindi voi dovevate garantire almeno alcuni aspetti fondamentali...

D: Sì anche perché se no ci mettevamo nei guai con la nostra amministrazione. Avrebbero potuto dire: “Ma tu avevi fatto una formazione!” Ora noi dobbiamo convincere i genitori che non possiamo agire così come ci chiedono.¹³⁴

Da questo ulteriore passaggio dell'intervista al docente, vediamo come la sua attività sia fortemente condizionata dalle nuove condizioni lavorative, che alle volte lo costringono ad una difficile azione di mediazione tra le condizioni richieste dal Ministero, e le richieste dei membri e dei volontari delle associazioni. In alcuni casi risulta difficile e controproducente far valere delle regole generali che potrebbero essere sentite più negativamente che positivamente, nella particolarità di un contesto specifico e di per sé autonomo e indipendente, quale quello di una comunità di migranti in un paese straniero.

Dalla testimonianza del docente inviato in missione in Veneto emerge, dunque, la difficile situazione in cui oggi si sta realizzando il progetto di insegnamento della lingua araba e cultura marocchina in Veneto. Il contesto di volontariato in cui sono inseriti i docenti, e il livello di formazione dei volontari che li affiancano, determinano una serie di problematiche, che ci limitiamo qui ad accennare, e che affronteremo poi più nel dettaglio nel capitolo seguente:

- Irregolarità nella frequenza degli alunni;
- Estrema eterogeneità di età e situazioni linguistiche;
- Mancanza di professionalità del personale responsabile e di chiarezza nell'organizzazione dell'attività didattica;
- Divergenze di motivazioni e obiettivi, con la conseguente necessità di mediazione costante su obiettivi e metodologia didattica.

In questa fase di accostamento alle realtà associative venete il Professore Driss Guella, matura la consapevolezza che la situazione dei ragazzi di cui si occupa sia molto legata alla realtà socio-culturale delle famiglie di appartenenza: il primo

¹³⁴ Dall'intervista al docente marocchino in missione in Veneto, Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012.

importante punto da affrontare, dichiara durante l'intervista rilasciataci, è dunque il bisogno di formazione e aggiornamento degli immigrati marocchini in Italia. Approfondiremo meglio questo aspetto, parlando dell'associazione a.for.imm. che nasce nel 2011, proprio da quest'esigenza, nel paragrafo 4.2.2.

Comunque nonostante le difficoltà incontrate all'inizio dell'anno scolastico, a causa del cambiamento di regime dell'attività di insegnamento, e delle necessità legate alla nuova gestione, nel giro di poco tempo i due docenti veneti sono riusciti a contattare le associazioni locali e hanno organizzato un incontro a Treviso per tutte le associazioni interessate al tema dell'educazione, o che avevano già avviato un'attività scolastica:

Abbiamo organizzato un incontro a Treviso con tutti quelli che hanno risposto al nostro appello. Lì abbiamo spiegato chi eravamo, qual'era la nostra missione e abbiamo soprattutto stabilito alcuni criteri necessari affinché il nostro lavoro potesse svolgersi:

1. L'associazione doveva essere riconosciuta dall'Italia e dal Consolato del Regno del Marocco
2. L'associazione doveva essere apolitica e aconfessionale
3. Dovevano occuparsi di stabilire una convenzione con il Comune e con una scuola per poter svolgere le lezioni nelle loro aule

In quel momento c'erano tre o quattro associazioni che hanno dichiarato di possedere questi criteri. Abbiamo così iniziato con loro. L'associazione che era organizzata meglio era "Senza Frontiere" di Montebelluna. Anche a Treviso c'era un'ampia e ottima associazione e c'era la possibilità di fare richiesta ad una scuola, ma a loro, non so per quale motivo, andava bene continuare a fare lezione nei locali della Chiesa. Poi c'era l'associazione di Conegliano. All'inizio avevano chiesto per la scuola la sede di un Sindacato, ma noi non potevamo lavorare in un luogo così connotato, dunque abbiamo chiesto loro di cambiare. Abbiamo fatto due incontri con l'Assessore responsabile per trovare un luogo in una scuola o al CTP, ma con tutte queste questioni burocratiche, la scuola è partita tardi. Ci siamo messi d'accordo su questi punti."¹³⁵

Tra tutte le associazioni intervenute all'incontro solo alcune rispondevano ai criteri richiesti. I corsi sono partiti subito, ad Ottobre del 2008, a Montebelluna presso la

¹³⁵ Dall'intervista a Driss Guella del 23 Febbraio 2012.

scuola elementare Saccardo, grazie alla presenza e all'attivismo dell'associazione "Senza Frontiere", che già da qualche anno lavorava nell'ambito dell'insegnamento della lingua e cultura araba. Dopo poco sono partiti anche a Pederobba, e solo dopo qualche mese anche a Conegliano, dopo un po' di difficoltà per trovare una sede adeguata. A Treviso, invece, le associazioni locali hanno preferito continuare a trovarsi nei locali della Chiesa, e questo non ha permesso una collaborazione con il docente marocchino.

3. Analisi della scuola di lingua araba e cultura marocchina dell'associazione “Senza Frontiere” di Montebelluna

3.1 L'associazione “Senza Frontiere” di Montebelluna

Introduzione: dal racconto del docente marocchino in missione in Italia

Terminata l'esperienza istituzionale nelle scuole, in collaborazione con l'USR del Veneto, il docente inviato dal Regno del Marocco, il Professor Driss Guella, continuò a prestare servizio per il Ministero dell'Educazione Nazionale marocchino come docente di lingua araba e cultura marocchina inviato in missione all'estero in Italia. Inizialmente le possibilità previste per i due docenti distaccati in Veneto sembravano due: tornare in Marocco o andare in Francia. Infatti, nonostante l'invio di 80 nuovi docenti in Europa, all'inizio dell'anno scolastico, di cui uno soltanto era stato distaccato in Italia, la Francia aveva richiesto in quel periodo l'invio di ulteriori docenti: “si era dunque pensato di utilizzare i docenti che erano rimasti in Italia e che erano al momento inoperativi”. Tuttavia per motivi politici il Ministero decise di lasciare ai docenti una terza possibilità: quella di restare in Veneto e proseguire l'attività lì intrapresa, cercando di consolidare il rapporto tra il Regno del Marocco e la comunità marocchina immigrata in Italia. “Gli immigrati italiani sarebbero sicuramente insorti, nel caso in cui anche noi fossimo stati mandati in Francia”. Così racconta il docente inviato dal Marocco, Driss Guella, e continua:

La Francia è un paese già molto seguito e aiutato dal Regno del Marocco, mentre gli italiani si sarebbero sentiti ancora di più lasciati da parte. Se già hanno poco, vedersi togliere anche quel poco che ora hanno in favore dei francesi avrebbe probabilmente prodotto una reazione di forte malcontento¹³⁶.

Dal 2009 il Veneto rientrava nella giurisdizione del Consolato del Marocco a Verona, e quest'ultimo, in quanto unico riferimento amministrativo del Regno del Marocco in Italia, si fece carico di sostenere l'operato dei docenti. Tuttavia i docenti restavano al servizio del Ministero dell'Educazione Nazionale ed infatti il rapporto di

¹³⁶ Dall'intervista al docente marocchino in missione in Veneto, Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012.

collaborazione tra i docenti e il Consolato è stato generalmente distaccato e poco competente. In questi anni le sorti dell'iniziativa, come si è visto alla fine dell'anno scolastico 2008/2009 sono state spesso in balia della personale disponibilità degli impiegati del Consolato, destinati ad occuparsi dell'iniziativa, e i docenti hanno dovuto gestire la loro attività da soli. Ad Ottobre del 2009 il neonato Consolato di Verona non era in grado in quel momento di prendersi in carico la questione, e ha richiesto l'intervento del Consolato di Bologna, il quale ha permesso il contatto tra i docenti e le associazioni, fornendo loro una lista delle associazioni marocchine operanti sul territorio veneto e riconosciute dal Consolato stesso. Ai docenti spettava tutto il resto: contattare le associazioni e prendere accordi per iniziare una collaborazione lavorativa presso la loro scuola.

Come abbiamo visto nel capitolo precedente una delle prime associazioni che ha risposto positivamente alle richieste fatte dai due docenti, in quanto ben avviata e con degli ottimi punti di partenza per una collaborazione che seguisse le condizioni dettate dal contratto dei docenti con il Ministero, è stata l'associazione "Senza Frontiere" di Montebelluna.

3.1.1 Il contesto: gli studenti stranieri a Montebelluna

Il tessuto sociale di Montebelluna è da molti anni eterogeneo e variegato, con una popolazione composta da un alto numero di migranti. Infatti i cittadini stranieri in Veneto continuano a concentrarsi principalmente nelle zone industriali della regione: dunque principalmente nelle aree urbane e pedemontane della fascia centrale della regione. Secondo i dati dell'Osservatorio Regionale per l'Immigrazione (Rapporto del 2011) le province con una maggior percentuale di migranti sono Vicenza, Verona e Treviso: anche quest'ultima ha superato le 100.000 unità nel 2010.

Purtroppo non mi è stato possibile attuare una ricerca etnografica approfondita nel contesto delle famiglie di migranti marocchini di cui mi sono occupata nella mia tesi. Ritengo che, in vista di uno studio più approfondito delle specificità socio-culturali che caratterizzano i migranti e i figli di migranti nella zona, sia necessario prevedere il lavoro di un'équipe di esperti che si occupi di una ricerca molto più ampia della mia in questo ambito: in funzione di una ricerca linguistica più contestualizzata e per collocare i migranti in maniera più efficace nel tessuto sociale italiano è necessario conoscere i loro stili di vita, studiare la loro continua negoziazione di valori e tradizioni, il loro vissuto migratorio e il loro presente in Italia, e il particolare fenomeno di evoluzione linguistica determinato dalle loro "lingue a contatto".

Tuttavia, durante questi mesi di studio e osservazione della scuola dell'associazione "Senza Frontiere" sono entrata in contatto con alcune realtà del territorio che mi hanno permesso di acquisire alcuni dati importanti sulla situazione dei migranti nella zona, in particolare relativamente all'inserimento scolastico dei loro figli. Ad esempio la rete per gli studenti stranieri di Montebelluna "Scuola a colori", che ha sede presso la Scuola media Statale di Montebelluna (sede di Biadene), svolge un'azione molto importante sul territorio. Il loro lavoro e la loro esperienza nell'ambito degli alunni stranieri nella scuola, mi ha permesso di avvicinarmi di più alla realtà che vivono i ragazzi marocchini a Montebelluna. Questa contestualizzazione è stata fondamentale per capire l'importanza di alcune strategie che dovrebbero essere adottate in classe, sia nei corsi di arabo, che nelle scuole italiane, e per avere sempre presente l'ampiezza del problema legato al

mantenimento della lingua d'origine nel contesto della formazione scolastica dei migranti.

La rete per gli studenti stranieri di Montebelluna è costituita da ventuno istituti compresi nella zona delimitata da Crespano del Grappa ad ovest, Giavera del Montello a nord-est, Valdobbiadene a Nord e Montebelluna a sud: di questi ventuno, cinque sono istituti superiori, tre direzioni didattiche e dieci istituti comprensivi. Nella rete sono compresi la direzione didattica a cui appartiene la scuola elementare Saccardo, dove si svolgono i corsi dell'associazione Senza Frontiere, nonché gli istituti comprensivi e la scuola media di Montebelluna, dalla quale provengono la maggior parte degli studenti che frequentano la classe del Professor Driss Guella, dove ho svolto la mia osservazione.

Il lavoro dei due docenti responsabili delle rete, intrapreso circa quindici anni fa, consiste in un'azione di monitoraggio della situazione degli alunni stranieri nelle scuole, e nell'elaborazione di piani e strategie per l'accoglienza e l'inserimento degli alunni stranieri, l'insegnamento dell'italiano come L2, la mediazione culturale e l'educazione interculturale. Si occupano, inoltre, della sensibilizzazione di docenti, famiglie, ragazzi e della società civile locale, sui temi dell'educazione interculturale, della lingua madre, delle culture di origine dei migranti e della creazione di una società plurale e multietnica.¹³⁷ La necessità primaria è quella di sensibilizzare gli attori scolastici e nasce dalla realizzazione che molti di loro, nonostante l'avanzare delle normative europee riguardo al bilinguismo e all'“integrazione” degli alunni stranieri, e alla crescita della presenza di alunni stranieri di prima e di seconda generazione, sono ancorati ad una formazione rigidamente monoculturale e monolingue. Inoltre molti docenti non sono esenti, dichiarano i due docenti responsabili della rete, da una serie di pregiudizi che possono inficiare un corretto approccio con l'alunno straniero, sia a livello culturale, sia per quanto riguarda il suo livello di interlingua, e l'adozione di una specifica educazione linguistica. In particolare alcuni temi a loro molto cari, e strettamente legati all'argomento della nostra ricerca, come la valorizzazione della lingua madre e delle competenze pregresse dell'alunno, faticano a realizzarsi nelle classi.

L: Secondo noi è fondamentale che si diffonda della formazione su questi temi, perché, anche se in maniera sicuramente minore rispetto a quindici anni fa, in

¹³⁷ Cfr. il loro sito <http://www.scuolaacolori.it/> per ulteriori informazioni.

cui abbiamo iniziato il lavoro, troviamo ancora oggi dei colleghi che dicono che il ragazzo a casa parla solo arabo, o albanese ecc. ed è per questo che non impara l'italiano. Ecco perché anche la formazione della Favaro¹³⁸ opererà proprio sull'interlingua e sulla valorizzazione della lingua madre. Per cui sono proprio due piani diversi su cui lavorare, ma determinanti in modo che questo abbia luogo.¹³⁹ [...] Ma capita addirittura che il bilinguismo dei ragazzi non venga neanche conosciuto dalla scuola perché non si indaga a sufficienza sulle loro competenze pregresse. Per cui, ad esempio, si immagina che l'alunno parli la lingua del paese di provenienza, che però non viene mai valorizzata all'interno della scuola, e non si sa che invece parlano anche altre lingue – sto pensando ad esempio a ragazzi rumeni, che parlano anche il russo, oltre al rumeno e quindi avrebbero già delle competenze o potenzialità importanti da valorizzare.¹⁴⁰

La valorizzazione della lingua madre è una questione complessa, e si può realizzare solo se i diversi attori sociali che si occupano dell'educazione dei ragazzi (famiglie, comunità di appartenenza, docenti, educatori e società civile) lavorano in sinergia per la realizzazione di quest'unico obiettivo che potrebbe consentire un positivo inserimento dei ragazzi stranieri nel contesto italiano, con un maggior slancio verso l'apprendimento della lingua e della cultura del paese ospitante, nonché delle materie didattiche. Solo se il ragazzo vede riconosciuta la sua identità, la sua lingua, e gli altri simboli che richiamano la sua origine, lo studente potrà sentirsi rassicurato e pronto a far parte pienamente di una società che lo accoglie e valorizza.

Riporto un ulteriore passo dell'intervista ai due docenti responsabili della rete, dove attraverso la loro testimonianza e il racconto di alcune azioni intraprese nelle scuole della rete, esemplificano alcune delle dinamiche che possono verificarsi in questo contesto di valorizzazione della lingua d'origine nelle classi italiane.

C: C'è sicuramente una grande difficoltà da parte dei docenti a capire l'importanza della loro storia. I ragazzi non vengono dal nulla, hanno fatto un certo percorso, conoscono come minimo una lingua. Questo potrebbe essere

¹³⁸ Si riferisce a "Educazione interculturale nella scuola dell'infanzia": incontri di formazione con Graziella Favaro organizzati dalla rete a Febbraio 2012.

¹³⁹ Si riferisce all'azione attuata dalle associazioni locali di mantenimento della lingua e cultura d'origine, da una parte, e della sensibilizzazione dei docenti italiani dall'altra.

¹⁴⁰ Dall'intervista ai docenti responsabili per la rete degli studenti stranieri di Montebelluna, svolta in data 19 Gennaio 2012.

un'importante risorsa! Invece oggi la lingua di origine e la storia precedente sono considerati un vero e proprio ostacolo, delle cose da dimenticare! Ci sono degli insegnanti un po' più...

L: che hanno fatto formazione...

C: che allora magari chiamano i mediatori culturali in classe, i quali possono spiegare anche ai ragazzi qualche particolarità della lingua del compagno neo arrivato. Ed è una cosa importante perché anche i compagni capiscono che se il ragazzo non parla, non è perché non sa niente, ma perché non è in grado di esprimersi! Far capire che questi ragazzi provengono da un mondo anch'esso ricco di parole, di nozioni, di storie, di narrazioni, secondo me è importante! Far capire ai bambini e agli insegnanti italiani di porsi in un'ottica diversa è già un miraggio su cui stiamo lavorando da tempo con molta fatica...

L: Anche perché si vede che nelle situazioni in cui viene valorizzata la lingua, viene dato spazio alla cultura del ragazzo – anche al di là della presenza del mediatore, che è comunque importantissimo per restituire immediatamente dignità al ragazzo: infatti entra in classe un adulto che parla un'altra lingua, quella del ragazzo straniero e questo è importante [...] – i ragazzi che sentono essere attribuito un valore alla loro lingua sono più sereni e tranquilli e imparano anche più velocemente. Però bisogna scontrarsi con la percezione degli insegnanti, magari con la mancata formazione sul tema.. Abbiamo visto un'evoluzione in questo senso: dieci anni fa la maggior parte dei colleghi dicevano: parla solo arabo, o cinese ad esempio, a casa, dunque è logico che fa difficoltà!

C: E la percezione degli insegnanti, come dei compagni di classe, soprattutto a questa età della scuola media è importantissima! Se l'insegnante o i compagni squalificano la tua lingua, anche la persona si sente squalificata... Ho incontrato un ragazzina marocchina l'altro giorno e gli ho chiesto: "Perché non fai il corso di arabo?" Lei è qui da tanti anni e conosce molto bene l'italiano! "No no", mi ha risposto, "io non voglio" quasi come se dicesse "io voglio dimenticare l'arabo, voglio identificarmi... Lei probabilmente ha assorbito un...

L: un rifiuto...

C: un rifiuto del contesto nei confronti della sua lingua per cui lei vuole identificarsi completamente con i compagni.

Dunque, dalla loro esperienza risulta evidente quanto sia fondamentale sensibilizzare in primis i docenti italiani sull'importanza della valorizzazione del contesto d'origine

degli studenti stranieri, nonché del praticare un tipo di didattica interculturale, aperta al confronto e al dialogo. Come segnalano i due docenti questo è particolarmente importante nelle scuole medie, che rappresentano oggi il “buco nero” della scuola italiana. Come risulta dal rapporto del 2011 sulla scuola in Italia, della Fondazione Agnelli, “l’Italia è il paese con il calo degli apprendimenti più netto fra elementari e medie”. Osservando, ad esempio, la variazione dei punteggi TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) tra la IV elementare nell’a.s. 2003 alla III media del 2007, vediamo come l’Italia si posizioni all’ultimo posto con un punteggio negativo di - 23 in matematica e - 21 in scienze. Inoltre da una statistica fatta sull’interesse dei ragazzi nella scuola, si è rilevato che in Italia tra i ragazzi di 11 anni il 17% rispondono che la scuola piace, mentre tra quelli di 13 anni solo il 7% risponde lo stesso; per quanto riguarda le ragazze il 26% a 11 anni risponde che la scuola piace e a 13 anni l’11%. Le percentuali degli altri paesi europei sono tutte superiori. I docenti delle scuole medie sono quelli con l’età media più alta (52,1) rispetto ai docenti degli altri gradi e che hanno un turnover maggiore, con una percentuale del 35% di docenti che non resta nella stessa scuola da un anno all’altro. Inoltre sono i meno soddisfatti della propria formazione iniziale, con il 47% di risposte “inadeguata” o “poco adeguata” alla domanda sull’adeguatezza della formazione in riferimento alla competenza nella comunicazione con i genitori, 44% nella competenza di insegnare in classi eterogenee e multiculturali e il 39% nella gestione della classe. Inoltre, secondo il rapporto della Fondazione, la scuola media è il grado di scuola in cui si innalza maggiormente il divario sociale tra gli alunni. La scuola media sembra così non aver portato a compimento uno dei suoi obiettivi di base: garantire l’uguaglianza delle opportunità scolastiche, che oggi non si calcolano più in termini di accesso, ma di successo scolastico. Questo è un tema che riprenderemo parlando dell’abbandono e dell’insuccesso scolastico dei ragazzi stranieri.

Accanto alla necessità di sensibilizzare i docenti, i responsabili della rete per gli studenti stranieri di Montebelluna rimarcano l’importanza di sensibilizzare i ragazzi stranieri e i loro compagni sul valore delle diverse competenze linguistiche e culturali di ciascuno per la ricchezza che queste rappresentano per tutta la società. I ragazzi e i docenti devono capire, affermano, che l’alunno straniero proviene da un contesto culturale e linguistico altrettanto ricco di quello italiano ed è fondamentale valorizzare queste sue competenze, sia per aiutarlo in un inserimento più piacevole

ed efficace nella società italiana, sia per aiutarlo a costruire, attraverso le sue conoscenze pregresse, un nuovo bagaglio di sapere attraverso la lingua e cultura italiana.

I: Posso chiedervi di raccontarmi qualche particolare esperienza che avete vissuto in questi anni nell'ambito di attività di intercultura o di valorizzazione del plurilinguismo che ha suscitato particolarmente la classe?

L: Prima mi riferivo ad un lavoro che è stato fatto con una mediatrice all'interno di una classe elementare. Questi bambini non riuscivano a capire come mai la bambina appena arrivata non era disposta a giocare con loro, rimaneva sempre da sola, da una parte, tanto che dopo un po' di tentativi hanno iniziato ad escluderla dicendo che era antipatica e non voleva stare con loro. È stato richiesto un intervento da parte dell'insegnante, evidentemente molto attenta, che si era accorta di questa difficoltà emersa nella classe, e abbiamo pensato a come si poteva ovviare al problema, soprattutto a cosa si potesse fare perché i bambini iniziassero a ragionare su questa cosa. Alla fine la mediatrice è entrata in classe, si è sostituita all'insegnante, e ha incominciato a proporre tutta una serie di attività in arabo. Per cui l'unica bambina che è risultata competente è stata la bambina marocchina che ha iniziato ad eseguire le istruzioni dell'insegnante, che dava istruzioni molto semplici (tipo prendete il quaderno a righe, il colore rosso...) e dopo un po' di tempo di smarrimento tutti hanno iniziato a copiare quello che faceva la bambina. Da lì si è poi aperta la discussione e loro si sono accorti di aver attribuito alla bambina una volontà che non era la sua, perché lei non capiva nulla di quello che le chiedevano. Quindi anche le offerte di amicizia erano considerate invasive da questa bambina che era anche già timida di carattere. È stata una bellissima esperienza, perché gli alunni hanno provato cosa significa lo smarrimento di fronte ad una lingua non conosciuta, e inoltre hanno capito quanto lei fosse competente nella lingua madre.¹⁴¹

Non da ultimo i due docenti mi segnalano come ulteriore effetto negativo di una mancata valorizzazione del contesto d'origine di questi ragazzi, la mancanza di interesse da parte dei figli di migranti stessi per la lingua, la cultura e il paese d'origine della famiglia. Questo, oltre ad essere una grossa perdita per loro in quanto

¹⁴¹ Dall'intervista ai docenti responsabili per la rete degli studenti stranieri di Montebelluna, svolta in data 19 Gennaio 2012.

ad opportunità per il futuro, può generare una forte perdita identitaria e un distacco molto drastico dalle famiglie. In alcuni casi la situazione può diventare veramente drammatica, mi fanno notare i responsabili della rete, quando la famiglia, per motivi economici o di altro tipo, decide di ritornare nella madrepatria. È questa una situazione, mi segnalano, che sta accadendo non di rado negli ultimi anni, perché a causa della crisi finanziaria, molti immigrati restano senza lavoro.

C: Questi diventano drammi. Una ragazzina, pochi giorni fa, mi ha detto “Io non sono mai stata in Marocco, cosa ci torno a fare? Non so una parola di arabo! Io voglio stare qui!”

L: Quando capita è davvero molto difficile perché i ragazzi sono degli analfabeti spesso, perché non parlano il francese e le scuole in Marocco usano il francese...

C: Stranieri lì e stranieri qui insomma... Questa ragazza, mi ricordo, mi diceva, io sono stata solo un paio di volte in Marocco e tutti lì mi guardavano strano, male, e io non riuscivo a capirli. Cosa ci torno a fare?

I ragazzi rischiano così di sentirsi stranieri qui in Italia, dove di fatto sono considerati tali dal sistema del diritto italiano, sia stranieri nel paese d'origine, per il quale alle volte non provano nessun tipo di legame affettivo, e dove non si sentono né inseriti, né a loro agio. A questi estremi, dunque, può condurre una politica educativa non attenta a valorizzare e rispettare le diverse caratteristiche, linguistiche e culturali, dei ragazzi stranieri, nonché un contesto socio-culturale chiuso e irrigidito in posizioni di mono-culturalismo e razzismo. Dato che i contesti sociali della provincia di Treviso e del Comune di Montebelluna non sono per nulla esenti da un tipo di demagogia razzista e xenofoba, i lavori di sensibilizzazione, formazione ed educazione interculturale svolti dalla rete per gli studenti stranieri, diventano fondamentali per sostenere la comunità immigrata marocchina nel territorio, ed in particolare i ragazzi in età scolare, anche grazie all'apertura verso le attività di mantenimento della lingua e cultura d'origine.

L'ultimo punto che abbiamo affrontato nel nostro incontro è stato quello dell'“abbandono scolastico”. Normalmente viene così chiamato un problema molto ampio che comprende l'abbandono e il respingimento da parte della scuola degli alunni: tema che è compreso all'interno della più ampia questione del ritardo e del

insuccesso scolastico dei ragazzi stranieri.¹⁴² Riguardo la specifica situazione delle scuole di Montebelluna, ci è stata data la possibilità di analizzare i dati che rilevano i rifiuti e gli abbandoni scolastici relativi all'a.s. 2010/2011, per quanto riguarda gli istituti facenti parte della rete per gli studenti stranieri; tuttavia i dati non sono ancora completi di tutte le scuole. È necessario ricordare che in questi dati non compaiono i ragazzi che al termine dell'a.s. decidono di non iscriversi più all'anno successivo: gli abbandoni, infatti, si considerano solo quando avvengono in corso di anno. Tuttavia sono molti gli alunni stranieri, mi segnalano i responsabili della rete, che abbandonano la scuola al termine dell'anno scolastico, soprattutto nel passaggio dalle scuole secondarie inferiori e superiori (ovviamente nel caso di studenti che, per diversi motivi hanno già superato l'età dell'obbligo: o per il trasferimento dal paese d'origine, o per le diverse bocciature), oppure nei primi anni della scuola superiore, quando il ragazzo, che molto spesso avanza già con una certa difficoltà, decide per diversi motivi di abbandonare la scuola.

Nel primo distretto didattico di Montebelluna la percentuale di alunni stranieri è pari al 26%, e nel secondo distretto di 19% su un totale di circa 730 alunni in entrambe le scuole. Unendo tutti i dati degli Istituti comprensivi della rete per quanto riguarda le scuole primarie, si ottiene una media del 20%, dato decisamente superiore alla media nazionale e veneta.¹⁴³ Ricordiamo inoltre, che per quanto riguarda le scuole materne e primarie, più della metà degli alunni stranieri sono di seconda generazione, mentre è ancora il contrario nelle scuole superiori.

Nelle scuole secondarie inferiori della rete, invece, si rileva una media del 18% di alunni stranieri (il 16% nella scuola media statale di Montebelluna) e nelle superiori di 14%.¹⁴⁴

S. Pr. = Scuola Primaria

¹⁴² Per quanto riguarda una trattazione più generale dell'abbandono e del ritardo scolastico dei ragazzi stranieri in Italia vedi il paragrafo 1.2.1.

¹⁴³ La media italiana di alunni stranieri alle primarie si attesta al 9% nell'anno scolastico 2010/2011: dato raccolto nel secondo rapporto "Alunni con cittadinanza non italiana 2010/2011" presentato a Milano dal Ministero dell'Istruzione e dalla Fondazione ISMU. Per quanto riguarda il Veneto, invece, gli ultimi dati raccolti dall'Ufficio Scolastico Regionale sono aggiornati al Luglio 2009 e rilevano una percentuale del 13,4% di alunni stranieri nelle scuole primarie della Regione, con un aumento del +0,8% rispetto all'anno precedente.

¹⁴⁴ Purtroppo uno dei dati ancora mancanti, al momento della stesura della mia tesi, è quello riguardante gli alunni di un istituto tecnico con un altissimo numero di alunni stranieri. Tuttavia, già tra i soli quattro istituti qui presentati, nell'ultimo, che è un istituto professionale, vi è il 32% di alunni stranieri.

S. Sec. Inf. = Scuola Secondaria Inferiore

	% respinti tot.	% respinti ITA ¹⁴⁵	% respinti STR ¹⁴⁶	N. abbandoni	N. abbandoni STR
Formula	$\frac{\text{respinti}}{\text{alunni}}$	$\frac{\text{respinti ITA}}{\text{alunni ITA}}$	$\frac{\text{respinti STR}}{\text{alunni STR}}$		
S. Pr. 1	0,5%	0%	3,0%	0	0
S. Pr. 2	0,7%	0,2%	3,0%	0	0
S. Pr. 3	0	0	0	0	0
S. Pr. 4	2,1%	0,7%	9,5%	3	3
S. Pr. 5	0,6%	0	7,0%	0	0
S. Pr. 6	1,5%	0,6%	3,2%	0	0
S. Pr. 7	0,5%	0,3%	1,2%	0	0
S. Pr. 8	0,7%	0	5,6%	0	0
S. Pr. 9	0,9%	0,2%	3,6%	1	1,00
S. Pr. 10	0,3%	0	1,5%	6	2
S. Pr. 11	0,7%	0	3,2%	6	2
S. Pr. 12	0,6%	0,2%	2,8%	0	0
S. Sec. Inf. 1	8,0%	2,1%		8	5
S. Sec. Inf. 2	3,7%	2,3%	9,2%	3	3
S. Sec. Inf. 3	4,9%	3,6%	14,7%	1	1
S. Sec. Inf. 4	1,6%	0	6,0%	0	0
S. Sec. Inf. 5	1,5%	0,9%	5,3%	0	0
S. Sec. Inf. 6	6,3%	4,1%	14,6%	0	0
S. Sec. Inf. 7	2,9%	1,7%	6,8%	0	0

¹⁴⁵ Percentuale di alunni italiani respinti rispetto al numero totale di alunni italiani nella scuola

¹⁴⁶ Percentuale di alunni stranieri respinti rispetto al numero totale di alunni stranieri nella scuola

S. Sec. Inf. 8	3,5%	0%	16,4%	3	1
S. Sec. Inf. 9	5,5%	4,2%	10,9%	0	0
S. Sec. Inf. 10	4,7%	2,5%	16,7%	6	6
S. Sec. Inf. 11	4,1%	2,8%	11,5%	2	1
Liceo 1	7,0%	6,2%	21,4%	6	2
I. Tecnico 2	15,1%	14,1%	23,9%	31	11
Liceo/Tecn. 3	9,8%	8,1%	25,0%	6	2
I. Profess. 4	19,4%	13,7%	31,4%	11	5

Dai dati esposti in questa tabella riassuntiva da noi elaborata, possiamo notare la notevole differenza di percentuale tra i ragazzi italiani respinti e i ragazzi stranieri respinti rispetto al totale delle componenti nella scuola. I dati non sono eccessivamente rilevanti nelle scuole primarie, dove il numero di alunni respinti è molto basso; tuttavia nella maggior parte delle primarie la quasi totalità dei respinti è straniera, con punte del 100% e minimi di 70% di stranieri rispetto al totale dei respinti. Nelle scuole secondarie il numero di alunni respinti inizia ad essere più incisivo, e cresce anche il divario tra la percentuale di alunni italiani e stranieri. Nel caso dei cinque istituti superiori, di cui un liceo, un liceo e istituto tecnico, un istituto tecnico e due professionali, la percentuale di alunni bocciati è decisamente rilevante e il divario tra i bocciati italiani e stranieri raggiunge il 17%. Nell'unico istituto professionale i cui dati ci sono pervenuti, (I. Profess. 4) quasi un ragazzo straniero su tre viene respinto, mentre tra gli italiani, è respinto quasi un ragazzo ogni sei.

La differenza di successo ed inserimento scolastico non può certo essere determinata unicamente da questi dati relativi alle bocciature e agli abbandoni durante l'anno (i quali, come si può notare, sono per la maggior parte di studenti stranieri), sia perché mancano i dati di abbandono tra un anno e il seguente, sia perché non si possono valutare i risultati più specifici indicati dai voti e dall'inserimento nella vita scolastica dell'istituto. Tuttavia i dati parlano molto chiaramente di un netto svantaggio dello studente straniero in quanto a longevità e successo nella carriera scolastica. Dunque pare che la scuola, uno degli attori sociali ai quali è maggiormente affidato il compito di costituire un efficace trampolino di lancio per la

promozione sociale dei migranti e delle seconde generazioni, visti anche tutti i problemi collegati al loro statuto e alle loro aspettative di riscatto sociale, si stia rilevando un attore del tutto inadeguato a concedere pari opportunità di successo scolastico e conseguentemente di elevazione professionale. Si sta forse avverando quello che M. Ambrosini nel 2004 nella sua analisi sullo stato delle seconde generazioni in Italia, descriveva come la peggiore delle ipotesi?

La seconda istituzione influente¹⁴⁷ è la scuola, che è stata particolarmente studiata come il crogiolo dell'assimilazione, [...] oppure come l'istituzione sociale in cui si determinano le premesse per il confinamento dei figli degli immigrati ai margini della buona occupazione e delle opportunità di effettiva integrazione nelle società ospitanti. (pag. 34) [...] Se non hanno successo a scuola e se non riescono a trovare spazio nel mercato del lavoro qualificato, i giovani provenienti da famiglie immigrate rischiano di alimentare un potenziale serbatoio di esclusione sociale, devianza, opposizione alla società ricevente e alle sue istituzioni (pag. 21)¹⁴⁸

Nella speranza che non sia ancora detta l'ultima parola, e che la scuola italiana sappia risollevarsi dal suo assopimento, dobbiamo rimarcare l'elevata importanza che rivestono le diverse strategie attuate a favore dei ragazzi stranieri nella scuola italiana, nel contesto comunitario, nelle famiglie e nelle istituzioni pubbliche: questi progetti devono essere fortemente incoraggiati e monitorati, con lo scopo di mettere a sistema queste pratiche e di intraprendere delle scelte politiche coraggiose che mirino a sostenerle. Il rischio di una crescente marginalizzazione e segregazione socio-economica è molto alto, come confermano anche i dati nazionali visti nel paragrafo 1.2.1. Proprio per questo risultano decisive le azioni intraprese per contrastare questo fenomeno e le modalità in cui esse avvengono. Per un approfondimento delle strategie attualmente favorite e attuate in Europa a favore degli studenti stranieri rimandiamo al paragrafo 1.1.1, e alle linee guida illustrate nel Libro verde del 2008 "Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems". Le indicazioni forniteci da questo documento dell'Unione Europea, infatti, offrono molti spunti per valutare la situazione, le strategie e le politiche attualmente vigenti in Italia. Concludiamo questo primo paragrafo introduttivo sottolineando come uno dei punti chiave messi in luce dalle indicazioni dell'Unione europea, per una buona ed equilibrata "integrazione", sia il

¹⁴⁷ Dopo la famiglia, il cui ruolo affronteremo meglio nel prossimo paragrafo

¹⁴⁸ M. Ambrosini; *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*; F. Agnelli, Torino, 2004: pag. 21

superamento graduale di azioni e di progetti frammentati, per iniziare a sviluppare una prospettiva integrata tra le iniziative rivolte agli studenti stranieri, che preveda un elevato livello di condivisione dei progetti da parte degli operatori scolastici, nonché il protagonismo di studenti e genitori, il coinvolgimento dei soggetti del territorio, favorendo l'uscita dall'ottica dell'emergenza e una ridefinizione strategica di azioni all'altezza della sfida di integrazione in contesti scolastici multiculturali.¹⁴⁹

Questo è il motivo per cui abbiamo sottolineato molto il lavoro svolto dalla rete per gli studenti stranieri di Montebelluna, in quanto riteniamo che sia un contesto estremamente favorevole per allargare la base di consenso verso l'adozione di politiche di valorizzazione della lingua e cultura d'origine nel contesto scolastico italiano. Allo stesso tempo la rete può essere un terreno favorevole per instaurare degli stretti legami di collaborazione tra le scuole, le associazioni e gli enti pubblici e di ricerca che si occupano di questi temi sul territorio, nonché per coinvolgere le famiglie e le comunità di migranti in vista di una condivisione di intenti, buone pratiche e politiche educative che mirino ad un inserimento equilibrato e arricchente degli alunni migranti e figli di migranti nella società italiana.

Così, come abbiamo fatto nel capitolo precedente, ci apprestiamo in questo capitolo, a valutare la validità di una delle azioni suggerite nel Libro Verde europeo, l'insegnamento della lingua e cultura d'origine agli studenti stranieri di prima e seconda generazione, nel contesto della scuola dell'associazione Senza Frontiere di Montebelluna. Ci poniamo come obiettivo di valutare il corso osservato nella nostra ricerca, nell'ottica di verificare se le condizioni in cui questo avviene, nel contesto specifico che abbiamo studiato, siano favorevoli per la valorizzazione del patrimonio conoscitivo, identitario e simbolico del ragazzo, così come indicato nelle normative italiane ed europee.

¹⁴⁹ SANTAGATI M., "Alunni stranieri a scuola: il caso italiano nell'ambito della prospettiva europea" nell'"Analisi di contesto" del progetto PLUSVALOR (PLUrililingualism Strenghtening VALorisation Of Roots) gestito, per la parte italiana, dall'ISMU (Iniziativa e Studi sulla MULTietnicità) e dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, pag. 48-49.

3.1.2 Caratteristiche dell'associazione "Senza Frontiere" e rapporti con il territorio

Come abbiamo visto alla fine del capitolo precedente, quando nel 2009 al docente inviato in missione all'estero dal Ministero dell'Educazione del Regno del Marocco, è stato assegnato il compito di lavorare in collaborazione con le associazioni marocchine locali, una delle prime associazioni con cui è venuto in contatto è stata l'associazione "Senza Frontiere" di Montebelluna. L'associazione Senza Frontiere era nata inizialmente nell'anno 2000 con il nome di "Giovani Senza Frontiere", ma dopo un paio di anni di attività aveva chiuso per riaprire definitivamente nel 2006 con il nuovo nome di "Senza Frontiere" dato l'aumento dell'età anagrafica dei responsabili e membri dell'associazione, per lo più tutti padri di famiglia.

I responsabili dell'associazione mi hanno spiegato come la comunità marocchina nella zona, si è ingrandita soprattutto a partire dagli anni '90, quando, grazie alla sanatoria della "Legge Martelli" del 28 Febbraio del 1990, la maggior parte degli immigrati è stata regolarizzata. Così pian piano è fallito il progetto migratorio iniziale tipico dell'immigrato single che lavorava in Italia per un periodo, in vista di un rientro in patria, e dal 1995, con l'inizio dei ricongiungimenti familiari, nasce un progetto di stabilità degli immigrati, che si consolida con la nascita dei primi figli in Italia. Con la stabilizzazione, la formazione di nuove famiglie e la nascita dei figli i bisogni degli immigrati cambiano e all'interno della comunità si sviluppa una discussione riguardo l'educazione dei figli, la trasmissione dei valori familiari e le scelte pedagogiche da adottare. Nei primi anni '90 la comunità aveva un luogo in cui si riuniva, ma non c'erano ancora le associazioni, che iniziano a nascere alla fine di quel decennio. Verso la fine degli anni '90, quindi, i problemi da affrontare erano per lo più legati all'aiuto e all'accoglienza dei nuovi immigrati: attraverso degli incontri si cercava di conoscere ed aiutare le famiglie in difficoltà e di aiutare nell'inserimento i figli arrivati con il ricongiungimento familiare ad un'età scolare già avanzata. "Il compito era ovviamente molto arduo, e la comunità non era bene organizzata, ma grazie anche ad alcuni ragazzi universitari che prestavano il loro

aiuto per affiancare i connazionali più giovani, ci si arrangiava in qualche modo”¹⁵⁰. A partire dagli anni 2002/2003 inizia una nuova tappa del fenomeno migratorio¹⁵¹ la quale, secondo il racconto dei genitori dell’associazione, è caratterizzata dall’inizio della crisi socio-economica e dall’insorgere dell’urgenza del problema educativo. Infatti gli ambiti di cui si occupa oggi l’associazione Senza Frontiere sono primariamente quello amministrativo, quello sociale e quello pedagogico. In ognuno di questi settori comunque si esplica la *mission* dichiarata dell’associazione: favorire l’integrazione e fare da ponte tra gli immigrati e l’amministrazione.

Per quanto riguarda il primo ambito, amministrativo, l’associazione gestisce uno sportello, aperto tutte le domeniche mattina presso gli uffici comunali per l’immigrazione, dove si occupa di aiutare i migranti nella compilazione di moduli, richieste e documenti per la Questura e il Comune. Per questa loro attività sono un punto di riferimento per moltissimi migranti, marocchini e non, che si rivolgono all’associazione per trovare un sostegno e un’accoglienza “familiare” in pratiche amministrative che altrimenti diventerebbero per molti di loro fonte di lunghissime trafale, incomprensioni, e difficoltà. L’associazione, consapevole della difficoltà che molti migranti riscontrano nel rapportarsi con le istituzioni e le pratiche burocratiche italiane, soprattutto se neo-arrivati, ma non solo, offre un servizio molto richiesto e utile di mediazione e supporto.

J: Sì perché di solito negli uffici c’è tanta burocrazia. Se nota questa mattina sono arrivate tantissime persone e non si sentono come nelle mani di un’amministrazione: il legame, l’accoglienza, il trattamento per noi è importante. Lo straniero qui riceve più accoglienza. Anche il sabato per esempio c’è un altro servizio di sportello, ma noi diamo più “comodità” agli immigrati che si sentono come a casa loro. Oltre al servizio amministrativo che offre l’associazione offriamo diversi servizi di ponte: tutte le documentazioni che possono essere necessarie per la Questura, la Prefettura, il Comune, i Consolati. Oltre a questo offriamo anche diverse altre informazioni che riguardano la vita legale di uno straniero o di un immigrato. Loro preferiscono rivolgersi allo sportello quando ci sono i rappresentanti della nostra associazione. Lo sportello offre sempre gli stessi servizi, ma gli altri giorni non trovano la stessa “comodità”, che trovano

¹⁵⁰ Dall’intervista al Presidente dell’associazione H., svolta in data 11 Dicembre presso lo sportello per gli immigrati.

¹⁵¹ La prima tappa, dal ’90 al ’94 vede la regolarizzazione e la stabilizzazione dei migranti sul territorio; la seconda dal ’95 al 2001 vede la rapida diffusione dei ricongiungimenti familiari e l’organizzazione della comunità; la terza parte prende avvio attorno all’anno 2002.

con noi, e nemmeno la nostra flessibilità: spesso se non hai una fotocopia ti rimandano indietro e vai sempre su e giù.¹⁵²

Il secondo settore in cui agisce su ampia scala l'associazione, come ponte tra i migranti e l'amministrazione pubblica, è quello sociale. Purtroppo questo settore, lamentano i responsabili dell'associazione, è in crescita esponenziale da quando si risentono gli esiti della crisi finanziaria, e molti immigrati sono rimasti senza lavoro e senza assegni familiari. La comunità cerca di fare il possibile per aiutare le famiglie più disagiate, soprattutto con l'obiettivo che non siano costretti a rientrare in patria, prospettiva tragica per i figli, e non solo. Ma in alcuni casi le famiglie sono arrivate anche ad adottare questa scelta, e per l'associazione sta diventando sempre più difficile gestire gli aiuti familiari con le poche risorse a disposizione loro e del Comune. Uno dei servizi più importanti attivati dall'associazione come mediazione con i servizi comunali in questi anni si è dimostrato essere la distribuzione del cibo raccolto dallo Sportello per gli immigrati di Montebelluna. Così racconta il responsabile del servizio:

J: All'inizio si pensava di chiamare direttamente le famiglie e farle andare a recuperare il cibo sul posto, ma la nostra associazione ha fatto una proposta allo sportello per gli immigrati per intraprendere una collaborazione per questo progetto. Ci siamo offerti di fare da ponte tra il servizio di volontariato che fa la raccolta di cibi in via di scadenza e le famiglie bisognose. [...] Ci si informa dunque sulla situazione reale della famiglia: se proprio non c'è nessuno che lavora, nessuno che li aiuta, se hanno proprio bisogno dell'aiuto insomma. Poi compiliamo una scheda con i dati della famiglia, con una nota particolare delle competenze del padre. Così nel caso in cui si liberi un posto di lavoro sappiamo cosa fare e possiamo suggerirlo. Questa scheda viene poi consegnata alla gestione del volontariato che ci dà conferma e consegna a sua volta alle famiglie un foglio in cui assicura che i cibi non sono scaduti ecc. È una cosa ben organizzata, non è lasciato al caso. L'associazione ha un'organizzazione specifica che dal Presidente arriva fino alle famiglie che ricevono l'aiuto.

H: L'ufficio del volontariato non può lavorare in un contesto che non conosce senza il tramite di un'associazione. Noi sappiamo quali sono le famiglie che

¹⁵² Dall'intervista a J. responsabile del settore sociale dell'associazione Senza Frontiere, svolta l'11 Dicembre presso lo sportello per i migranti.

hanno veramente bisogno. Facciamo una lista che poi viene girata a loro. Gli unici che conoscono veramente le famiglie siamo noi, che negli incontri veniamo a sapere chi lavora, chi no e vediamo le situazioni reali. Ci aiutiamo tra di noi. Ma non solo tra noi marocchini, anche gli altri [ci tiene molto a questo]. Dentro la nostra associazione ci sono anche ghanesi, cinesi, algerini, macedoni, albanesi. Siamo multiculturali.

L'ultimo settore di cui si occupa l'associazione è quello dell'educazione dei figli, problema come dicevamo molto giovane, ma fortemente sentito all'interno dell'associazione. L'evidenza, secondo il Presidente dell'associazione, è la seguente:

H: Una percentuale elevatissima di stranieri abbandona la scuola tra i 15 anni e i 19 anni: una percentuale che supera il 70%! E questo è un problema a cui l'associazione sta lavorando dal basso. Si fanno degli esperimenti, delle prove, degli incontri. Attraverso la scuola, lo sport, altre azioni dell'associazione cerchiamo di salvare questa gioventù dalla strada e anche di sensibilizzare i genitori a seguire i loro figli.

Quando discutiamo di questo argomento i miei due interlocutori, Presidente e responsabile del settore sociale dell'associazione, diventano particolarmente coinvolti e attenti. Si vede che è un argomento a cui tengono molto, e sicuramente si sentono personalmente coinvolti. Mi riportano una situazione di preoccupazione, diffusa tra tutti i membri dell'associazione, per il futuro dei loro giovani: i dati riguardanti l'abbandono scolastico sono molto alti e si conoscono i rischi dovuti ad un mancato inserimento socio-economico nel territorio, sia per esperienza personale, sia per confronto con la situazione dei migranti di seconda e terza generazione in Francia. Inoltre mi segnalano il bisogno di dare un'educazione particolare ai loro figli, in quanto riscontrano una grande differenza tra i loro sistemi pedagogici e quelli della scuola italiana. Sono infine molto consapevoli delle numerose mancanze delle famiglie di migranti in termini di incoraggiamento, motivazione e supporto ai ragazzi perché si possano avviare in una strada di inserimento nel tessuto sociale italiano, di successo scolastico e di elevamento del loro status socio-economico. Di questi argomenti parleremo più specificatamente nel prossimo paragrafo.

Tutti i progetti dell'associazione, in qualsiasi settore d'azione, sono spinti dal desiderio di aprirsi al territorio, creando integrazione e coinvolgimento da parte degli appartenenti alla comunità nella società civile: così mi spiega il Presidente.

H: Questa è la nostra strategia: muoversi nel territorio, a destra e a sinistra per generare una collaborazione tra stranieri e italiani: affinché noi stranieri possiamo prendere il bello della cultura italiana, e gli italiani a loro volta possano accogliere il bello delle nostre culture!

J: Sì e il risultato sarà benefico per entrambi. Adesso ad esempio non è più solo un caso che una donna o suo marito invitino un ragazzo straniero a casa loro perché giochino insieme, una volta non era così. E non sono pochi questi casi. Oggi anche gli immigrati stanno arrivando a questo passo: cercano un contatto. Perché se sei dall'altra parte della riva e vorresti avvicinarti, ma non prendi mai l'iniziativa, e l'altro nemmeno, non ci incontreremo mai! Questo è il nostro destino: è incrociato! Dobbiamo stare insieme, almeno quelli che la pensano in questo modo, non quelli che sono qui per transitare in un altro posto. Ma quando nascono qui dei figli le cose cambiano. Per questo ci stiamo occupando molto di loro: per aiutarli ad affrontare questo mondo che è il loro. Perché se li riporti al loro paese d'origine si sentono stranieri: questo è successo realmente.¹⁵³

In ultimo ci tengono molto a mettere in luce il fatto che tutto questo avviene, secondo una gerarchia ben precisa: a capo dell'associazione vi è il presidente, poi ci sono i membri fondatori e i responsabili dei vari settori, aiutati da un'équipe di volontari che li aiutano nello svolgimento dei loro compiti. Ogni "gruppo di lavoro" può elaborare dei progetti specifici per il suo settore, discutendone tra il gruppo di volontari addetto a quel servizio; poi, una volta approvato internamente il progetto, questo viene portato all'assemblea dell'associazione dove deve essere approvato. Infine c'è il responsabile delle relazioni con le istituzioni locali che si occupa di ciò che è necessario fare in quell'ambito per realizzare i progetti approvati dall'assemblea. Al di là di questa procedura l'organizzazione centrale non interagisce nell'operato dei singoli gruppi, dando totale carta bianca e fiducia ai volontari che vi operano.

¹⁵³ Dall'intervista a H, presidente, e J., responsabile del settore sociale, dell'associazione Senza Frontiere, svolta l'11 Dicembre presso lo sportello per i migranti.

La mia ricerca, purtroppo limitata da tempi e potenzialità ristrette (solo un'équipe di persone avrebbe potuto portare avanti in un arco così breve di tempo una ricerca più estesa), nonché dalla difficoltà riscontrata ogni volta in cui tentavo di entrare in contatto con le amministrazioni locali, non ha potuto indagare i diversi ambiti di azione sopra elencati, né le ricadute dell'operato dell'associazione nel tessuto sociale e dell'amministrazione pubblica locale. La mia ricerca si è limitata, infatti, ad osservare l'organizzazione e la struttura dell'associazione, ed in particolare della sua scuola di arabo, e a registrare l'opinione degli attori coinvolti in quest'ultimo ambito. Attraverso la mia osservazione, e l'ascolto delle testimonianze degli attori protagonisti, nonostante i responsabili siano molto fieri dell'organizzazione e dell'efficienza dell'associazione, ben presto mi sono resa conto che questa non è la situazione che si rileva all'interno della scuola: non vi sono incontri di programmazione, le relazioni tra i docenti e i responsabili sono scarse, vi è uno scarso interesse e una bassa partecipazione dei genitori nei confronti delle attività didattiche, i docenti e i responsabili hanno un grado di istruzione e un livello di italiano decisamente carente.¹⁵⁴

Come testimoniano diversi attori coinvolti, un altro problema di cui soffre la scuola è la divergenza dei membri dell'associazione su alcuni "punti ideologici". Molti alunni in questi anni hanno smesso di seguire i corsi per delle discussioni personali tra genitori e responsabili, e per il disaccordo su alcuni punti ritenuti fondamentali per l'educazione dei figli o sui principi su cui si fonda l'associazione. Molto spesso non si tratta di temi direttamente riguardanti la scuola, come ad esempio la gestione della didattica, quanto problemi interpersonali con lo staff della scuola. In alcuni casi, invece, ci sono state delle divergenze di opinione sull'importanza del fattore

¹⁵⁴ Inizialmente è stato molto difficile capire il funzionamento generale della scuola, dato che durante le ore di lezione ero in classe, e durante la settimana i volontari che si occupano della scuola, essendo tutti impegnati tra famiglia e lavoro, non hanno incontri di programmazione e monitoraggio delle attività: così come le relazioni tra loro erano scarse e frammentate, così anch'io facevo fatica a recuperare informazioni. I docenti, d'altra parte, lamentano tutti quanti uno scarso interesse da parte dei genitori e dei volontari nel loro compito, e non sempre si sentono adeguatamente sostenuti da parte loro. Il primo dato di fatto che mi è stato riportato a questo proposito è la mancanza di formazione dei volontari che si occupano della scuola, nonché del loro basso livello di istruzione e di padronanza della lingua italiana. Anche la percezione che ho avuto durante il mio incontro con i rappresentanti dei genitori e il responsabile della didattica della scuola è stata di una grande difficoltà da parte loro ad elaborare delle strategie per risolvere i molti problemi di cui risente la scuola. Inoltre il bassissimo livello di italiano è stato un fattore che ha inficiato la nostra stessa conversazione, dandomi un lampante esempio di come possano essere precarie le relazioni instaurate da questi volontari con il mondo scolastico italiano e la società civile circostante. Approfondiremo ulteriormente questi argomenti, che ho qui voluto accennare, per introdurre un secondo punto che è risultato evidente dalla mia osservazione partecipante alle attività della scuola.

religioso come contenuto dell'insegnamento e come principio su cui fondare il metodo pedagogico. Nel corso degli anni queste divergenze hanno creato un consistente spostamento di famiglie e alunni da un'associazione all'altra del territorio, costringendo dunque i ragazzi a spostarsi anche di molti chilometri per seguire la scuola dell'associazione scelta dalle famiglie.

Per dare un esempio di questa problematica presento l'esperienza di un ex membro dell'associazione Senza Frontiere che da qualche anno si è dissociato da questa per creare una nuova associazione nel contiguo comune di Caerano San Marco. L'ho incontrato senza conoscere in precedenza le motivazioni del suo allontanamento, ma spinto dalla curiosità di acquisire delle opinioni di altri attori sull'operato della scuola che stavo studiando. Come rileviamo dalle parole del Presidente gli obiettivi dell'associazione di Caerano, dal nome "Wifaq", (che significa "Intesa") non sono distanti da quelli dell'associazione "Senza Frontiere":

R: Lo scopo è sempre stato - e lo è tutt'ora - quello dell'"integrazione" degli stranieri nella società italiana, creando delle iniziative culturali e facendo sì che le due culture si avvicinino e gli immigrati si sentano a casa loro nel contesto in cui vivono. Oggi in particolare stiamo lavorando per le seconde generazioni: il nostro lavoro dev'essere per loro. L'associazione di Caerano, non lo sanno in tanti, avrà una vita breve perché al posto nostro ben presto vogliamo inserire dei ragazzi di 18-20 anni. Noi apriamo la strada... Ma loro sono nati qui, conoscono bene il contesto e sapranno rapportarsi bene con esso... Dall'altra parte noi vogliamo che le famiglie marocchine "si inseriscano": preferisco questo termine all'altro che non amo "integrazione" è una parola molto gigante che vedo come un muro da scavalcare e ne siamo ancora lontani. Con questo non voglio dire che l'Italia non sia un paese accogliente anzi! Anche qui a Treviso noi alla fine ci siamo sempre trovati bene. Anche con la Lega insomma, lottiamo, ma riusciamo a convivere assieme. Cerchiamo di diffondere un'idea di convivenza civile, tra le due culture, che possono andare anche in parallelo: ognuno deve mostrare la sua cultura, poi si trovano i punti in comune e dove c'è scontro si cerca di discutere e di non scontrarci fino in fondo. È giusto che ci siano anche questi scontri, ognuno ha la sua opinione. La diversità è sempre una ricchezza,

anche se ti trovi di fronte uno che la pensa in maniera opposta da te è sempre un pensiero e le persone sono libere di pensare e scegliere quello che vogliono.¹⁵⁵

Durante la conversazione noto una consapevolezza molto forte della necessità di inserirsi nel sistema sociale italiano, e della sicurezza che questo non significhi perdere le proprie specificità culturali ed identitarie. Il Presidente dichiara un profondo interessamento ed impegno per l'avvicinamento vicendevole tra i due universi culturali, marocchino e italiano, a favore soprattutto delle seconde generazioni, uno degli ambiti che sta più a cuore a tutti i membri dell'associazione. L'associazione, infatti, attualmente è attiva nell'organizzazione di eventi culturali aperti a tutta la cittadinanza, e sta aprendo un doposcuola pomeridiano dove seguire i figli nelle materie scolastiche, in risposta ai numerosi problemi da loro riscontrati nella scuola italiana. Ma la differenza fondamentale emerge quando, parlando della scuola di arabo, viene nominato il tema religioso, riguardo al quale il Presidente, nonostante dichiarare che personalmente sia fedele agli insegnamenti religiosi, ritiene che esso debba essere inserito con grande cautela all'interno della scuola di arabo e non con lo scopo di fornire un'istruzione religiosa:

La scuola era molto positiva per i ragazzi, nel senso che hanno iniziato a comunicare un po' anche con i loro genitori in arabo. Poi si è anche potenziata un poco la lettura del Corano. Questa da un parte è una cosa buona, perché il Corano è stato scritto in arabo, e quindi è un importante testo di lettura, ma d'altra parte si sono concentrati un po' troppo su questo punto, uscendo così dal programma che dovrebbe essere più simile al curriculum linguistico marocchino.

Questo è un punto che, come vedremo nel paragrafo 3.2.4 risulta decisivo per l'andamento dell'insegnamento nella scuola di "Senza Frontiere", dove da tre anni è inserito il docente Driss Guella. Infatti la laicità dell'insegnamento è una delle condizioni fondamentali del Contratto di invio in missione all'estero del docente, ed è quindi un punto chiave della politica educativa del Regno del Marocco per i suoi cittadini all'estero. Ma oltre a ciò il posizionamento del fattore religioso all'interno delle politiche delle associazioni diventa una discriminante che genera scissioni, discussioni e abbandoni da parte dei membri e dei volontari. La situazione così

¹⁵⁵ Dall'intervista al Presidente e ad un membro dell'associazione "Wifaq", svolta a Cerano San Marco il 7 Dicembre 2011.

complessa rilevata sul territorio di Montebelluna è esemplare di un fenomeno ricorrente in molte comunità di migranti in Italia. La divisione delle comunità e il proliferare di associazioni, simili, ma distaccate non giova alla causa che le associazioni stesse perseguono, e non aiuta nemmeno chi sta lavorando per intessere una rete territoriale di relazioni tra gli enti che si occupano di stranieri e di integrazione. Ad esempio la rete per gli studenti stranieri di Montebelluna ha avuto fin ora pochi contatti con l'associazione "Senza Frontiere", mentre mantiene come interlocutore principale delle sue azioni un'altra associazione, con sede sempre a Montebelluna, dal nome "At-taūāṣul". Nonostante tale associazione abbia il vantaggio di essere ben organizzata e di aver intessuto un'ampia rete di rapporti sul territorio, si tratta di un'associazione dal chiaro imprinting religioso, essendo affiliata al movimento islamico "Al-'adl ūal 'iḥsān", fondato nel 1981 in Marocco da Abdessalam Yassine.¹⁵⁶ Purtroppo se le associazioni non espongono in maniera chiara i loro principi costitutivi e i propri obiettivi, diventa difficile per chi deve relazionarsi ad esse, cioè gli enti locali, capire quali sono le spinte e i gruppi da supportare e quali invece dovrebbero essere avvicinati con prudenza. D'altra parte dalle parole del presidente dell'associazione "Wifaq" possiamo notare come la maggior parte delle realtà associative locali assumono un carattere e una direzione prevalentemente religiosa:

R: la maggior parte delle associazioni qui lavorano nel campo della religione! Sono nate per aprire delle moschee.. Non son associazioni che lavorano nell'ambito culturale o sociale [...] Invece la nostra associazione di Caerano noi la consideriamo al 100% laica, siamo credenti, praticanti religiosi anche noi, ma l'associazione vuole essere una cosa laica. Lavoriamo anche sul fronte della religione, ma in maniera aperta. Oggi per esempio presentiamo questo libro: L'Islam in carcere, per presentare qual'è il ruolo dell'Islam tra i carcerati. Cosa rappresenta per loro la religione ecc. Questi sono gli interrogativi che il Prof. Khalid Rhazzali oggi ci spiegherà. Ma andiamo anche oltre, cioè facciamo

¹⁵⁶ "Al-'adl ūal 'iḥsān", è un movimento islamico con obiettivi spirituali e sociali, di stampo sufista; oggi è il movimento islamico più diffuso in Marocco nonostante si trovi in una condizione di semi-clandestinità a causa del mancato riconoscimento ufficiale da parte dello Stato. Infatti il movimento è stato da sempre oppositore della Monarchia mirando all'instaurazione di uno stato islamico. Inoltre un punto fondamentale dell'ideologia di Yassine è "islamizzare la modernità".

anche degli interventi nel sociale: siamo sempre in contatto con l'assessorato ai servizi sociali, per cercare di risolvere i problemi delle famiglie che si trovano a disagio in questo periodo di crisi. Poi interveniamo anche nelle scuole come mediatori, per aiutare quei bambini che hanno problemi a scuola. E poi c'è un ultimo progetto, che stiamo portando avanti ora, di insegnamento, o meglio sostegno dei ragazzi nei compiti al pomeriggio. Poi organizziamo anche momenti più leggeri, come feste e incontri con gruppi musicali. Abbiamo fatto ad esempio una festa in villa tempo fa, invitando un gruppo folcloristico marocchino, "Gnawa". L'incontro era ovviamente ad ingresso libero, ed è venuta tantissima gente, più di quello che ci aspettavamo. Così abbiamo presentato questo argomento della musica folcloristica marocchina, e abbiamo portato del cibo marocchino, *cus cus* e spiedino di tacchino. Questi incontri nascono dal desiderio di coinvolgere sia la comunità marocchina, sia la comunità italiana in cui viviamo.¹⁵⁷

Ho ritenuto fondamentale dare conto, anche se solo minimamente, di questo fenomeno che caratterizza la vita delle associazioni di migranti, tese a creare unità e relazioni con il mondo italiano, ma spesso frammentate al loro interno e divise tra di loro a causa di divergenze rispetto alla laicità o religiosità della loro opera. D'altra parte l'elemento religioso è da ritenersi decisamente determinante per una valutazione della didattica e pedagogia proposte in un'ottica interculturale e per l'inserimento di questi progetti all'interno dell'offerta formativa degli istituti scolastici italiani, i quali non possono prescindere da un sistema educativo di tipo laico.

Vista l'importanza del fattore *Islam*, sia per la vita delle associazioni, sia per le relazioni tra queste e il mondo italiano, procedendo nell'analisi della scuola di arabo dell'associazione "Senza Frontiere" ci prefiggiamo di verificare la sua influenza sui diversi aspetti che caratterizzano la scuola e le sue relazioni con l'esterno: i problemi organizzativi denunciati dai docenti, la condizione dei figli dei migranti, la didattica proposta e le relazioni tra i diversi attori coinvolti, interni ed esterni.

¹⁵⁷ Dall'intervista al Presidente e ad un membro dell'associazione "Wifaq", svolta a Cerano San Marco il 7 Dicembre 2011.

3.1.3 Le famiglie: prime e seconde generazioni a confronto

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente la dimensione pedagogica è una delle questioni più urgenti per le associazioni di migranti di Montebelluna. Ci dobbiamo ora occupare di contestualizzare, seppure brevemente, questa discussione, che entra nel merito della difficile posizione delle seconde generazioni, i figli dei migranti, rispetto alle famiglie di provenienza e alla società in cui sono nati. Infatti per quanto riguarda la scuola dell'associazione "Senza Frontiere" si tratta per la quasi totalità di ragazzi di seconda generazione. Per una trattazione teorica dei problemi legati alle discontinuità intergenerazionali tipiche del passaggio dalla prima alla seconda generazione di migranti, e alle possibili dissonanze che possono ostacolare il pieno inserimento societario di queste generazioni di giovani, rimandiamo alla trattazione da noi svolta nel paragrafo 1.2.2.

In tutti gli incontri che ho stabilito con i membri dell'associazione, e i genitori dei ragazzi della scuola, emerge significativamente la tensione esistente nell'ambiente familiare tra genitori e figli, e la preoccupazione da parte dei genitori che questi ultimi, da una parte non siano in grado di adattarsi alla società italiana e restino marginalizzati ed esclusi (sono molto attenti alla crescita degli abbandoni scolastici e al pericolo che i ragazzi finiscano in strada: "I giovani sono delle prede, sono molto deboli. E in strada c'è la droga, ci sono tanti brutti vizi. Bisogna lottare e soprattutto sensibilizzare i genitori a seguirli perché i ragazzi sono molto fragili"¹⁵⁸), e d'altra parte che perdano i riferimenti culturali e tradizionali della loro famiglia. In famiglia dunque si vive spesso tutta l'ambivalenza di processi educativi divisi tra il mantenimento di codici culturali e valoriali tradizionali e il desiderio di integrazione e ascesa sociale nella società ospitante.

Divisi tra questi due desideri, e fortemente preoccupati di perdere il controllo sulla vita dei loro figli, i membri dell'associazione Senza Frontiere cercano in tutti i modi di occuparsi della loro educazione, supplendo al ruolo delle famiglie, che molto spesso non sono capaci e non hanno tempo di occuparsene, e a quello delle scuole, che non appaiono altrettanto capaci di capire le specificità dei ragazzi, di valorizzarli

¹⁵⁸ Dall'intervista a H, presidente, e J., responsabile del settore sociale, dell'associazione Senza Frontiere, svolta l'11 Dicembre presso lo sportello per i migranti.

e farli crescere al pari degli altri ragazzi. Non da ultimo emerge la volontà di dare un “imprinting” particolare all’educazione dei figli, discostandosi dell’educazione della scuola italiana tipicamente molto diversa dal sistema marocchino a cui loro restano legati. Sentiamo il parere di alcuni protagonisti a riguardo:

H: Per questo abbiamo fatto la scuola araba, perché possiamo coinvolgere questi bambini in delle attività: chi non fa sport la Domenica va alla scuola araba. O fa altre cose, stare con gli amici, parlare arabo... non devono restare da soli... perché ad esempio i genitori non rimangono in casa con loro, magari se ne vanno a bere un caffè, non li portano fuori, ma i bambini vogliono giocare, hanno bisogno di un posto dove passare il tempo. Se no vanno da soli in strada, trovano magari un altro zingaro e così hai perso un figlio. E quando un ragazzo si perde è molto difficile farlo tornare indietro. Per questo da anni abbiamo pensato alla scuola araba. [...]

J. [...] ci stiamo occupando molto di loro: per aiutarli ad affrontare questo mondo che è il loro. Perché se li riporti al loro paese d’origine si sentono stranieri: questo è successo realmente. La scuola diventa quindi un punto chiave dell’associazione: l’inserimento e la sensibilizzazione dei genitori, il loro comportamento. Spesso un genitore che lavora torna a casa stanco e non riesce ad occuparsi di suo figlio, non sa niente di lui. Non ha dei parenti che lo aiutino. Sono pochissimi quelli che hanno qui la famiglia. E il bambino ha bisogno di essere accompagnato. Ha bisogno di avere un padre che gioca con lui. Noi non vogliamo che il papà giochi il ruolo di sponsorizzatore della famiglia: che porta solo i soldi. Capisci come?¹⁵⁹

H: [...] questi bambini stanno crescendo in un mondo diverso e non sono aiutati. E tanti genitori che sono qui in Italia sono analfabeti. Un gran numero di loro è analfabeta! Io nella mia classe ho un gruppo di 4/5 ragazzi che non fanno mai i compiti dicendomi che i loro genitori non sanno leggere e non possono aiutarli. Di solito si fanno aiutare da altri familiari, ma magari quella settimana non sono andati dalla zia e non l’hanno fatto. Cosa posso fare io?

I: Quindi questo significa che anche nella scuola italiana...

H: loro saranno molto indietro si. [...]I genitori sono davvero fondamentali. La scuola rispecchia molto le famiglie. E così anche il modo in cui sono vestiti,

¹⁵⁹ Dall’intervista a H, presidente, e J., responsabile del settore sociale, dell’associazione Senza Frontiere, svolta l’11 Dicembre presso lo sportello per i migranti.

molte abitudini che hanno, quando hanno sonno in classe: tutto è influenzato dall'educazione che ricevono a casa.¹⁶⁰

M3: [...] lo stiamo facendo con il cuore, è una cosa che è stata creata dalle associazioni ed è voluta dai genitori. Loro sono fondamentali, noi non possiamo fare niente senza i genitori. Sono loro che portano i ragazzi! È importante che la gente capisca che non è importante andare solo alla scuola italiana.

M2: Infatti, tutto questo è grazie anche ai genitori perché hanno voglia! [...]

M3: Sì sono loro e i ragazzi che hanno voglia! Anche quando c'è ricreazione, loro ad esempio si sfogano. Perché quello che fanno qui non lo possono fare a scuola normalmente. Hanno tempi più stretti, molti divieti. Per me i ragazzi non dovrebbero avere nessun divieto, solo per le cose pericolose, si certo... Noi cerchiamo di recuperare quello che non hanno a scuola.

I: Quindi proponete anche un vostro metodo educativo...

M3: Sì, per noi è diverso, ma noi non abbiamo diritto di dire alla scuola come si devono comportare con i bambini. Però qui possiamo discutere insieme su come noi vorremmo educare i nostri figli.¹⁶¹

Come ci viene confermato da queste interviste, i primi fenomeni che normalmente si rilevano nelle famiglie di migranti, sono quelli dell'isolamento del figlio, il quale resta spesso a casa da solo e non è inserito in un contesto sociale, e della perdita di controllo educativo da parte delle famiglie. Questo avviene innanzitutto per la mancanza di una rete parentale e di vicinato che possa supplire e supportare le famiglie nel compito educativo, salvo laddove non si formino, invece, gruppi etnici molto uniti.

I minori restano spesso soli, se entrambi i genitori lavorano fuori casa; altre volte, restano affidati a madri arrivate per ricongiungimento, che hanno poca autonomia, scarse competenze linguistiche e ridotta capacità di movimento nella società ospitante. Madri socialmente isolate sono un precario sostegno per il processo educativo e l'inserimento sociale. E neppure i padri in molti casi riescono a essere guide autorevoli e competenti nel sofferto itinerario di integrazione in una società che poco conoscono e da cui si sentono tenuti ai margini.¹⁶²

¹⁶⁰ Dall'intervista ad uno dei docenti volontari della scuola dell'associazione "Senza Frontiere", H., svolta il 15 Febbraio 2012.

¹⁶¹ Dall'intervista ai rappresentanti dei genitori della scuola dell'associazione "Senza Frontiere", svolta il 18 Dicembre presso la scuola Saccardo di Montebelluna.

¹⁶² M. Ambrosini; *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*; F. Agnelli, Torino, 2004; pag. 32-33.

Inoltre il dato che emerge più chiaramente dall'incontro con i ragazzi e i genitori della scuola Senza Frontiere è l'enorme *differenza di integrazione culturale* che avviene ben presto tra le prime e le seconde generazioni. I figli sono immersi completamente, come riscontrano anche i genitori, nell'ambiente socio-culturale italiano, anche otto ore al giorno e magari fin da piccolissimi (molti magari fanno anche il nido, quando i genitori lavorano entrambi), e per questo acquisiscono una capacità molto maggiore, rispetto ai genitori, di comprensione e adattamento ad azioni, abitudini e simboli che condividono con i loro coetanei. *La diversità più elevata ed evidente da questo punto di vista è chiaramente la padronanza della lingua italiana.*

R: Deve essere coinvolta anche la famiglia. [Si parla del problema educativo e della valorizzazione della lingua madre.] Questo, ad esempio, è alla base del progetto di insegnamento della lingua e cultura araba ai figli: c'è un problema di comprensione in famiglia. Il bambino capisce quello che i genitori gli dicono in arabo, ma risponde ai genitori in italiano o chiede a loro le cose in italiano! Come te insomma! C'è questa forte difficoltà d'espressione in arabo. È successo anche (sembra una storiella, ma è una cosa vera successa ad una famiglia che conosco) che una famiglia ha mandato i figli per un periodo dai nonni in Marocco: ad un certo punto però la comunicazione non funzionava: non riuscivano a comunicare. Allora la nonna chiamava in Italia e chiedeva al padre cosa volesse il figlio. [...] I bambini oggi non si interessano più ad imparare il dialetto dei genitori: ascoltano e quello che capiscono bene, altrimenti non importa! A volte anche bambini grandi non capiscono nulla di quello che gli viene detto. Loro rispondono in italiano e basta! È un peccato grande perché è una perdita linguistica, ma anche identitaria forte.¹⁶³

Il problema linguistico che ho riscontrato dalle famiglie di Montebelluna sembra essere molto diffuso nella nostra regione, come conferma lo studio fatto da Graziella Favaro riportato nel testo *Tante lingue a scuola: riconoscere e valorizzare le lingue d'origine degli alunni stranieri* (2008, Comune di Venezia)¹⁶⁴. In questi casi in cui i genitori non sono capaci, o non riescono ad insegnare ai figli la loro lingua d'origine

¹⁶³ Dall'intervista al Presidente e ad un membro dell'associazione "Wifaq", svolta a Cerano San Marco il 7 Dicembre 2011.

¹⁶⁴ Cfr. Paragrafo 1.2.2

(per quanto riguarda le famiglie marocchine che ho studiato mi riferisco al dialetto marocchino), ed essi, invece, posseggono una così bassa competenza in italiano, così come ho rilevato nel corso delle interviste, si creano delle forti difficoltà di comprensione tra figli e genitori, e di conseguenza un inasprimento dei conflitti intergenerazionali. In questa affermazione diamo per assodato il fatto che le seconde generazioni, come confermatoci dai genitori stessi, siano prevalentemente italofone, anche se dobbiamo precisare che ci sono sempre delle varietà a seconda del contesto familiare.¹⁶⁵ La conversazione media nelle famiglie del contesto studiato - sempre ricordando che la nostra è stata una ricerca ristretta alle poche famiglie con cui sono entrata in contatto, circa una decina - è caratterizzata da un dialogo che si svolge spesso alternando l'arabo all'italiano. I ragazzi capiscono la lingua dei genitori, anche se forse non tutto, ammettono questi ultimi, ma non sanno poi rispondere loro nella cosiddetta "lingua d'origine", e all'incirca accade anche il contrario, cioè che i genitori capiscono l'italiano, ma non sono sempre a loro agio nel parlarlo. Per quanto riguarda l'analisi di questo aspetto molto rilevante delle difficoltà comunicative che nascono all'interno delle famiglie di migranti rimandiamo il lettore alla trattazione svolta nel paragrafo 1.2.2. Ci basti qui ricordare che tali difficoltà comunicative creano una forte distanza tra prime e seconde generazioni, fattore che determina il primo forte distacco da parte dei figli nei confronti della condizione socio culturale di emarginazione e di non inserimento dei genitori rispetto alla società in cui risiedono.

Come abbiamo esposto nel capitolo 1.2.2 la relazione tra prime e seconde generazioni di migranti, dunque, è caratterizzata da diversi aspetti conflittuali e di dissonanza. Tra questi ricordiamo il tentativo dei figli di uscire dalla forma di integrazione subalterna dei genitori; il fenomeno del rovesciamento dei ruoli, dovuto al fatto che il figlio è molto più abile e inserito nel tessuto sociale italiano; la maggior

¹⁶⁵ Cfr. paragrafo 3.3.3 in cui parleremo più specificatamente del contesto linguistico di questi ragazzi, ma presentiamo qui anche i dati di un'indagine condotta nel 2008 sul territorio veneziano, la quale mirava ad avere maggiori conoscenze sulle pratiche comunicative quotidiane degli alunni stranieri e sulle loro biografie linguistiche. L'indagine ha coinvolto ragazze e ragazzi stranieri di età superiore ai 14/15 anni che per la stragrande maggioranza erano nati all'estero e arrivati in Italia in tempi più o meno recenti. Ricordiamo inoltre che si trattava di alunni di diversa nazionalità, per cui è un dato generico, che sappiamo per questo cancellare le differenze dovute alle diverse storie migratorie nazionali e alle tradizioni culturali di provenienza. È importante rilevare, tuttavia, che il 56% dei ragazzi intervistati usa maggioritariamente la L2; il 32% ha un uso bilanciato tra L1 e L2, e il 12%, invece è orientato verso un maggior uso della L1. Trattandosi di alunni nati all'estero possiamo immaginare che il confronto di questi dati con un'analisi simile fatta a delle seconde generazioni, possa risultare ancora più spostato verso l'uso della L2 (se così la vogliamo considerare, seguendo il modello proposto in questo studio) in quasi tutte le situazioni comunicative.

padronanza linguistica dei figli nella lingua del paese di residenza; la precoce perdita di autorevolezza e capacità educativa da parte dei genitori, non supportati da una forte rete parentale e contrastati dalla resistenza dei figli nei confronti della trasmissione dei loro modelli culturali. Di fronte a questo ampio ventaglio di problematiche, la scelta, forse un po' riduttiva, e certamente molto soggettivamente coinvolta dei membri dell'associazione (tutti genitori) è duplice: da una parte si parla della necessità di sensibilizzare tutti i genitori all'urgenza ed importanza del loro ruolo come educatori e formatori, e dall'altra parte si cerca di mantenere un contatto e, in un certo modo un controllo, sul percorso di crescita del figlio, attraverso l'istituzione di una scuola di insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina. Vediamo nel dettaglio come vengono concepiti questi due obiettivi.

La necessità di sensibilizzare e coinvolgere i genitori nel ruolo di educatori dei propri figli è una questione molto sentita, e che viene spesso nominata. Sentiamo cosa dicono a riguardo uno dei responsabili dell'associazione Senza Frontiere di Montebelluna e il Presidente dell'associazione Wifaq di Caerano San Marco:

J: Attraverso la scuola, lo sport, altre azioni dell'associazione cerchiamo di salvare questa gioventù dalla strada e anche di sensibilizzare i genitori a seguire i loro figli. Adesso lo straniero, infatti, è obbligato a seguire suo figlio. Ad esempio questa mattina noi siamo appena rientrati perché H. aveva suo figlio che giocava a calcio e quindi è andato con lui. Bisogna sensibilizzare anche i genitori. Questo è un nodo da sciogliere: lo straniero si deve rendere conto che non è qui solo per i soldi, perché se i figli sono nati qui vuol dire che devono stare qui, che devono adattarsi a questo sistema, devono rispettare questo sistema, amare questa bandiera. C'è un insieme di azioni che fanno i membri dell'associazione che mirano tutte a questo obiettivo che discutiamo spesso: non è importante quello che lasci, il mondo che lasci a tuo figlio, è molto importante il figlio che lasci a questo mondo. Con questo non voglio dire che devi fregartene di questo mondo, dell'ambiente, ma è importante che tu prepari tuo figlio ad affrontare questo mondo, questi cambiamenti. Su questi argomenti l'associazione si sta dando molto da fare facendo quello che possiamo con i pochi mezzi che abbiamo. Ma è un'idea che abbiamo molto cara e ci stiamo

lavorando. Se tu compri a tuo figlio un computer non vuol dire che così hai fatto tutto. Devi seguirlo!¹⁶⁶

R: La scuola e la formazione dei ragazzi nella cultura marocchina sono un ambito che viene delegato all'istruzione pubblica, che deve occuparsi di tutto ciò che riguarda la loro educazione. I genitori sono occupati nelle loro faccende tranne in pochi momenti in cui padre e figlio si scambiano poche parole per sapere come va a scuola. Invece la mamma è impegnato nelle faccende di casa. I figli poi sono lasciati molto più da soli che qui in Italia. Perché da noi questo è un tipico metodo pedagogico: il quartiere. I bambini escono e giocano in strada con i loro coetanei o con più grandi. Diventano indipendenti e la strada è per noi uno strumento educativo forte. È un bagaglio culturale anche questo. Qui non è così.¹⁶⁷

Dal primo intervento emerge la consapevolezza che i membri della comunità faticano a porre al centro della loro attenzione l'educazione dei figli, e alle volte sono più interessati a offrire loro tutto ciò che materialmente li possa far sentire al pari dei loro coetanei, senza curarsi dell'aspetto relazionale e formativo, che spetterebbe loro. I genitori ammettono che per loro è difficile, e forse, come spiega il Presidente dell'associazione "Wifaq", non rientra nemmeno nella loro formazione culturale, e nello stile educativo che loro stessi hanno ricevuto, concepire l'idea che il figlio debba essere seguito, supportato nelle sue attività e accompagnato nelle diverse fasi che fanno parte della sua crescita: dalla scuola, ai compiti, alle feste, agli incontri con i compagni e alle manifestazioni sportive. I docenti inoltre lamentano tutti lo scarso interesse da parte di molti genitori nell'aiutare i figli nei compiti per casa e nello studio casalingo. Delegando tutto alla scuola italiana, afferma il Presidente dell'associazione marocchina di Caerano San Marco, i genitori dimostrano disinteresse e lontananza verso le questioni pedagogiche e la situazione scolastica e sociale del proprio figlio; così avviene anche per la scuola di arabo. I genitori affidano all'associazione il compito del mantenimento della lingua e cultura d'origine, pretendendo che le poche ore che passano alla scuola domenicale, siano sufficienti perché apprendano l'arabo. I docenti e i responsabili dell'associazione

¹⁶⁶ Dall'intervista a H, presidente, e J., responsabile del settore sociale, dell'associazione Senza Frontiere, svolta l'11 Dicembre presso lo sportello per i migranti.

¹⁶⁷ Dall'intervista al Presidente e ad un membro dell'associazione "Wifaq", svolta a Caerano San Marco il 7 Dicembre 2011.

“Senza Frontiere” ritengono, invece, che anche mantenere e valorizzare la lingua e la cultura d’origine sia prima di tutto un compito delle famiglie. D’altra parte molto spesso si tratta di famiglie i cui genitori hanno un livello di istruzione elementare, e in alcuni casi di analfabeti, i quali, dunque, sono del tutto incapaci di aiutare i ragazzi, sia per l’arabo, sia per la scuola italiana; inoltre la maggior parte dei migranti della zona esercitano dei lavori di basso profilo e sono per lo più socialmente isolati: tutto questo spesso contribuisce ulteriormente ad una mancanza di sensibilità verso il percorso scolastico dei figli e alle volte, anche a causa di necessità finanziarie, si impone l’entrata rapida dei figli nel mondo del lavoro.

Se la necessità di coinvolgere e sensibilizzare le famiglie rispetto all’educazione dei propri figli è sentita con forza dai responsabili dell’associazione e viene giustamente rilevata come un fattore determinante per il futuro delle seconde generazioni, attualmente non trova delle risposte adeguate in termini di organizzazione di incontri tra genitori e docenti, o di particolari corsi di formazione o aggiornamento per le famiglie di migranti. In questo primo macro-obiettivo dell’associazione rileviamo una decisiva incapacità ad elaborare delle strategie che mirino a realizzare gli obiettivi auspicati. L’associazione dimostra in alcuni ambiti una forte consapevolezza dei bisogni e delle urgenze educative da affrontare, ma si rivela di fatto incapace e inadatta a risolverli. Purtroppo questo pregiudica un cambiamento effettivo delle condizioni della scuola che risente ampiamente dei conflitti intergenerazionali, del mancato supporto delle famiglie nel processo formativo e della loro scarsa formazione ed inserimento nel contesto sociale italiano.

La seconda strategia intrapresa dall’associazione per cercare di arginare il problema intergenerazionale e la generale preoccupazione per il futuro dei propri figli, è quella di creare una scuola per l’insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina. Della scuola ci occuperemo nei prossimi paragrafi, ma vediamo come questo dibattito può influenzarne l’andamento e gli obiettivi. Partiamo da alcuni stralci di interviste:

D: Quello che più mi ha colpito è stata la difficoltà nell’educare i propri figli [...] Loro vogliono forzatamente considerare i loro figli come se fossero marocchini, ma non si rendono conto che non è così. Non capiscono la loro realtà di ragazzi nati in Italia, con amici in Italia, e in cui il tuo ambiente è totalmente italiano. Ma i genitori vogliono quasi costringerli ad essere

marocchini. In classe per esempio ho fatto molte volte questa domanda “Sei marocchino o italiano?” Davanti a me i bambini dicono “sono italiano.” ma davanti ai genitori, quando li vengono a prendere all’uscita della scuola rispondono subito “marocchino”. Sento questa duplicità, cambiano da un ambiente all’altro.¹⁶⁸

A: comunque la maggioranza dei genitori vuole che i loro figli imparino l’arabo...

I: Sì ho visto è un desiderio molto sentito da tutti...

A: Anch’io desidero questo: che rimanga un legame tra noi come genitori/nonni e i figli.¹⁶⁹

Cito queste due discussioni per sottolineare come la spinta familiare più evidente in risposta alle preoccupazioni per i figli è quella alla trasmissione di valori e simboli che fanno parte del sapere e della cultura tradizionale delle famiglie marocchine: in questo senso la lingua è spesso ridotta a veicolo e strumento per l’avvicinamento al mondo culturale e religioso di appartenenza. I genitori attraverso la creazione della scuola cercano di limitare il rischio di una totale assimilazione dei loro figli nel contesto italiano, nella paura che diventino dei veri e propri estranei e che si perdano nei vizi della società accogliente: il legame con la religione e la cultura d’origine sembra anche poter prevenire il decadimento morale dei figli. Ma, come accenna il Professor Guella, in questo progetto può nascondersi, anche se inconsapevolmente, una forma di controllo e di ingabbiamento in dei rigidi modelli di appartenenza, che certamente non gioverebbero ad un inserimento equilibrato nella società d’accoglienza. O come dice Ambrosini:

Attraverso questi modelli passa il desiderio di controllo sui comportamenti delle giovani generazioni, di riaffermazione di un’autorità genitoriale scossa dallo sradicamento e dall’incontro con la società ricevente.¹⁷⁰

Questo excursus dedicato al delicato rapporto tra prime e seconde generazioni, e al dibattito interno all’associazione stessa riguardo questi temi, è una premessa

¹⁶⁸ Dall’intervista al Presidente, Driss Guella, e al segretario, Aldo Guccione, dell’associazione italo-marocchina “A.For.Imm.”, svolta il 4 Dicembre.

¹⁶⁹ Dall’intervista al Presidente e ad un membro dell’associazione “Wifaq”, svolta a Cerano San Marco il 7 Dicembre 2011.

¹⁷⁰ M. Ambrosini; *Seconde generazioni. Un’introduzione al futuro dell’immigrazione in Italia*; F. Agnelli, Torino, 2004; pag. 34.

importante per i prossimi paragrafi. Ci prefiggiamo infatti di tenere ben presente questa discussione nell'analizzare le caratteristiche della scuola dell'associazione Senza Frontiere, così da poter valutare attentamente i rischi che ne potrebbero derivare e i problemi che potrebbero insorgere nel caso in cui a prevalere siano il conflitto intergenerazionale e questo quasi fisiologico desiderio di "controllo" e "riaffermazione genitoriale" da parte dei migranti sui propri figli. D'altra parte questa è la situazione in cui si inserisce l'opera dei docenti chiamati ad insegnarvici, che essi siano volontari, e provenienti dallo stesso background culturale dei migranti, o che essi siano inviati dal Regno del Marocco, come il professor Driss Guella.

3.2 La scuola

3.2.1 La scuola di arabo dell'associazione “Senza Frontiere”

Per questo abbiamo fatto la scuola araba, perché possiamo coinvolgere questi bambini in delle attività: chi non fa sport la Domenica va alla scuola araba. [...] Per questo da anni abbiamo pensato alla scuola araba. Il primo anno in cui l'abbiamo aperta è stata nel 2000, ci trovavamo nei locali della chiesa dove ci avevano dato un'aula. Poi dal 2002 al 2006 l'associazione è rimasta chiusa, fino a che nel 2006 abbiamo riaperto la scuola. Il primo anno i corsi erano qui presso lo sportello del volontariato, e poi siamo andati in una scuola Media (a San Gaetano). Ora da tre anni ci siamo trasferiti alla scuola Saccardo [a.s. 2009-2010 2010-2011 2011-2012]¹⁷¹

L'associazione “Senza Frontiere” è una delle prime associazioni che decide di aprire una scuola di arabo per i propri figli e per tutti coloro che vogliono avvicinarsi all'arabo e alla cultura marocchina. La storia della scuola nasce, infatti, nell'anno 2000 grazie alla collaborazione della Parrocchia della Beata Vergine Immacolata, che ha sede nel Duomo di Montebelluna, il cui Parroco, sensibile alle richieste dell'associazione, presta un'aula affinché la scuola possa prendere avvio. In seguito a dei problemi interni all'associazione l'insegnamento si interrompe, fino al 2006 quando la scuola riapre, usufruendo del suo diritto di chiedere i locali per l'insegnamento della lingua d'origine alle scuole pubbliche locali. Così attraverso una richiesta al Comune e al Dirigente Scolastico viene loro affidata come sede la scuola elementare “Foscolo” a San Gaetano. Dopo due anni presso la scuola di San Gaetano, che si trova in una posizione assai decentrata rispetto al centro di Montebelluna e per tutti coloro che vengono dai paesi circostanti, il Comune chiede alle Direzioni Didattiche di collocarli in una zona più centrale e così è stata scelta - come ci ha spiegato il Dirigente del Primo Circolo Didattico di Montebelluna,

¹⁷¹ Dall'intervista a H, presidente, e J., responsabile del settore sociale, dell'associazione Senza Frontiere, svolta l'11 Dicembre presso lo sportello per i migranti.

Agostino Santolin - la scuola elementare Saccardo, per motivi di accesso e per l'ampio parcheggio utile per chi viene da fuori città.

Come la maggior parte delle scuole che nascono nel contesto associativo, le lezioni si svolgono la domenica mattina: il sabato pomeriggio e la domenica sono gli unici momenti in cui le scuole possono cedere i loro spazi, e alle volte anche con alcune restrizioni. L'associazione ha storicamente scelto la domenica mattina, per la comodità di orario per lo svolgimento delle lezioni. La scuola inizia ufficialmente alle 9 e termina alle 12.30, con un intervallo di un quarto d'ora circa attorno alle 11. Le classi sono gestite da un unico docente che le segue in queste circa tre ore. In tutto quest'anno ci sono quattro classi di 20-25 studenti circa: una classe di livello prescolare in cui si coinvolgono i bambini in attività molto semplici e li si prepara ad apprendere la scrittura con esercizi di pre-alfabetizzazione; due livelli elementari in cui si insegna a leggere e scrivere e si introducono alcune nozioni di grammatica, e un livello più avanzato che è gestito dal Professor Driss Guella dal 2009. L'anno di arrivo nelle associazioni dei due docenti inviati dal Ministero dell'Educazione marocchino, come abbiamo visto, è stato il 2009, il primo anno in cui la scuola si era trasferita all'istituto Saccardo di Montebelluna. Per i primi due anni i due docenti hanno collaborato insieme nelle stesse associazioni, seguendo mediamente tre scuole: una al sabato pomeriggio, quando è stato possibile, una, la scuola di Montebelluna, la domenica mattina, e una terza la domenica pomeriggio. Più di questo non potevano fare, dato che nei giorni infrasettimanali era impossibile che le associazioni riuscissero ad organizzare i corsi: le scuole fanno più fatica a cedere i locali e i volontari sono difficilmente liberi in orari pomeridiani. Questo è stato certamente un fattore di grande limitazione dell'azione dei docenti, e anche di non sempre facile gestione logistica. Quest'anno ad esempio il Professor Guella deve uscire da scuola alle 12.20 per recarsi alla scuola dell'associazione di Oderzo che inizia alle 14. I fine settimana diventano per il docente un susseguirsi di rapidi spostamenti. Questo ancora una volta non influisce positivamente sul clima e sulla relazione che si dovrebbe instaurare tra il docente e gli altri membri e attori della scuola.

Inizialmente nel 2009 l'azione dei docenti è stata fortemente facilitata dall'organizzazione già avviata sul territorio dall'associazione "Senza Frontiere". Quando i docenti hanno fatto la loro proposta pedagogica hanno trovato un'associazione pronta a riceverli, fortemente motivata dalle circostanze e dagli

obiettivi che l'avevano spinto a creare la scuola, e abbastanza ben organizzata nel rapporto e nelle richieste da fare alle amministrazioni locali. Così l'azione dei due docenti è potuta partire senza battute d'arresto già dall'Ottobre del 2009, usufruendo dell'impianto scolastico e del sostegno nella logistica da parte dei volontari sempre disponibili dell'associazione.

Rispetto alle altre due associazioni marocchine le cui scuole ho avuto modo di frequentare in questi mesi, quella di Padova e quella di Oderzo, l'associazione "Senza Frontiere" gode di una certa stabilità. Il primo approccio che ho avuto con l'insegnamento dell'arabo e della cultura marocchina presso le associazioni è stato con l'associazione marocchina di Padova e utilizzerò in questi paragrafi le mie osservazioni e l'esperienza avuta in quella realtà per rilevare con maggiore attenzione punti di valore e mancanze dell'associazione "Senza Frontiere". La scuola di Padova, la cui origine risale agli stessi anni di quella di "Senza Frontiere", gestisce un numero molto alto di alunni, all'incirca 150 quest'anno, ed è quindi divisa in due sedi: una in degli uffici dei servizi sociali, e una in una scuola, entrambe situate in due zone periferiche di Padova. Io ho seguito le lezioni che avevano luogo presso una scuola primaria di Brusegana, consigliatami come la sede meglio organizzata, dove poi mi è stato indicato il gruppo di ragazzi più avanzato e di età maggiore. Nell'associazione però ogni anno c'è un forte ricambio di studenti e di volontari, e quest'anno si è presentata una difficile situazione di scarsità di professori volontari, per cui la classe in cui sono stata inserita era al momento senza docente. I ragazzi, di età molto variabile, non erano stati seguiti in maniera costante nemmeno negli anni precedenti, e non sembravano per nulla motivati e contenti delle attività svolte fino a quel momento. Le lezioni a cui ho assistito sono state molto precarie e non strutturate, in quanto il responsabile della scuola se ne è occupato personalmente, per supplire alla mancanza di docenti, ma non era preparato né adatto per quel ruolo. Non mi dilungo sui diversi problemi che ho osservato in classe, ma mi soffermo piuttosto sulle difficoltà logistiche ed organizzative incontrate dall'associazione per garantire una certa continuità ed efficienza all'insegnamento: molti docenti non riescono a continuare il lavoro come volontari per diversi anni, chiedono allora un rimborso spese, ma l'associazione non può sostenere tali spese. Inoltre i locali molto spesso non sono adatti all'insegnamento: ad esempio inizialmente ci siamo trovati in una classe piccolissima con banchi posizionati in maniera casuale, dove i ragazzi erano confusamente disposti, dandosi le spalle e senza essere rivolti verso la piccola

lavagna; nell'altra sede, invece, le lezioni si svolgono in degli uffici e in una grande aula per conferenze dove si incontrano tre gruppi classe, ognuno in un angolo della grande sala. Nella scuola di Brusegana anche la mia osservazione si è rivelata molto difficoltosa perché il mio ruolo non era chiaro, dato che ero molto spesso interpellata dal docente improvvisato alla ricerca di supporto, sia nella spiegazione di regole grammaticali, sia per mantenere l'attenzione o per tradurre qualche termine in italiano, quando non riusciva. La situazione era così confusa che i ragazzi non prestavano minimamente attenzione a quanto il docente cercava di spiegare, e non si era instaurato un rapporto di rispetto nei suoi confronti, probabilmente anche a causa della sua difficoltà ad esprimersi correttamente in italiano: fenomeno questo molto rilevante per la gestione della classe. Infatti molto spesso la frattura tra prime e seconde generazioni, alle volte ulteriormente alimentata da una forte spinta da parte dei genitori affinché i ragazzi frequentino la scuola domenicale, emerge e si drammatizza quando i ragazzi riconoscono nel docente, così come nel genitore, un'incapacità a padroneggiare la lingua italiana. Nella situazione di cui sono stata osservatrice partecipe, il docente, a causa della sua difficoltà a spiegare in italiano (lingua forzatamente veicolare in quanto alcuni alunni non erano figli di arabofoni, ma di senegalesi) e degli errori nella pronuncia, aveva assunto un tono e una posizione che agli occhi degli alunni, quasi tutti di quattordici e quindici anni, quindi nella piena adolescenza, sembrava fuori luogo e alle volte perfino ridicola. Il docente dunque non era in grado di gestire la classe.

In seguito mi è capitato di assistere ad un'altra situazione altrettanto difficoltosa e non positiva presso un'altra associazione marocchina, ad Oderzo, dove il docente inviato dal Marocco tiene un corso la Domenica pomeriggio. Ad Oderzo la più grande difficoltà dell'associazione è ancora una volta il problema logistico: non si riesce a trovare una scuola o una sede adeguata per le lezioni. Quando sono andata a presenziare alle loro lezioni, i corsi si svolgevano la Domenica pomeriggio nei locali di una Parrocchia, ma a seconda delle giornate erano possibili vari spostamenti a causa della altre attività gestite dalla Parrocchia. Gli spazi non erano mai adeguati e sufficienti. Quel giorno, ad esempio, un'aula era impegnata e così due classi si sono riunite in un'unica sala, dove i due docenti, alternandosi, hanno svolto la lezione a circa trentacinque ragazzi che sedevano stretti su cinque grossi banchi quadrati. Dopo qualche settimana il corso è stato spostato la mattina, motivo per cui il

Professor Guella non ha più potuto seguirlo per qualche settimana, per poi essere riportato al pomeriggio.

Mi soffermo su questi particolari che potrebbero sembrare non direttamente legati al nostro tema, perché la mia ricerca sul campo ha voluto espressamente soffermarsi a valutare anche le condizioni pratiche e i problemi logistici e organizzativi che influiscono primariamente e radicalmente sui corsi. Ritengo, infatti, che questi dati siano notevolmente significativi in quanto influenzano fortemente l'immagine, la chiarezza e l'efficacia con cui queste scuole sono proposte ai ragazzi e le possibilità e i problemi reali con cui i docenti si scontrano regolarmente: i corsi, infatti, sono spesso molto precari dal punto di vista organizzativo e logistico, ma allo stesso tempo carichi di forti aspettative e desideri da parte dei genitori. Infatti, come mi sono ben presto resa conto, l'atmosfera in cui si muove il lavoro volontario dei docenti e dei membri delle associazioni è spesso di grande fragilità e precarietà, si riscontra una notevole mancanza di professionalità da parte dei volontari tutti e, una scarsa disponibilità da parte del territorio nel favorire lo svolgimento delle attività. Quest'ultimo punto soprattutto ci riporta alla mente la necessità che la scuola entri in una fertile relazione con gli enti locali: da questo punto di vista la mia osservazione denota la necessità di sensibilizzare la società civile e le amministrazioni pubbliche locali riguardo il mantenimento della lingua d'origine, così come la necessità di garantire una formazione continua ed aggiornata dei responsabili delle associazioni. Per quanto riguarda l'associazione Senza Frontiere dobbiamo sicuramente rendere conto di un'ampia disponibilità di base da parte delle amministrazioni che si sono succedute in questi anni nel Comune di Montebelluna, nonché da parte dei Dirigenti Scolastici. Vediamo come si delinea questa relazione secondo l'opinione di uno degli attori che stanno permettendo il regolare svolgimento dei corsi: il Dirigente Scolastico del primo circolo didattico, Agostino Santolin, da cui dipende la scuola elementare Saccardo. Quando l'abbiamo incontrato ci ha spiegato dal suo punto di vista la natura dei corsi che si svolgono la Domenica e il motivo del suo sostegno:

La loro gestione è completamente autonoma e indipendente. La scuola è autorizzata, come concessione dei locali, dal Circolo didattico e dal Comune di Montebelluna da molti anni. Agevoliamo questa iniziativa ritenendola edificante e un valido strumento di integrazione. Non vi è alcun genere di problema di coesistenza e di corrispondenza di orari. L'atteggiamento della

nostra scuola è collaborativo e, dove è possibile, su iniziativa e richiesta loro, partecipano alle feste della nostra scuola.

La loro è una scuola assolutamente autonoma: non è soggetta ad alcun tipo di controlli, vincoli di programmazione, autorizzazione, o verifiche di alcun tipo da parte nostra. È una scuola di arabo, anzi di tradizioni arabe, quindi si inserisce in un contesto interculturale simile a quello organizzato dai nostri migranti in varie parti del mondo quando hanno abbandonato il suolo patrio e si sono ritrovati in Australia, o in America o via dicendo. Lì hanno organizzato scuole e momenti culturali per salvaguardare le loro specificità culturali, la lingua, le tradizioni. Quindi per noi questo è perfettamente normale e quello che possiamo fare per facilitarli lo facciamo. Nel senso che appartiene a dinamiche proprie del nostro stesso popolo italiano. A fine anno loro fanno sempre una festa finale presso l'aula magna della Parrocchia, io ci vado da un paio di anni, ed è una cosa molto simpatica, in cui si ritrovano come comunità. Mi auspico che questo tipo di discorso si possa estendere in futuro, anche se si tratta di culture molto diverse dalla nostra. Infatti, secondo me, c'è una grossa difficoltà da parte degli italiani, nel fruire di questi momenti, ma comunque le aperture da parte nostra ci sono. [...] Siamo tutti paesi mediterranei, e dunque l'interesse, in prospettiva futura, è proprio quello di incrementare questo tipo di collaborazioni. Siamo già in una situazione di "stati uniti d'Italia"! Rendiamoci conto che per tutte le etnie che ci sono dentro è proprio una situazione di stati uniti. Il numero degli stranieri e delle culture cresce, e quindi ci avviamo velocemente verso la costituzione di una società multietnica, sempre di più. Questi sono processi storici che non si fermano. L'atteggiamento loro è quello del rispetto delle norme e delle leggi italiane (non c'è nessun problema da questo punto di vista) e nel contempo della difesa e della conoscenza delle specificità del Marocco, con una preoccupazione per le seconde generazioni di immigrati che sono quelli che soffrono maggiormente la situazione. [...]

La scuola italiana non ha energie, a parte quelle già spese per la prima accoglienza, per sviluppare temi specifici, che riguardano le loro tradizioni, la loro storia. Qui le associazioni giocano un ruolo fondamentale e questa, l'associazione "Senza Frontiere", mi pare che sia quella più organizzata e numerosa. I genitori ci tengono molto alla scuola, per quanto riguarda i ragazzi ho visto una buona partecipazione. [...]

I ragazzi partecipano, gli insegnanti mi sembrano anche delle persone preparate. Non entro nel discorso della didattica dell'arabo perché francamente non saprei cosa dire.. è arabo! Però il fatto che i ragazzi lo possano conoscere, mi sembra

un fatto, anche in prospettiva futura, di rilevante importanza! Andiamo verso il mercato globale, quindi il possesso della conoscenza della lingua araba costituisce senz'altro uno strumento in più sul mercato del lavoro. [...] Senza questo strumento ben difficilmente riusciranno a recuperare tutto l'aspetto culturale e storico loro proprio.¹⁷²

Il Dirigente sottolinea diversi motivi per cui ritiene favorevoli i corsi di lingua araba e di cultura marocchina, e per argomentare il suo sostegno si ricollega molto spesso alla simile esperienza fatta da molti conoscenti e parenti all'estero. Quello che però si dimostra chiaramente è che la scuola non ha alcun modo di monitorare e collaborare fattivamente nell'organizzazione e nella realizzazione dei corsi. La scuola di arabo è assolutamente autonoma rispetto alla gestione della scuola italiana, in termini organizzativi e di scelte pedagogiche, metodologiche e didattiche. Questo non sembra spaventare il Dirigente che si ritiene soddisfatto dell'atteggiamento dimostrato dai membri dell'associazione in quanto a rispetto per i valori e le norme dello stato, e dei momenti di incontro comune, durante le feste di fine anno. Come ci fa notare il Dirigente la scuola, al momento non avrebbe altri mezzi per poter collaborare ulteriormente al progetto:

I: A livello culturale comunque ci sono molte iniziative che potrebbero essere svolte assieme. So che l'associazione voleva proporre alla scuola italiana e alla cittadinanza un incontro sulle danze e musiche popolari, quindi vedo che sono molto interessati a farsi conoscere e ad entrare in un rapporto...

D: Sì questo è un discorso che però ha un'unica problematica per la scuola Saccardo che è una scuola che sta scoppiando: è stata snaturata negli ultimi anni con la soppressione delle ore di compresenza, e dunque ci sono difficoltà notevoli date dal numero di alunni, dalla permanenza a tempo pieno... E io mi auguro che gli insegnanti riescano ad inserire queste attività nella loro programmazione, questo è il discorso. Ma vediamo cosa riusciamo a fare. L'apertura c'è, bisogna vedere la fattibilità delle cose. [...] Riguardo l'offerta formativa in un momento di grandi cambiamenti come questo, gli scambi saranno sicuramente rallentati dalla situazione ecc. L'anno prossimo saranno fatti due istituti comprensivi, quindi saranno smembrate un po' le cose, gli

¹⁷² Dall'intervista al Dirigente Scolastico del Primo Circolo didattico di Montebelluna, Agostino Santolin, svolta il 14 Gennaio 2012.

insegnanti non si sa dove si collocheranno... Siamo in un periodo di grande incertezza, questo è il discorso! Ma la volontà di favorire nei limiti del possibile questa iniziativa c'è totalmente!

Tra i molti problemi che la scuola italiana deve affrontare risulta sempre più difficile rispondere in maniera adeguata a richieste meno prioritarie e urgenti, come quelle legate al mantenimento e alla valorizzazione della lingua e cultura d'origine dei migranti, alla sensibilizzazione delle scuole e dell'opinione pubblica riguardo questi temi e ad incontri che permettano l'avvicinamento tra la comunità marocchina e la società locale: esigenze che, seppur sentite e auspicate, non riescono a trovare spazi e risorse umane, affinché possano essere portate avanti. Il Dirigente fa capire che le scuole in questo momento adotterebbero con fatica nuovi progetti di interculturalità in collaborazione con l'associazione. Questa è una delle difficoltà concrete che l'azione di sensibilizzazione e apertura alla cittadinanza che l'associazione sta portando avanti dovrà affrontare nei prossimi anni. Inoltre non sarà certamente un fattore positivo per la scuola stessa che in questo modo rischia di essere ulteriormente chiusa su sé stessa e autoreferenziale, acuitizzando un problema già esistente a causa del suo statuto di scuola autonoma, per la difficoltà di inserimento dei membri dell'associazione nel tessuto sociale italiano, e per la loro scarsa formazione. Tuttavia, come dimostrano le analisi svolte in questi anni sui corsi di mantenimento della lingua e cultura d'origine,¹⁷³ il collegamento con le istituzioni, ed in particolare con le scuole ospitanti queste iniziative, è fattore irrinunciabile: il rischio, in caso contrario, è quello di una sostanziale impermeabilità dei differenti universi culturali che allontana sempre di più la realizzazione di un'integrazione del ragazzo e di una sua equilibrata partecipazione ad entrambi gli universi culturali coinvolti.

Anche se ad un livello decisamente più folcloristico che interculturale, da parte dell'associazione molte sono le richieste di apertura verso la realtà locale in cantiere per questo anno scolastico:

¹⁷³ Mi riferisco alle linee guida delineate nel libro di P. GANDOLFI *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*; Il Ponte, 2006 e all'analisi attuata dal gruppo di lavoro riferentesi al progetto PLUSVALOR (Plurilingualism Strengthening Valorisation of Roots) supportato dalla Commissione Europea e attuato in Lombardia dall'Università Cattolica e dall'ISMU dal 2008 al 2010 in seguito all'elaborazione di progetti sperimentali di insegnamento della lingua araba e cultura marocchina (ad esempio il progetto LABINT). Per ulteriori informazioni rimando al sito <http://www.plusvalor.eu/idx.php>.

- Un incontro di presentazione di musiche e danze tradizionali aperto alla cittadinanza (la cui preparazione nelle classi è prevista a partire da Febbraio 2012).
- Un albero di Natale da lasciare nell'ingresso della scuola con pensieri, disegni e piccoli doni dei bambini della scuola di arabo per i loro compagni italiani. Non è stato poi realizzato.
- C'è la volontà di partecipare alla festa di fine anno della scuola con una piccola rappresentazione in arabo da parte dei bambini, come già negli anni passati
- Creare una piccola biblioteca di testi in arabo da tenere nella scuola Saccardo.

Queste richieste potrebbero essere colte come delle opportunità per costruire legami più profondi e duraturi con l'associazione, in modo da evitare una totale ermeticità del lavoro della scuola di arabo rispetto al contesto della scuola italiana e degli enti locali. Dall'altra parte però, come abbiamo visto, non c'è sempre un'ampia disponibilità di spazi e risorse per coltivare questa relazione: un fattore questo che a lungo termine sarà decisivo.

3.2.2 Obiettivi del corso, programmazione e monitoraggio dell'attività didattica

Il corso dell'associazione Senza Frontiere si sviluppa nel contesto specifico delle famiglie di migranti marocchini di Montebelluna, il cui *background* e i cui problemi abbiamo cercato di delineare nei precedenti paragrafi. Gli obiettivi dichiarati dall'associazione per quanto riguarda la scuola di lingua e cultura sono sensibilmente diversi rispetto agli obiettivi definiti nel contesto dell' "Insegnamento della lingua araba e cultura marocchina" del progetto interministeriale stabilito dall'accordo italo-marocchino. Nonostante siano comunque riscontrabili molti punti di contatto, il programma ministeriale era guidato da degli obiettivi generali e più astratti, e per questo entravano perfettamente in sintonia con la normativa italiana ed europea legata al mantenimento della lingua e cultura d'origine.¹⁷⁴ In primo luogo il progetto del Regno del Marocco mirava a "consentire ai bambini di vivere la loro cultura, apprezzare quella del paese che li ospita, avere fiducia in loro stessi." La lingua e le tradizioni d'origine dunque erano viste come uno strumento di inculturazione e una base di sicurezza per il ragazzo, condizioni ritenute necessarie per una piena integrazione. Secondariamente il Ministero marocchino si auspicava che il progetto agevolasse "la riuscita scolastica dei bambini nella loro scuola e [consentisse] loro un adattamento armonioso nel contesto in cui vivono".¹⁷⁵ In seconda istanza, dunque, si considerava che l'insegnamento della lingua e cultura d'origine potesse essere promotore di una elevazione del potenziale cognitivo dei ragazzi e un elemento di supporto per la scolarizzazione, in vista di un inserimento socio-culturale paritario rispetto ai coetanei ed armonioso rispetto al contesto d'accoglienza.

Gli obiettivi dell'associazione "Senza Frontiere" si rivelano molto più pragmatici e legati al contesto di appartenenza. Il Presidente dell'associazione, infatti, denota principalmente degli obiettivi di carattere educativo generale, poi di formazione e

¹⁷⁴ I quattro macro-obiettivi che emergono dalle normative europee sul mantenimento delle lingue e culture d'origine sono: valorizzare il patrimonio linguistico dei ragazzi; accrescere una costruzione identitaria e culturale equilibrata del ragazzo; favorire uno sviluppo cognitivo del ragazzo e sostenere una sua piena integrazione.

¹⁷⁵ Dal Programma di Cooperazione Marocco-Italiana. Insegnamento della Lingua Araba e della Cultura Marocchina (ELCO) ai bambini marocchini residenti in Italia. Cfr. allegato n.2.

sensibilizzazione della comunità, e infine degli obiettivi linguistici e culturali specifici.

La prima preoccupazione è quella di non perdere il contatto con i ragazzi, che si allontanano sempre di più dal contesto culturale e linguistico delle loro famiglie, dando un'impronta particolare alla loro educazione che richiami il sistema di valori tradizionali marocchini. Gli obiettivi dichiarati dal Presidente dell'associazione in questo senso sono:

- Coinvolgere i ragazzi in attività positive per la loro formazione per non lasciarli a casa da soli o in giro per strada.
- Dar loro uno strumento pedagogico e formativo in più per affrontare il mondo (spesso supplendo al ruolo inadeguato delle famiglie).
- Dare ai ragazzi un'istruzione più vicina ai modelli culturali delle famiglie marocchine che non condividono totalmente i metodi educativi della scuola italiana.

La seconda priorità educativa sentita dall'associazione è rivolta invece ai genitori, la cui azione riveste un ruolo fondamentale per l'inserimento del ragazzo nella società accogliente, per il suo percorso scolastico e professionale, e, non da ultimo per una prima inculturazione e per la trasmissione della lingua materna. Ulteriore obiettivo della scuola è dunque:

- Attraverso i rappresentanti dei genitori e le attività della scuola sensibilizzare tutti i genitori all'importanza del loro ruolo nell'educazione dei figli

Infine lo strumento perché tutto ciò possa avvenire è l'insegnamento della lingua e della cultura d'origine, principalmente per due obiettivi, dichiara il Presidente:

- Far sì che i ragazzi possano muoversi e comunicare il più autonomamente possibile in Marocco, anche con i parenti rimasti lì, quando vi ritornano.
- Permettere una buona comunicazione e relazione con i genitori e le

famiglie.¹⁷⁶

Se questi sono gli obiettivi dichiarati dall'associazione, una sorta di “declinazione particolare” degli obiettivi generali espressi dal Ministero in funzione della situazione e delle difficoltà specifiche percepite, vedremo come i diversi attori protagonisti di questa esperienza li vivono e fanno propri. Sicuramente diventa rilevante il fatto che tali obiettivi non sono chiaramente scritti nero su bianco su alcun foglio programmatico o regolamento fondante della scuola, così che chiunque vi partecipi, come utente, volontario o osservatore esterno, possa adeguarvisi, metterlo in discussione, o avere un metro di paragone della prassi realmente esercitata. L'assenza di un regolamento fondante non faciliterà una forma di chiarezza e trasparenza nell'operato della scuola, e, a nostro parere, molti dei problemi esposti dai docenti, genericamente percepiti come problemi di mancata organizzazione, devono essere fatti risalire a questa iniziale mancanza di chiarezza e determinazione.

Effettivamente, come sostiene il docente inviato dal Regno del Marocco, dopo tre anni di lavoro presso le associazioni, i membri delle associazioni marocchine, nonostante la buona volontà, molto spesso non hanno le basi per gestire le azioni dell'associazione secondo il sistema organizzativo e burocratico tipico delle società moderne. In questo senso, afferma il Professor Guella, diventa molto difficile per delle istituzioni esterne relazionarsi in maniera chiara con l'associazione, dato che il loro operato non è mai trasparente, ma dipendente dalle singole forze in campo, e cioè dalla buona volontà, dalla formazione e professionalità dei volontari che vi operano. Ma è questo un punto di enorme fragilità della struttura.

Nel nostro caso dobbiamo riscontrare che la prima effettiva conseguenza della mancanza di chiarezza negli obiettivi e nella struttura, è l'assenza di una programmazione didattica. I responsabili dell'associazione, come abbiamo mostrato precedentemente, dichiarano che di tutto ciò che riguarda specificatamente la scuola, non se ne occupano personalmente, e ne sono a conoscenza solo per le rare assemblee generali e consigli tra responsabili dei diversi gruppi di lavoro, dove di solito vengono discusse delle istanze specifiche, richieste, nel caso della scuola, da parte dei responsabili dei genitori o dei docenti. Per principio manca una valutazione

¹⁷⁶ Dall'intervista a H, presidente, e J., responsabile del settore sociale, dell'associazione “Senza Frontiere”, svolta l'11 Dicembre presso lo sportello per i migranti.

e un monitoraggio dell'azione portata avanti dai responsabili e dai volontari della scuola, vigendo una sorta di fiducia generale, forse dettata, come si diceva, anche da una reale incapacità di controllare e regimentare il loro operato, che si esprime nella "carta bianca" data ai responsabili della scuola, cioè con un'ampia libertà d'azione e valutazione.

Quando ho incontrato il responsabile della scuola e quattro rappresentanti dei genitori, dunque, mi aspettavo di trovare da parte loro, un'idea più precisa di come la scuola fosse organizzata, di come venisse programmata annualmente e periodicamente l'attività didattica, di come si svolgessero gli incontri tra loro, i docenti, e i genitori; e delle indicazioni pedagogiche generali seguite dai docenti della scuola. Il nostro incontro, tuttavia, è stato molto difficoltoso, essendo caratterizzato da un italiano molto poco fluente e ricco di errori. Uno dei rappresentanti dei genitori ha addirittura preferito non parlare, chiedendo agli altri di esprimersi al posto suo, perché non si sentiva in grado di condurre la conversazione in italiano. D'altra parte la mia incompetenza in dialetto marocchino non mi permetteva di facilitarli assumendo la loro lingua madre come strumento di comunicazione. Questo episodio per me è stato molto imbarazzante e significativo, in quanto mi ha fornito un dato lampante riguardo alle abilità di relazione e alla posizione raggiunta dai volontari più attivi nell'associazione nella società italiana: la padronanza dell'italiano e il sentirsi a proprio agio in alcune dinamiche sociali è una prerogativa di base in vista di un buon posizionamento dell'associazione nelle relazioni con gli enti pubblici, le scuole e la società civile. Anche chi ha parlato più spesso durante l'intervista mi domandava se avevo capito, e si scusava se non riusciva ad esprimersi bene. Tutti loro sono in Italia da circa vent'anni, per cui si può desumere che il loro inserimento nella società italiana e nel contesto linguistico e culturale locale sia stato decisamente fallimentare. Inoltre le mie aspettative sono state pienamente deluse, poiché non ho ottenuto risposte chiare e specifiche riguardo i miei interrogativi:

I: Come sta andando la scuola qui alla Saccardo? Vi trovate bene nella gestione dei ragazzi, nell'organizzazione delle classi, della didattica?

M2: Sì, non abbiamo nessun problema, non succede mai nulla di male. Non c'è nessun problema.

I: So che avete un buon rapporto con il Dirigente...

M2: Sì, fin ora non ho mai avuto dei contatti diretti, ma mi hanno riferito così. Comunque spero che ogni anno si migliori sempre più.

I: Riuscite a fare una programmazione annuale?

M2: Sì per me ogni anno è meglio dell'altro. Quest'anno è meglio. C'è gente nuova. C'è sempre qualcuno di nuovo che arriva...

[Ritento, ma non riesco ad ottenere una risposta]

I: Siete voi responsabili e rappresentanti dei genitori che date delle indicazioni specifiche ai Professori su cosa e come insegnare?

M2: No ognuno si organizza da sé. Prepara la lezione durante la settimana, e poi la Domenica arriva con il programma pronto.

I: Quindi non discutete mai del programma?

M2: No no, si discute anche insieme. Ogni tanto facciamo un incontro con i professori e discutiamo insieme. Parliamo sempre con loro, li aiutiamo.

I: Bene, ad esempio c'è qualcosa a cui tenete in particolare? C'è qualcosa che indicate ai professori come argomenti o modalità da seguire? Mi può fare qualche esempio di argomento di cui avete discusso?

M2: Ad esempio prima di cominciare quest'anno il Professore ci ha detto che argomenti avrebbe affrontato, come sarebbero stati divisi gli studenti nelle classi attraverso un test per valutare il loro livello...

M1: Però la scuola è solo Domenica e durante la settimana il Professore sta a Treviso, noi siamo qui e lavoriamo sempre, è difficile incontrarsi. Non c'è tempo. Questo è un po' un problema. In tutta la città siamo in tanti, ma molti dell'associazione vengono anche da fuori.¹⁷⁷

La discussione poi si sposta su altri argomenti e non ritengo opportuno proseguire, dato che la conversazione si fa stentata e i miei interlocutori sembrano molto a disagio. Quel giorno nel mio "field notes" dove prendo nota delle osservazioni fatte a lezione e delle relazioni con i volontari e i docenti segno: "difficoltà grande a parlare; obiettivi minimi; no programmazione. Mi sento molto delusa: come procedere?" Nel corso della mattinata, rielaborando quanto avvenuto e le ultime conversazioni avute con il Professor Guella, capisco l'importanza di uno dei suoi pilastri e temi conduttori: la necessità di formazione e aggiornamento dei migranti è il primo punto da affrontare per aiutare i ragazzi ad instaurare un rapporto positivo con le famiglie e

¹⁷⁷ Dall'intervista al responsabile della didattica e ai rappresentanti dei genitori, svolta il 18 Dicembre 2012. L'italiano è molto stentato e sgrammaticato, nella sbobinatura cerco di correggere cercando di rendere al meglio il significato espresso dal parlante.

con la scuola di arabo. A partire da quel giorno inizio ad elaborare un progetto di formazione continua che possa permettere ai docenti e ai volontari attivi nella scuola di avere un luogo dove ricevere della formazione specifica sulla glottodidattica e sull'educazione interculturale, ma soprattutto anche un luogo dove discutere insieme, confrontandosi anche con altre associazioni e con del personale addetto esterno, degli obiettivi e dei problemi che la scuola deve affrontare. Infatti, come dichiarato dal responsabile della scuola, un problema è anche quello della difficoltà ad incontrarsi: dato che il Professor Guella e molti genitori vengono da fuori dopo la scuola non possono fermarsi, e durante la settimana i numerosi impegni lavorativi e familiari non permettono di trovare dei momenti di incontro e verifica.

Nei prossimi paragrafi mostrerò come la mancanza di programmazione e la difficoltà di ascoltare ed affrontare le diverse esigenze di ciascuno creino divergenze di motivazioni, di opinioni e di modalità di lavoro tra i diversi attori coinvolti nella scuola.

3.2.3 I destinatari: motivazioni delle famiglie e confronto con i ragazzi

Il bilinguismo dei bambini immigrati, sia che essi siano “children of immigrants” oppure “immigrant children”, è un fenomeno variegato e individuale che si collega in modo determinante all’ambiente familiare e influenza la comunicazione e le relazioni fra le generazioni. In particolare il livello di conoscenza della lingua d’origine dipende da diversi fattori: l’età, il luogo di nascita, il percorso scolastico, le scelte familiari e la tipologia delle lingue che si contendono.

I ragazzi della scuola di “Senza Frontiere” sono per la quasi totalità nati in Italia; dunque, secondo la casistica riassuntiva esposta da Graziella Favaro essi possono sviluppare un bilinguismo precoce consecutivo; un bilinguismo precoce simultaneo; oppure, per scelta delle famiglie, o per uno sbagliato orientamento da parte degli educatori, possono imparare solo l’italiano.¹⁷⁸ Tuttavia nel nostro caso studio si assiste ad una varietà molto eterogenea di situazioni, competenze e abilità che variano anche al di là delle tre possibili categorie esposte nel testo di G. Favaro. A seconda della diversa situazione familiare e delle scelte educative adottate, la padronanza linguistica di questi ragazzi nella lingua d’origine è assai diversa, come risulta molto visibilmente in classe (vedremo meglio questo argomento specifico nel paragrafo 3.3.3). Nel caso delle famiglie di marocchini la situazione potrebbe essere ulteriormente complicata dalla possibile acquisizione nelle famiglie di una madrelingua diversa, a seconda che la famiglia sia arabofona o berberofona. Tuttavia secondo i responsabili dell’associazione tra le famiglie che portano i loro figli alla scuola di arabo non ci sono molti casi di famiglie berberofone. Purtroppo non ho potuto verificare personalmente questo dato relativamente a tutta la scuola che, tuttavia, risulterebbe molto particolare vista la percentuale di berberofoni presenti oggi in Marocco (si attestano attualmente intorno ai 40/50%). La scuola risulterebbe da questo punto di vista per lo più omogenea, con dei bambini più o meno competenti nella lingua madre dei genitori, il dialetto marocchino o darija. Inoltre un altro elemento di uniformità, rispetto alle diverse tipologie presentate da Graziella Favaro è il fatto che, per quanto i ragazzi possano avere sviluppato delle buone competenze nella lingua madre dei genitori, nessuno di loro, a meno che non abbia

¹⁷⁸ Cfr. paragrafo 1.2.2.

frequentato per qualche anno una scuola araba in Marocco prima di arrivare in Italia, ha alcuna competenza nell'arabo standard, o MSA. Senza approfondire qui ulteriormente questo argomento, che riprenderemo nel paragrafo 3.3.3, citiamo solo alcuni stralci di intervista che ci fanno capire il livello di comprensione e consapevolezza raggiunto dai protagonisti di quest'esperienza sulla questione sociolinguistica specifica della lingua araba.

I: Qual'è la Sua lingua madre?

M1: L'arabo [risponde subito forte e convinto, seguito anche dagli altri in sequenza...]

I: Ma darija o 'arabiya?

M2: Darija...

I: E dunque l'arabo che si studia a scuola...?

M2: [Mi interrompe]... No l'arabo che ho studiato laggiù è un altro mondo, un'altra cosa. Perché io ho studiato fino alla quarta superiore. E sono venuto qui nel '93 - quindi sarà 17 anni che sto in Italia...

I: Quindi la Sua conoscenza di arabo letterario è rimasta legata all'esperienza della scuola?

M2: Sì perché a casa parlo darija, anche con gli amici e con tutti quanti... parliamo solo darija. E anche un po' di italiano... un po' di parole soprattutto per insegnare ai bambini va bene, ma parlare anche a casa italiano non va bene...

I: Dunque in famiglia cosa parlate?

M2: Parliamo tutti darija...

I: Con i bambini riuscite a capirvi bene in arabo?

M2: Così così, perché i bambini passano tante ore a scuola, quasi 8 ore... tornano a casa alle 16, io finisco di lavorare alle 18 e così quando torno dal lavoro non c'è tanto tempo.

I: Quindi loro capiscono, ma magari fanno più fatica a rispondere...

M2: Sì ecco... ma in futuro sapranno anche l'arabo...l'arabo standard.¹⁷⁹

R: I bambini non si interessano più ad imparare il dialetto dei genitori: ascoltano e quello che capiscono bene, altrimenti niente! A volte anche bambini grandi

¹⁷⁹ Dall'intervista ai rappresentanti dei genitori e ai responsabili della didattica presso la scuola dell'associazione "Senza Frontiere", svolta il 18 Dicembre presso la scuola Saccardo di Montebelluna.

non capiscono nulla di quello che gli viene detto... loro rispondono in italiano e basta! È un peccato grande perché è una perdita linguistica, ma anche identitaria forte.

I: Quindi la prima educazione linguistica deve ripartire dalle famiglie...

R: Esatto, la prima educazione deve avvenire in famiglia dove si dovrebbe parlare solo in marocchino. Questo per esempio non succede in altre etnie: i cinesi parlano benissimo cinese, come i rumeni e i croati che parlano tranquillamente la loro lingua con i genitori. I bambini insomma crescono perfettamente bilingui. I nostri no.

A: Sì questo è un problema... Forse dovuto al fatto che le altre lingue si scrivono come si parlano diciamo, mentre la lingua araba se non l'hai studiata non la puoi conoscere perché non è la lingua che hai imparato in casa. Neanche in Marocco impari l'arabo se non l'hai studiato. La lingua araba è molto difficile, grammaticalmente... Quando noi parliamo tra di noi non parliamo in arabo... mettiamo insieme parole di qua, parole di là, ma non è arabo!

I: Però comunque le famiglie se sono sensibili e attente a questo loro ruolo, potrebbero far sì che i bambini crescano acquisendo una buona competenza nel dialetto...poi chiaramente per leggere e scrivere c'è bisogno d'altro...

A: Sì, loro oggi conoscono quello che hanno appreso “con l'orecchio”, ma non è arabo. Quello che invece studiano la Domenica, ad esempio a Montebelluna, è arabo. Quello è buono perché cominciano a scrivere, e a sapere la differenza... per esempio se uno ti chiede come si dice la vacca in arabo, i ragazzi rispondono “bagra” e non “baqaara” che è tutt'un' altra cosa. Vedi: sono due lingue molto diverse. Quando uno va ad una scuola di arabo è già una cosa molto buona: per leggere, per capire. Perché la lingua araba è una lingua molto bella e ricca, ma anche difficile. Anche per leggere il Corano bisogna conoscere molto bene la lingua, non è facile, per capire bisogna sapere bene l'arabo.¹⁸⁰

Da queste discussioni emerge come i genitori non si sentono in grado di trasmettere ai loro figli una buona competenza nella lingua araba, e anzi hanno una percezione assai debole anche delle loro personali competenze nella lingua madre. L'arabo che considerano “vero”, l'arabo alto, distante dal loro dialetto, è “un altro mondo”, per loro è un altro pianeta.

¹⁸⁰ Dall'intervista al Presidente e ad un membro dell'associazione “Wifaq”, svolta a Cerano San Marco il 7 Dicembre 2011.

Inoltre i genitori sono perfettamente consapevoli che i figli, scolarizzati in italiano, e sempre più lontani dalla loro sfera di influenza, sono prevalentemente italofoeni:

I: La mia ricerca si interessa proprio del mantenimento della lingua e della cultura d'origine. La ritengo una questione molto importante. Le leggi degli stati europei lo indicano come un punto educativo fondamentale. Ma mi domando: per questi ragazzi che sono nati qui in Italia qual'è la loro "lingua madre"?

M1 e M2 in coro: è l'italiano!

M2: per tutti i bambini che sono nati qui la loro lingua madre è l'italiano, loro non hanno studiato in arabo, ma in italiano! Una domenica non è sufficiente per imparare...

I: però in casa hanno sempre sentito parlare il dialetto marocchino...

M2: però non basta, parlare arabo con i bambini non basta a far acquisire loro una buona competenza nella lingua, non capiscono tutte le parole della lingua.¹⁸¹

A partire da questa consapevolezza e dal desiderio che le deboli competenze linguistiche in arabo dei ragazzi siano rinforzate, e prendano una forma "buona", le motivazioni che spingono i genitori a portare i figli alla scuola di arabo sono principalmente che i ragazzi possano studiare la lingua araba standard, primariamente per imparare a leggere e a scrivere, e secondariamente che possano avvicinarsi a tutte le tradizioni civili e religiose marocchine che formano il patrimonio culturale familiare.

I: Quindi il progetto della scuola di arabo secondo voi genitori che obiettivi ha?

M1: Quello di imparare a leggere e a scrivere in arabo...

M2: E per parlare con il papà e la mamma... e così che loro possano leggere quando vedono qualcosa in arabo. Questo è il motivo per cui abbiamo costituito la scuola: per aiutare i bambini ad imparare meglio la lingua. Non importa che loro imparino la lingua al 100%, mi basta anche il 40/50%. È una cosa bella e giusta per i bambini.

¹⁸¹ Dall'intervista ai rappresentanti dei genitori della scuola dell'associazione "Senza Frontiere", svolta il 18 Dicembre presso la scuola Saccardo di Montebelluna.

I: Quindi vi interessa che piano piano loro inizino a leggere, così come a conoscere parole diverse dal dialetto...

M2. Sì! Infatti i bambini che hanno fatto 5 anni di scuola di arabo, parlano abbastanza bene!

I: Quindi comunque per voi è importante che la scuola insegni la lingua scritta perché è quello che in casa non potreste fare...

M2: sì sì...

I: e però voi ritenete anche importante che loro continuino anche a parlare il dialetto? Perché altrimenti perderebbero la lingua parlata...

M2: sì ci vogliono entrambe... Quando sei piccolo ripeti come un pappagallo, però questo fa sì che, quando invece diventi grande inizi ad imparare veramente e a parlare abbastanza bene con i genitori. E, ad esempio, il bambino poi può capire quello che si dicono gli adulti, e non restare in mezzo senza capire nulla... né italiano, né arabo. Spero che tu mi capisca... Poi in questa scuola non si insegna solo la lingua, ma anche la cultura. La lingua fa parte della cultura, e per noi la lingua è importante. Il nostro primo obiettivo è che sappiano leggere e scrivere l'arabo, così che quando vanno in un paese arabo, non trovino difficoltà nel fare la spesa, ad esempio... In più loro sono di origine marocchina, e dunque devono conoscere questa cultura. Noi abbiamo delle festività che loro nemmeno conoscono! Sono vissuti e cresciuti qui, al 99% sono italiani, non marocchini! A scuola per noi è importante che imparino anche il significato delle feste religiose e nazionali del nostro paese. Devono sapere cos'è la festa della marcia del venerdì ad esempio! Per noi è una grande festa, più importante ancora di quella religiosa! Poi ci sono tante altre cose. Qui in Italia sono comunque sempre sotto pressione. Ora qui in questi momenti stanno bene, ma di solito a scuola non è così, perché sono stranieri per tutti gli altri. Insomma loro hanno due culture, e devono praticarle tutte e due per conoscerle.¹⁸²

I genitori, dunque, hanno degli obiettivi linguistici e culturali chiari per cui vedono la scuola di arabo come uno strumento necessario per l'educazione dei loro figli. Le famiglie da sole non sono in grado di portare a termine la trasmissione della loro lingua, in tutte le sue varietà, molteplicità e ricchezze (e questa è una caratteristica specifica dei migranti arabofoni), così come della loro cultura e delle tradizioni

¹⁸² Dall'intervista ai rappresentanti dei genitori e al responsabile della didattica presso la scuola dell'associazione "Senza Frontiere", svolta il 18 Dicembre presso la scuola Saccardo di Montebelluna.

nazionali, civili e religiose, senza il sostegno di una struttura esterna che supporti una *crescita equilibrata* dei figli. “Equilibrata” perché come dice M2 “*loro hanno due culture, e devono praticarle tutte e due per conoscerle*”. La scuola di arabo diventa per le famiglie un luogo di socializzazione in cui i ragazzi sono istruiti sul mondo culturale e linguistico che rappresenta la loro origine, e che, per loro, deve essere conosciuto e interiorizzato. Le famiglie, dunque, chiedono un supporto per svolgere quel processo di inculturazione dei figli che è tipico del percorso educativo familiare; tuttavia, nonostante questo primario interesse per la trasmissione culturale e linguistica ai figli, le famiglie, dopo aver affidato i figli alla scuola, si tirano fuori dalla questione, come se, a detta dei rappresentanti delle associazioni, non fosse più compito loro.

All'interno di questo contesto di trasmissione culturale gioca un ruolo molto importante il mantenimento e la pratica delle tradizioni religiose musulmane. Mentre dai discorsi che emergono durante l'intervista questo fattore viene totalmente omissso, i docenti della scuola ci affermano con vigore e sicurezza che questo è uno degli obiettivi basilari delle famiglie, e dell'intera associazione, come vediamo da questo stralcio di intervista ad uno dei docenti della scuola:

H: Anche noi abbiamo dei genitori motivati¹⁸³, che vogliono che il bambino impari la religione - non è che pensino che questi ragazzi debbano imparare la grammatica o chissà cosa, ma vogliono che dopo tre o quattro anni che il bambino frequenta, abbia imparato a leggere, anche per poter conoscere qualche versetto del Corano e per imparare a fare la preghiera - anche loro ci chiedono tanto che i bambini vengano motivati alla religione perché devono conoscere la religione e anche iniziare a capirla e avvicinarsi ad essa.¹⁸⁴

Riprenderemo questa tematica nel prossimo paragrafo. Ora ci interessa vedere quali sono le percezioni e le motivazioni che spingono i ragazzi a frequentare i corsi di

¹⁸³ Sta facendo un confronto con l'associazione “At-taūāşul” di Montebelluna, che si caratterizza specificatamente per l'insegnamento religioso e la trasmissione dei valori tradizionali dell'Islam a tutti i suoi membri, donne, uomini e bambini, attraverso delle attività specifiche pensate per ogni gruppo. La professoressa, che ha lavorato per un periodo per quell'associazione, rimarca la forte motivazione di tutti i membri dell'associazione per la trasmissione e il mantenimento della pratica religiosa e indica questo elemento come un fattore che genera forte coesione tra i membri e una buona organizzazione di base.

¹⁸⁴ Dall'intervista ad uno dei docenti volontari della scuola dell'associazione “Senza Frontiere”, H., svolta il 15 Febbraio 2012.

arabo, così da ampliare lo sguardo sulla realtà studiata agli attori che saranno i veri protagonisti dell'attività didattica.

Nei primi mesi di lavoro, come ho spiegato nella breve introduzione metodologica alla mia ricerca, avevo pensato di svolgere una prima inchiesta tra i ragazzi attraverso dei questionari a domande chiuse e aperte. La prima difficoltà che ho incontrato è stata l'eterogeneità dei ragazzi che frequentano la classe, soprattutto in termini di età: questo mi rendeva molto difficoltoso il compito di concepire e strutturare un questionario che fosse per loro chiaro e fruibile, e stimolasse delle risposte quanto più libere possibili. Dopo diversi tentativi di stesura del questionario, mi sono infine resa conto che lo strumento stesso del questionario, anche se studiato nel dettaglio, produce in ogni caso una notevole influenza sul tipo di risposte che si ottengono. Sebbene anche nell'intervista l'intervistato sia molto influenzato dall'intervistatore, nel questionario il tempo di riflessione aumenta notevolmente, e il peso della parola scritta è sempre e sicuramente maggiore. Dunque si incorre nel pericolo che diversi fattori possano influenzare il tipo di risposta: l'immagine che si vuole dare di sé, l'opinione sul tipo di domanda che si affronta, il livello di comprensione della domanda. Un'intervista non strutturata, invece, si modella molto più facilmente sull'interlocutore, sul suo livello di comprensione e di disponibilità, ed ha il vantaggio di poter osservare le reazioni che alcune domande possono suscitare sull'intervistato, e verificare se sta adottando delle strategie per uscire da una situazione di disagio. Per questi e altri motivi, certa che la mia ricerca fosse più che altro uno studio qualitativo della realtà che mi trovavo ad osservare - anche perché uno studio quantitativo presumeva una raccolta precisa di dati, che al momento era impossibile da attuare - ho deciso di utilizzare come strumento operativo le interviste approfondite ai partecipanti.

Nonostante la limitatezza delle informazioni che i dati dei questionari ci possono fornire, presento alcune delle risposte fornitemi dai ragazzi, per avere un'idea generale della sensibilità della classe rispetto alle loro competenze linguistiche e alla loro identità. Avevo deciso di far compilare il questionario ai ragazzi in mia presenza, così che potessero chiedermi tutte le spiegazioni necessarie alle domande e fossero più attenti a rispondere in maniera attenta e non casuale. Tuttavia molti questionari risultano mal compilati. Dunque prendo ad esempio solo alcune delle domande che ci interessano e che sono state, per la maggior parte, ben risposte.

RESOCONTO QUESTIONARI

Numero di questionari ricevuti: 14.

Tutti i ragazzi dichiarano di essere nati in Italia, tranne uno solo che è nato in Marocco.

Età compresa dagli 8 ai 14 anni, con una media di 12 anni.

Anni di frequenza della scuola di arabo: da 2 a 5 anni; per la maggior parte questo era il quarto o quinto anno.

*domanda aperta

1. Alla domanda *Se qualcuno ti chiede la tua nazionalità tu rispondi che sei* :¹⁸⁵
 - italiano – marocchino (segnano entrambe le risposte): 8 risposte
 - marocchino: 2 risposte
 - italiano: 2 risposte
 - arabo: 1 risposta
 - Altro (italiano di origine marocchina): 1 risposta

2. Alla domanda *Tu ti senti più*:
 - marocchino: 7 risposte
 - italiano – marocchino (segnano entrambe le risposte): 3 risposte
 - italiano: 2 risposte
 - arabo: 1 risposta
 - Altro: italiano di origine marocchina 1 risposta

3. Alla domanda *Quale lingua parli di più in casa*:
 - arabo: 7 risposte (di cui due specificano “arabo e marocchino”)
 - marocchino e italiano: 4 risposte (di cui uno specifica arabo)
 - italiano: 3 risposte

4. Alla domanda *Come definisci il tuo livello di italiano?*^{*}
 - Madre lingua: 1 risposta
 - Ottimo: 7 risposte
 - Molto buono: 2 risposte
 - Tra buono e ottimo 1 risposta
 - Bene: 3 risposte di cui uno specifica “come i miei compagni”

¹⁸⁵ Il numero delle domande non corrisponde a quello dato nel questionario originale che si trova in allegato. Lo uso per una semplice praticità nell’esposizione.

5. Alla domanda *Come definisci il tuo livello di arabo?**
- Madre lingua: 1 risposta
 - Alto: 5 risposte (di cui uno specifica “è la mia lingua”)
 - Discreto: 1 risposta
 - Buono: 5 risposte
 - Modesto: 2 risposte
6. Alla domanda *Con quali di queste affermazioni sei più d'accordo:*
- a) *la lingua araba è una sola* 3 risposte
 - b) *la lingua araba cambia nei diversi paesi del mondo arabo* 4 risposte
 - c) *esistono diversi modi di parlare in arabo* 1 risposta
 - d) *esistono diversi dialetti arabi moderni diversi dalla lingua araba classica* 6 risposte
7. Alla domanda *Hai impressione di imparare?* [riferito all'attuale corso di arabo]*
- Tanto: 3 risposte
 - Sì: 9 risposte
 - Un po': 1 risposta
8. Alla domanda *Come sono i tuoi risultati nello studio dell'arabo?**
- a) Ottimi: 2 risposte
 - b) Buoni 11 risposte
 - c) Mediocri 1 risposta
9. Alla domanda *Quali sono le maggiori difficoltà che incontri nello studio dell'arabo?**
- I verbi: 4 risposte
 - Nessuna: 3 risposte
 - Leggere alcune lettere: 2 risposte
 - Composizione di frasi: 2 risposte
 - Tanti: 1 risposta
 - Le nuove parole: 1 risposta
 - Parlare e dialogare: 1 risposta

10. Alla domanda *Secondo te è importante studiare l'arabo e perché?*^{186*}

- “Per quando vai in Marocco, se devi leggere qualcosa o chiedere qualcosa a qualcuno.”
- “È utile perché se vado in Marocco so parlare”
- “Perché puoi andare nei paesi arabi e capire la lingua, altrimenti non puoi andarci”
- “Perché se mi capita di andare in Marocco e devo leggere, ad esempio, un cartello, magari importante, non lo so leggere o capire se non so bene l'arabo.”
- “È importante per saper leggere e parlare nel proprio paese d'origine e con le persone arabe”
- “Per non sembrare ignorante quando vado in Marocco, e per la mia carriera”
- “Per comprendere i cartelli stradali e gli annunci in Marocco, e per leggere il Corano”
- “Perché posso leggere il Corano”

Innanzitutto devo rilevare il fatto che i ragazzi sono stati tutti molto felici di poter esprimere la loro opinione sulla loro situazione di studenti bilingui e sul corso, e nonostante le difficoltà riscontrate nella compilazione, soprattutto da parte dei più giovani, per loro è stata un'attività molto interessante e in cui si sono sentiti valorizzati. Dai dati sopraesposti rileviamo la forte eterogeneità di percezione identitaria dei ragazzi (vedi domande 1 e 2), dove, però, solo in rari casi la nazionalità espressa è l'opposto della percezione personale; così come molto varie sono le risposte sulla lingua usata in famiglia (domanda 3). Questo conferma l'analisi proposta da G. Favaro e la presenza di livelli linguistici molto differenti all'interno della classe. Per quanto riguarda la competenza in italiano tutti rispondono con un valore molto alto (domanda 4), anche se nell'abilità di scrittura, secondo l'evidenza delle risposte fornite, si rilevano molte incertezze e influenze dialettali; mentre per l'arabo la percezione della competenza personale torna ad essere variabile, ma mediamente alta (domanda 5). La domanda 6 ha presentato notevoli difficoltà di comprensione, ma io ho cercato di aiutare il meno possibile, spiegando solamente il significato delle affermazioni tra cui scegliere. I risultati dimostrano una buona percezione dei ragazzi sulla variabilità della lingua araba: solo 3 ragazzi su 14 rispondono che la lingua araba è una sola. Infine è importante rilevare che il corso è

¹⁸⁶ Segnalo qui solo le risposte dei ragazzi che indicano un perché, ma tutti i quattordici questionari riportano una risposta affermativa.

sentito da tutti come produttivo e i risultati ottenuti in questi anni sono percepiti come mediamente buoni. Le difficoltà nell'apprendimento della lingua si concentrano sugli aspetti grammaticali, soprattutto la coniugazione del verbo, sulla difficoltà a riconoscere alcune lettere (difficoltà effettivamente riscontrabile in classe, in cui si evidenzia il livello molto basso di alcuni studenti rispetto ad altri) e a comporre frasi di una certa lunghezza.

L'aspetto che ci interessa di più sono le motivazioni che i ragazzi apportano per le quali ritengono importante per loro imparare l'arabo: per quasi tutti i ragazzi la questione resta legata ai momenti in cui si ritorna, con la famiglia, o un giorno, in futuro, da soli, nel paese d'origine. Si comprende che solo il possesso di una buona conoscenza della lingua scritta potrà permettere loro di muoversi autonomamente e con successo nel paese d'origine. Per alcuni la questione si allarga alla possibilità di muoversi anche in altri paesi arabi e di parlare fluentemente con le persone nella loro lingua. Infine è importante segnalare l'aspetto della lettura del Corano, per cui la lingua araba viene sentita come necessaria.

Rispetto a questi aspetti cito anche l'intervista approfondita che ho condotto ad una ragazza che aveva risposto in maniera particolarmente attenta al questionario:

Y: I miei genitori vengono da Beni Mellal. Una città in centro del Marocco. A quattro ore da Casablanca.¹⁸⁷ Papà è in Italia da più di 20 anni. Mia mamma è venuta 15 anni fa.

Non proprio ogni anno, ma spesso andiamo a trovare i parenti lì d'estate.¹⁸⁸

I: E lì parli arabo?

Y: Sì, beh non proprio arabo-arabo, dialetto marocchino, perché l'arabo lo sto appena imparando. Da quando sono piccola ho imparato il marocchino perché lo imparavo in casa. Ma l'arabo-arabo non l'ho mai usato..

I: Con i tuoi quindi parli sempre in marocchino?

Y: Sì sì... beh anche italiano.

I: E hai fratelli? Con loro cosa parli?

Y: Un fratello e una sorella. Parliamo tutti e due. C'è l'influenza dell'italiano e del dialetto marocchino. Ci sono certe parole che in dialetto marocchino non so, allora magari uso l'italiano, perché lo so di più.

¹⁸⁷ Città alle pendici del medio Atlante con un'alta percentuale migratoria verso l'Italia.

¹⁸⁸ Y. ha 14 anni, dato aggiornato alla data dell'intervista, 4 Dicembre 2011

I: Da quanto tempo frequenti questa scuola?

Y: Frequento la scuola da 4 anni. Prima a San Gaetano, poi ora qui alla Saccardo. È una buona scuola, si studia. Mi pare di avere imparato qualcosa: l'alfabeto... parole che non sapevo.

Da quando ho iniziato la scuola riesco con facilità a leggere in arabo. Ad esempio prima quando guardavo un canale arabo non riuscivo a leggere, ad esempio, i titoli dei telegiornali oppure una pubblicità. Ora invece da quando studio l'arabo ho iniziato a leggere e a capire cosa c'è scritto.

I: È una bella soddisfazione?

Y: Sì! Anche per esempio i film, prima non li capivo, ora invece è meglio quindi ho iniziato a guardarli di più.

[...]

I: Per te com'è la lingua araba? La senti come una lingua in più che devi imparare o comunque ti sembra una lingua “tua” diciamo?

Y: No io la sento come una lingua mia, come una lingua d'origine diciamo perché so che i miei genitori sono di origine marocchina e quindi anche se io sono nata qui e parlo bene in italiano non sento l'arabo come una seconda lingua sento che appartiene a me comunque. Anche se la sto imparando sempre di più, è sempre... sempre la so! Non so come spiegare...

I: Fa parte di te!

Y: Sì fa parte di me comunque!

I: Mi ricordo che hai scritto sul questionario che la usi con i tuoi amici per ricordare le tue origini...

Y: Sì infatti con le amiche a scuola parliamo sempre in italiano però ci viene anche la voglia di parlare in arabo allora ci mettiamo a parlare in arabo sentendoci che siamo marocchine, siamo arabe. Quando parliamo in arabo sentiamo che abbiamo la stessa origine. Ci sentiamo...

I: Più vicine?

Y: Sì più vicine.¹⁸⁹

Questa parte di intervista è molto interessante perché dimostra le ambivalenze tipiche della lingua araba per le seconde generazioni: da una parte il figlio, dialettofono, si sente a proprio agio nell'ambito familiare con l'uso della lingua madre, tuttavia il vocabolario, spesso troppo ristretto, lo costringe a mischiare l'arabo con l'italiano, o

¹⁸⁹ Dall'intervista ad un'alunna, Y., svolta il 4 Dicembre presso la scuola Saccardo di Montebelluna.

a cambiare lingua nel corso della conversazione per potersi esprimere pienamente. Inoltre la competenza in lingua araba, che comunque è sentita come una lingua propria, a fianco dell'italiano, non comprende le abilità di lettura e scrittura, per cui il corso di lingua araba si inserisce in questo contesto, consentendo ai ragazzi di imparare a leggere e a scrivere, così come è auspicato dai genitori. Si rende così evidente il fatto che l'evoluzione delle abilità e competenze nella lingua araba sono necessarie affinché il ragazzo si senta sempre più pienamente parte del contesto familiare e del paese d'origine, che, come dimostrano le interviste e i questionari, a livello valoriale rimane un importante riferimento per i ragazzi, un elemento che crea coesione sociale e unione tra persone della stessa origine. In questa età così particolare si dimostra fondamentale il legame affettivo creato dalla lingua, legame che esula anche dal contesto familiare perché diventa spesso lo strumento per "sentirsi più vicini" tra amici dello stesso paese.

I: Secondo te perché è importante studiare l'arabo?

Y: Perché comunque ci servirà. Serve imparare l'arabo, serve per tante cose anche per conoscere un'altra cultura. Come adesso che al corso studiamo la geografia, se studi conosci di più, ti servirà comunque l'arabo... studiarlo...

I: Secondo te, visto che siete tutti marocchini in classe, pensi che potreste anche parlare in marocchino? Che sarebbe bene impararlo meglio?

Y: Adesso mi sembra importante studiare l'arabo perché mi sembra una lingua abbastanza difficile,

invece il dialetto marocchino sarebbe compito dei genitori insegnarlo. Potrebbero insegnarlo loro perché non servirebbe un grande approfondimento: è un dialetto normale, secondo me è anche abbastanza semplice...

Y: Invece per te l'arabo perché è difficile? Anche per te che parli già bene un dialetto?!? Che difficoltà trovi tu nell'arabo?

Y: Nel leggere... nelle parole. Perché non leggo con fluidità. Ci metto più tempo a leggere le frasi anche se poi ci riesco comunque.

I: Cosa ti piacerebbe sapere della cultura marocchina visto che questi corsi sono di "Lingua e cultura"?

Y: Beh la geografia, ma anche la storia. Perché ad esempio una volta a casa chiedo a mia mamma quanti anni aveva il Marocco, ma lei non ha saputo rispondermi perché non se lo ricordava. Allora per curiosità l'ho chiesto al

Professore e lui mi ha risposto 500 anni, ma se si conta anche gli anni ad esempio... [lascia in sospeso] ecco perché mi piacerebbe studiare la storia.

[...]

I: I tuoi genitori sono contenti che frequenti il corso?

Y: Beh sì! Anche se a volte mi chiedono - perché hanno paura che l'arabo mi influenzi troppo, mi porti via troppo tempo agli studi, mi occupi troppo spazio - allora mi chiedono "ma vuoi continuare? Ce la fai?" E io rispondo "sì sì per me è normale". Non mi occupa tanto spazio.

I: Ti aiutano a fare i compiti?

Y: Beh...

I: Ne parlate a casa?

Y: Beh sì quando torno a casa mi chiedono sempre cosa ho studiato e sono contenti che ho imparato qualcosa in più. Mi fanno anche delle domandine.¹⁹⁰

Ancora una volta si evidenzia come le famiglie molto spesso non siano in grado di compensare i bisogni linguistici e formativi dei ragazzi, privi alle volte delle conoscenze necessarie per tramandare alcuni aspetti della loro cultura e del loro mondo di origine. La curiosità dei ragazzi trova risposta nel corso, anche se molti di loro dichiarano che vorrebbero molti più approfondimenti sulla storia e la geografia del Marocco.

Una cosa importante da notare è che difficilmente a questa età i ragazzi esprimono un interesse particolare e specifico legato ai loro bisogni e desideri personali rispetto all'insegnamento dell'arabo. Infatti, non sanno rispondermi alle domande in cui chiedo cosa interessa loro particolarmente, cosa vorrebbero approfondire e cosa desidererebbero imparare nei corsi di arabo. È molto difficile che a questa età si sia già manifestata una volontà precisa e una competenza critica elevata per poter elaborare una domanda specifica, ma questo non significa che il corso non debba essere centrato primariamente sui loro bisogni e sul loro contesto specifico. Tuttavia oggi nella scuola sembrano prevalere degli indirizzi molto influenzati dai desideri e dalle richieste familiari, così come questi sembrano influenzare gli obiettivi che spingono i ragazzi stessi allo studio della lingua araba, secondo quanto ci dichiarano: saper parlare la lingua per quando si torna in Marocco e saper leggere il Corano.

¹⁹⁰ Dall'intervista ad un'alunna, Y., svolta il 4 Dicembre presso la scuola Saccardo di Montebelluna.

Motivazioni e spinte personali si legano in maniera poco chiara alle motivazioni e ai desideri familiari.

La forte volontà dei genitori diventa tanto più rilevante presso l'opinione e la percezione dei figli, visto che a riguardo della scuola di arabo nascono spesso degli ulteriori conflitti intergenerazionali, dovuti alla difficoltà che riveste per i ragazzi frequentare costantemente il corso di arabo, dopo tutte le attività già svolte settimanalmente e i compiti quotidiani. Questo è un problema segnalatomi più volte dal docente inviato dal Marocco: spesso tra le due generazioni nasce un conflitto, anche molto forte, rispetto alla frequenza della scuola domenicale. Anche qui le situazioni sono molto variegate, perché si passa dall'estremo testimoniato dall'intervista presentata sopra, in cui i genitori, avendo molta paura che il carico di lavoro possa diventare eccessivo per il figlio, lo lasciano libero di scegliere, agli estremi in cui i genitori costringono il figlio a partecipare alla scuola. In questi casi nascono dei veri e propri ricatti familiari, per cui il figlio accetta di partecipare solo se il genitore lo favorisce in altri aspetti, e viceversa. Secondo il Professor Guella questo aspetto conflittuale che può anche essere ritenuto normale, è però ulteriormente acuitizzato dal giorno scelto per il corso: secondo il docente il fatto che il corso si svolga la Domenica mattina è decisivo per creare poca attenzione in classe e scarsa voglia, o addirittura ostilità, da parte dei ragazzi nei confronti del corso e della volontà dei genitori. In questo modo, infatti, l'attività non è percepita come facente parte della loro formazione primaria, ma come un di più che, occupando la mattina intera dell'unico giorno di vacanza dei ragazzi, non sempre risulta gradito.

I: Come ti sembra ora la motivazione degli studenti?

D: Sai secondo me ora l'attività didattica per questi ragazzi è una cosa in più, perché viene fatta la Domenica, che per loro è un giorno di vacanza. Questo per loro già è un grosso problema. Poi conta molto il ruolo e la condizione dei genitori. Se loro aiutano molto il loro figlio e lo spingono ad imparare l'arabo, lo incoraggiano, l'alunno si interessa alla materia, è puntuale nei compiti e alle lezioni. Se invece la famiglia non si interessa, non aiuta, anche il bambino, che è costretto a lavorare sette giorni su sette, e non ha tempo per giocare, stare con i suoi amici e si sente un po' forzato.

I: Secondo te, se il giorno fosse infrasettimanale sarebbe già diverso per loro?

D: Sì, penso che le cose cambierebbero. Se fosse all'interno della scuola e in un giorno lavorativo, l'alunno avrebbe almeno un giorno libero alla settimana, e

l'insegnamento dell'arabo sarebbe molto meno difficoltoso. Credo che loro percepiscano molto questa cosa: che stanno lavorando di più dei loro coetanei, che perdono un giorno della settimana, quando magari la Domenica ci sono anche gare sportive o altre attività! Ci sono genitori che fanno la scelta di portare il figlio a studiare l'arabo, invece di partecipare ad una partita di calcio ad esempio. E loro soffrono molto queste cose. Inoltre nella tradizione delle famiglie degli immigrati del Nordafrica, il sabato c'è alla tv una serata di musica tradizionale. Per questo le famiglie restano sveglie fino all'1/1.30, ed anche i bambini perché vogliono approfittare anche loro e vedere le danze popolari del Marocco ecc. La mattina io vedo che ci sono alunni che vengono e non hanno dormito neanche 5 o 6 ore! Questo non aiuta!

I: Forse è anche difficile il conflitto che si può creare in questo modo tra genitori e figli a causa del corso di arabo. Magari il ragazzo vorrebbe ma è stanco, e nascono di certo delle tensioni che non pongono l'insegnamento nella sua veste migliore.

D: Sì c'è un conflitto perché imparare l'arabo per gli alunni ora non significa molto, o meglio non ha un'importanza di prima categoria, non è al primo posto. Loro intanto devono imparare anche altre lingue, l'inglese, il francese, il tedesco...Il desiderio di imparare l'arabo è soprattutto dei genitori, quindi nasce subito un conflitto tra le motivazioni e la spinta dei genitori, e quella dei ragazzi. I genitori sono centrati sul loro compito di salvaguardare la loro cultura e la loro lingua, e gli alunni, che invece sono nati qui, si sentono italiani e vorrebbero comportarsi come i loro compagni. Per quando riguarda la lingua araba dunque manca molta sensibilizzazione, che dovrebbe essere fatta. In più con la mancanza di materiali didattici e con l'impossibilità di poter usufruire di tutto ciò che c'è nella scuola normale, aule, strumenti informatici e altre cose, per attrarre gli studenti e la loro attenzione, entri facilmente in una monotonia e in una routine che non favorisce il loro interesse per la materia.¹⁹¹

Il ruolo dei genitori è decisamente fondamentale: quanto più i ragazzi si sentono sostenuti e affiancati nell'attività, afferma il docente inviato dal Marocco, il professor Guella, tanto più riescono ad adeguarvisi positivamente, quanto più, invece, il ragazzo si sente parcheggiato al corso e costretto a causa dei desideri dei genitori, alle volte così lontani dai suoi, tanto più non si crea alcun tipo di interesse, né costanza da parte del ragazzo.

¹⁹¹ Dall'intervista al docente inviato dal Regno del Marocco, Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012.

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente gli obiettivi della scuola restano poco chiari in linea teorica da parte di chi gestisce la scuola, e anche molto conflittuali e difficoltosi per chi usufruisce e richiede il servizio. Siamo consapevoli però del fatto che la richiesta di formazione linguistica, da parte degli studenti, dovrebbe essere al centro dell'azione didattica. Vediamo dunque nel paragrafo seguente quali sono le diverse posizioni tenute dai docenti rispetto a questa molteplicità di obiettivi e valuteremo in seguito l'effettiva didattica svolta, in particolar modo se essa è centrata sui bisogni dello studente.

3.2.4 I docenti volontari e il ruolo del docente marocchino in missione in Veneto

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, all'interno della scuola ci sono molte divergenze di opinioni e motivazioni tra l'équipe organizzativa della scuola e le famiglie, e si rileva inoltre una forte differenza e una certa conflittualità tra gli interessi dei genitori e degli alunni. In ultima istanza però sono soprattutto le scelte familiari a condizionare fortemente la frequenza e l'effettivo approccio dello studente all'apprendimento. Anche tra i docenti abbiamo rilevato una notevole divergenza di approcci ed obiettivi, determinati dal loro diverso posizionamento di fronte alle motivazioni e alle richieste dei responsabili e dei genitori. Non avendo potuto allargare l'osservazione a tutti e quattro i docenti, proponiamo qui il diverso approccio tenuto dai due docenti principali della scuola, il docente inviato dal Marocco e una docente volontaria che opera da svariati anni nell'associazione, rispetto agli obiettivi dei diversi attori coinvolti nella scuola.

La docente volontaria rileva come l'interesse principale dei genitori sia una formazione linguistica e culturale mirata all'apprendimento e alla lettura del Corano. L'aspetto religioso per lei è una discriminante fondamentale, che le fa ritenere i loro corsi ancora molto deboli rispetto ai corsi di altre associazioni, come ad esempio quello dell'associazione "At-taūāṣul" dove aveva precedentemente lavorato. Secondariamente ritiene che uno dei problemi maggiori della scuola in generale siano gli scarsi risultati raggiunti da alcuni studenti, soprattutto tra i più grandi, e la scarsa soddisfazione conseguente da parte dei genitori. Lei fa risalire questa problematica alla divergenza di approcci e metodologie dei docenti e alla difficoltà di elaborare insieme delle strategie comuni e di risoluzione dei problemi:

H: Quest'anno sta andando abbastanza male. Non mi convince e non riesco a risolvere alcuni problemi. Contavo di risolverli con gli altri docenti e in particolare con il docente inviato dal Marocco. Anche se ho provato a discutere con lui, però non arriviamo a fare dei cambiamenti. Ad esempio questa settimana ho parlato con gli altri docenti di un'idea che avevo avuto già all'inizio, cioè di dividere i nostri compiti nelle varie classi: quindi il professore inviato dal Marocco insegna grammatica nella sua classe e poi nella mia;

mentre io posso insegnare la cultura in entrambe. Perché abbiamo in mente obiettivi diversi: per lui la religione ha poca importanza, è una cosa molto secondaria. Ma non deve essere così: perché tu puoi pensare così per te stesso, ma l'obiettivo dei genitori è quello che questi bambini sappiano qualcosa su questa religione e sulla cultura. E per me non è cultura parlare della musica.¹⁹²

Notiamo che le posizioni dei docenti risultano alle volte diametralmente opposte, e questo influisce sui rapporti interpersonali, così come sui rapporti tra i docenti e le famiglie, soprattutto in un contesto in cui non si riescono ad avere degli incontri formali e periodicamente costanti tra genitori, responsabili e docenti. Inoltre influisce molto su questo aspetto la mancanza di formazione specifica dei docenti volontari: un fattore molto evidente che condiziona sensibilmente l'andamento della scuola. Molti problemi che si riscontrano nelle classi, o come quelli di programmazione e gestione delle relazioni tra i diversi attori coinvolti, nascono anche da una mancanza di formazione dei docenti e dei responsabili della scuola che si trovano privi di strumenti per affrontare le numerose difficoltà di una situazione apprenditiva così particolare.

Gli altri problemi rilevati dalla docente sono legati allo *scarso sostegno da parte delle famiglie e dal loro basso livello di istruzione*, infatti molti genitori, dichiara, sono analfabeti. Questo fa sì che il suo lavoro resti incompleto, perché i compiti non vengono quasi mai svolti, e soprattutto insufficiente, perché non sostenuto quanto basta in casa. Inoltre una delle difficoltà maggiori, è quella di mantenere l'attenzione in classe e di creare interesse e partecipazione da parte dei ragazzi, evidentemente non sufficientemente motivati e stanchi dalle attività settimanali.

H: A volte manca l'ascolto, l'interesse da parte dei bambini. Perché i bambini hanno un problema – e da molto tempo stiamo cercando di affrontarlo, anche se tuttora non l'abbiamo risolto – e cioè che non hanno interesse per la scuola di arabo. Non si comportano come se fossero alla scuola italiana, dove devono stare attenti, ascoltare. Da noi non fanno così! Per loro la scuola di arabo non è una cosa seria, è un divertimento. I compiti ad esempio non li fanno tutti! Li fanno solo quei ragazzi che io sono riuscita a coinvolgere. Io in classe riesco a

¹⁹² Dall'intervista ad uno dei docenti volontari della scuola dell'associazione "Senza Frontiere", H., svolta il 15 Febbraio 2012.

creare concorrenza tra i bambini. Questa concorrenza li porta a lavorare. Ad esempio faccio una verifica orale. Loro adorano il momento della verifica perché vogliono vedere il punteggio, portare a casa un buon voto. Per loro questo è importante. E poi si guardano l'uno con l'altro perché vogliono superarsi. Un problema che non diminuisce invece è quello di mantenere l'attenzione, perché appena mi giro a scrivere, loro iniziano a parlare, a ridere... per questo un paio di anni fa avevamo organizzato le classi in modo che un docente insegnava, mentre un altro controllava i quaderni, guarda i ragazzi. Perché abbiamo poche ore e così riuscivamo a fare di più. Poi i bambini non sono puntuali all'inizio delle lezioni. Ci sono sempre ritardi, non abbiamo mai iniziato lezione prima delle 9.20/9.30 mentre bisognerebbe iniziare alle 9.

L'insegnante utilizza come strategia quella di *creare competizione* nei ragazzi, attraverso momenti più o meno formali di verifica, cosa che risulta effettivamente motivante, perché i ragazzi la percepiscono come una sfida e una motivazione di crescita. Infatti quando il docente riesce ad adeguare le lezioni ai desideri, ai bisogni, alla situazione reale dell'apprendente, crea interesse e piacere, facilita e rende dunque più duraturo l'apprendimento. Infatti come afferma P. E. Balboni:

Nelle situazioni di piacevole sfida, nella convinzione di poter riuscire, l'organismo rilascia neurotrasmettitori fondamentali per fissare le "tracce mnestiche", cioè per introiettare e poi ricordare l'input che viene recepito (pag. 25).

A tutti piace mettersi alla prova e lo si può fare con i quiz televisivi, con l'enigmistica, ma anche con prove di lingua: cloze, incastri, dettati possono essere piacevoli sfide con se stessi (pag.36)¹⁹³.

Questa è una pista di lavoro che potrebbe essere ulteriormente potenziata nell'obiettivo di creare piacere e motivazione nell'apprendimento della lingua d'origine.

H: E poi un altro mio problema è che non riesco ad essere dura: non riesco ad essere un'insegnante come si deve! Perché per me è molto importante che loro vengano. Preferisco che loro imparino in tre settimane quello che magari avrebbero potuto imparare in due, ma che loro vengano perché i ritmi sono più tranquilli e si sentono sereni. Se invece fossi un insegnante come nella scuola

¹⁹³ BALBONI P.E., *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio, 2008.

italiana, dura, che pretende molto, non verrebbero; e a casa troverebbero tutte le scuse buone per non venire. Io conosco bene le famiglie e i bambini, e so che non possiamo insistere troppo. Per cui l'obiettivo mio, e anche degli altri insegnanti, è quello di far amare il nostro incontro della domenica, che non lo vedano come una cosa pesante. Perché non è una scuola, è più che altro un incontro, dove ci si trova, si parla, si discute tra amici, si fanno attività. Dev'essere un qualcosa in più che loro hanno rispetto ai bambini italiani: loro sanno le stesse cose dei bambini italiani, ma hanno una cosa in più. Io dico loro che sono fortunati perché gli altri ragazzi non conoscono l'arabo! Conoscere un'altra cultura vuol dire tanto. Mi chiedono: "ma cosa ci interessa l'arabo, a cosa ci serve? Si va molto meglio con l'italiano!" Come obiettivo dunque io ho quello di fargli amare la nostra scuola e di far nascere in loro l'interesse per la lingua araba. Perché loro possano imparare e capire.¹⁹⁴

Vediamo che l'insegnante assume un ruolo molto vicino a quello richiesto dai genitori: *il docente diventa quasi un secondo genitore dei ragazzi, sostituendosi alle volte ai genitori naturali, da cui più facilmente i bambini si distanziano e presso cui faticano a trovare input formativi*. L'importante per l'insegnante è far sentire i bambini a proprio agio nella scuola e far piacere loro l'insegnamento proposto. Questo, soprattutto se sono piccoli, è l'unica strada per sviluppare in loro un futuro interesse per lo studio della materia, e allo stesso tempo per garantire un legame con il contesto culturale d'origine. La scuola cerca di essere un punto di contatto tra il ragazzo, sempre più inserito nel contesto italiano e privo di stimoli legati al suo contesto d'origine, e la cultura e la lingua d'origine delle famiglie.

Il docente inviato dal Marocco, invece, ricopre nella scuola un ruolo particolare: egli è l'unico docente non volontario, formato per compiere questo lavoro specifico - insegnare l'arabo e la cultura marocchina ai figli di migranti all'estero - e inserito tre anni fa come esterno nel contesto della comunità locale e dell'associazione Senza Frontiere. Anche il Professor Guella, riconoscendo la difficoltà insita nel compito di insegnare a dei ragazzi che molto spesso sono poco motivati, e al tempo stesso di rispondere alle richieste e alle esigenze dei genitori, dichiara che il primo compito del docente è quello di *coinvolgere personalmente gli studenti nell'apprendimento*.

¹⁹⁴ Dall'intervista ad uno dei docenti volontari della scuola dell'associazione "Senza Frontiere", H., svolta il 15 Febbraio 2012.

L'importante è far sì che lo studente diventi sempre meno spinto o costretto dalle famiglie, e quanto più interessato e motivato personalmente, a partire dalle sue aspettative e dalle esigenze della sua particolare condizione di ragazzo italiano di origine marocchina. Il meccanismo che può attivare un tale cambiamento è quello del piacere e del *coinvolgimento emotivo*:

I: Dunque quali strategie hai adottato e adotti ora per attirare l'attenzione dei ragazzi e per aiutarli a seguire le lezioni?

D: A proposito di questo, inizialmente abbiamo spiegato ai genitori di come loro dovrebbero comportarsi con i loro figli a casa, e che ci deve essere un contatto continuo, chiaro e franco tra la famiglia e noi come insegnanti. Inoltre ho deciso di cambiare un po' la mia metodologia e il programma, decidendo di affrontare cose semplici e di procedere lentamente, in modo che gli alunni non sentano che sono costretti a studiare troppo. Infine ho deciso di non dare compiti a casa, perché è meglio fare tutto in classe, così che il corso di arabo non sia per loro un altro peso, visto che già a casa si lamentano dei tanti compiti dati dagli altri docenti. In più ho spinto i genitori a far fare ai ragazzi attività sportive, gite nel bosco e poi di farli partecipare alla preparazione di attività alternative, come il teatro. In modo che a fine anno gli alunni vengano alla scuola quelle quattro ore di domenica sentendo che c'è qualcosa di interessante e accattivante per loro.

I: Sei soddisfatto del livello raggiunto dalla tua classe?

D: Sì sì, anche se loro non sono migliorati come speravo io all'inizio: non abbiamo potuto procedere come avevo previsto. Ma diciamo che ora l'insegnamento è più che altro un'alfabetizzazione dei ragazzi. Inoltre l'obiettivo che mi interessa di più è che loro possano amare questa materia. Io non voglio che per loro l'arabo diventi una cosa faticosa e basta: io voglio che loro si divertano e che possano studiare alla loro maniera, al loro modo, in modo che non sembri loro che sono costretti. Qualche volta sento che un buon numero di ragazzi sono soddisfatti dell'insegnamento.¹⁹⁵

Come indica il docente l'obiettivo primario è la valorizzazione della lingua e della cultura d'origine per i ragazzi. Per questa finalità è necessario che vi sia una chiara e limpida *comunicazione* tra le *famiglie* e i *docenti*: cioè che gli obiettivi siano gli

¹⁹⁵ Dall'intervista al docente inviato dal Regno del Marocco, Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012.

stessi, che il docente sia sostenuto e approvato dalla famiglia, e che l'azione sia quanto più condivisa e collaborativa. Al contrario, la sua esperienza fin ora è stata molto diversa. A partire dal giorno in cui è arrivato, infatti, è iniziata una lunga opera di mediazione con le richieste dei genitori, le quali si distanziavano dalle condizioni primarie del contratto di insegnamento stabilito con il Ministero dell'Educazione del Marocco, e dalla Convenzione inter-ministeriale all'interno della quale si deve svolgere la sua azione:

D: Quando siamo arrivati, tre anni fa, abbiamo fatto subito un incontro e abbiamo spiegato a tutti che eravamo inviati dal Ministero e quali erano le nostre condizioni. C'erano tre cose importanti da dire:

1. L'età
2. La laicità della scuola
3. E il fatto che noi insegniamo gratis: nessuno deve pagare un centesimo.

E queste cose devono essere chiare a tutti i genitori. Prima eravamo sotto il potere del dirigente della scuola italiana per cui non avevamo bisogno di spiegare niente. Però adesso che siamo dentro le associazioni non sappiamo cosa si fa nelle classi. Per cui dobbiamo avere questo contatto formale con i genitori e con i responsabili dell'associazione spiegando che il corso dev'essere gratis ecc. Se ad esempio un membro dell'associazione (un insegnante volontario) ti chiede 50 euro, non devi darglieli! Neanche un centesimo: gli insegnanti devono lavorare gratis. Queste sono cose che dobbiamo ripetere sempre ai genitori. In quell'incontro ci hanno fatto molte domande e ad un certo punto uno ci chiede: "perché non potete fare come si fa qui in Italia che si insegna la religione a scuola?" Io ho risposto che qui in Italia non si insegna la religione, ma la storia delle religioni.

Nonostante al loro arrivo i due docenti abbiano chiaramente spiegato le condizioni del loro lavoro, il problema si è protratto, in particolar modo per quanto riguarda la *questione religiosa*. Infatti i genitori più volte nel corso di questi anni, e a diverse riprese, hanno chiesto loro che si svolgesse anche un insegnamento religioso, come ha rilevato e sostiene anche la docente volontaria da noi intervistata. Il docente inviato dal Marocco ha da subito percepito, dunque, un *forte scollamento tra la realtà dei migranti e la realtà contemporanea marocchina*, dove la discussione sull'insegnamento religioso nel sistema d'istruzione statale è oggi molto sentita e

controversa. I migranti, tuttavia, non sono aggiornati sui cambiamenti in atto in Marocco, e, dato il loro basso livello di istruzione, risulta anche molto complesso spiegare loro alcuni concetti basilari necessari per un insegnamento della lingua e cultura araba che possa conciliarsi con i valori costituzionali italiani. Questa è l'esperienza che affronta quotidianamente il docente inviato dal Marocco, il quale ci spiega come, di volta in volta, lui cerchi di spiegare ai migranti quanto molti dei loro modi di vivere e vedere le cose provengano da un'interpretazione religiosa del reale che ha origine nella loro formazione scolastica e nel contesto marocchino degli anni '70 e '80. Per lui la questione del loro aggiornamento rispetto al pensiero e alle discussioni che mobilitano la scena marocchina attuale sono un presupposto fondamentale perché i genitori possano porsi in maniera più libera e serena rispetto alla crescita dei loro figli in Europa. Tuttavia, nonostante alcune argomentazioni del docente possano sembrare loro convincenti, e avendo di fronte la realtà italiana possano anche accorgersi che la cosiddetta "modernità" non sempre porta ad una perdita di dignità, valori e rispetto, la forza del gruppo e delle argomentazioni islamiste sembrano avere la meglio:

D: Loro capiscono alcune cose, quando cerco di spiegare loro alcuni cambiamenti nel sistema d'istruzione e soprattutto riguardo i diritti umani, perché per loro è una realtà evidente: vedono come vanno le cose qui - ad esempio com'è la situazione della donna in Italia - e capiscono che qui c'è comunque un rispetto per la donna, per i valori degli altri, e si può avere una vita tranquilla e mantenere i propri valori. Capiscono dunque che quello di cui loro hanno paura non esiste. Ma il problema è che quando si mettono tra di loro hanno altri atteggiamenti. Soprattutto quando vanno in moschea e magari sentono un Imam "arretrato", allora si riferiscono a quello che lui dice, o a quello che sentono in certe televisioni, e iniziamo a credere in quelle cose. Così alla fine concludono che io sono un insegnante moderno ed è meglio non ascoltare quello che dico. Per contrastare queste tendenze dev'esser svolto un lavoro ben organizzato.¹⁹⁶

Si ritiene, dunque, che il problema della questione religiosa all'interno della vita delle associazioni italiane, nei termini che abbiamo delineato nel paragrafo 3.1.2, ed

¹⁹⁶ Dall'intervista al professor Driss Guella del 23 Febbraio 2012

in particolare come scelta pedagogica per la formazione e l'istruzione nelle scuole di mantenimento della lingua e cultura d'origine, debba essere messo in relazione al dibattito attuale marocchino sulla questione della riforma del sistema educativo. È fondamentale avere un quadro della situazione specifica che il Marocco sta vivendo in questo periodo di riforme per capire quanto sia forte la sfida che è chiamato a portare avanti il docente marocchino inviato in missione in Italia: il docente è partito dal Marocco nel 2006, nel mezzo di un forte cambiamento del sistema d'istruzione e, arrivando in Italia si è dovuto scontrare con un ambiente molto più arretrato, e dove difficilmente può imporre e spiegare la nuova visione riformista, anche se moderata, attualmente adottata dal Regno del Marocco, di fronte alle sfide legate alla necessità di una modernizzazione del sistema sociale e educativo. Inoltre, solo capendo quali sono le strade che il Marocco sta cercando di percorrere per superare l'impasse reale che la riforma educativa sta attualmente vivendo, possiamo cercare di delineare dei possibili percorsi anche per la situazione dell'insegnamento ai figli dei migranti: il destino dell'insegnamento all'estero è sicuramente legato alla riuscita di una vera e propria riforma del sistema educativo marocchino, in particolare rispetto alla questione religiosa; chiaramente poi nell'insegnamento in Italia entrano in gioco anche altri fattori, di cui ci occuperemo in seguito.

La Carta Nazionale dell'Educazione e della Formazione è stata proposta in Marocco nel 1999 dal nuovo Re Muhammad VI e viene approvata all'unanimità nel 2000 dalle due camere del Parlamento. Il decennio 2000-2010 viene dichiarato decennio nazionale dell'educazione e della formazione e la questione dell'insegnamento viene messa al primo posto delle priorità politiche del paese. La riforma dell'insegnamento, tuttavia, si inserisce in un più ampio processo di riforme che ha preso avvio all'inizio degli anni '90.¹⁹⁷ Il grande cambiamento promosso dalla Carta Nazionale dell'Educazione e della Formazione è il passaggio da una logica nazionalista dell'affermazione identitaria ad una logica della razionalità e dell'evoluzione.

¹⁹⁷ I principali poli delle riforma sono:

- le revisioni costituzionali del 1992 e 1996 che affermano l'attaccamento del Marocco ai "Diritti dell'Uomo così come sono riconosciuti universalmente"
- La creazione del Consiglio Consultivo dei Diritti dell'Uomo nel Maggio 1990
- La creazione per l'Istituto Reale per la Cultura AMazighe (IRCAM) nel 2001
- La creazione dell'Istanza Equità e Riconciliazione (IER) nel Gennaio 2004
- L'adozione del nuovo Codice di Famiglia nel Gennaio 2004.

Per ulteriori informazioni rimandiamo al testo: P. GANDOLFI (diretto da) *Le Maroc aujourd'hui*; Il ponte, Venezia, 2008.

Nonostante le grandi innovazioni che la Carta apporta, tuttavia non nasconde molte difficoltà a rompere con alcune ideologie del passato. La ricerca del consenso politico attraverso il compromesso, in risposta a questioni spinose, si dimostra apparente in molti livelli: sia con un silenzio ricco di conseguenze, sia attraverso l'adozione di formule generali che si prestano a qualsiasi tipo di lettura. Ogni analisi diagnostica non è resa esplicita ed inoltre l'applicazione della Carta non dipenderà direttamente dalla Commissione Speciale per l'Educazione e la Formazione che ha creato la Carta, ma dall'apparato amministrativo, un corpo che è per lo più arcaico e tradizionalista: a queste condizioni non si esclude dunque che, nonostante la promulgazione della Carta, si possa mantenere senza troppi problemi lo status quo. Cercando un difficile equilibrio tra universalità e tradizione, una difficile conciliazione tra la specificità e l'universale, la Carta sembra arenarsi in una serie di giustapposizioni e ambiguità a livello di principi che non lasciano spazio ad una vera e propria riforma culturale.

Uno dei problemi occultati dalla Carta è proprio l'insegnamento religioso: “se ne parla in termini generali accontentandosi di riprodurre formule convenute.”¹⁹⁸ Non viene fatta nessuna analisi dell'insegnamento proposto e non è delineato alcun progetto di insegnamento religioso. La Carta parla della questione religiosa in due capitoli: quello dei principi fondamentali e quello dell'organizzazione pedagogica. Nella prima parte si dice che

Il sistema educativo del Regno del Marocco si fonda sui principi e i valori della fede islamica. Mira a formare un cittadino virtuoso, modello di rettitudine, moderazione e tolleranza [...] Il sistema educativo del Regno del Marocco rispetta e rivela l'identità ancestrale della Nazione. Ne manifesta i valori sacri e intangibili: la fede in Dio, l'amore della patria, e l'attaccamento alla monarchia costituzionale.¹⁹⁹

Poi si parla di religione nel capitolo consacrato all'organizzazione pedagogica: l'insegnamento prescolare e primario devono garantire l'appropriazione dei valori religiosi, etici, civili e umani essenziali. Non si parla direttamente dell'insegnamento religioso per quanto riguarda le scuole secondarie. Tuttavia non viene svolta nessun tipo di analisi rispetto all'insegnamento religioso tuttora attuato e non si dice niente di specifico rispetto a quello che viene auspicato.

¹⁹⁸ In traduzione dal francese da M. EL AYADI “La réforme de l'enseignement au Maroc” in P. GANDOLFI (diretto da) *Le Maroc aujourd'hui*; Il Ponte 2008 Venezia; pag. 209.

¹⁹⁹ *Ibidem*, pag. 209.

L'affermazione di principi così generali e il rimando al credo tradizionale non sono certo sufficienti a creare un programma di riforma in un dominio così delicato come l'insegnamento religioso che dalla fine degli anni '70 è stata una via per la diffusione nel paese delle ideologie religiose al fine di contrastare l'avanzata dei movimenti nazionalisti, socialisti e laicali. L'educazione islamica ha caratterizzato dalla fine degli anni '70 ad oggi tutti gli ordini della scuola, dalla prima elementare alla maturità ed è stata obbligatoria e generale per tutti i tipi di scuole. Durante quegli anni M. El Ayadi attua degli studi specifici sui manuali scolastici da cui rileva che la specificità del discorso religioso scolastico è che

è un discorso globale la cui principale caratteristica è l'apologia dell'Islam [...] Questo discorso è oggi egemonico nella scuola marocchina. La sua diffusione avviene principalmente attraverso i corsi d'istruzione islamica, ma è presente anche nei manuali delle altre materie, in particolare i manuali di lingua e letteratura, dove la religione è presentata attraverso questo discorso inglobante sull'Islam. In quanto discorso apologetico il discorso religioso scolastico utilizza la logica dicotomica al fine di posizionare l'Islam in posizione di superiorità nei confronti delle religioni e delle ideologie concorrenti.²⁰⁰

Nel 2001 il Ministero per l'educazione nazionale elabora un Libro Bianco che definisce gli orientamenti dei nuovi contenuti dell'insegnamento, seguendo il quadro di riferimento lasciato dalla Carta. Vengono messi in rilievo quattro macro-riferimenti: la religione musulmana; l'identità culturale della civiltà marocchina; i valori della cittadinanza; i valori dei Diritti Umani nella loro accezione universale: l'educazione religiosa viene così confermata come una missione della scuola pubblica marocchina. Stando ad una delle prime analisi dei nuovi manuali proposti in questo decennio, sempre di M. El Ayadi,

all'ideologizzazione fondamentalista dei vecchi manuali hanno cercato di sostituire un discorso religioso morale che intesse i contorni della figura di un cittadino e di una società musulmana ideale.²⁰¹

Si cerca ad esempio di inscrivere i principi dei Diritti dell'Uomo, della cittadinanza, dell'uguaglianza dei sessi e dell'ecologia, nel quadro dell'etica islamica; si cerca, inoltre, di conciliare i dogmi religiosi e l'imperativo della modernità; ma più che un riforma culturale, la soluzione adottata sembra un "bricolage teorico".

²⁰⁰ *Ibidem*; pag. 220

²⁰¹ *Ibidem*; pag. 223.

Le due principali questioni ancora da affrontare sono dunque il contenuto dell'insegnamento religioso e il problema della formazione dei docenti. È necessario, dichiara nel 2004 il Re Muhammad VI , assicurare la "razionalizzazione, modernizzazione e unificazione dell'educazione islamica"²⁰². L'ideologizzazione islamista dell'educazione religiosa perseguita per tre decenni deve lasciare lo spazio ad una nuova visione della religione che è chiamata a conformarsi alle nuove richieste di modernizzazione e riforma. Le due questioni aperte restano da una parte una valida e continuativa formazione dei docenti e una verifica e valutazione del loro lavoro, e dall'altra parte la nascita di una produzione intellettuale che possa far fronte alle sfide poste al sistema educativo dalla Carta e dal Libro Bianco: fare una sintesi tra valori islamici e modernità. Se mancano questi due punti di partenza è chiaro che di fronte alla complessità della sfida sarà molto più facile per i docenti scegliere la soluzione più semplice, ovvero la tesi islamista, che si caratterizza sempre per la sua chiarezza e accessibilità.

Di fronte alla complessità delle sfide che sta attraversando il sistema educativo marocchino, schiacciato tra le nuove spinte moderniste e la diffusa ideologia islamista, e teso alla ricerca di una sintesi intellettuale nuova che porti ad una vera riforma culturale (sintesi tra le contrapposizioni che la Carta dell'Educazione e Formazione lascia sospese: specificità e universalità, cioè Islam da una parte e modernità e diritti umani dall'altra), la questione religiosa assume anche nel contesto dell'insegnamento della lingua e cultura d'origine dei migranti marocchini un ruolo fondamentale, di cui ci si dovrebbe parimenti occupare. Anzi nel contesto migratorio l'elemento religioso rischia di assumere un' ulteriore valenza identitaria e simbolica che potrebbe sottolinearne ulteriormente il peso e l'onnicomprendività, senza parlare del rischio di una possibile reinvenzione o reinterpretazione radicale della cultura d'origine.

Il collocamento dell'educazione religiosa all'interno dei programmi scolastici e la sintesi tra i valori tradizionali dell'Islam e quelli universali, a cui il Marocco vuole conformarsi, è un presupposto fondamentale affinché si possa creare un curriculum di lingua araba e cultura marocchina valido anche in Italia, cioè che possa essere conforme alle richieste di interculturalità ed integrazione richieste dal sistema educativo e sociale italiano. Vedremo nel prossimo capitolo cosa ci si può auspicare

²⁰² Mia traduzione dal francese dal discorso ufficiale del Re Mohammed VI del 30 Aprile 2004 in merito alla questione religiosa.

per un aggiornamento del dibattito su queste questioni in Italia e secondo quali modalità ci si potrebbe prendere in carico questa problematica in Veneto.

Ritornando alla situazione della scuola dell'associazione "Senza Frontiere" risulta chiaro che l'incomprensione tra il docente e i genitori, e le divergenze di obiettivi riguardo l'elemento religioso creano un divario tra aspettative e risposte effettive. I ragazzi ovviamente si trovano in mezzo a questo dibattito che agisce in sordina scardinando la chiarezza e l'efficacia degli obiettivi della scuola e dell'effettiva didattica. Come abbiamo detto, spesso i ragazzi non fanno che riproporre le idee e le motivazioni dei genitori, tanto che perfino in classe il docente si trova a dover spiegare ai ragazzi perché il suo scopo non è quello di far imparare il Corano, ma di insegnar loro a leggere, scrivere ed esprimersi in arabo. Poi acquisiti gli strumenti - spiega un giorno il docente ad una ragazza in classe - ognuno potrà rivolgersi alla lettura e allo studio di ciò che preferisce.²⁰³ Il problema religioso resta ad oggi un fattore che distanzia il docente dalle famiglie e dalla comunità locale, creando insoddisfazione e tensione da entrambe le parti: d'altra parte se, precedentemente, quando i corsi erano inseriti all'interno della scuola italiana, non vi era alcun dubbio che la laicità dell'insegnamento fosse una regola fondamentale da rispettare, ora tutto è molto più complicato. Il contesto è autonomo e non controllato e i genitori si sentono il diritto di avanzare le loro richieste.

Inoltre, un altro elemento con cui si scontra il docente nella sua opera, è lo scarso inserimento dei genitori nella società italiana, tanto che forse l'integrazione per i propri figli non è nemmeno auspicata. Questa realtà dei migranti rischia di minare alla base gli obiettivi primari della missione del docente: "consentire ai bambini di vivere la loro cultura, apprezzare quella del paese che li ospita, avere fiducia in loro stessi" e agevolare "la riuscita scolastica dei bambini nella loro scuola e un adattamento armonioso nel contesto in cui vivono".

D: E infine c'è un altro grande problema: quello dei genitori che vedono la lingua araba solamente come un veicolo di una componente della loro

²⁰³ Riporto dal mio "diario di bordo":

il 29 Gennaio una ragazza, arrivata da poco in classe, ma che frequentava gli anni precedenti, forse con altri docenti, dopo circa venti minuti di lezione, chiede al docente: "Prof, recitiamo il Corano?" Sembra stufo delle attività proposte (significativo visto che è la ragazza che sembra più attiva in classe: cerca sempre di capire facendo frequentemente domande ecc.). Il docente Le risponde: "leggere e imparare il Corano a memoria è facile! Noi siamo qui perché dobbiamo imparare a capire ciò che leggiamo." La ragazza replica: "Sì ma allora ci metteremo cinquant'anni!" E il professore conclude "No, 49".

personalità che è il contesto religioso. Questo è un grosso problema. Ma la realtà di questi bambini è diversa. I genitori hanno limitato la loro appartenenza al Marocco ad un solo aspetto. In realtà la loro identità marocchina sarebbe ben più composita, ma dopo così tanto tempo si stanno concentrando solo su questa caratteristica: l'essere musulmani. Per questo io dico che forzano i ragazzi, li costringono ad essere come vogliono loro. Ma questo desiderio dei genitori contrasta e stride moltissimo con quello che vuole il Ministero dell'Educazione marocchino. Noi vogliamo che sia gli alunni che i loro genitori si integrino nel contesto dove vivono. Dunque il nostro compito è quello di facilitare l'integrazione, non solo degli alunni, ma anche dei genitori, mantenendo vivo il loro legame con il paese d'origine: questo è il nostro obiettivo. Invece sento che tanti genitori hanno paura dell'integrazione, pensano che sia una prospettiva nefasta per loro e per i loro figli. Per questo cresce questa prospettiva secondo la quale la religione può salvaguardare i figli dalla completa integrazione.²⁰⁴

Per questo motivo l'urgenza da risolvere affinché il suo lavoro possa realizzarsi è quella di un'azione a favore dell'inserimento e della formazione delle famiglie di migranti: questo sarà l'obiettivo che, come vedremo nel capitolo quattro, il docente inviato dal Marocco, porta avanti parallelamente all'attività didattica. D'altra parte sono pochi i genitori che seguono i loro figli nelle loro attività, dalla scuola alle attività extracurricolari, come accennato anche dagli altri attori coinvolti: il loro contatto con la realtà italiana è sempre minimo. In questi anni alcuni genitori hanno chiesto al docente se poteva dare ai loro figli delle ulteriori lezioni linguistiche private, ma altrimenti la maggior parte di loro non si vede mai a scuola, o, al massimo, se il figlio abita lontano, lo accompagna e lo viene a riprendere: pochissimi sono dunque gli incontri anche informali tra docente e genitori. L'opera di sensibilizzazione e aggiornamento deve partire quindi innanzitutto dai responsabili delle associazioni e da chi in prima persona si occupa di gestire le relazioni tra la comunità e la società italiana.

Purtroppo la forte divergenza che si è creata in questi anni sulle motivazioni e le metodologie dell'insegnamento, genera una forte insoddisfazione da parte di molti. Quest'anno i rapporti tra il docente inviato dal Marocco, gli altri docenti volontari e i responsabili della scuola, sono stati spesso molto tesi: sembra che la fiducia reciproca

²⁰⁴ Dall'intervista al docente inviato dal Regno del Marocco, Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012.

si stia man mano deteriorando, e cercare una mediazione tra le diverse parti coinvolte diventa sempre più difficile. Richiamiamo in questa sede l'appello che in questo senso è stato fatto dal Professor Guella nella sede di una nostra intervista:

I: In questo contesto associativo è molto difficile realizzare gli obiettivi richiesti dal Ministero marocchino, che poi sono alla base della strada individuata anche dall'Italia per l'integrazione dei ragazzi stranieri?

D: Sì. Ricordo che durante la formazione prima di venire in Italia presso il Ministero - eravamo 265 insegnanti e tutti dovevano andare in contesti diversi: se non sbaglio 70 in Spagna, 3 o 4 in Germania ecc. - abbiamo fatto una formazione unica per raggiungere degli obiettivi comuni a tutti i gruppi che andavano nei diversi paesi. Questo perché il Ministro voleva poi dare la massima libertà ai singoli gruppi e ai singoli insegnanti di scoprire la realtà del posto dove lavorava e così adattarvisi. Purtroppo quando stavamo iniziando pian piano ad inserirci nella realtà e nell'ambiente scolastico italiano, l'attività è stata bloccata. Se ritornerà ad esserci l'aiuto delle istituzioni, ora che abbiamo conosciuto molte più cose della realtà italiana, penso che potremmo riuscire nel nostro intento. Penso che la coniugazione di questi due aspetti potrebbe generare dei buoni corsi: per gli alunni e per l'integrazione degli immigrati.

I: Quindi questi sono i due elementi fondamentali che secondo te potrebbero portare a realizzare i vostri obiettivi di integrazione dei ragazzi: la conoscenza da parte vostra del contesto italiano, e il reinserimento dell'insegnamento di lingua e cultura araba nelle scuole italiane?

D: Sì esatto. [...]

I: Per cui se le associazioni restano dei luoghi autoreferenziali e non si coglie niente dall'esterno, le idee restano imbrigliate in un pensiero di tipo tradizionalista e non dà frutto per una migliore integrazione nel nostro sistema...

D: Per questo anche noi diciamo che l'autorità italiana ci deve dare una mano, soprattutto per permettere ai ragazzi di non rimanere arenati nella stessa visione dei loro genitori. E inoltre c'è bisogno che lo Stato sappia e verifichi costantemente quello che viene insegnato: è necessario un interessamento da parte dello stato italiano verso questo insegnamento della lingua e cultura d'origine.²⁰⁵

²⁰⁵ Dall'intervista al docente inviato dal Regno del Marocco, Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012.

3.3 L'attività didattica: osservazione e analisi nella classe del docente marocchino in missione in Veneto (a.s. 2011/2012)

3.3.1 Obiettivi, approccio e metodo didattico

Nel corso di questi mesi di osservazione dell'attività didattica svolta ho avuto l'opportunità di conoscere a fondo la storia del docente inviato dal Regno del Marocco, cosa che mi ha permesso di delineare molti punti della sua esperienza di insegnamento in Italia altrimenti sconosciuti. In questi mesi, nelle frequenti discussioni tenute informalmente tra di noi sull'andamento della scuola e le difficoltà riscontrate da parte sua nell'insegnare in un contesto così diverso da una normale istituzione scolastica, si sono delineate alcune proposte e strategie lavorative su cui puntare per il futuro. Chiaramente si è sempre tracciata come migliore aspettativa auspicabile per il futuro il rinnovo dell'accordo ministeriale che permetterebbe di riprendere l'insegnamento all'interno delle scuole italiane: esperienza che, come abbiamo visto precedentemente, presenta innumerevoli vantaggi, dal punto di vista del controllo e della gestione dell'attività didattica, dell'assunzione di valori che mirino ad un concetto di integrazione condiviso tra il paese d'emigrazione e il paese d'accoglienza, e dal punto di vista della valorizzazione e del riconoscimento ufficiale della lingua d'origine dei migranti nel contesto scolastico italiano. Intanto, nell'attesa che si possa verificare questo rinnovo, si ritiene necessario lavorare sul contesto e sulle condizioni attuali delle associazioni, unici enti che si occupano del mantenimento della lingua d'origine per i figli di migranti in Veneto. In questo ambito l'aggiornamento e la formazione dei migranti, nonché il controllo dei corsi di arabo e del loro livello di corrispondenza agli standard pedagogici italiani, dovrebbe costituire un fondamento indispensabile anche per le nostre amministrazioni pubbliche, che potrebbero così assicurarsi il monitoraggio e contribuire all'inserimento dei migranti nel tessuto sociale italiano, eliminando il rischio della formazione di *enclaves* culturali autonome e sempre più separate.

A partire dalla sua esperienza, il docente inviato dal Marocco delinea come obiettivi principali di questa azione la *formazione per i genitori dei ragazzi coinvolti nelle scuole*, attraverso dei corsi di aggiornamento, ad esempio sull'evoluzione e il

progresso della società in Marocco, e corsi di alfabetizzazione e consolidamento dell'italiano, soprattutto per le madri. Questi corsi si potrebbero tenere nelle ore in cui in ragazzi sono a scuola di arabo, ottenendo così un doppio risultato, riuscendo a coinvolgere anche i genitori nell'attività formativa dei ragazzi. Secondariamente si ritiene necessaria un'azione di *formazione continua per i docenti volontari*, che dovrebbero essere istruiti sugli approcci e le metodologie glottodidattiche fondamentali e specifiche riguardo all'insegnamento dell'arabo come lingua d'origine, secondo i presupposti che abbiamo delineato nel capitolo 1. Infine il Professor Guella segnala come terzo fondamentale passo da attuare lo sviluppo di corsi di lingua integrati, in cui, cioè le diverse competenze dei ragazzi, possano trovare un punto di contatto ed incontro, così da generare un vero e proprio ponte tra le loro varie competenze: si parla quindi di un'*educazione linguistica integrata*, che unisca lo studio dell'italiano, del dialetto e dell'arabo. Questa prospettiva si riallaccia alla teoria da noi esposta precedentemente del repertorio linguistico dello studente: non è tanto importante capire quale sia la lingua madre del migrante e quale la sua L2, quanto è importante far sì che tutte le competenze linguistiche siano valorizzate e ampliate e non restino chiuse in compartimenti stagni, ma vengano utilizzate per facilitare il consolidamento linguistico di tutte le lingue facenti parte del repertorio dello studente e per creare consapevolezza metalinguistica.²⁰⁶

Il primo principio basilare dell'approccio glottodidattico del Professor Guella è la *centralità dello studente e dei suoi bisogni specifici*. A questo proposito ci spiega che una volta arrivato in Italia uno dei primi passi che ha dovuto affrontare è stato proprio quello della riformulazione del programma didattico, in vista delle condizioni incontrate. Infatti la visione dell'insegnamento restava ancorato all'esperienza decennale avuta in Marocco, e la formazione sostenuta presso il Ministero prima di partire per l'Italia, si era basata sul modello dell'ELCO francese, che fin da subito si è rilevato inadeguato per affrontare la differente situazione migratoria italiana.

D: Prima avevamo una certa visione dettata dalla nostra esperienza in Marocco, e dalla formazione che avevamo fatto sul modello francese, ma quello che abbiamo trovato qui era un'altra cosa. Così abbiamo fatto uno sforzo, per modificare di volta in volta l'insegnamento. D'altra parte questo è il mestiere dell'insegnante: cercare di modellare di volta in volta il suo modello a seconda

²⁰⁶ Cfr. paragrafo 1.2.2.

della realtà che ha davanti. Così, iniziando a capire la realtà italiana, la scuola italiana e il pensiero dell'ambiente in cui eravamo, pian piano cercavamo di risolvere i problemi che incontravamo.²⁰⁷

Approdato nella realtà dell'associazione Senza Frontiere il docente è stato costretto a modificare ulteriormente i suoi obiettivi e il programma didattico, non tanto in vista dell'eterogeneità dei componenti della classe, quanto piuttosto per le specifiche problematiche, affrontate nei precedenti paragrafi, legate al fatto che la scuola si svolgeva di Domenica e i ragazzi presentavano uno scarso interesse per le lezioni, fatto aggravato dai conflitti che la frequenza alle volte generava in famiglia. L'obiettivo, dunque, era diventato primariamente quello di *far amare ai ragazzi la materia*, cercando di rendere il corso il meno pesante e impegnativo possibile, almeno nei termini del lavoro da svolgere a casa. Inoltre è diventato fondamentale per il docente *far emergere la volontà del singolo studente* e la sua particolare attitudine, così che lo studio dell'arabo si distaccasse dai modelli e dalle motivazioni familiari e diventasse progressivamente un interesse personale, accresciuto dal riconoscimento dei vantaggi che esso può fornire. Questo ovviamente, dichiara il docente, va a discapito della velocità di progressione rispetto alla programmazione prevista, ma i risultati ottenuti dagli alunni passano in secondo piano rispetto all'ottenere una loro *emancipazione dall'aura genitoriale*, senza che questo prescinda da un allontanamento dalla loro lingua e cultura d'origine. Il Professore dichiara infatti che per lui è fondamentale *l'integrazione dei genitori e dei figli nella società italiana*: per fare ciò è necessario che il riferimento totalizzante dei genitori alla sfera religiosa, come unico legame con la propria origine e come fattore di diversificazione e di non integrazione nella società italiana, non si trasmetta altrettanto acriticamente ai figli. L'aspetto religioso è uno dei fattori, ma non certo l'unico, in cui si deve applicare lo sforzo del docente per far sì che il ragazzo possa dotarsi di strumenti personali di approccio alla cultura di provenienza, in modo che possa autonomamente scegliere quale posizione adottare rispetto ai diversi aspetti degli universi culturali a cui appartiene.

²⁰⁷ Dall'intervista al docente inviato dal Regno del Marocco, Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012.

D: I genitori hanno limitato la loro appartenenza al Marocco ad un solo aspetto. In realtà la loro identità marocchina sarebbe ben più composita, ma dopo così tanto tempo si stanno concentrando solo su questa caratteristica: l'essere musulmani. Per questo io dico che forzano i ragazzi, li costringono ad essere come vogliono loro. Ma questo desiderio dei genitori contrasta e stride moltissimo con quello che vuole il Ministero dell'Educazione marocchino. Noi vogliamo che sia gli alunni che i loro genitori si integrino nel contesto dove vivono. Dunque il nostro compito è quello di facilitare l'integrazione, non solo degli alunni, ma anche dei genitori, mantenendo vivo il loro legame con il paese d'origine: questo è il nostro obiettivo.

Sempre all'interno di questo macro-obiettivo dell'approccio glottodidattico del docente rientra la sua volontà di *conoscere il percorso personale e familiare del singolo studente*. Solamente conoscendo la storia e il contesto familiare del ragazzo il docente può riuscire a:

bloccare la pressione dei genitori su di lui e a creare la tua relazione speciale con lui: altrimenti non puoi fare niente. Perché se lui è venuto da te solo sulla spinta dei genitori vuol dire che lui non esiste. Ma tu devi far uscire il ragazzo creando una relazione diretta tra te e lui [...] inserirlo bene nella classe, capire di cose ha voglia, quali sono i suoi interessi. Poi devi modificare l'insegnamento a seconda dei suoi bisogni e delle sue richieste. Questa è una cosa davvero molto importante.²⁰⁸

Il docente dunque si rivela un "alleato" dello studente, essendo il suo compito primario quello di promuovere l'emergere della sua personale motivazione nello studio, e della sua autonomia nello studio e nella vita. Il primo metodo da applicare in vista di questo scopo è quello di attivare la dimensione del piacere nell'insegnamento, accanto alla creazione di una relazione amichevole insegnante-discente, e all'eliminazione di qualsiasi filtro affettivo che possa bloccare lo studente. In quest'ottica è fondamentale che la didattica sia sempre commisurata all'effettivo livello linguistico degli studenti, che sia seguito un ordine naturale nell'acquisizione e che l'errore sia trattato come uno strumento dell'apprendimento. In seguito

²⁰⁸ Dall'intervista al docente inviato dal Regno del Marocco, Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012.

vedremo come si sviluppa la metodologia didattica del docente rispetto a queste tematiche.

3.3.2 Presentazione della classe

La classe in cui ho svolto la mia osservazione dello svolgimento delle attività didattiche è quella seguita da tre anni dal Professor Guella. Gli alunni componenti la sua classe non sono stabili, ma variano di anno in anno, sia perché qualcuno lascia la scuola o qualcuno si aggiunge, anche durante il corso dell'anno, sia perché qualche alunno di classi inferiori, raggiunto un livello superiore ai suoi compagni, viene indirizzato in questa classe, dal livello linguistico più elevato.

La mia osservazione nella classe è durata da Domenica 23 Ottobre a Domenica 5 Febbraio: i corsi sono iniziati solo ad Ottobre inoltrato e inizialmente ho seguito anche i corsi della scuola di Padova, prima di scegliere l'associazione di Montebelluna come sede della mia ricerca. Il primo giorno di osservazione i ragazzi in classe erano 22 (su un totale di 26 iscritti), di cui undici alunni e undici alunne. Gli alunni sono tutti di origine marocchina, dato che può essere esteso, mi confermano i responsabili, a tutta la scuola: questo è un elemento di forte caratterizzazione dei corsi proposti dall'associazione e che li differenzia sostanzialmente dai corsi delle altre associazioni che ho potuto osservare in questo periodo, dove tra una maggioranza di marocchini, vi sono anche tunisini, algerini e figli di migranti provenienti da paesi con una forte percentuale musulmana seppur non arabofoni, come senegalesi, macedoni e albanesi²⁰⁹. Il numero di alunni nella classe del Professor Guella varia però notevolmente da lezione a lezione, raggiungendo dei minimi di 9 o 10 alunni, con una media di circa 13 alunni. Dall'inizio dell'anno la presenza nel corso dei mesi è decisamente calata, soprattutto rispetto al numero di alunni che secondo il registro del Professore avrebbero dovuto frequentare. In realtà il Professore non ha un vero e proprio registro delle presenze, ma soltanto un foglio con i nomi dei partecipanti che ha usato nelle prime lezioni per conoscere i ragazzi nuovi. Sottolineiamo dunque che il Professore non è interessato a monitorare la costanza nella presenza dei ragazzi, sapendo che per loro seguire i corsi domenicali non è facile per diversi motivi: per questo ha scelto di non fare l'appello e di fare lezione con chi è presente. Rispetto agli alunni attesi in classe quest'anno secondo le

²⁰⁹ Mi riferisco alle scuole di lingua araba delle associazioni marocchine di Padova e di Oderzo, che ospitano anche alunni di diversa nazionalità.

iscrizioni l'assenza maggiore si è rilevata tra gli alunni più grandi: alunni di sedici e diciassette anni, che erano stati iscritti dai genitori all'inizio dell'anno e probabilmente avevano già frequentato la scuola gli anni precedenti, ma non sono mai venuti a lezione. Questo dato potrebbe confermare l'ipotesi segnalata dalla docente volontaria da noi intervistata, che dichiara un notevole calo nella frequenza degli alunni, soprattutto tra i più grandi, e in particolare tra coloro che frequentano la classe del docente Guella: problema che lei fa risalire allo scarso interesse per le lezioni, e all'insoddisfazione rispetto al tipo didattico da lui proposto. Oltre alle numerose assenze dei ragazzi, si devono segnalare anche i diversi ritardi di molti alunni, tra cui soprattutto il gruppo di ragazze più grandi che, non accompagnate dai genitori, arrivano a lezione attorno alle 9.50, quasi 50 minuti dopo l'inizio ufficiale del corso. L'orario di inizio delle lezioni nella classe del professor Guella, è comunque molto flessibile, infatti il docente, a causa del viaggio che deve effettuare, molto spesso in treno, per raggiungere Montebelluna, non riesce ad arrivare prima delle 9.20 e per questo la lezione inizia comunque ad un orario variabile, ma mai alle 9, come nelle altre classi.

Il problema dei ritardi e soprattutto quello delle assenze, come abbiamo detto, si è acuitizzato nel corso dell'anno: verso Gennaio la classe si è stabilizzata attorno ad un numero costante di circa 13 studenti, che sono stati per lo più stabili nella frequenza durante tutti i mesi dell'osservazione e quindi hanno rappresentato per me il vero e proprio gruppo classe. Anche tra di loro però c'è chi si lamenta costantemente del tipo di didattica svolta; ma analizzeremo meglio in seguito questo elemento, difficilmente elicetabile da questionari o interviste, dove i protagonisti evidentemente faticano ad esporsi su questi argomenti. Infine dobbiamo rendere conto che anche a metà anno si è aggiunto qualche studente al gruppo classe: due ragazze, che avevano già frequentato i corsi gli anni precedenti, e un ragazzo che, al contrario, il docente non conosceva. Questa situazione richiama ciò che il Professore ci aveva dichiarato fin da principio come uno dei maggiori problemi di organizzazione e controllo all'interno della scuola, un elemento che distingue l'esperienza di insegnamento nelle associazioni dalla precedente esperienza istituzionale: nelle scuole italiane l'organizzazione era ferrea e regolata da delle precise regole che estromettevano chi faceva troppe assenze e chi usciva dalla fascia di età presa in considerazione dalla Convenzione ministeriale. Il numero massimo di alunni che potevano usufruire

dell'attività didattica proposta dalla scuola, infatti, aveva reso necessario l'elaborazione di regole ferree di frequenza e di limiti di età. Ora, dice il Professore:

D: non c'è un rispetto, come era prima, da parte dei genitori, nei confronti della scuola e dell'attività didattica. L'organizzazione è autonoma e senza controllo. Una volta partecipare era obbligatorio [...] c'era un'apposita regola per cui se tu, senza motivo chiaro, eri assente per tre volte successive, eri espulso dal corso. Per cui c'era una forte costanza nella presenza. Dunque in generale c'era una certa rigidità nell'organizzazione che permetteva un buon svolgimento dell'attività. Ora in questa esperienza, il gruppo ogni anno non è omogeneo, i ragazzi cambiano, in una percentuale di quasi il 60%... Così ci sono molte più difficoltà.²¹⁰

Questo dato di forte discontinuità nella presenza e nella costanza dei ragazzi che compongono la classe influisce notevolmente sull'organizzazione dell'attività didattica ed è una delle difficoltà maggiori, afferma il Professor Guella, che il docente si trova ad affrontare quest'anno. In realtà questo elemento è direttamente influenzato dalla mancanza di monitoraggio della presenza degli alunni attraverso un appello giornaliero, e dalla difficoltà nella relazione con le famiglie, momento necessario per capire la motivazione delle assenze, ed eventuali problemi legati alla presenza o ai ritardi dei ragazzi. Di fatto il docente, nonostante abbia rilevato il problema, non sembra essersi interrogato criticamente sulle motivazioni di una tale situazione, o sulle eventuali strategie per una sua analisi e soluzione.

Un'altra questione significativa è l'assegnazione degli studenti nelle diverse classi. Fin ora la divisione in classi è stata effettuata tramite un'empirica e non uniforme valutazione delle competenze degli studenti, anche a partire dalla loro storia linguistica. Quest'anno il Professor Guella era stato incaricato di procedere alla distribuzione di un test di ingresso durante la prima lezione dell'anno, così da permettere una redistribuzione degli alunni secondo le loro competenze pregresse e acquisite negli anni di scuola. Tuttavia il test non è mai stato effettuato, e non sono stata in grado di ricostruire la modalità in cui quest'anno, così come negli anni precedenti, sia stata effettuata la formazione delle classi. In gran parte credo si sia riproposta la composizione della classe degli anni precedenti, tranne alcune

²¹⁰ Dall'intervista al docente inviato dal Regno del Marocco, Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012.

valutazioni “ad personam” per alcuni studenti che si riteneva dovessero passare di livello: valutazione che veniva effettuata dal docente ricevente attraverso la lettura di un testo ed un breve colloquio, quindi veniva soppesato il livello acquisito nel riconoscimento delle lettere e nella fluidità della lettura, nonché nella comprensione della lingua veicolare, che nella scuola di Senza Frontiere è per lo più il dialetto marocchino. Questa attribuzione esente da caratteri oggettivi e condivisi ha presentato non pochi problemi nel corso dell’anno. Infatti per alcuni alunni della classe del Professor Guella si è rilevata una notevole differenza di livello rispetto al resto della classe, a cui si sarebbe potuto porre rimedio con un loro spostamento; anche altri Professori hanno più volte richiesto che alcuni dei loro alunni fossero spostati nella classe di livello più elevato. Il 18 Dicembre ho assistito ad uno dei pochi incontri tra i docenti avvenuto durante quest’anno scolastico: l’obiettivo era fare il punto della situazione su alcuni problemi riscontrati dopo i primi due mesi dall’inizio delle lezioni. L’incontro è stato informale e spontaneo e si è svolto durante l’intervallo tra le lezioni. Il primo problema affrontato dai docenti riguardava la situazione nelle singole classi e specificatamente i problemi di gestione all’interno delle classi, tra cui la difficoltà a coinvolgere gli alunni nelle attività didattiche, ed in particolare la situazione precaria di alcuni particolari studenti. Il secondo punto, strettamente legato al primo, era quello del permanere all’interno delle classi di una notevole differenza di livello linguistico tra gli studenti. Alcuni docenti suggerivano a questo riguardo di operare una redistribuzione dei ragazzi, a seconda delle necessità rilevate in questi mesi. A questa proposta si è opposto strenuamente il Professor Guella, il quale ha dichiarato che questa scelta, soprattutto in quanto in corso d’anno, sarebbe stata più dannosa che positiva per i singoli studenti e per la classe intera. Per questi e altri motivi lui suggeriva di lasciare invariato il gruppo classe, ormai per lo più coeso, e di adottare una strutturazione delle attività didattiche ad abilità differenziate. Il suo discorso convinse tutti, e comunque il tempo a disposizione per la discussione era terminato, dato che l’intervallo era finito e i ragazzi rientravano in classe. Alla fine, dunque, nonostante tutte le difficoltà riscontrate si era deciso di lasciare invariata la situazione esistente, ma che effettivamente si sia adottata la strategia del Professor Guella sarebbe da verificare classe per classe.

Un dato caratteristico della classe in cui ho svolto l’osservazione è la grande *eterogeneità anagrafica e di livello linguistico degli alunni*. Questo elemento è una caratteristica tipica che si riscontra in tutti i progetti più o meno sperimentali di

mantenimento della lingua e cultura d'origine dei migranti: in alcuni casi la differenza di età o di livello diminuisce se vi è l'opportunità di dividere gli alunni in diverse classi, ma laddove la disponibilità del personale docente è scarsa si verificano casi di compresenza di alunni con età molto diversificata. Per quanto riguarda la differenza di livello ed abilità linguistiche si può riscontrare una similitudine con la didattica di altre classi, anche tradizionali: infatti il modello di classi ad abilità differenziate è stato elaborato per l'insegnamento dell'italiano come L2, ma si sta espandendo anche alle classi tradizionali, come metodologia per condurre una lezione sempre più centrata sui bisogni e le attitudini del singolo studente. Per quanto riguarda l'eterogeneità di età, invece, questi corsi non possono che cadere in questa grossa problematica, in quanto ad età minore non corrisponde un minore livello di conoscenza della lingua madre, e non è vero nemmeno il contrario: come abbiamo affermato più volte tutto dipende dalla storia familiare, da eventuali anni di scolarizzazione all'estero e dalle scelte linguistiche e pedagogiche delle singole famiglie. Così la classe del docente riunisce studenti con età comprese tra gli 8 e i 16 anni: questa differenza di età influisce fortemente sulle relazioni tra ragazzi in un'età così difficile e varia, e in una classe composta da circa tredici studenti. Infatti i ragazzi sono anche a prima vista troppo distanti e diversi l'uno dall'altro, per livello di crescita, esperienze e forme di socializzazione: questa forte eterogeneità favorisce la frammentazione della classe e potrebbe influire anche nella loro esposizione in eventuali attività orali e di lavoro tra "pari".

La disposizione degli studenti nella classe è casuale, anche se dopo poco si stabiliscono dei posti fissi: i ragazzi, di età inferiore, si siedono tutti nella prima fila, mentre le ragazze, di età media maggiore, siedono sempre in seconda fila. I banchi sono disposti a ferro di cavallo con le due file principali che guardano la lavagna e sono solitamente occupate dagli studenti, i quali, dunque, non si guardano tra loro, ma per guardare la lavagna si danno le spalle. Secondo le indicazioni della moderna glottodidattica, per spostare al centro del processo di apprendimento gli allievi, si suggerisce di procedere sostanzialmente per costruzione di conoscenze piuttosto che per una ricezione passiva di informazioni. Si cerca di sostituire l'interazione verticale docente-allievo con l'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente:

attraverso tecniche quali il *Cooperative learning* e il *Peer tutoring*.²¹¹ La disposizione dei banchi, degli studenti e del docente nella classe dice già molto sul tipo di didattica generalmente favorita, che, infatti, come vedremo sarà decisamente frontale.

All'inizio dell'anno si sono subito creati dei gruppetti tra i ragazzi per conoscenza, sesso ed età: così i ragazzi e le ragazze chiacchierano tra loro e restano disattenti per la maggior parte della lezione rendendo molto spesso difficile la gestione e la coesione all'interno della classe. Tra i diversi gruppetti non c'è una grande relazione e comunicazione anche perché non vengono mai proposte attività di cooperazione tra pari che cerchino di aggregare i ragazzi in maniera nuova o in modo da utilizzare i legami già esistenti per potenziare un lavoro autonomo e attivo da parte degli alunni. Un dato positivo della scuola di "Senza Frontiere" è la stabilità delle aule in cui si svolgono le lezioni, cosa che non sempre avviene in altre associazioni. Alla scuola Saccardo di Montebelluna il docente può contare su una posizione fissa e comoda per la lezione: l'aula è sempre la stessa e sufficientemente grande; è riscaldata e ci sono tutti i servizi igienici necessari. La classe inoltre ha sede nell'aula degli insegnanti e si trova di fronte all'ingresso principale della scuola, nell'ampia hall d'ingresso. Tuttavia la scuola domenicale non ha particolare visibilità all'interno della struttura perché le aule utilizzate per le lezioni sono tutti luoghi che durante la settimana servono ad altri utilizzi (classi, o aule insegnanti), dunque non sono luoghi dedicati alle sole lezioni di arabo. Per questo motivo, essendo l'aula condivisa da altri docenti per altre materie durante la settimana, o nel caso del professor Guella essendo usata come aula insegnanti, i ragazzi non possono lasciare nessun materiale in aula. Anche il professore porta di volta in volta gli strumenti e i materiali necessari per la sua lezione, come ad esempio la cartina del Marocco che usa per l'insegnamento di geografia. L'unico materiale specifico presente in aula è una lavagna, portata ad hoc durante il primo anno di lezione, quando al docente è stata assegnata quell'aula. Per quanto riguarda l'accesso a strumenti specifici per lo svolgimento della didattica non è previsto dall'accordo tra la scuola e l'associazione: dunque in nessuna classe c'è un registratore, o dei computer. Le eventuali fotocopie per gli studenti vengono fornite dall'associazione, ma non sono mai preparate in anticipo, per gli stessi motivi che

²¹¹ Per ulteriori informazioni rispetto alle scelte della nuova educazione linguistica vedi il testo di CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Mondadori, 2008, Milano e dello stesso autore *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra, 2006.

concernono la programmazione didattica. Il docente arriva a lezione la Domenica mattina, chiede ai volontari delle fotocopie, questi lasciano la scuola, fanno le fotocopie nella sede dell'associazione e portano il materiale al docente: questo è un esempio di una delle più comuni difficoltà di gestione e di mancanza di materiale che si presenta nella scuola.

Il fatto che lo spazio dedicato al corso di arabo non sia esclusivo, ma sia condiviso da altre attività, è un fattore spiegabile da evidenti motivazioni pratiche e logistiche, ma ha un'influenza negativa sulla visibilità del corso all'interno della scuola. Gli studi dimostrano come il luogo fisico in cui si svolge un'attività di educazione linguistica per degli alunni stranieri sia fondamentale. Riguardo ai laboratori di italiano come L2 e di mantenimento delle lingue d'origine, infatti, F. Caon scrive:

la scelta dello spazio dove istituire il laboratorio è molto importante, poiché ad essa sono legati processi psicologici e affettivi degli alunni che possono facilitare il loro inserimento a scuola e la loro motivazione allo studio. Emerge dunque la necessità di individuare un'aula o uno spazio da dedicare esclusivamente (o almeno principalmente) all'attività di laboratorio, in modo da offrire agli alunni stranieri la possibilità di appropriarsi affettivamente di un luogo della scuola. Questa appropriazione fisica e simbolica è possibile anche grazie alla permanenza nel laboratorio di materiali che testimoniano alcune tappe del loro percorso di apprendimento della L2 da un lato e di recupero della loro lingua e cultura d'origine dall'altro.²¹²

Chiaramente questo non è che il primo passo di una più ampia politica di educazione linguistica interculturale che dovrebbe essere condotta nelle scuole, e dovrebbe essere affiancato da attività che rendano il lavoro di questi laboratori non delle “isole felici” attorno a cui regna l'indifferenza, ma delle parti integranti della scuola stessa.

L'esperienza condotta in questi anni in scuole primarie e secondarie, ci ha portato alla convinzione che l'appropriazione affettiva dell'alunno nei confronti della scuola gioca un ruolo chiave nel percorso di apprendimento non solo della lingua italiana ma anche delle regole collettive della società ospitante. La scelta di dedicare uno spazio riconoscibile al laboratorio di L2 risponde all'esigenza di fornire, nella scuola, elementi di stabilità e continuità che possano almeno in parte compensare la situazione di estraneità e di precarietà cronica in cui molti ragazzi stranieri crescono.²¹³

²¹² Da CAON F. – D'ANNUNZIO B. “Il laboratorio di italiano lingua seconda” in M.C. LUISE (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Perugia 2003, II volume, (*Lingue e culture d'origine*). Pag. 147.

²¹³ *Ibidem*; pag. 148

Questa discussione assume un valore ulteriormente importante in una situazione così precaria come quella di questa scuola che non conosce sostanziali legami con la didattica dell'istituto ospitante. La *totale mancanza di visibilità delle attività svolte la Domenica*, attraverso cartelloni, materiali, libri e quant'altro, non gioca a favore di un graduale ingresso delle lingue d'origine dei ragazzi migranti, o di origine straniera, all'interno della scuola, in termini di sensibilizzazione dei docenti e dei ragazzi italiani. Inoltre non favorisce nel ragazzo la costruzione di un legame di continuità tra le conoscenze acquisite a scuola e quelle acquisite nella comunità d'appartenenza: questa *impermeabilità tra i due contesti* gioca più a favore di una *formazione identitaria a comparti stagni*, che non di un'identità che sia allo stesso tempo unica e plurale, risultato di un'interazione equilibrata e critica tra culture differenti e in continuo divenire. Anche i responsabili degli alunni stranieri di Montebelluna ci confermano, dalla loro esperienza nelle scuole della zona, l'importanza dei cartelli o segni nella lingua d'origine dei ragazzi. Chiaramente vi è un'utilità pratica per lo straniero giunto da poco in Italia, ma è anche una testimonianza dell'interesse per la loro lingua e cultura d'origine, per le loro specificità. Si tratta, secondo uno dei due docenti, di dare cittadinanza anche ad altre lingue, comunità e presenze straniere:

C: Anche perché se no non ti senti mai parte di un qualcosa. Se la tua lingua non ha visibilità, se non ci sei dentro anche tu ad un determinato luogo pubblico, ti senti sempre ospite e mai parte integrante di questo paese. Per cui anche la cittadinanza è legata alla valorizzazione della lingua madre.²¹⁴

²¹⁴ Dall'intervista ai docenti responsabili per la rete degli studenti stranieri di Montebelluna, svolta in data 19 Gennaio 2012.

3.3.3 Situazione linguistica dei componenti della classe e didattica tra arabo standard e “lingua madre”

3.3.3.1 Considerazioni di base sulla situazione linguistica degli alunni

Nel primo capitolo abbiamo accennato ad alcuni elementi della discussione attuale sulla situazione sociolinguistica dell'arabo e su quale sia la lingua da insegnare per le seconde generazioni di migranti arabofoni (cfr. paragrafo 1.2.2). Ricordiamo, inoltre, che nella ricerca sociale, ed in particolare parlando di intercultura, la teoria deve restare fortemente legata e in costante dialogo con i casi concreti oggetti del singolo studio: è quello che ci apprestiamo a fare in questo paragrafo, cercando di dare una consistenza specifica alla discussione in atto, e di renderla quanto più contestuale possibile. Riteniamo, infatti, che domandarsi che arabo insegnare, prima ancora di come insegnarlo, sia un punto di partenza fondamentale affinché i corsi di mantenimento della lingua e cultura d'origine possano essere un vero sostegno per la crescita dei figli di migranti in vista di un inserimento nella società italiana che valorizzi un'idea di identità, cittadinanza e cultura multiforme e plurilinguistica.

Rispetto alla cornice teorica di tale discussione, ci interessa ricordare qui che la lingua araba non è mai stata, e sicuramente non è oggi, la lingua parlata nel quotidiano da nessun parlante arabofono. La funzione di lingua madre è espletata dalle lingue orali, i cosiddetti dialetti, che come tutte le lingue parlate, subiscono l'effetto di diverse variazioni, in particolare di quella diafasica (variazione a cui la lingua è soggetta a seconda del contesto situazionale in cui viene impiegata), diamesica (in relazione al mezzo usato per la comunicazione: parlato, scritto, trasmesso, inviato...), diatopica (mutamento che la lingua subisce attraverso lo spazio fisico, geografico), e diastratica (variazione che la lingua subisce attraverso i gruppi di pari e le reti sociali). Se da una parte, dunque, non si può identificare l'arabo letterario, o la lingua ufficiale del paese, come una vera lingua madre, attribuire questo ruolo ai dialetti locali, potrebbe essere altrettanto lontano dalla realtà, in quanto non tutti i residenti in una certa zona parlano la stessa forma dialettale. Questo discorso è tanto più valido quando si parla del Marocco, dove un alto numero

di parlanti è amazighofono.²¹⁵ Inoltre vogliamo qui sottolineare che, secondo un ampio e recente filone di studio sulla realtà sociolinguistica della lingua araba²¹⁶, essa non sia più considerata come una lingua in cui si contrappongono due distinte e lontane varietà²¹⁷ linguistiche – ad un estremo di questa diglossia²¹⁸ ci sarebbe stato l’arabo letterario e dall’altro l’arabo colloquiale o dialetto - quanto piuttosto come un *continuum linguistico*, in quanto sembra impossibile, e privo di senso pratico, determinare l’esatto numero di varietà che costituiscono la “multiglossica” o “pluriglossica” situazione dell’arabo (Hary B., 1996). Hary definisce la “multiglossia” in evidente opposizione al termine “diglossia”, come:

A linguistic state in which different varieties of a language exist side by side in a language community and are used under different circumstances with various functions.²¹⁹

Sempre secondo Hary, la cui teoria è condivisa anche da Schulz D. E.²²⁰, non esiste nella realtà un confine netto tra arabo standard e arabo colloquiale e, poiché i parlanti

²¹⁵ Ricordiamo che il tamazight è la lingua dei berberi, ed è una lingua d’origine camito-semitica, imparentata con l’arabo, ma totalmente diversa da esso. Anche il tamazight è costituito da diversi dialetti.

²¹⁶ Cfr. ELGIBALI A., *Understanding Arabic, Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi*, The American University in Cairo Press, Cairo 1996.

OWENS J. et BANI Y., « Spoken arabic and language mixture » in P. Larcher (a cura di), *Bulletin d’Études orientales*, Institut français d’Études arabes de Damas (IFEAD), vol. 43, 1991, pag. 17-31.

DICHY J., "La pluriglossie de l'arabe", in LARCHER P. (a cura di), *Langue et littératures arabes*, *Bulletin d’Études orientales*, Institut français d’Études arabes de Damas (IFEAD), N. XLVI, 1994, p. 19-42.

²¹⁷ In realtà, secondo gli studiosi, non si dovrebbe parlare di “varietà”, quanto di “glossa”, in quanto si tratta di sistemi linguistici distinti e particolari (quindi con determinate caratteristiche e regole morfologiche, fonetiche, sintattiche, lessicali ecc.) anche se fortemente somiglianti e associate l’una all’altra in ragione, da una parte, di comportamenti linguistici per i quali si può proporre uno schema funzionale, e, d’altra parte, per delle variazioni regionali comuni. Chiaramente all’uso di questo termine “glossa” si rifà il termine “diglossia” e “multi” o “pluriglossia”. Riguardo a questo argomento cfr. DICHY J., "La pluriglossie de l'arabe", in LARCHER P. (a cura di), *Langue et littératures arabes*, *Bulletin d’Études orientales*, Institut français d’Études arabes de Damas (IFEAD), N. XLVI, 1994, p. 19-42. Noi qui però adatteremo il termine “varietà” semplificando in tal modo il dibattito, ma in modo da rendere la trattazione più chiara, e per rispettare il termine che abbiamo scelto di adottare nel resto del nostro elaborato.

²¹⁸ Così definiva FERGUSON A. Il termine diglossia nel suo primo articolo a riguardo: FERGUSON C. A. “Diglossia” in *Word* 15: 325-340, 1959.

A relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standard), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature [...], which is learned largely by formal education and is used for most written or formal purposes, but is not used by any sector of the community for ordinary conversation. (pag. 336).

²¹⁹ HARY B. "The importance of the language continuum in arabic multiglossia." in *Understanding Arabic: Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi*, Cairo.

²²⁰ Cfr. *Diglossia and Variation in Formal Spoken Arabic in Egypt*, University of Wisconsin--Madison, 1981.

producono testi, orali o scritti, che contengono sia elementi dell'uno, che dell'altro, si deve parlare di continuum linguistico, ai cui due vertici si trovano queste due varietà. Comunque anche questi due estremi sono ideali poiché il "puro" standard e il "puro" colloquiale non esistono: i parlanti, all'interno di determinati limiti sociolinguistici, possono usare tutte le possibili varietà e mescolanze dei codici linguistici di tale continuum. Questa teoria non solo rispecchia la reale situazione linguistica della lingua araba, ma permette di creare una cornice teorica senza rimanere invischiati nella definizione di nette categorie. Ovviamente secondo questi studiosi esiste una grammatica sociolinguistica specifica che spiega il diverso uso da parte dei parlanti arabofoni, e il mescolamento tra le varietà che costituiscono tale continuum linguistico, il quale, dunque, è in costante e continua evoluzione. La scelta d'uso di queste varietà non è operata a caso, dunque, ma ha una natura sistematica. Questo tipo di analisi indica la possibilità della definizione di un'unica grammatica che tenga conto di tutte le varietà della lingua araba. Se, infatti, esistessero solamente una lingua standard e una lingua colloquiale, bisognerebbe ricavarne due differenti grammatiche e due diversi sistemi. Invece, secondo questa teoria, si può pensare alla definizione di un'unica grammatica, e quindi anche ad un curriculum linguistico che comprenda le diverse varietà usate da un parlante arabofono. Le conseguenze di queste nuove teorie sulla didattica dell'arabo sono fondamentali alla nostra trattazione e si ricollegano alla necessità, più volte espressa dai documenti ministeriali ed europei, e sentita anche dal docente inviato da Marocco, di fornire un'educazione linguistica quanto più integrata e globale possibile.

Per quanto riguarda il tipo di bilinguismo, o meglio di plurilinguismo, dei ragazzi oggetto del nostro studio, ci riferiamo al parere datoci dal docente inviato dal Regno del Marocco, il quale afferma, portando anche alla luce l'opinione espressa dai genitori dei ragazzi stessi a riguardo, che la L1, o lingua madre²²¹, dei ragazzi

²²¹ Ricordiamo che CUMMINS J. - nel suo testo "L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica" in BALBONI P.E, (a cura di), *Educazione bilingue*, Perugia, Edizioni Guerra, 1999 - afferma che "la molteplicità di aspetti dell'educazione bilingue si riflette nella complessità di una nozione apparentemente semplice come madrelingua." Infatti, continua, già Skutnabb-Kangas nel 1984 aveva proposto 4 diversi tipi di definizioni di "madrelingua": il primo, secondo l'origine (per cui si intende la lingua che si è appresa per prima); il secondo, secondo la competenza (la lingua che si sa meglio), il terzo, per funzione (la lingua che si usa di più), la quarta, per identificazione (che può essere "interna", per cui la lingua con cui ci si identifica, e "esterna", per cui la lingua con cui si viene identificati dagli altri). In questo caso i genitori si riferiscono alla L1 come alla lingua che è usata di più, e che i ragazzi sanno meglio, ma per questo secondo aspetto, la loro è, chiaramente, un'opinione soggettiva.

coinvolti nei corsi²²² è l'italiano, in cui si esprimono con fluidità e sentendosi sempre a proprio agio con i coetanei italofoeni. Questo, nondimeno, non esclude che, dal punto di vista dell'italiano dello studio, possano dimostrare notevoli carenze e scarsi risultati scolastici.²²³ Inoltre, secondo la nostra osservazione, la situazione è ben lontana dall'essere così semplicemente riducibile e chiara: se all'esterno della casa la lingua veicolare è necessariamente l'italiano, e, come affermano i genitori, la maggior parte del tempo i ragazzi lo trascorrono fuori casa, questo non significa che la competenza dei ragazzi in questa lingua sia sempre uguale a quella dei loro coetanei. Infatti tutto dipende da quanto sia più o meno riuscito il percorso e l'inserimento scolastico dei ragazzi nella scuola, da quanta parte del loro tempo i ragazzi lo spendano con coetanei italiani, da quali politiche educative vengono portate avanti in famiglia, e da che tipo di supporto venga dato al percorso di formazione scolastica e più generalmente di inserimento nella società italiana. A prima vista i ragazzi che partecipano alla classe del Professor Guella danno l'impressione di trovarsi perfettamente a loro agio nell'uso dell'italiano, ma, approfondendo l'osservazione attraverso le interviste o i questionari, dimostrano un uso alle volte molto scorretto e semplificato della lingua. Il loro codice linguistico risente molto spesso dell'influenza dell'interlingua che si è consolidata presso i genitori, dove la lingua italiana è spesso mischiata a termini e costruzioni dialettali. D'altra parte la maggior parte dei ragazzi dichiara che in casa parla prevalentemente arabo; solo tre ragazzi su quattordici dichiarano di parlare prevalentemente italiano, e per gli altri è imprescindibile la mescolanza tra i due codici: le due lingue in questo caso vengono usate ambivalentemente a seconda della situazione o del bisogno linguistico specifico. Come abbiamo visto precedentemente, i genitori dichiarano che i figli sono sempre meno interessati ad usare e approfondire la loro competenza nella lingua familiare, man mano che crescono: infatti non sempre capiscono quanto viene detto dai genitori e si riservano la possibilità di rispondere il più possibile in italiano, soprattutto quando manca qualche vocabolo o quando la conversazione si sposta su tematiche meno concrete.

²²² Ricordiamo che il corso si rivolge a seconde generazioni, a parte rarissimi casi di ragazzi che, seppur nati in Italia, hanno svolto qualche anno di scolarizzazione in Marocco.

²²³ Per questo si richiederebbe un'ulteriore ricerca, considerata personalmente molto proficua, finalizzata a verificare le differenze tra la competenza comunicativa delle seconde generazioni e la loro competenza e sicurezza nell'italiano dello studio, attraverso l'analisi del livello raggiunto nelle abilità linguistiche scritte e orali.

Dai questionari si rileva inoltre che la percezione dei ragazzi è di possedere un livello di italiano ottimo, al pari dei propri coetanei. Per quanto riguarda l'arabo, invece, anche se sono comunque maggioritari i giudizi molto positivi, dovuti probabilmente anche al fatto che dal punto di vista identitario dimostrano tutti un forte legame alle proprie origini, i livelli di competenza riconosciuti nella lingua della famiglia calano, fino ad essere anche "discreti" (una risposta), "buoni" (cinque risposte) o "modesti" (due risposte)²²⁴. Nel nostro caso-studio gli alunni sono tutti di seconda generazione e per la maggior parte arabofoni: nonostante nessuno l'abbia dichiarato sui questionari e anche i rappresentanti dei genitori mi abbiano detto che ci sono pochissimi berberofoni, il Professor Guella dichiara che almeno uno dei genitori di alcuni alunni della sua classe è di origine amazighe. Ci conferma però, come è risultato evidente anche dalla mia osservazione, che tutti gli alunni hanno un livello di comprensione del dialetto marocchino mediamente sufficiente. Tuttavia l'elemento che caratterizza prioritariamente la situazione linguistica della classe è l'eterogeneità dei livelli linguistici posseduti dai ragazzi, sia nell'arabo standard, appreso in questi anni di "scuola araba", sia in dialetto.

I: Dal punto di vista linguistico puoi farmi una fotografia della tua classe? Il dialetto, ad esempio lo capiscono tutti?

D: No, non troppo.

I: Alle volte io ho l'impressione che non sempre in classe tutti capiscano tutto. Cosa ne pensi?

D: Sì è vero, anche il dialetto a volte non lo capiscono. Sono rimasti ad un livello molto limitato di lingua. Devi considerare che da quando hanno 2 o 3 anni - perché magari hanno fatto l'asilo nido - sono fuori di casa per 8 ore al giorno circa. Quant'è il tempo che stanno con i genitori? Poi spesso il papà torna a casa stanco e non ha neanche mezz'ora per i figli. La mamma è sempre impegnata in casa. Il tempo del dialogo è molto limitato e così il figlio non impara molto dai genitori. Infatti quando io parlo con loro alle volte dico qualcosa che fa ridere, ma ci sono alcuni ragazzi che non ridono, quindi vuol dire che non hanno capito nulla di quello che ho detto. Alcuni non capiscono né il dialetto, né la lingua araba. Questa è una grossa difficoltà per loro, sono persi.

I: Notavo inoltre che c'è un grande divario nelle competenze dei ragazzi, tra abilità ricettive, di comprensione, e attività di produzione. Mi spiego meglio: mi

²²⁴ Su un totale di quattordici questionari consegnati in classe.

sembra che loro abbiano una buona capacità di capire il significato di quello che dici, ma non riescono invece ad esprimersi loro in arabo. Per questo ritengo che per le loro i livelli di competenza linguistica europei (A1, B1 ecc.) sarebbero inutilizzabili, perché per alcune abilità linguistiche sarebbero ad un livello molto alto, ma per altre no... Questa è la mia impressione, tu cosa ne pensi?

D: Parliamo della classe che seguiamo insieme alla Saccardo. Lì molti alunni li conosco da un paio d'anni. Ci sono alunni che non sanno ancora l'alfabeto arabo ed hanno una grande difficoltà nella produzione scritta e orale. Per questo c'è questo divario di cui parli tu. Poi dipende molto dalle famiglie: perché ci sono quelli che a casa parlano dialetto arabo, c'è chi parla anche amazighe e altri che invece usano solo l'italiano anche a casa.

I: C'è qualcuno che parla anche amazighe?

D: Sì certo! Quindi questi ultimi hanno un vocabolario in arabo molto ristretto. Per questo nella produzione si trovano in grande difficoltà. Poi ci sono due ragazzi che hanno studiato un paio d'anni in Marocco...

I: Sono Y. E O. Vero?

D: Sì, loro sono nati qui, poi però hanno fatto due anni di scolarità in Marocco per cui sono più avanti degli altri. Però generalmente posso dire che se l'arabo viene usato in casa, si guardano anche canali arabi ecc, l'alunno può raggiungere velocemente un livello molto alto, invece se è il contrario, cioè se ad esempio parli amazighe a casa, italiano a scuola, e poi vieni a studiare arabo per tre o quattro ore la Domenica, la lezione non sarà sufficiente.

I: Quindi dipende molto dal contesto!²²⁵

Questo divario linguistico risulta molto evidente in classe, dove ci sono alcuni ragazzi, due o tre, che hanno un'abilità di lettura e di produzione orale molto più alta rispetto alla media della classe. Riporto qui alcuni dati dal mio diario di bordo:

Durante una lezione resto sorpresa dell'enorme differenza tra le competenze degli alunni: alcuni studenti riescono a produrre velocemente e in maniera molto corretta frasi e definizioni in MSA²²⁶, in un arabo cioè formale e letterario, e leggono con una fluidità, un tono e una cadenza molto elevate. Al contrario taluni ragazzi, anche questi due o tre, fanno ancora molta fatica a leggere correttamente alcune lettere, e la lettura diventa così stentata e molto lenta. La media dei ragazzi, invece, riesce a leggere mediamente bene, ripete le definizioni date dal Professore, seppur con una certa

²²⁵ Dall'intervista al docente marocchino in missione in Veneto, Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012.

²²⁶ Cfr. allegato 15 a pag. 85.

difficoltà, e per produrre frasi, anche semplici, in arabo standard dev'essere guidata e supportata dal docente. Questo divario influenza anche l'attenzione e la partecipazione all'interno della classe: infatti gli studenti più avanzati molto spesso risultano annoiati dal livello della lezione, e quando possono cercano in tutti i modi di parlare, mentre gli altri, al contrario tentano di rimanere in disparte per non essere chiamati a rispondere.

Come rimarca il docente nell'intervista, però, il divario tra le competenze linguistiche degli alunni comprende anche le abilità nell'arabo dialettale. In particolare ho annotato nei miei appunti la situazione di un ragazzo che non può non attirare l'attenzione su di sé perché è costantemente disattento e raggruppa intorno a sé tutti i ragazzi, creando confusione e disattenzione generale. Questo ragazzo possiede una competenza linguistica estremamente bassa, sia nell'arabo letterario, che nel dialetto. Lo studente sembra non capire quello che gli viene detto dal docente, e risponde in arabo, nella forma colloquiale da lui appresa in casa, solo quando il tono della discussione si fa concitato perché viene ripetutamente sgridato per la disattenzione: sembra che in queste occasioni il suo vocabolario in dialetto, seppur ridotto, gli permetta maggiormente di esprimersi, come se fosse quello il contesto linguistico in cui è stato maggioritariamente immerso. Laddove, invece, la lingua dovrebbe essere usata in maniera più formale e appropriata, non riesce ad unire nemmeno due semplici parole. Ad esempio per dire al docente, mentre legge una lista di parole, "Leggo sotto?" Dice "aqra'u sotto?" Questa sua grande difficoltà è stigmatizzata anche dagli amici che riconoscono il suo livello decisamente inferiore al loro. Questo esempio ci riporta ad un'altra idea che emerge costantemente dai miei appunti, cioè di una notevole differenza esistente anche tra le diverse abilità linguistiche in arabo di uno stesso alunno. In particolare si rileva, infatti, un forte divario tra abilità ricettive e produttive (le prime decisamente più sviluppate delle seconde) e tra i diversi ambiti linguistici della comunicazione: in quelli più familiari e informali i ragazzi si esprimono generalmente più facilmente ed in altri, legati, invece, ad un contesto prettamente scolastico o ad una conversazione di tipo astratto e teorico, sono privi di strumenti comunicativi e linguistici.

Tutti questi elementi che caratterizzano la situazione linguistica degli studenti del contesto specifico oggetto del mio studio dovrebbero confluire in maniera determinante sul tipo di didattica e sulle metodologie proposte, nonché sulla scelta della tipologia di lingua da insegnare. Se questo principio è valido per tutti gli ambiti dell'insegnamento, ancor più nel caso di corsi di mantenimento della lingua e cultura

d'origine dei figli di migranti, è fondamentale che le scelte metodologiche e didattiche siano contestuali e rappresentino il frutto di una costante negoziazione tra gli obiettivi e la situazione socio-linguistica e culturale in continua evoluzione in cui sono inseriti.

3.3.3.2 *La didattica proposta*

Di fronte ad una così complessa situazione socio-linguistica e culturale molte sono le domande che dovrebbero caratterizzare l'offerta didattica di un corso che miri a valorizzare le competenze dei figli di migranti nella loro, o meglio, nelle loro lingue e culture d'origine. Come si possono alfabetizzare i figli di migranti in una lingua scritta, che non è la loro lingua madre, e nemmeno la loro seconda lingua, configurandosi come una vera e propria lingua straniera? Al contrario come si possono sviluppare abilità linguistiche e cognitive sofisticate che servano da base ad altri apprendimenti, attraverso un vernacolo che non ha espressione scritta?

Le politiche linguistiche riguardanti il mantenimento della lingua d'origine dei figli di migranti che vengono auspicate dalle normative vigenti in merito, mirano a quattro obiettivi principali: valorizzare l'ampio e multiforme patrimonio linguistico dei ragazzi; accrescere una costruzione identitaria e culturale equilibrata del ragazzo; favorire un suo sviluppo cognitivo e sostenere una sua piena integrazione, anche tramite il miglioramento della sua carriera scolastica e professionalizzante. Con lo scopo di raggiungere questi diversi obiettivi, problematizzare il discorso della lingua madre, soprattutto nel caso di figli di parlanti arabofoni, è fondamentale, e nondimeno non significa eliminare il senso che questi corsi possano avere. Infatti, come indicano diverse ricerche apparse nell'ultimo decennio, riguardo quest'ambito di studio:

Interrogarsi sulla definizione della lingua materna dei figli di migranti arabi non può che concorrere positivamente all'elaborazione di politiche educative che trovano la loro efficacia nell'assegnare un ruolo adeguato all'insegnamento linguistico, inteso in tutti i suoi molteplici aspetti.²²⁷

²²⁷ Gandolfi Paola; *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*; il Ponte, Città di Castello (PG), 2006, pag. 27.

Lo studio svolto dall'Ateneo padovano e dal CIRSSI (il Centro Interdipartimentale di Ricerca e Servizi per gli Studi Interculturali dell'Università di Padova), riguardante l'insegnamento della lingua araba ai giovani di origine magrebina presso gli istituti pubblici e privati del territorio padovano, ha messo in luce il fatto che questi corsi dovrebbero essere concepiti in maniera più aperta a vari stimoli linguistici, così da permettere allo studente di realizzare pienamente il suo complesso plurilinguismo: non dovrebbero quindi rivolgersi al solo insegnamento della lingua letteraria. Allo stesso modo altri studi delineano l'aspetto dell'offerta linguistica come l'elemento più significativo e discriminante nella didattica dei corsi di arabo come mantenimento della lingua e cultura d'origine. La ricerca svolta da P. Gandolfi su vari progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa²²⁸, particolarmente in Francia, Germania e Paesi Bassi, si conclude constatando che

Nell'ambito dei paesi europei al centro della nostra ricerca i risultati migliori si sono ottenuti dove sono state intraprese politiche che hanno tenuto conto dell'evoluzione linguistica degli *alloglotti* (parlanti lingue minoritarie) e hanno agito nella consapevolezza che le lingue standard non sono più le uniche referenze.²²⁹

Infatti, come insegna la moderna glottodidattica, il possesso attivo e comunicativo di una lingua procede dal funzionale al formale, e non viceversa. Dato che l'arabo letterario non conosce un uso orale, va sicuramente riconosciuto positivamente ogni tentativo che valorizzi la lingua parlata nelle famiglie dei migranti arabi: la scelta ideale, da questo punto di vista sembra quella che cerca di far acquisire loro delle competenze sempre più complete e complesse nella loro effettiva lingua materna, e solo successivamente proponga l'apprendimento dell'arabo classico.

In tutti i corsi europei più all'avanguardia, e nei progetti di ricerca nati per monitorare la particolare situazione dell'insegnamento dell'arabo come lingua d'origine, la questione fondamentale più studiata, e che oggi vanta già un buon numero di sperimentazioni a riguardo, è proprio la necessità di ricercare una reale soluzione all'uso orale dell'arabo come lingua materna nell'insegnamento, e di stabilirne un suo ruolo preciso come "ponte" verso il Modern Standard Arabic

²²⁸ Vedi P. GANDOLFI, *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*; Il Ponte, 2006.

²²⁹ *Ibidem* pag. 109.

(MSA). Ad esempio in Germania per valorizzare l'aspetto comunicativo della lingua araba si cerca di riservare una parte sempre meno ampia allo studio delle regole grammaticali, le quali sono inserite in modo graduale all'interno degli argomenti affrontati. Inoltre a partire da un lavoro comparativo tra dialetto marocchino e arabo classico è nato un "vocabolario di base" da utilizzare durante le lezioni che sfrutta il più possibile i prestiti lessicali che l'amazighe e il dialetto marocchino hanno dall'arabo classico, tenendo conto della condizione linguistica di partenza degli studenti e degli obiettivi di un insegnamento integrato. Un'altra scelta che si dirige in quest'ottica è quella adottata nei Paesi Bassi dove, nei primi due anni di scuola, si utilizza la lingua materna degli alunni, ossia prevalentemente l'arabo parlato marocchino e l'amazighe, e solo in seguito i ragazzi iniziano a confrontarsi con l'arabo standard. In questo modo si ritiene che la lingua madre, così rafforzata nei primi due anni di insegnamento, possa essere d'aiuto nel processo di scolarizzazione e nell'apprendimento della lingua del paese di residenza.

Infatti, la questione fondamentale su cui si discute in ogni paese è che la padronanza dell'arabo standard non permette agli alunni di aumentare le loro capacità comunicative e, non essendo la loro lingua materna, non può essere di supporto all'apprendimento. D'altro canto sussistono le ragioni dei genitori i quali per lo più sono favorevoli all'insegnamento della lingua ufficiale e non a quello del dialetto effettivamente parlato, per motivazioni ideologiche, identitarie e religiose. Nondimeno la funzione di questo insegnamento spesso assume la caratteristica principale di riflettere un riconoscimento largamente simbolico del rispetto per la diversità all'interno dello stato. Inoltre, nonostante la questione della competenza comunicativa nella lingua madre e la questione di definire tale lingua madre per un parlante arabofono siano fattori da prendere in considerazione nell'elaborazione del curriculum linguistico, secondo gli studi sul bilinguismo, è altresì fondamentale che i ragazzi possano essere alfabetizzati e possano raggiungere una buona padronanza linguistica nella loro lingua madre: questo implica l'inserimento, prima o dopo, all'interno di tale curriculum, della *lingua formale* o *lingua dello studio*. Ritornando all'analisi svolta da P. Gandolfi, ricordiamo qui anche un altro aspetto che deve essere oggetto di discussione nell'elaborazione del curriculum didattico:

La lingua ufficiale (arabo standard) del paese d'origine è vista come la forma più desiderabile per la conservazione dell'identità. [...] Al tempo stesso, però, non si può trascurare il valore identitario dell'effettiva lingua materna nel

vissuto dei singoli. [...] In realtà è necessario ricordare che l'identità di qualsiasi individuo è in continuo divenire e quella del migrante lo è a maggior ragione. [...] Probabilmente una delle strade percorribili per un corretto riconoscimento identitario inizia proprio all'incrocio tra la cultura d'origine e quella di accoglienza, cioè col pieno riconoscimento di quelle nuove culture o “culture di contatto”, come le definisce A. Tabouret-Keller, “diverse dalle precedenti, ma autentiche rispetto ad esse perché da esse derivate spontaneamente.”²³⁰

In questo senso ricordiamo che le strategie didattiche che si consiglia di adottare richiedono di partire sempre dalle condizioni socioculturali dei figli di migranti e di mettere a confronto le caratteristiche del paese d'origine e di quello d'accoglienza e delle loro rispettive varietà linguistiche, creando negli studenti una motivazione all'apprendimento, e fornendo loro una serie di nozioni sociolinguistiche di grande importanza.

Concludendo dobbiamo affermare, dunque, che per diversi motivi la lingua formale o letteraria, il *MSA*, non può essere esclusa da un curriculum di educazione linguistica all'interno del quadro del mantenimento della lingua d'origine per i migranti. Inoltre ogni ipotesi e ogni tentativo che cerchi di mettere in discussione il tipo di didattica da svolgere, con l'obiettivo di integrare i diversi aspetti linguistici che fanno parte del repertorio linguistico di un parlante arabofono, si rivela oggi fondamentale, ma andrebbe necessariamente verificato con la comunità locale e negoziato all'interno della particolare richiesta linguistica elaborata nel contesto specifico che ci si trova ad affrontare.

Nel contesto della scuola di Montebelluna abbiamo più volte sottolineato che la mancanza di incontri formali, e lo scarso livello di istruzione delle famiglie richiedenti la formazione, non ha permesso finora di stabilire una discussione specifica su questi temi. Tuttavia la nostra indagine ci ha dimostrato come per i genitori e per gli studenti stessi l'attenzione sia costantemente posta sulla lingua letteraria, sia perché al dialetto non viene ancora riconosciuta la sua valenza linguistica al pari della lingua standard, sia perché all'arabo letterario si attribuiscono forti valenze culturali, identitarie e religiose: il valore simbolico che esso rappresenta influenza grandemente la richiesta dei genitori, che si riflette anche sull'opinione dei ragazzi stessi. Il dialetto viene relegato in una posizione di inferiorità, sia per la sua presunta semplicità, sia perché non è dotato di una forma scritta. D'altra parte, come abbiamo già segnalato, uno dei primi obiettivi della scuola è quello di insegnare a

²³⁰ P. GANDOLFI *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*; Milano, Il Ponte, 2006; pag. 111

leggere e a scrivere in arabo: ci allontaniamo dunque decisamente da una scelta di approccio comunicativo alla lingua. Tuttavia, anche se meno riconosciuta e ufficialmente richiesta, è espressa anche l'esigenza che i ragazzi acquisiscano una lingua di comunicazione che permetta loro di muoversi autonomamente in un contesto arabofono.

Per quanto riguarda la proposta formativa adottata, almeno dal punto di vista teorico, dal docente inviato dal Regno del Marocco, essa prende l'avvio dalla specifica situazione linguistica degli alunni coinvolti nel suo corso. Infatti il docente dichiara che il presupposto metodologico fondamentale della sua didattica è che la lingua araba deve essere insegnata come una L2 o una LS, e attraverso l'uso dell'italiano. Sarebbe insensato, dichiara il professore, svolgere una didattica come quella che svolgeva in Marocco, perché i riferimenti culturali e le esigenze di vita dei ragazzi non sono le stesse: l'insegnamento dev'essere mirato a conciliare l'arabo con la realtà italiana. Inoltre è fondamentale, continua il docente, che al centro dell'insegnamento ci sia la situazione specifica dei ragazzi, figli di migranti in questa regione specifica, con il loro repertorio linguistico variegato e il loro contesto culturale italo-marocchino. Il Professore dunque si pone come obiettivo quello di inserirsi sempre di più nella loro realtà particolare, così da proporre un insegnamento linguistico quanto più vicino ai loro bisogni.

Tuttavia, nonostante questo obiettivo sia profondamente sentito dal docente, la pratica del professor Guella si scontra con l'assenza di materiale didattico che lo sostenga in quest'azione e, come lui stesso dichiara, dall'insufficiente conoscenza personale del contesto socio-culturale in cui i ragazzi sono inseriti. Quando i corsi erano inseriti nelle scuole italiane diventava più facile anche per il docente, inserirsi gradualmente nel sistema sociale e scolastico italiano, così da avvicinarsi sempre più alla realtà degli studenti e da acquisire anche un sostegno in termini di materiali e consigli da parte dei docenti italiani. In questi ultimi anni, invece, insegnare nelle associazioni non ha favorito la messa in pratica di questo obiettivo primario. Inoltre il docente, come dicevamo, si dichiara favorevole all'insegnamento dell'arabo attraverso l'uso dell'italiano, essendo consapevole della competenza linguistica molto diversificata dei suoi studenti, e del fatto che l'arabo letterario debba essere presentato come una LS. Tuttavia il fatto che tutti i ragazzi comunque comprendono il dialetto marocchino e vista la sua non totale competenza in italiano, questo fa sì che la lezione si svolga prevalentemente attraverso l'arabo colloquiale come lingua

veicolare. Solo in rarissimi casi il docente utilizza l'italiano, per fare qualche precisazione o confronto linguistico. Questa scelta, afferma il docente, diventa una possibilità concreta affinché tutti gli studenti possano ampliare la loro conoscenza di lessico e strutture anche nella varietà orale dell'arabo marocchino. Nonostante ciò, abbiamo rilevato nel corso delle lezioni che questa strategia alle volte non consente una comunicazione efficace e sempre compresa da tutti, perché come abbiamo visto, non tutti possiedono un'ampia competenza nel dialetto familiare. Questa metodologia potrebbe dunque influenzare la relazione che si stabilisce tra lo studente e il docente e potrebbe determinare un allontanamento degli studenti rispetto all'insegnamento proposto e alla stessa lingua araba. Infatti, come dice P. E. Balboni riferendosi allo studio delle lingue straniere

Se è vero che la partecipazione emotiva si esprime soprattutto in lingua materna, allora ci saranno dei momenti di carattere affettivo-relazionale che andranno condotti in italiano; allo stesso modo, è più funzionale (a meno che non si lavori con studenti avanzati) discutere le correzioni in italiano piuttosto che in lingua straniera, perché alla difficoltà di rivedere le proprie competenze si aggiungerebbe quella di doverlo fare su un input in lingua straniera.²³¹

Se partiamo dal presupposto che nel contesto studiato si possa paradossalmente affermare che la lingua madre degli studenti è l'italiano, e che la lingua oggetto di studio, secondo la volontà dei genitori e delle direttive ufficiali relative al mantenimento della lingua e cultura d'origine, è l'arabo letterario, allora dobbiamo concludere che in alcune situazioni sarebbe decisamente più vantaggioso utilizzare l'italiano come lingua veicolare. Chiaramente però la situazione che analizziamo non è totalmente somigliante a quella di un insegnamento di lingua straniera, in quanto vi è una terza lingua, il dialetto, che si trova, potremmo dire a metà tra la lingua italiana e l'arabo letterario, intese in questo senso, semplificando il ragionamento, come L1 e LS. Questa ipotesi di lavoro potrebbe sembrare paradossale, ma favorirebbe, senza dubbio, l'avvicinamento degli studenti, e in particolare di quelli la cui competenza in arabo è molto limitata, all'universo culturale e linguistico dell'arabo; ed inoltre riproporrebbe una metodologia didattica a cui loro sono già abituati nel contesto dello studio delle altre lingue straniere.

²³¹ P.E. BALBONI; *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*; Utet Libreria; Torino, 2002; pag. 87.

Ritornando alla situazione della classe osservata, all'orale sia i ragazzi col professore, che il professore stesso, parlano una varietà media di arabo colloquiale marocchino, cioè un arabo che si trova più o meno a metà di quel ventaglio linguistico che abbiamo definito come un "continuum" (Hary). A volte, però, quando il dialogo si fa concitato, anche il livello linguistico si sposta verso una varietà ancor più strettamente dialettale che diventa a me del tutto incomprensibile. I ragazzi usano abbastanza facilmente questa varietà colloquiale: comprendono e si esprimono bene e per lo più senza troppa fatica; anche se, come abbiamo visto, ci sono diverse eccezioni in classe. Se da una parte la lezione si svolge per lo più in dialetto, come lingua veicolare dello studio e di comunicazione nei rapporti studente-docente, durante le spiegazioni, e in particolare nell'esposizione delle regole grammaticali, il docente passa all'utilizzo di un arabo standard molto pulito e chiaro. Cambia nuovamente registro, e dunque varietà, invece, quando si rivolge personalmente ai ragazzi, o quando fa esempi concreti. Il corso, dunque, è caratterizzato da un frequente variare di codice linguistico, ed inoltre la situazione registrata dimostra come la scelta della varietà da usare abbia sempre e comunque una forte componente sociolinguistica e funzionale: per compiere certe funzioni non si può che usare una particolare varietà (ad esempio per la funzione metalinguistica è d'obbligo l'arabo standard, mentre per la funzione dialogica è necessario il dialetto). Inizialmente questa scelta linguistica mi sembrava dettata dal normale andamento dell'uso funzionale della lingua araba, e dal mio punto di vista presentava il forte svantaggio di non sottolineare in modo chiaro la differenza tra i diversi codici linguistici usati, essendo il cambio di varietà continuo e non segnalato: infatti in questo modo i ragazzi non acquisiscono delle competenze socio-linguistiche chiare, che nel caso della lingua araba oggi sono fondamentali. Tuttavia, dopo aver analizzato la difficile situazione della classe e del contesto della scuola, in termini di diversità di competenze e del complesso compito di mediazione tra le diverse istanze degli attori coinvolti nella scuola, ritengo che questa modalità di svolgimento della lezione possa essere favorevole ad un insegnamento il più possibile integrato e negoziato della lingua araba. Inoltre il quadro linguistico che emerge nel corso delle lezioni, fatto di molte varietà in un rapporto di continuum linguistico, si avvicina alla situazione reale della lingua araba e al codice linguistico che il ragazzo è comunque abituato a sentire, in televisione, nei film, o quando torna in Marocco.

Tuttavia, concludendo, sottolineo l'importanza che potrebbero acquisire alcuni momenti in cui venga usato l'italiano durante le spiegazioni, o le correzioni, e nei rapporti docente-alunno, in modo che la spiegazione diventi chiaramente e univocamente compresa, e che il ragazzo si senta affettivamente più complessivamente coinvolto. Inoltre ritengo che la discussione su queste tematiche dovrebbe essere decisamente potenziata all'interno dell'associazione, in modo da produrre maggiore consapevolezza da parte di studenti e genitori sull'aspetto socio-linguistico dell'arabo e sull'importanza del considerare tutte le varietà linguistiche come ugualmente importanti per la formazione del ragazzo. A questo obiettivo punta decisamente il docente inviato dal Marocco, il quale spera per il futuro che si possa procedere ad un insegnamento linguistico il più possibile integrato e soprattutto quanto più possibile vicino al contesto specifico dei ragazzi.

3.3.4 Programmazione e materiali didattici

Come abbiamo visto in precedenza l'organizzazione della scuola dell'associazione "Senza Frontiere" non prevede un controllo della programmazione e dell'attività didattica dei singoli docenti, così come non esistono delle direttive generali che fungano da riferimento per i docenti, affinché vi sia una generale uniformità di intenti, di approcci glottodidattici e di modelli operativi. Ci occupiamo in questo paragrafo di delineare le linee guida seguite dal Professor Guella, in termini di programmazione ed organizzazione del processo di insegnamento, mentre nel paragrafo successivo ci occuperemo del processo apprenditivo e della pratica didattica effettivamente svolta durante questi quattro mesi della mia osservazione nella classe del docente.

Gli obiettivi dell'educazione linguistica e interculturale previsti per l'attività di "insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina" che avevano caratterizzato la prima esperienza di insegnamento del Professor Guella in Italia, restano il punto di riferimento e di partenza della sua azione didattica.²³² Tuttavia già nei primi mesi dopo il suo primo arrivo in Italia, il docente aveva dovuto verificare la sostanziale necessità di modificare il modello glottodidattico previsto, in quanto da una parte rimaneva legato alle strategie didattiche elaborate per l'insegnamento dell'arabo come lingua prima (L1), o lingua materna, in Marocco, e dall'altra, trattandosi di un progetto pilota per quanto riguarda l'Italia, le indicazioni ricevute erano state modellate a partire dall'esperienza dell'ELCO francese (Enseignement des Langues et Cultures d'Origines). D'altra parte il compito del docente era quello di adattare la sua esperienza pregressa e la formazione ricevuta alle specifiche esigenze che il lavoro sul campo gli ponevano davanti. Durante gli anni in cui vigea la Convenzione ministeriale, l'azione del docente era stata molto rallentata dalla mancanza di conoscenza della lingua, del contesto socio-culturale e della scuola italiana; inoltre il docente, seppur supportato dalla direzione didattica e dai docenti italiani degli istituti ospitanti per le questioni generali, per quanto riguardava la specifica didattica dell'arabo doveva agire autonomamente. In tutti questi anni non è nata sul territorio veneto nessuna iniziativa di ricerca e monitoraggio a sostegno di

²³² Cfr. paragrafo 1.1.3 e 2.3.3.

questo progetto pilota così difficile e oltremodo importante per il futuro dell'attività. Se in altre regioni italiane si stanno sviluppando delle équipes di lavoro che mirano alla costituzione di materiali didattici specifici, come ad esempio sillabi e sequenze acquisizionali per la didattica dell'arabo a figli di migranti, di strumenti di verifica e monitoraggio di questi corsi, non si rileva alcun contatto tra queste esperienze e i progetti oggi portati avanti in tutto il Veneto dalle associazioni marocchine. Questo è dunque il contesto in cui il docente sta lavorando: una situazione di grande isolamento, dove scarso risulta il supporto da parte dell'associazione di riferimento, dalle capacità intellettuali e strumentali inadeguate per un tale compito, e assenti le relazioni con enti di ricerca locali e istituti che si occupano della stessa attività sul territorio nazionale.

Nei primi anni di insegnamento in Italia il docente aveva cercato di supplire all'assenza di materiali didattici portando materiale dal Marocco, ma tale materiale risultava fortemente inadeguato per una situazione socio-culturale così specifica come quella dei figli di migranti. Così il Professore in questi anni ha adottato diverse strategie per cercare di superare alcuni di questi problemi, ma di fatto la sua azione è tuttora rallentata fortemente dalla precarietà e dalla mancanza di un sostegno del contesto in cui il corso è inserito.

Il programma didattico attualmente in uso dal Professore è costituito da uno schema programmatico annuale, che in qualche modo rassomiglia a quello che noi chiameremmo un curriculum linguistico. Il programma si rifà all'organizzazione della materia e alla suddivisione per unità didattiche proposta dal manuale scolastico marocchino previsto per il secondo anno di insegnamento elementare in Marocco dal Ministero dell'Educazione Nazionale.²³³ Tale manuale è anche il testo di riferimento che viene usato in classe, anche se solo parzialmente, in quanto il docente, per diverse ragioni, lo utilizza solo per la lettura di alcuni testi. Infatti quest'anno non tutti gli studenti possiedono tale manuale, dato che l'uso che ne viene fatto è

²³³ Cfr.

عز الدين فيلاي و هبي (مفتش رئيسي)، كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، كتاب التلميذ و دليل الأستاذ، مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي قطاع التربية الوطنية، ماي 2003

Il manuale è suddiviso in tre tomi: un manuale per lo studente di espressione, lettura e scrittura; un libro degli esercizi; e un manuale per il docente.

Nel corso del nostro studio preliminare si è svolta un'analisi particolare del manuale per il docente, cercando di verificare le congruenze e le differenze con il programma, la metodologia e lo stile proposto dal docente inviato dal Marocco la cui classe era oggetto di studio.

decisamente minino. Le unità didattiche in cui è suddiviso il curricolo sono esattamente le stesse del manuale marocchino, ma nella programmazione del Professor Guella non è prevista la suddivisione in unità d'apprendimento, come avviene, invece, nel manuale. Ogni unità didattica è costituita, nel manuale, da un tema di riferimento, da alcuni elementi di lettura e scrittura, da dei precisi contenuti stilistici e sintattici, morfologici ed ortografici e da contenuti culturali. Lo schema programmatico del Professor Guella è riassuntivo degli aspetti fondamentali della programmazione del manuale, lascia invariati i contenuti proposti, e vi aggiunge degli specifici contenuti interculturali.

Nella moderna glottodidattica il curricolo è normalmente paragonato ad una figura tridimensionale, come una piramide, in quanto è costituito da varie facce, che rappresentano le funzioni comunicative e le abilità linguistiche: ogni tipo di curricolo, a seconda di chi ha di fronte, può essere costituito lavorando sulle funzioni che si ritengono più necessarie e attraverso le abilità richieste per quel tipo di pubblico. Il curricolo del professor Guella si concentra su poche abilità linguistiche, principalmente la lettura, e si focalizza soprattutto su una funzione comunicativa, cioè quella linguistica (il "sapere la lingua", che è un processo esistente nella mente) che comprende la conoscenza della grammatica morfosintattica, fonologica, grafemica, lessicale e testuale: non vengono trattate né la competenza extralinguistica, né la competenza socio-pragmatica; e nemmeno le abilità linguistiche vengono particolarmente rinforzate. Rispetto ad un modello equilibrato di educazione linguistica che miri alla competenza comunicativa nella lingua, un tipo di curricolo di questo genere risulta piuttosto disequilibrato, e come dice Balboni:

Va da sé che se viene curata una sola faccia, se si privilegia un solo aspetto, la base della piramide non è più perpendicolare all'asse, risulta sghemba, squilibrata.²³⁴

Il manuale marocchino inoltre è studiato per degli studenti arabofoni che studiano l'arabo come L1, quindi parte da un livello di competenza lessicale molto alto: questo è sicuramente il primo dato osservabile dalla lettura del manuale. I testi, i ritmi dell'apprendimento e le sequenze acquisizionali su cui si basa l'apprendimento sono necessariamente diversi da quelli che si dovrebbero proporre in un contesto socio-linguistico così basilamente differente: rivolgendosi infatti ad alunni bilingui,

²³⁴ P.E. BALBONI, *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*; UTET, Torino, 2002; pag. 76.

con una padronanza dell'arabo molto diversa da quella di arabofoni madrelingua residenti in Marocco, e a classi con competenze linguistiche notevolmente differenziate.²³⁵

Fin da subito, poi, ho constatato che lo schema programmatico annuale non è che un riferimento teorico all'attività didattica del docente. Infatti le lezioni, seppur costituite attorno ai contenuti previsti nelle unità didattiche del programma, non hanno una struttura specifica, le unità didattiche non si distinguono chiaramente l'una dall'altra e le attività svolte durante la lezione sono spesso slegate tra loro. D'altra parte il docente non lavorando con un gruppo classe costante e nemmeno stabile, non può procedere in maniera lineare anno dopo anno, ma neanche mese dopo mese, seguendo una sequenza progressiva di unità didattiche: alla fine sembra prevalere un metodo piuttosto casuale di strutturazione delle lezioni.

Generalmente un'unità didattica, che comprende più unità d'apprendimento, le quali loro volta costituiscono all'incirca una lezione giornaliera, è composta da tre fasi. La prima è una fase introduttiva in cui vengono presentati i contenuti dell'unità e la si colloca in relazione alle unità precedenti e seguenti: questa fase corrisponde ad una motivazione di fondo per tutta l'unità. La seconda fase è costituita dalla rete di unità d'apprendimento, le quali a loro volta hanno uno schema interno specifico che segue i due principi della direzionalità e bimodalità: tra di esse non c'è una sequenza obbligata, ma per ragioni di sequenza acquisizionale, vi è solitamente un ordine consigliato. Infine l'ultima fase è quella conclusiva, in cui si ha una valutazione delle competenze acquisite, attività di recupero per gli studenti più lenti, e di approfondimento specifico per gli eccellenti, nonché, volendo, delle attività di

²³⁵ Per chi volesse ulteriormente approfondire l'argomento rimandiamo ad analisi svolte nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come L2 per gli stranieri. Leggiamo ad esempio nella scheda di F. DELLA PUPPA "I materiali didattici", preparata per il corso ALIAS dell'Università Ca' Foscari di Venezia – Dipartimento di scienze del linguaggio:

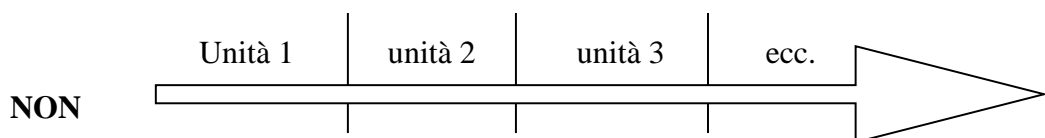
Il problema [si riferisce ai materiali per la riflessione linguistica] è che non può essere insegnata la lingua italiana agli allievi stranieri con gli stessi metodi e gli stessi sussidi che vengono utilizzati per i pari italiani. [...] Il problema sta nel fatto che mentre i compagni italiani conoscono perfettamente il significato delle parole contenute nel testo, le stesse che vengono utilizzate anche per l'alfabetiere, gli allievi stranieri mancano di un bagaglio di conoscenze di oralità, di esperienze di suoni e di attribuzioni di significati agli stessi, che li pongono in notevole difficoltà alla comprensione del testo [...] inoltre alcune di queste parole sono anche connotate culturalmente: non è detto che l'idea di strega o di mago che abbiamo in Italia sia simile a quella degli altri paesi e che l'illustrazione della strega o della fata corrisponda all'immaginario culturale di questi bambini.

Questa situazione può facilmente essere riportata a quella di ragazzi italo-marocchini, per cui l'arabo standard è evidentemente una LS, e per cui il contesto culturale di riferimento non è quello dei coetanei marocchini.

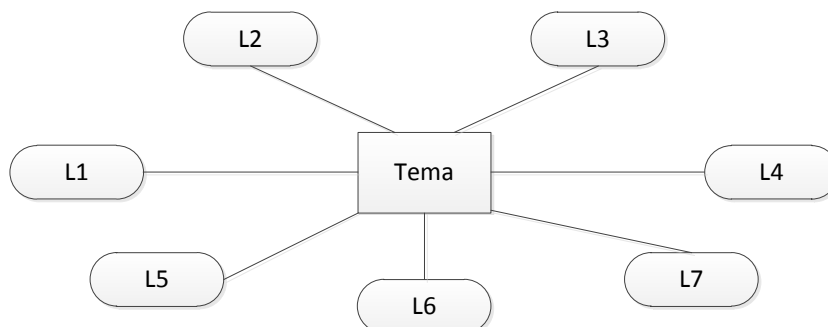
decondizionamento, cioè attività slegate dai contenuti dell'unità didattica stessa. Se questa struttura è complessivamente rispettata nel manuale marocchino di riferimento, non ha, invece, nulla a che vedere con la pratica effettiva usata nella classe del Professor Guella.

Infatti, e questa è chiaramente la prima differenza metodologica da approntare in un curriculum di mantenimento della lingua e cultura d'origine, questo tipo di struttura glottodidattica classica, prevista per delle lezioni tradizionali, è irrealizzabile nel contesto di una classe così profondamente eterogenea, per livello e per età, in una scuola così poco strutturata, e dove l'attività didattica dev'essere di volta in volta negoziata a causa delle condizioni molto precarie, della frequenza discostante degli alunni, e dell'assenza di materiali didattici specifici. Così come si sta delineando per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano come L2, anche in questo tipo di insegnamento riteniamo che non sia possibile elaborare un curriculum che vada bene per le esigenze di tutti gli studenti e per il tipo di struttura propria di corsi extra curricolari e gestiti da volontari. Partendo da un semplice schema che viene proposto per l'insegnamento dell'italiano come L2 nel corso ALIAS dell'università di Venezia dalla professoressa F. Della Puppa, vogliamo, invece, proporre un metodo organizzativo così pensato:

Analizzare il profilo linguistico di ogni allievo e per ognuno individuare bisogni linguistici, e quindi gli obiettivi da raggiungere, e improntare un percorso che sia quanto più possibile modulare e organizzato non linearmente ma a mappa.



MA



Dove “L” sta per “livello di conoscenza linguistico” e il tema centrale è l’argomento, il dominio, il campo tematico che si utilizza come base per lo sviluppo delle attività linguistiche. Ogni isola di livello avrà obiettivi, attività e tecniche didattiche adeguate, mentre il dominio funge da sfondo comune nel quale si integrano i livelli di apprendimento.²³⁶

Come ci si può facilmente rendere conto in questo tipo di progettazione didattica è impensabile che esistano delle unità didattiche, così come sono state tradizionalmente concepite e descritte sopra. E infatti il programma del docente inviato dal Marocco, attualmente organizzato in tal maniera, si rivela inutilizzabile. Quello che manca al docente, dunque, è un’ipotesi sostitutiva al tipo di didattica tradizionale, cosa che potrebbe essere rappresentata da questa struttura a mappe concettuali, che si basa non tanto sulle unità didattiche, quanto sulle unità d’apprendimento. Se l’unità didattica, infatti, ha un impianto generalmente lineare e sequenziale, che in questo caso non può essere rispettato, l’unità di apprendimento, invece,

è una micro-unità che si apre, si sviluppa e si conclude in un arco di tempo di due ore e che è concepita come un’unità finita. Nella stessa unità di apprendimento l’argomento è il “collante” e il pretesto per sviluppare le attività linguistiche; il tema viene utilizzato come esperienza globale per offrire input linguistici, successivamente si passa all’analisi degli stessi e si affidano compiti diversificati agli allievi in base ai livelli di competenza e infine si traccia una sintesi talvolta condivisa con tutti, talvolta solo per piccoli gruppi, in cui si verificano i risultati dell’attività stessa. L’unità d’apprendimento si basa fondamentalmente sugli obiettivi diversificati e non è possibile crearla in un libro di testo perché troppo legata alla situazione specifica di ogni realtà.²³⁷

Infatti, l’unità d’apprendimento è il punto di partenza nell’ottica di una glottodidattica umanistico-affettiva che ponga davvero lo studente e i suoi processi acquisitivi al centro dell’attenzione: riteniamo che questo sia un principio di base fondamentale per un insegnamento come quello della lingua e cultura d’origine, che si realizza in contesti diversificati e molto eterogenei e che per sua natura dovrebbe essere finalizzato a valorizzare le specificità dello studente.

Questa ipotesi di lavoro potrebbe risolvere uno dei problemi maggiori dell’insegnamento della lingua e cultura d’origine, quello dell’eterogeneità degli

²³⁶ *Ibidem*

²³⁷ *Ibidem*

alunni e del loro livello linguistico nelle diverse varietà di “lingua d’origine”. Infatti, anche per il professor Guella, e per gli altri docenti della scuola, questo è un tema urgente e costantemente riportato all’attenzione nelle diverse interviste. In prima persona mi sono resa conto della totale impossibilità di condurre un’attività comune in una classe così eterogenea, quando ho cercato di somministrare a tutti i ragazzi uno stesso questionario: mi sono dovuta rendere conto che la differenza di età pregiudicava la comprensione generale dei concetti affrontati nel questionario. Se aggiungiamo a questo fattore l’enorme divario delle competenze nell’arabo, il contesto diventa chiaramente impraticabile secondo una didattica tradizionale: infatti l’offerta didattica attuale, come vedremo dai livelli di attenzione rilevati in classe, è decisamente fallimentare.²³⁸

Secondo questo approccio alle metodologie didattiche per un corso così specifico come quello di mantenimento della lingua e cultura d’origine, un valido esempio risulta quello praticato nell’Hessen e nel Nordrhein-Westfalen (Germania), dove per le classi superiori (quinto e sesto anno di corso) vengono usate delle schede didattiche dove l’apprendimento viene inteso come un processo creativo e individuale in cui gli alunni sono soggetti attivi: questi sono stimolati a pensare, programmare e organizzare le attività, facendo diventare le proprie idee, esperienze e desideri, almeno in parte, compiti di lavoro. La lezione tipo inizia con una discussione dell’intero gruppo classe su un determinato argomento socioculturale, quindi prende avvio da un uso orale della lingua. Successivamente si passa a un lavoro differenziato: il gruppo degli studenti si divide solitamente in coppie e ogni coppia lavora in modo autonomo con le schede di apprendimento adeguate al campo di esperienza affrontato assieme. Poi il gruppo si riunisce di nuovo per una conversazione comune in cui vengono presentati ai compagni i risultati dei lavori svolti sotto forma di testi, illustrazioni, giochi o altro. È svolgendo questi compiti che gli alunni dovrebbero giungere alla scoperta delle strutture linguistiche, le quali sono dunque il punto di arrivo dell’osservazione e analisi linguistica e non il punto di partenza di una spiegazione grammaticale.²³⁹

Le lezioni a cui ho assistito in questi mesi nella scuola dell’associazione “Senza Frontiere” sono state tutte di tipo frontale, e per lo più con una struttura poco chiara e

²³⁸ Cfr. paragrafo 3.3.6.

²³⁹ Cfr. P. GANDOLFI *L’arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*; Il Ponte, 2006.

poco definita. Non sono mai state proposte attività a gruppi o coppie, di lavoro tra pari, o attività differenziate secondo i diversi livelli linguistici degli alunni. Questo per me è stato il primo evidente segno della distanza tra la teoria e la prassi dell'azione glottodidattica del docente, il quale aveva più volte ribadito, nel corso delle interviste e negli incontri con i docenti, che la didattica ad abilità differenziate, per gruppi di pari, era il tipo di metodologia con cui bisognava affrontare la forte eterogeneità della classe:

D: Soprattutto l'anno scorso c'era una classe molto eterogenea. Anche nei due anni precedenti c'erano alunni di 17 anni insieme ad alunni di 9 e 10 anni. In questi casi non c'è altra possibilità che fare un tipo di insegnamento personalizzato, dividendo la classe in piccoli gruppi che puoi scegliere tu dando loro dei compiti di difficoltà differente! Così puoi gestire questo problema. Chiaramente non puoi realizzare tutti i tuoi obiettivi, ma vedi che vai a tre velocità o quattro velocità a seconda della classe, così da poter riuscire a soddisfare tutti gli alunni.²⁴⁰

Eppure quest'anno questo tipo di metodologia non è mai stata adottata. Il Professore dichiara che quest'anno il livello degli alunni è più equilibrato, così come la differenza d'età, lasciando così il dubbio che lui non ritenga più necessario svolgere un tipo di didattica così differenziata, ma l'abbia fatto in passato. Tuttavia questa sua percezione di maggiore uniformità non trova conferma nella realtà da me osservata. Ad oggi il Professore propone lo stesso tipo di lezione frontale a tutta la classe, nonostante l'evidente differenza degli alunni nelle abilità di comprensione, produzione e lettura. Il docente dichiara, poi, di verificare le competenze apprese dai ragazzi sapendo che la classe apprende "a velocità diverse": il suo corso prevede, dunque, che l'apprendimento degli allievi avvenga secondo "tre o quattro velocità", corrispondenti alle loro competenze. Ma questo non ha nulla a che vedere con una didattica ad abilità differenziate, e non risponde alle esigenze specifiche di nessuno dei gruppi di alunni che compongono la classe.

La lezione, inoltre, non segue mai uno schema e una definizione di tempi precisi. All'inizio dell'anno la lezione appariva più strutturata, e il tempo dedicato alle diverse attività meglio distribuito: infatti il tono della lezione era abbastanza incalzante, le attività proposte erano legate ad un tema centrale, che era sempre un

²⁴⁰ Dall'intervista al docente inviato dal Marocco, il Professor Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012

argomento grammaticale; tuttavia riscontravano un discreto interesse da parte degli alunni. Nelle prime due lezioni il professore aveva consegnato all'inizio della lezione uno schema dell'argomento del giorno, dove lo studente poteva seguire passo per passo, il procedere della spiegazione. Nel corso dei mesi però la struttura delle lezioni si indebolisce sempre di più, le attività sono meno variegata e sempre più passive: me ne accorgo rileggendo gli appunti del mio diario di bordo dei primi mesi, ma anche osservando che la classe è sempre meno attenta e partecipe. Un giorno annoto a fine lezione che le attività sono state svolte in maniera molto casuale, con diversi tempi morti e senza un focus specifico: mi domando se la lezione sia stata programmata oppure se il professore si sia fatto piuttosto condurre dalle esigenze del momento. Questo non è certo un fattore di per sé inefficace, perché è sicuramente necessario che qualche momento sia dedicato ad ascoltare le esigenze specifiche dei ragazzi, oppure a fare delle attività slegate dagli argomenti programmati, tuttavia l'impressione è che tutto fosse comunque piuttosto casuale, e questo non è un buon indizio.

La maggior parte delle lezioni si aprono con la correzione dei compiti per casa, nonostante siano pochi gli alunni che li svolgano a casa. Questo diventa un momento in cui il docente rifà gli esercizi per tutta la classe: un'attività che solitamente occupa un tempo variabile dalla mezz'ora all'ora. L'argomento centrale della lezione è sempre un argomento grammaticale, in cui vengono spiegate strutture morfologiche o ortografiche, attraverso esempi, definizioni ed esercizi: questa parte occupa quasi sempre all'incirca un'ora e mezza. Il resto del tempo è dedicato in alcune lezioni allo studio della geografia del Marocco, in altre alla lettura (la seconda attività più frequentemente svolta dopo la grammatica), al dettato, o alla produzione orale: quest'ultima parte della lezione occupa al massimo quarantacinque minuti.

All'inizio dell'anno non viene usato alcun manuale, ma solo fotocopie create ad hoc dal docente e comprendenti esercizi di sistematizzazione degli argomenti spiegati, di verifica o di ripasso, e infine fotocopie di materiale specifico per la lezione del giorno, come riassunti, schemi e definizioni riguardanti gli argomenti trattati. Se da una parte questo tipo di materiali, cosiddetti "grigi" in quanto autoprodotti o rielaborati da testi diversi, anche di insegnamento di un'altra lingua, hanno il vantaggio di poter essere più flessibili e adeguarsi alle diverse situazioni specifiche della classe, molti sono anche i fattori negativi che essi presentano: intanto sono solitamente opera di una o poche persone, che talvolta possono non avere una così

ampia competenza in glottodidattica, inoltre è materiale che rischia facilmente di andare disperso e di non realizzare efficacemente la comunicazione fra docente, disciplina e studente, in quanto spesso è materiale isolato, non inserito in una più ampia struttura di fondo. Riteniamo che sia fondamentale l'elaborazione di materiale specifico che superi questo tipo di materiale isolato e autonomamente realizzato, soprattutto dopo un certo periodo di attività, anche per dare dignità all'insegnamento della lingua d'origine, che non dovrebbe avere nulla di inferiore alle altre materie scolastiche.

Il docente non usa mai materiali autentici, cioè materiali che, siano essi autentici o verosimili, riproducano una situazione reale: questo tipo di materiale anche se non è sufficiente per condurre la lezione, è molto utile, in quanto può essere portato anche dagli alunni stessi, diventando molto motivante, e può diventare un ponte tra il corso e la realtà esterna, cioè quella effettiva in cui sono inseriti gli alunni. Ricordiamo che il docente non ha a disposizione né un registratore, né un proiettore; in quanto sarebbero strumenti non troppo complessi da trasportare.

Per quanto riguarda il materiale per la riflessione linguistica abbiamo già detto che non se ne trova ancora di specificatamente elaborato per l'insegnamento dell'arabo ai figli di migranti in Italia: questo implica una forte mancanza di riferimento fisso per lo studio personale e per il ripasso dei contenuti proposti a lezione. A partire da Gennaio il professore inizia ad usare il libro di testo del Ministero dell'Educazione Nazionale del regno del Marocco, progettato per l'insegnamento dell'arabo in patria, ma solamente per la lettura dei dialoghi proposti all'inizio delle attività didattiche. Tuttavia il lavoro svolto è comunque una semplice esercitazione di lettura: il testo non è usato come punto di partenza per una riflessione linguistica, o una verifica di contenuti proposti.

3.3.5 Metodologie e attività didattiche

Per parlare delle metodologie di insegnamento usate in classe dobbiamo essere consapevoli del fatto che i curricula glottodidattici moderni sono normalmente adattati ad un approccio comunicativo alla lingua. Nel caso della classe del docente inviato dal Marocco, come abbiamo visto, l'obiettivo principale dell'educazione linguistica e culturale proposta è di una sorta di alfabetizzazione nella lingua araba standard, che procede attraverso una riappropriazione da parte degli alunni della loro lingua d'origine e delle loro tradizioni culturali, da cui si stanno distaccando a seguito del conflitto intergenerazionale con i genitori, e dell'inserimento nel sistema culturale e sociale italiano. I principi basilari del suo approccio didattico sono dunque:

- proporre un'educazione linguistica che integri le diverse competenze linguistiche dei ragazzi;
- la centralità dello studente e dei suoi bisogni specifici e la conoscenza del percorso personale e familiare del singolo studente;
- far amare ai ragazzi l'arabo e far emergere la loro personale volontà e motivazione nei confronti della materia.

Partendo da queste definizioni teoriche della forma di educazione linguistica prevista ci rendiamo conto che il curriculum proposto, e ancor di più le metodologie didattiche sviluppate in classe, non riesce ad operare in tal senso: si verifica un chiaro scompensamento tra l'approccio teorico e il livello metodologico-didattico.

Secondo il primo obiettivo del docente, un curriculum di lingua araba così concepito dovrebbe mirare senza dubbio a sviluppare una competenza comunicativa nella lingua. Ma come abbiamo visto anche precedentemente il modello di competenza comunicativa in una lingua è suddiviso in quattro parti: competenza linguistica ("sapere la lingua"), competenza extralinguistica ("sapere i linguaggi non verbali"), abilità linguistiche ("saper fare lingua"), competenza socio-pragmatica e culturale ("saper fare con la lingua"). Siamo consapevoli del fatto che questo modello nel caso dell'arabo si complica ulteriormente poiché le diverse competenze sono realizzate da diverse varietà linguistiche; tuttavia possiamo affermare che nel curriculum del professor Guella vi è un forte squilibrio verso la prima componente della competenza

comunicativa: la competenza linguistica. Tutte le lezioni sono strutturate attorno alla spiegazione di contenuti grammaticali, e le altre attività sono sempre rilette in secondo piano, e spesso non hanno un legame diretto con il contenuto grammaticale affrontato. Gli argomenti scelti per le singole lezioni, di grammatica morfologica e sintattica, e la loro trattazione, sempre legata alla struttura tradizionale dell'insegnamento grammaticale della lingua araba, dimostrano l'assenza di una vera e propria centralità del ragazzo e dei suoi bisogni linguistici specifici.

Se, infatti, il professore dichiara di voler partire dai bisogni, dalle situazioni e dalle attitudini degli studenti, questo non ha un riscontro nella didattica attuata, che è sempre di tipo frontale e non è orientata alla dimensione esperienziale dell'insegnamento. Per soddisfare primariamente i bisogni comunicativi degli alunni, cosa che, ricordiamo è una delle richieste fondamentali da parte dei genitori, la didattica dovrebbe piuttosto concentrarsi su una dimensione più operativa dei saperi e delle conoscenze. Pur mantenendo una determinata linea di fondo, il docente dovrebbe rispondere a esigenze, interessi e motivazioni anche molto diversi tra di loro. Il fatto che la lezione sia sempre frontale e non partecipativa, che non vi siano attività differenziate, e non sia mai considerato l'aspetto ludico, ad esempio, come una metodologia didattica, allontana la pratica da questo tipo di obiettivi. È necessario ricordare che un ragionamento di questo tipo può avvenire solo se i docenti ricevono una formazione continua ed aggiornata sulle moderne metodologie utilizzate per affrontare queste situazioni, cosa che attualmente in questo contesto non avviene. Inoltre, nel caso dell'arabo dovrebbe aprirsi di volta in volta una discussione e negoziazione su obiettivi e scelte linguistiche da adottare: per raggiungere una vera competenza comunicativa in arabo e porre al centro gli interessi specifici dello studente, è necessario prendere in considerazione le diverse varietà che compongono oggi la lingua araba, e la specifica situazione delle seconde generazioni di migranti, con il loro variegato patrimonio linguistico e socio-culturale. È bene ricordare, inoltre, che il fenomeno della migrazione sta creando un particolare processo di "lingue a contatto" che produce una modalità sempre nuova e in continua evoluzione di comunicazione. Un curriculum linguistico che miri a coinvolgere gli studenti e a dotarli di una competenza comunicativa nella lingua non può prescindere da questi processi, e dovrà sicuramente occuparsi anche della competenza socio-pragmatica della lingua.

Per quanto riguarda l'ultimo obiettivo del docente, quello di motivare gli studenti e di far emergere il loro personale interesse per la lingua, diverso o quantomeno personalmente rivisitato rispetto a quello delle famiglie, riscontriamo ancora una volta alcune effettive mancanze. La motivazione allo studio è l'energia che mette in moto l'hardware e il software della mente, cioè il cervello e il Language Acquisition Device (LAD)²⁴¹, e viene sviluppata attivando la dimensione del piacere nell'insegnamento e nell'apprendimento. Innanzitutto il primo piacere da attivare nello studente è quello di portarlo a realizzare un proprio progetto di vita o a soddisfare un personale bisogno. Questo aspetto è complicato nella nostra situazione trattandosi di ragazzi, innanzitutto non molto grandi, per cui gli obiettivi a lungo termine sono ancora poco sviluppati, ed inoltre nella fase più delicata della loro crescita di preadolescenti o adolescenti: in loro è molto controverso il rapporto con la lingua e cultura d'origine, fattore che li distingue e allo stesso tempo distanzia dai loro coetanei. Per questo diventa ancora più difficile sviluppare in loro una motivazione allo studio della lingua d'origine che sia legata ai benefici pratici, ma anche intellettuali, cognitivi e identitari che potrebbero verificarsi nel loro prossimo futuro grazie a questo insegnamento. Tuttavia oltre a questa dimensione egodinamica del piacere, legata alla crescita del ragazzo, esiste anche un'altra dimensione del piacere attivata dalle emozioni piacevoli che possono essere generate dalle attività didattiche svolte in classe. Il docente dovrebbe potenziare gli aspetti didattici legati al piacere di apprendere qualcosa di nuovo e di vicino alla realtà dello studente, oppure quegli aspetti legati al piacere della varietà delle attività proposte, della sfida, e per chi ha una forte attitudine razionale, anche al piacere della sistematizzazione grammaticale, ad esempio. Le attività proposte dal docente, al contrario, non hanno mai stimolato questo tipo di emozioni positive tuttavia fondamentali per il coinvolgimento dello studente: le attività sono sempre state molto ripetitive e monotone, alternando momenti di spiegazione a momenti di esercizi di fissazione grammaticale; non erano mai stabilite su degli schemi diversi da questo, come, ad esempio, ricalcando una modalità di apprendimento più simile al gioco o alla sfida per raggiungere un determinato compito dato; infine il docente non partiva mai da

²⁴¹ LAD, il dispositivo innato di acquisizione linguistica che, secondo un'ipotesi elaborata da Noam Chomsky, guida il cervello nel processo di acquisizione della struttura sintattica del linguaggio, qualsiasi esso sia; presupposto di fondo è che molti aspetti del linguaggio siano universali e l'uomo possieda una conoscenza innata del linguaggio chiamata Grammatica Universale, sulla base della quale, il LAD può funzionare, a determinate condizioni. Se infatti non vi è esposizione ad un input linguistico non vi è acquisizione di nessun tipo di linguaggio.

materiali autentici, cercando di motivare e richiamare l'attenzione degli alunni. Dal punto di vista della motivazione, dunque, la pratica didattica svolta in classe è stata decisamente scadente.

Più genericamente possiamo rimarcare la sostanziale assenza o la non messa in pratica di strategie didattiche atte a raggiungere gli obiettivi prefissati dal docente. Questo dato ci richiama ad un'osservazione fattaci anche da un altro docente volontario della scuola, che, disarmato di fronte alle continue difficoltà di gestione della sua classe e incapace di trovare delle metodologie e delle attività nuove per motivare i suoi studenti, mi ha affermato che anche presso gli altri docenti non trovava sostegno e aiuto in questo senso: o per mancanza di formazione, o, come in questo caso, per l'esistenza di un grande *gap*, a volte non riconosciuto, tra la teoria e la pratica didattica.

Le prime lezioni, rispetto all'esperienza che avevo avuto in altre associazioni, mi erano sembrate molto positive perché dimostravano una buona capacità del docente nel mantenere ordine e attenzione in classe, e soprattutto una certa professionalità, che emergeva nella sua competenza nell'insegnamento grammaticale. Tuttavia, nel corso dell'anno sono emersi sempre più punti negativi, legati soprattutto alla metodologia didattica, che vengono messi in luce da un'analisi più approfondita della didattica proposta e verificando la corrispondenza tra approccio, metodo e tecniche glottodidattiche: questo divario rischia di creare un forte scompensamento tra la visione esteriore che viene data al corso, la pratica reale e il feedback degli studenti. Ci occuperemo dell'ultimo aspetto nel paragrafo seguente.

Ora procediamo ad analizzare le lezioni svolte in questi mesi secondo un altro principio basilare della glottodidattica, la lateralizzazione dei due emisferi cerebrali: questi lavorano nel processo acquisizionale in maniera differente, quello sinistro in maniera analitica, sequenziale, logica, mentre quello destro in maniera globale, simultanea e analogica. Da queste conoscenze ricavate dagli studi di neurolinguistica sono emersi, grazie a Danesi, due termini fondamentali per la glottodidattica: quello della *bimodalità*, secondo cui entrambe le modalità del cervello sono coinvolte nella comunicazione e nell'acquisizione linguistica, e quello della *direzionalità*, per cui come riassume P.E. Balboni "l'uso bimodale del cervello avviene secondo una

direzione ben precisa: dall'emisfero destro a quello sinistro”²⁴². Questi principi dovrebbero riscontrarsi sia nella strutturazione delle unità didattiche, problema, però, di cui non ci occupiamo vista la scarsa strutturazione effettiva delle stesse nel corso osservato²⁴³, sia nelle singole unità d'apprendimento, che possiamo far corrispondere ai singoli momenti che costituivano la lezione del Professore. L'unità d'apprendimento, infatti, è una “molecole matetica”, e può durare mezz'ora, come due ore; è l'unità di misura secondo la quale lo studente percepisce il suo apprendimento, cioè quello che un alunno potrebbe così riassumere: “oggi abbiamo imparato a...”. Se osserviamo le unità d'apprendimento a partire da questo principio basilare dell'acquisizione linguistica possiamo verificare che le attività proposte dal docente non vi sono per nulla conformi. Infatti i tre momenti fondamentali in cui si struttura l'acquisizione naturale delle lingue, secondo il principio della bimodalità e direzionalità sono globalità, analisi e sintesi. Per qualsiasi tipo di attività che si svolge in lingua straniera, come ad esempio la spiegazione di un tema o di un contenuto culturale o grammaticale, attraverso un testo, una canzone, una scena di un film, bisognerebbe procedere da un approccio globale ad un approccio più particolare e analitico, realizzando infine una sintesi e una riflessione il più possibile autonoma: questa struttura, secondo la nostra osservazione, non è mai stata rispettata nelle attività proposte.

Prendiamo ad esempio l'attività “grammaticale”, ovvero quello che noi intendiamo con lo studio delle regole che riguardano l'aspetto ortografico, morfologico e sintattico della lingua. In questo contesto la modalità di apprendimento che rispetta la bimodalità e la direzionalità del processo d'acquisizione linguistica naturale è quella che parte dall'osservazione di un input linguistico, sia esso autentico o verosimile; da questo venga stimolata la formulazione di ipotesi rispetto al funzionamento di un aspetto linguistico; poi si procede alla verifica di tale ipotesi grazie al feedback dato dal docente, in questo caso il riferimento linguistico ufficiale per gli alunni; solo infine si procede alla fissazione della regola così appresa, attraverso esercizi specifici, e in questo caso necessariamente ripetitivi; e si conclude, infine, con una riflessione linguistica, a cui può essere condotto l'alunno stesso, e che può sfociare nella creazione di una personale grammatica, in cui lo studente annota, a modo suo, e

²⁴² P.E. BALBONI; *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*; Utet Libreria; Torino, 2002; pag. 29.

²⁴³ Cfr. paragrafo 3.3.4.

secondo la sua modalità di scoperta, la regola linguistica acquisita. Solo in questo modo l'apprendimento linguistico, quello che normalmente viene attivato dalle spiegazioni grammaticali tradizionali, ed è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e basato sulla memoria a medio termine, può diventare una vera e propria acquisizione linguistica che costituirà una competenza non provvisoria, ma a lungo termine per l'individuo: l'acquisizione, infatti, è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro, e diventa così definitivo.

Le attività svolte in classe, se valutate secondo questa dicotomia, apprendimento/acquisizione, si rivelano fondamentalmente attaccate ad un processo di apprendimento puramente razionale. Quando il professore introduce un nuovo argomento grammaticale, spiega a partire da frasi o parole d'esempio che fornisce lui stesso, scrivendole alla lavagna. Però a quel punto non viene applicato un procedimento induttivo, per cui gli studenti vengano condotti a formulare delle ipotesi sull'andamento di una certa struttura linguistica, ma è il docente stesso che spiega la regola, come un dato di fatto a cui conformarsi, facendo vedere negli esempi riportati sulla lavagna l'evidenza di quello che dice. Quando, invece, si tratta di un ripasso di regole grammaticali già viste precedentemente, il docente cerca di far ricordare la regola, facendo diverse domande agli studenti e cercando di condurli autonomamente a ricordare l'andamento di un certo fenomeno linguistico e quindi a elaborare una definizione o una regola. In questa operazione, e anche nella spiegazione grammaticale stessa, utilizza anche l'italiano, lingua che unisce e permette confronti; accetta anche che i ragazzi, prima di arrivare ad enunciare una regola in arabo, vi arrivino attraverso una costruzione italiana; oppure è lui stesso a proporre un parallelo con la struttura italiana corrispondente. La modalità di strutturazione, comunque, non è propriamente conforme allo schema esposto prima, e soprattutto l'alunno non è al centro del processo. Faccio un esempio specifico di una buona pratica svolta in data *23 ottobre 2011*: partendo da delle frasi di esempio, scritte alla lavagna, il Professore chiede ai ragazzi di individuare il verbo, sottolineandolo; poi lui spiega come il verbo (fi'l) regga un soggetto (fā'il) e un complemento oggetto (maf'ul bihi). La definizione dei termini è data prima in arabo e poi in italiano. La definizione e i concetti sono ripetuti più volte, in maniera diversa quando al docente sembra che qualcuno non capisca. Per ultimo viene letta la definizione dalla fotocopia per fissare il concetto. Di solito poi alle spiegazioni

seguono degli esercizi in cui si verifica se la regola è stata capita da tutti mettendola in pratica: poi l'esercizio viene corretto alla lavagna.

Il problema è che durante le spiegazioni, così come durante gli esercizi, ma anche nelle altre attività, l'attenzione degli studenti è sempre molto bassa. Il docente fa fatica a farsi ascoltare, deve ripetere più volte quello che dice, e si ha l'impressione che pochi seguano e capiscano quanto detto. Inoltre il momento degli esercizi è sempre molto lento, perché bisogna attendere che tutti abbiano terminato; poi anche la correzione dell'esercizio alla lavagna è altrettanto lenta, noiosa e non partecipata. Di fatto il docente riesce a coinvolgere solo lo studente che di volta in volta chiama a rispondere, o a fare un esercizio, dimostrazione chiara che l'attività non è motivante, né interessante per gli alunni: questo può essere ricollegato sia al fatto che ogni lezione si concentra sempre e solo sull'aspetto grammaticale della lingua, sia per il metodo con cui viene affrontato l'argomento.

Nel corso dei mesi in cui ho svolto la mia osservazione in classe gli argomenti grammaticali affrontati sono stati: la coniugazione del verbo al passato; la definizione e i tipi di frase; la frase verbale e i componenti della frase verbale; il verbo transitivo e intransitivo; i diversi tipi di soggetto o complemento oggetto (nome, comune o proprio, e pronomi, esplicito o sottinteso); la frase nominale e i suoi componenti, "mubtada" e "khabar"; le lettere sane e le lettere deboli; i pronomi dimostrativi; la formazione del plurale dei nomi; la differenza tra "ta mabsūta" e "ta marbūta". Alcuni di questi argomenti erano già stati affrontati negli anni precedenti, ma non da tutti gli alunni, dato che la composizione della classe varia di anno in anno. Però il docente non si è preoccupato di utilizzare delle strategie didattiche diverse per non perdere l'attenzione degli alunni che avevano già affrontato quei temi, e infatti molti di loro si annoiavano presto, anche se la loro conoscenza dell'argomento non era certo ottima: il problema dell'attenzione in classe è, dunque, da ricollegarsi anche alla ripetitività degli argomenti e alla modalità didattica in cui vengono proposti. Inoltre gli argomenti erano trattati secondo la struttura tipica della grammatica classica, e anche in questo si vede una mancanza di adattamento e di evoluzione nella didattica. Questo diventa tanto più inadatto per un pubblico così difficile, e in una situazione così precaria, come quella di una scuola domenicale e volontaria: gli argomenti finiscono per essere totalmente distanti dalla realtà dello studente, senza una loro applicazione pratica su testi o materiali autentici di altro tipo, e la modalità stessa della lezione risulta astratta e legata ad un'idea di lingua

decisamente antica. Ad esempio il *15 gennaio 2012* il docente introduce il tema dei dimostrativi e, dopo aver scritto sulla lavagna tre frasi di esempio, senza dare ulteriori spiegazioni, scrive una tabella molto dettagliata di tutti gli “Ismu al-išāra”: in cui sono indicati i dimostrativi al singolare maschile (tre tipi) e femminile (due tipi); il duale maschile (due tipi) e femminile (due tipi); il plurale maschile e femminile (che sono uguali: tre tipi); il nome di luogo: due per i luoghi vicini, tre per i luoghi lontani. Fa copiare a tutti la tabella, ma non la spiega e i ragazzi non chiedono niente. L’attività dura moltissimo perché i ragazzi ci mettono molto tempo a ricopiare la tabella, poi quando tutti l’hanno finalmente copiata, la fa leggere tutta ad alta voce, ad uno ad uno. Il risultato è che l’atmosfera in classe è pesantissima, mentre uno legge gli altri si distraggono e si crea molta confusione. In questa attività, come in altre, mi rendo conto che non c’è interesse da parte degli alunni, non si capisce se i ragazzi abbiano capito tutto, e soprattutto è evidente che l’attività è troppo teorica e distante da loro. Viene presentata una lingua lontana dalla loro realtà con espressioni che non vengono più usate, se non in testi letterari. Durante la copiatura della tabella il docente discute con me di quali termini si usino ancora, di quali no, e di quali, ad esempio, vengano usati anche in dialetto: ma la nostra conversazione non viene allargata al resto della classe che subisce passivamente un’attività assolutamente inadatta ad una formazione linguistica che miri ai loro bisogni, alla loro realtà e che sia volta all’acquisizione e non all’apprendimento.

Secondo S. Krashen, linguistica americano (1941-...), perché vi sia acquisizione linguistica sono necessarie tre condizioni: che l’input sia comprensibile, che esso sia collocato nell’ordine naturale di acquisizione e che non intervenga un filtro affettivo.²⁴⁴ Per quanto riguarda il primo punto spesso nel corso dell’osservazione mi sono domandata, e ne abbiamo in parte già discusso nel paragrafo 3.3.3, se gli studenti avessero sempre gli strumenti linguistici necessari per comprendere quanto veniva detto o letto in classe. In particolare alcune spiegazioni fatte in arabo standard, non sono sempre capite da tutti gli studenti, e in questo caso risulterebbe fondamentale il ricorso all’italiano, cosa che non sempre avviene. In alcuni momenti in cui vengono usate strutture tipiche dell’arabo standard, sono stata attenta ad osservare e sono certa che non tutti gli studenti abbiano capito. Se la maggior parte dell’input viene fornito dal docente, il secondo contesto linguistico da cui gli studenti

²⁴⁴ Cfr. KRASHEN S. D., *The input Hypothesis*, Londra, Longman, 1985.

ricevono lingua è lo scritto. Le frasi usate dal docente come esempio sono solitamente abbastanza semplici, e per lo più viene chiarito il significato di alcuni termini più difficili. Ma quello che risulta, a mio avviso, più incomprensibile, è il livello dei testi usati per la lettura. Come dicevo anche precedentemente, il libro non viene seguito se non per la lettura dei testi proposti nei diversi capitoli. Tuttavia l'attività svolta è di semplice lettura: non viene proposta nessuna attività di comprensione o di riflessione grammaticale a partire dal testo letto: l'attività è completamente slegata dal resto della lezione e consiste nella semplice lettura, una alla volta, ad alta voce, del testo proposto quel giorno. Di solito un ragazzo legge all'incirca cinque o sei righe, poi il turno passa ad un altro, e finito il testo si ricomincia. Anche questa attività diventa quindi molto lenta e ripetitiva, non è dinamica e crea un clima di forte disattenzione, dove l'unico che segue è l'alunno che legge in quel momento. Inoltre solo alcuni termini vengono spiegati, e non essendo molto chiaro il livello lessicale dei diversi componenti della classe, non si capisce se il senso del dialogo sia compreso da tutti: anzi direi che così non sembra, dato che molti fanno difficoltà anche solo a leggere. D'altra parte il docente non lo appura perché non chiede la traduzione del testo, se non a volte di alcune espressioni, e non vengono svolti esercizi che mirino a consolidare le capacità di comprensione dei ragazzi, partendo magari da una comprensione generale del testo e spostandosi man mano verso una comprensione più analitica (seguendo dunque la "direzionalità" dell'acquisizione linguistica). Una motivazione plausibile per questa scelta potrebbe essere che il docente ritenga che il lessico sia compreso da tutti gli studenti; anche se questo contrasterebbe evidentemente con la forte difficoltà di lettura di molti, e il livello linguistico che emerge dalle discussioni e dagli esercizi svolti in classe. Inoltre è chiaro che, anche se i vocaboli presenti nel testo fossero veramente già acquisiti da tutti, l'abilità di comprensione deve comunque essere stimolata e sviluppata, attraverso un lavoro specifico per la comprensione testuale (regole testuali, *expectancy grammar*)²⁴⁵. Riassumendo posso affermare che non è chiaro se l'input linguistico a cui sono sottoposti gli alunni, sia esso in dialetto durante le normali conversazioni, sia esso in arabo standard, durante le spiegazioni, o nello scritto, sia sempre compreso da tutti. Questo potrebbe essere un primo passo che

²⁴⁵ Cfr. BALBONI P.E., *Fare educazione linguistica*, Torino, Utet, 2008.

rende l'acquisizione linguistica difficile, aumentando sempre più il divario tra i componenti più avanzati della classe, e gli altri studenti.

Per quanto riguarda le sequenze di acquisizione linguistica non sono in grado di dire se queste siano rispettate, dato che il docente elabora delle attività diverse da quelle proposte nel libro, e diversamente ordinate. Tuttavia, un fattore fortemente influente in questo senso, è la variabilità dei componenti della classe: in una situazione in cui i ragazzi si inseriscono a metà anno, o lasciano la scuola, o sono spesso assenti, è difficile assicurare che l'input proposto sia collocato al gradino superiore dell'ordine naturale di acquisizione rispetto alla competenza precedentemente acquisita. Se il modello che segue l'ordine naturale segue lo schema "i+1" - dove "i" è la parte del compito linguistico o comunicativo che si è già in grado di eseguire sulla base della competenza "acquisita" e "+ 1" è l'area di sviluppo potenziale - nel caso di una classe così eterogenea e variabile, è molto difficile avere sotto controllo quale sia il primo termine "i" su cui poggiare e programmare la singola unità d'apprendimento. Inoltre ritengo che bisognerebbe fare una ricerca specifica in cui si possa discutere ed eventualmente elaborare una specifica sequenza che segua l'ordine naturale di acquisizione linguistica²⁴⁶, se esso può esistere per una lingua come l'arabo standard. Parliamo infine del terzo punto individuato da Krashen perché si possa verificare l'acquisizione linguistica: il filtro affettivo. Chiamiamo così un preciso meccanismo di difesa che non permette la memorizzazione a lungo termine. Viene inserito in situazioni d'ansia, attività che pongono a rischio l'immagine che lo studente vuole dare di sé, o attività che minano l'autostima: “

In caso di stress negativo, di ansia, di paura di non riuscire, l'organismo rilascia uno steroide che lo prepara a fronteggiare il pericolo: nasce un conflitto tra l'amigdala, una ghiandola «emozionale» posta al centro del cervello, e l'ippocampo, ghiandola chiave per la memorizzazione a lungo termine, per indirizzare le nuove informazioni e recuperare quelle esistenti nella memoria a lungo termine. Ne consegue che *le attività didattiche stressanti sono inutili* non solo su un piano genericamente psicologico, ma per ragioni di funzionamento del cervello.²⁴⁷

Da questo punto di vista il docente è sempre molto attento che non sia mai troppo sottolineata la differenza tra gli alunni e non li pone mai a confronto con domande o compiti troppo elevati per le loro capacità. Inoltre mi ha da subito colpito la sua

²⁴⁶ Per ordine naturale di acquisizione si intende la successione degli elementi linguistici nelle sequenze di acquisizione così come emergono dagli studi di linguistica acquisizionale.

²⁴⁷ BALBONI P.E., *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio, 2008; pag. 25.

modalità di reazione di fronte all'errore dell'alunno, che non viene mai stigmatizzato, ma usato per mostrare a tutti quanti il tipo di errore che si può commettere: l'errore diventa così uno strumento di apprendimento per tutta la classe e non viene mai fatto pesare eccessivamente. Inoltre il corso non prevede momenti di verifica, in cui gli alunni potrebbero sentire l'ansia o il rischio di non essere all'altezza del compito, sebbene questo abbia anche un risvolto negativo sulla produttività, la motivazione e gli obiettivi dello studio dei ragazzi. Tuttavia si tratta di una scelta che il docente ha compiuto per mantenere il clima quanto più possibile rilassato e perché il ragazzo si senta sempre a proprio agio in un ambiente che, come abbiamo visto, non si vuole connotare propriamente come una scuola, ma come un *luogo familiare di aggregazione in cui gli studenti imparino ad amare l'arabo, e nasca in loro un interesse personale per la lingua e la cultura della propria famiglia*. Rispetto ad altri docenti che ho visto in altre associazioni il docente riesce a mantenere in classe un'atmosfera serena e rilassata: seppur con autorità usa un tono sempre molto pacato e dolce, cosa che invece altri docenti che hanno ereditato una metodologia tipica del tradizionale sistema pedagogico marocchino, dove il docente deve essere molto autoritario, fermo e distante rispetto agli alunni, non riescono ad avere.

Riassumendo possiamo affermare che la metodologia didattica del docente si allontana da un tipo di insegnamento "naturale", intendendo per naturale che segua la natura della mente umana e i suoi principi di bimodalità, direzionalità ecc. Infine se paragoniamo la metodologia molto tradizionale e poco varia del docente al metodo didattico oggi più richiesto, che dà il nome ad un *modello glottodidattico*, cosiddetto *umanistico-affettivo*, rileviamo dei forti scompensi che caratterizzano fortemente il corso e che influenzano ampiamente il feedback degli studenti. Infatti per "umanistico" si intende che segua l'andamento naturale dell'acquisizione linguistica, ma questo come abbiamo visto non è rispettato, né considerato. Infatti il ruolo del docente in classe, come vedremo nel prossimo paragrafo non è quello di un semplice LASS (Language Acquisition Support System), perché la relazione predominante in classe è di interazione verticale docente-allievo: al centro del processo di apprendimento non vi sono gli allievi e la lezione procede secondo una ricezione passiva di informazioni, piuttosto che per costruzione di conoscenze. Per quanto riguarda il secondo termine "affettiva", in esso si rivela una profonda contraddizione tra quello che il docente dichiara di perseguire e l'effettiva pratica. Infatti, se è vero che il docente cerca di favorire un atteggiamento sereno e non ansioso in tutti i

momenti dell'acquisizione, tuttavia non riesce invece a coinvolgere emotivamente gli alunni, in quanto in classe non è mai potenziata la dimensione emotiva della relazione con il docente e nemmeno con i compagni. Nonostante il docente lo suggerisca più volte come una buona pratica, non vengono mai attivate attività tra pari e non riesce a coinvolgere emotivamente gli alunni, sia per il tipo di attività e metodologie proposte, sia per la mancanza di un'interazione diretta, amichevole e anche scherzosa con loro: questo dimostra che non è una questione di formazione teorica, ma di mancanza di strategie didattiche, e forse di scarsa motivazione. Ricordiamo però che i problemi generali che il docente deve affrontare nel relazionarsi con la scuola e i genitori, e le difficili condizioni di svolgimento della lezione, influiscono fortemente sull'attenzione che il docente può rivolgere alla metodologia didattica.

Riteniamo però che *entrambi i presupposti di una glottodidattica umanistica e affettiva siano necessari e debbano consolidarsi nei corsi proposti* affinché si possano realizzare l'approccio e gli obiettivi dell'educazione linguistica progettata dal docente inviato dal Marocco, e auspicata dai corsi di mantenimento della lingua d'origine. Ad oggi molti sono i passi ancora da realizzare affinché questo si possa compiere. A nostro avviso la ricerca in questo senso dovrebbe concentrarsi soprattutto sulla creazione di un *modello di glottodidattica per l'arabo che si concentri su un'acquisizione naturale della lingua mettendo in discussione il ruolo delle diverse varietà linguistiche nell'insegnamento*. Al tempo stesso si dovrebbe ampliare la didattica proposta alle funzioni linguistiche che non sono normalmente sviluppate (competenza socio-pragmatica e culturale e padronanza linguistica) per poter così proporre un *modello di competenza effettivamente comunicativa* nella lingua.

3.3.6 Il feedback degli studenti: come analizzare i ruoli e l'attenzione degli studenti in classe?

Di fronte alle considerazioni fatte nei precedenti paragrafi sulla mancanza di una programmazione e conduzione efficace delle lezioni, e sulla debolezza delle metodologie didattiche proposte, si rivela importante indagare un ultimo punto che emerge dalla mia osservazione in classe: i ruoli del docente e degli alunni nella lezione, e il feedback degli studenti. A Gennaio, infatti, inizio a rilevare un cambiamento graduale delle attività proposte e del livello di attenzione in classe, mentre nel diario delle prime lezioni avevo segnato, molto stupita: “C'è un silenzio di tomba soprattutto all'inizio della lezione, e il professore riesce sempre a mantenere l'ordine, l'attenzione e il silenzio da parte della classe intera”, da Gennaio inizio a rilevare una progressiva disattenzione da parte degli alunni e la mancanza di varietà e coesione tra le attività proposte: “Le lezioni cambiano molto dall'inizio dell'anno a Gennaio: all'inizio erano più variegata e attive; di conseguenza la classe era più attenta e partecipe. A Gennaio riguardando i vecchi appunti, noto molta differenza dalle prime lezioni: il tono è molto calato”. L'attenzione cala, gli alunni sembrano generalmente insoddisfatti e il numero di assenti aumenta; le attività proposte diventano sempre più noiose e statiche: mi diventa chiaro che la metodologia proposta non si sta rilevando adeguata. A partire da queste osservazioni decido di sperimentare una piccola analisi per capire il livello di gradimento da parte degli studenti delle attività proposte e per valutare il ruolo del docente nella classe.

In questo paragrafo esporrò brevemente questi due esperimenti svolti in classe nelle ultime settimane della mia osservazione. Il primo si prefiggeva di rilevare il ruolo del docente nella classe attraverso la quantificazione della percentuale del “tempo del parlare del docente”; il secondo invece è un tentativo di quantificare l'attenzione dei ragazzi in classe.

Il “tempo del parlare del docente”, il cosiddetto Teacher Talking Time (TTT), rispetto al tempo totale della lezione, e quindi in rapporto allo Student Talking Time (STT), è una variabile molto utile per valutare lo stile didattico di un docente. Infatti più il professore parla, meno parla lo studente e di conseguenza meno acquisisce, perché per attivare l'acquisizione naturale lo studente deve ascoltare input

linguistico, ma anche produrlo. In questo senso ci sembra molto esemplificativo il principio utilizzato da P. E. Balboni: “dimmi... e io dimentico; mostrami... e io ricordo; fammi fare... e io imparo.”²⁴⁸ Inoltre più un docente parla, più sarà evidente per gli studenti che non sono loro i protagonisti della lezione, ma il docente: fattore che può predisporre negativamente lo studente nei confronti del corso, soprattutto in un caso come questo in cui il corso è volontario e si svolge la Domenica mattina.

Comunemente per l’insegnamento di una lingua in funzione comunicativa viene consigliato ai docenti di permettere una percentuale di circa 70-80% di STT e di realizzare una percentuale di 30-20% di TTT. Chiaramente però la percentuale deve essere solamente indicativa e non può essere usata come un metodo didattico, anche perché il rapporto dovrebbe variare a seconda delle attività didattiche proposte. Può essere però molto utile per un’analisi della didattica svolta e per i primi anni di insegnamento. In questo nostro caso in cui l’insegnante non è l’unico fornitore di input linguistico nella lingua di studio (o almeno lo è solamente per il MSA) il TTT dovrebbe essere teoricamente ulteriormente ridotto. Mentre inizialmente gli studi di glottodidattica che analizzavano questo rapporto avevano creato una netta dicotomia tra TTT e STT, considerando il primo come cattivo e il secondo come positivo, oggi la ricerca si focalizza soprattutto su capire che tipo di TTT è bene praticare. Chiaramente, infatti, è più importante la qualità dell’input proposto rispetto alla quantità: ad esempio molto dipende se il docente sta semplicemente parlando agli studenti oppure se sta dialogando con loro, e se riesce ad ottenere risposta, e di che tipo, dagli studenti.

La quantità e la qualità dello STT, che dovrebbe essere favorito dal docente, dipende da diversi fattori: dal grado di interesse degli alunni nell’attività proposta e dall’atmosfera creata in classe, che può far sentire lo studente più o meno a proprio agio nel praticare la lingua. Si favorisce, inoltre lo STT se si fanno svolgere agli alunni attività a coppie o a gruppi, o se il docente sa “scendere dalla cattedra”, mettendosi in mezzo agli alunni e proponendo attività in cui è lo studente a raccontare o spiegare qualcosa (ad esempio il docente può chiedere o proporre discussioni su eventi attuali, come partite o fatti accaduti di recente), e se propone attività di drammatizzazione, *role taking* o *role play* che aiutano gli studenti a esporsi gradualmente anche davanti a tutta la classe. Un atteggiamento che invece può

²⁴⁸ P.E. BALBONI; *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*; Utet Libreria; Torino, 2002; Pag. 86

sfavorire lo STT è l'assenza di feedback da parte del docente o il dimostrare poco interesse mentre lo studente parla, ad esempio facendo altro, guardando i quaderni o il cellulare. Rispetto alle attività proposte abbiamo già verificato che il docente non è solito utilizzare le tecniche del cooperative learning, inoltre in classe: “

Il professore conduce la lezione in maniera autoritaria per essere ascoltato e per ascoltare tutti, altrimenti si genera confusione. Ha un ruolo autorevole, prioritario e distaccato dagli studenti. Il Professore conduce la lezione e chiede di intervenire ai ragazzi ad uno ad uno. Solo molto raramente qualche studente fa qualche domanda, ma sono sempre gli stessi alunni, i più bravi, e le risposte del docente sono spesso brevi e asettiche.²⁴⁹

Decido allora di verificare l'effettiva quantità del TTT durante le lezioni. Elaboro una tabella in cui registrerò ogni cinque minuti, orologio alla mano, l'attività che viene svolta, e chi sta parlando.²⁵⁰ Durante la prima lezione della mia analisi, in data 29 Gennaio, rilevo un TTT del 57%, mentre nella seconda lezione del 53%. Purtroppo però mi accorgo subito che questi dati non sono molto significativi e non rispecchiano l'impressione che si ha nell'osservare la classe: il 50% di TTT non sembra poi così eccessiva, nonostante sia molto distante dal rapporto ideale 70/30%; invece durante la lezione la percezione è che la classe non partecipi, se non minimamente, alle attività e che il docente sia l'unico attore che recita sulla scena, interpellando a tratti il pubblico. Il dato infatti non è significativo perché il restante tempo, 43% nel primo caso, e 47% nel secondo caso, non può di fatto essere considerato come STT: infatti per il 15% circa si tratta di momenti in cui il docente chiede ai ragazzi la lettura ad alta voce di un testo, per un altro 15% circa si tratta di tempo usato per la correzione degli esercizi, la quale viene effettuata dal docente girando banco per banco, e per un altro 15% circa si tratta di momenti in cui gli alunni ricopiano frasi o schemi alla lavagna. Il tempo effettivo dello STT è quindi decisamente minimo, e se si parla in termini di discussione e produzione in lingua araba è quasi nullo. Infatti i ragazzi parlano per la quasi totalità delle volte su richiesta del docente, e solo molto raramente alcuni alunni lo fanno in arabo. Di fatto,

²⁴⁹ Dal mio diario di bordo.

²⁵⁰ Nella tabella precedentemente preparata segno il tipo di attività svolta e con un *tic* sulla casella segnalo chi sta parlando al momento della rilevazione, che avviene ogni cinque minuti. Se il *tic* è segnato sulla colonna del docente sarà conteggiato come TTT, se, invece viene segnato sulla colonna di uno degli alunni verrà conteggiato come STT. Cfr. allegato 16.

quindi il docente, non riesce ad attivare nessun tipo di attività in cui si richieda da parte degli studenti l'uso della lingua.

Chiaramente questa analisi, che è stata svolta attraverso l'osservazione di due lezioni, è solamente una prova sperimentale, che non può fornire dei dati generalizzabili, ma è supportata dalla mia osservazione lungo questi mesi, riportata nel diario di bordo, e che rileva un costante disinteresse e una scarsa partecipazione da parte degli alunni nelle attività svolte, e l'assenza di strategie didattiche che li coinvolgano e motivino. D'altra parte lo strumento usato per l'analisi ha rivelato diverse debolezze intrinseche: innanzitutto perché quello che non è TTT non può essere considerato a priori STT; inoltre la posizione che dovevo tenere per poter osservare la classe e riempire la tabella mi costringeva a mettermi di fianco al docente, generando un leggero disagio da parte degli alunni che si sentivano osservati.

Dato che il grande problema che stava emergendo in quei mesi era la scarsa attenzione degli alunni, e la mancanza di varietà nelle attività proposte, ho deciso di affiancare a questa prima prova di analisi anche un tentativo di quantificazione dell'attenzione degli studenti. Mi interessava capire se l'attenzione variava a seconda dell'attività proposta, oppure a seconda dell'orario, o se era indipendente da questi fattori. Per valutare la dipendenza da questi fattori il tempo necessario per l'analisi avrebbe dovuto essere almeno di qualche mese, mentre io disponevo solo di due lezioni; tuttavia ho portato avanti questo esperimento per verificare se la modalità poteva essere valida. Ho utilizzato lo stesso strumento con cui ho raccolto i dati del TTT: una piccola *check list*, costruita ad hoc in cui valutavo il livello di *engagement* degli studenti nella lezione, rispetto alle attività proposte, segnalando se lo studente era *on task* o *off task* (al lavoro o non al lavoro). Ho creato una tabella a base temporale dove le righe segnavano degli "slot" da cinque minuti ciascuno. Una volta arrivata in classe creavo una colonna per ogni studente seguendo l'ordine del loro posizionamento sui banchi. Ogni cinque minuti, partendo da un estremo segnavo se il primo studente, S1, era "on task" mettendo un + in quella casella, oppure se era "off task" mettendo un - ; poi subito passavo al secondo studente, S2, e via così fino all'ultimo. Allo scattare dei nuovi cinque minuti ricominciavo, segnando anche il tipo di attività che veniva svolta. La check-list si è rivelata molto pratica e facile da compilare, cosa che mi ha permesso di stare attenta a tutto quello che succedeva in classe e di avere il tempo di annotare le attività svolte su un quaderno di appunti: mi

bastava osservare per un paio di secondi l'alunno per valutare se era attento, svolgeva il compito richiesto, oppure se faceva altro.

Anche i risultati sono stati più facilmente analizzabili e chiari rispetto all'analisi del TTT. Durante la prima lezione il 77% degli alunni ha totalizzato un'attenzione totale inferiore al 50% del tempo totale della lezione: in particolare il 23% della classe ha avuto un'attenzione inferiore al 25%, il 54% della classe ha avuto un'attenzione compresa tra il 25% e il 50% e solo il 23% un'attenzione superiore al 50% con un picco di 68%.

Nella seconda lezione invece il dato è notevolmente variato: il 69% degli alunni ha totalizzato un'attenzione superiore al 50% con diversi alunni con il 70% di attenzione, e solo il 31% è risultato avere un'attenzione inferiore al 50%.

È importante rilevare che la prima lezione è stata composta da un totale di 28 rilevazioni, pari a due ore e venti minuti, mentre la seconda lezione è stata composta da soli 17 record, pari a un'ora e venticinque minuti di lezione. Infatti dopo l'intervallo la lezione è stata interrotta per discutere di un progetto previsto dall'associazione per i prossimi mesi: l'apertura di un centro pomeridiano in cui i ragazzi potranno lavorare, giocare e utilizzare internet seguiti da dei volontari dell'associazione.

Chiaramente il tempo totale della lezione influisce fortemente sull'attenzione dei ragazzi, che come sappiamo, secondo alcuni studi inglesi non può superare il quarto d'ora. Tuttavia la lezione del docente è sempre intervallata da delle brevi pause tra un'attività e l'altra, e a metà della mattina vi è sempre un intervallo di circa venti minuti, per cui il tempo complessivo di lezione continuativa non è mai eccessivo, anche se varia di volta in volta. D'altra parte anche altre condizioni esterne possono influenzare i dati che ho raccolto. Ad esempio in una lezione è capitato che un ragazzo, avendo litigato con un compagno, sia stato spostato di posto; a quel punto, disturbato dall'intervento del docente, non ha più seguito la lezione: chiaramente tutti i fattori relazionali influenzano fortemente l'attenzione nella classe, così come la predisposizione e le attitudini personali verso un certo tipo di attività. Inoltre anche il diverso livello linguistico degli studenti farà sì che le attività proposte, essendo uguali per tutte, risulteranno più interessanti e fruibili per alcuni e meno per altri. Per questi motivi si richiederebbe al docente di variare molto spesso il tipo di attività proposta, così da focalizzarsi di volta in volta su una diversa attitudine specifica; così come, nel caso di una forte differenza di livello, si richiederebbe una differenziazione

delle attività didattiche. Dunque per condurre un'analisi più approfondita bisognerebbe raccogliere molti più dati e segnalare anche tutti gli eventuali fattori esterni che possono aver pesato sullo svolgersi della lezione e sull'attenzione degli alunni.

I valori raccolti sono stati, dunque, variabili e non si sono rivelati così bassi come pensavo. Anche in questo caso i dati non sembrano quindi corrispondere alla percezione personale che ho avuto durante l'osservazione. I ragazzi, secondo la mia osservazione, sono per lo più disattenti; siccome però sono spesso richiamati dal docente, o sono spesso chiamati a leggere o rispondere, prestano un minimo di attenzione per qualche minuto, per poi distrarsi nuovamente appena finisce il loro turno. Questo ci permette di dire che il dato raccolto non evidenzia l'elemento che, a nostro avviso, caratterizza maggiormente lo svolgimento della didattica: il docente coinvolge gli studenti solo in maniera passiva, a richiesta, e gli studenti non dimostrano mai una buona partecipazione ed entusiasmo per le attività proposte. In generale, infatti, i dati raccolti nella mia osservazione mettono in luce che *il livello di attenzione è per lo più molto scarso, e soprattutto non partecipativo*. Sono poche le lezioni in cui ci sono stati interventi spontanei da parte degli studenti, i quali di solito parlano solo se interrogati, e per il resto, appena non è loro richiesto personalmente, non seguono. Inoltre, come abbiamo visto precedentemente, *il docente non crea momenti in cui lo studente debba produrre lingua con i suoi pari e il tempo di uso effettivo della lingua araba da parte degli alunni è decisamente minimo*.

Non riuscendo ad attivare la dimensione del piacere nelle attività proposte, il feedback degli studenti è decisamente basso. Sembrano sfumare così i due punti principali esposti dal docente come obiettivi della propria educazione linguistica: far amare ai ragazzi la materia e far emergere la volontà del singolo studente e la sua particolare attitudine, così che lo studio dell'arabo si distacchi dai modelli e dalle motivazioni familiari e diventi progressivamente un interesse personale. Per il momento i ragazzi non sembrano essere coinvolti dal tipo di didattica proposta e in questo modo la motivazione che spinge i ragazzi continuerà a restare principalmente legata ad un fattore identitario e culturale poco distinto dall'interesse familiare.

4. Conclusioni e proposte per il futuro

4.1 Problematiche riscontrate e punti di forza

4.1.1 Progetto in attuazione dell'accordo intergovernativo italo-marocchino

Nell'anno scolastico 2005/2006 il progetto "Insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina" era iniziato in maniera sperimentale anche in altre regioni italiane. Questo ci permette di avere dei dati paralleli da confrontare e da cui cogliere alcuni suggerimenti, soprattutto perché si riscontrano molte somiglianze con la situazione e i problemi delineatisi anche in Veneto. In particolare ci riferiremo allo sviluppo di tali corsi in Lombardia, in quanto è una delle regioni, dove, a partire dal primo anno di corsi, si sono effettuati un gran numero di analisi e pubblicazioni sull'argomento. Le osservazioni, le analisi e le proposte che emergono da questi lavori, si rivelano fondamentali nell'atto che qui compiremo di stilare le conclusioni del nostro lavoro di studio dei corsi di arabo che si sono svolti presso la scuola Primo Maggio di Treviso, nel contesto della sperimentazione della Convenzione in Veneto. Come abbiamo visto nel paragrafo 2.4 le problematiche che emergono dal corso di lingua araba istituito a Treviso nel periodo 2006/2009, sono essenzialmente di natura didattica ed organizzativa. Per quanto riguarda il primo aspetto, l'azione del docente era ostacolata dalla forte eterogeneità della classe, in termini di età e competenze linguistiche, e dalla mancanza di materiale didattico specifico per l'insegnamento dell'arabo ai figli di migranti in Italia. Inoltre, dal punto di vista pedagogico, sia la scuola che il docente marocchino, sottolineavano il mancato inserimento, nei termini in cui ci si attendeva inizialmente, del docente marocchino, nel contesto scolastico italiano e in particolare nell'organizzazione dell'istituto ospitante. Dal punto di vista organizzativo e logistico, invece, i problemi riguardavano le difficoltà di spostamento del docente tra le diverse scuole in cui era impegnato; la necessità, da parte delle scuole, di sostenere delle spese aggiuntive, in termini di tempo e di soldi, per diversi motivi: per la riorganizzazione dei collaboratori scolastici, per il materiale usato dal docente in classe, e per l'utilizzo di docenti italiani come sostituti in caso di

assenza del docente o come referenti del docente marocchino nella scuola. Inoltre non era mai facile organizzare in anticipo gli orari dei corsi, dato che i docenti non erano mai a disposizione fin dai primi giorni di Settembre, e l'attività non poteva essere inserita all'interno dei Piani dell'Offerta Formativa della scuola. Si rilevava anche una difficoltà di comunicazione con il docente, a causa di problemi linguistici, e anche del poco tempo a sua disposizione, e una difficoltà di relazione e di supporto da parte del Consolato marocchino competente. Sebbene nel corso dei tre anni ci siano stati diversi tentativi volti a risolvere alcuni di questi problemi, e nonostante gli attori protagonisti del nostro caso di studio avessero ipotizzato diverse possibili strategie di riorganizzazione dei corsi, non è stato possibile superare questi ostacoli, e l'esperienza si è conclusa senza lasciare delle tracce significative per il futuro di tale attività in Veneto.

Nello stesso periodo il progetto ha avuto delle sorti molto diverse in Lombardia, dove, a partire dai bilanci dei punti di criticità dell'iniziativa, e in seguito ad un approfondito lavoro di monitoraggio, si sono potute prevedere delle azioni di riorientamento in termini di organizzazione e finalità dei corsi, che hanno garantito il successo e la continuità all'iniziativa. A partire dalle osservazioni proposte dall'analisi di contesto del progetto PLUSVALOR²⁵¹ e dalla relazione svolta da Francesco Grande²⁵² su un progetto specifico attivo in quegli anni a Milano, chiamato "Laboratorio Interculturale", riassumo qui alcuni dei punti che si sono rivelati fondamentali per il consolidamento e l'espansione di tale iniziativa:

- Coordinamento, supervisione e tutoraggio dei corsi a cura di esperti;
- Ricerca, analisi e valutazione dei dati relativi ai corsi;
- Corso di formazione per il personale docente di arabo in particolare rispetto a metodi pedagogici e glottodidattici, e all'organizzazione della scuola italiana;
- Incontri di progettazione e ricerca-azione volti alla produzione di materiale didattico;
- Pubblicazioni, convegni e iniziative di diffusione dell'iniziativa;
- Mediazione culturale con le famiglie coinvolte;

²⁵¹ Mi riferisco all'analisi svolta nel 2007 dal gruppo di lavoro referente per il progetto PLUSVALOR in Italia (Plurilinguism Strengthening Valorisation of Roots) costituito dall'Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC) e dalla Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità (ISMU).

²⁵² Cfr. GRANDE F. "I corsi di arabo del « Laboratorio interculturale » l'esperienza di espansione e le ipotesi di consolidamento" in BRANCA P. E SANTERINI M. (a cura di); *Alunni arabofoni a scuola*; Carocci, 2008.

- Inserimento del docente e dell'iniziativa nel collegio didattico della scuola, nella programmazione annuale, e, anche attraverso rapporti informali, nel contesto umano della scuola. Per questo si è rivelata necessaria la figura di un mediatore, o di un docente di riferimento;
- Presenza di una rete che sostenga e segua il progetto: da un punto di vista di ricerca e monitoraggio, ma anche da un punto di vista culturale. Inserimento del progetto in un più ampio contesto di promozione del bilinguismo e della conoscenza della lingua e cultura araba;
- Emergenza dell'aspetto di interculturalità dell'insegnamento e dell'approccio comunicativo alla lingua araba.

Dunque, per garantire un coordinamento efficiente tra chi dirige il progetto e l'organizzazione scolastica si è rilevata decisiva la presenza di:

1. Un'équipe di monitoraggio linguistico-didattico;
2. Una regia tecnico-didattica;
3. Una figura operativa sul campo preposta alla mediazione e alla promozione delle azioni.

È necessario sottolineare innanzitutto come l'analisi svolta nel contesto del "Laboratorio interculturale" e le successive azioni, sopra elencate, miranti a garantire un miglioramento nella qualità della programmazione e dell'effettiva realizzazione dei corsi, sono state permesse dalla collaborazione tra gli Uffici Scolastici Regionale e Provinciale di Milano, insieme all'Università Cattolica del Sacro Cuore, e dal sostegno della Fondazione Cariplo. Le prime proposte di riorientamento elaborate alla fine della fase sperimentale dei corsi, cioè alla fine dell'anno scolastico 2006/2007, promuovevano principalmente la costituzione di una rete tra scuole, per attivare un sistema di gestione quanto più endocentrico e condiviso. Come osserva il dott. Grande nella sua relazione,

La costituzione di una rete e la sua articolazione in aree operative-componenti (ad esempio di gestione, di valutazione e qualità, di promozione e diffusione) può contribuire crucialmente a garantire una messa a sistema del progetto, poiché la costituzione di una rete è visibile (a differenza delle singole scuole) e si configura come un oggetto giuridico, e la sua articolazione in aree operative o componenti la fa ottemperare a standard (ad esempio europei) muoventesi nella stessa direzione.²⁵³

²⁵³ *Ibidem*, pag. 139.

Tale rete, inoltre, dovrà essere affiancata da una costante attività di monitoraggio e supervisione, che dovrà attuarsi sempre di più sotto forma di un vero e proprio sistema di valutazione delle attività e della qualità dell'insegnamento: occorre cioè stabilire, sostiene Grande nella sua relazione, “dei parametri provvisti di una certa oggettività, partendo dalle precedenti azioni, e dalla moderna sociolinguistica e glottodidattica sulla lingua araba.” Dato che dalle analisi emerse da questo studio l'insegnante di arabo è senza dubbio una delle figure più rilevanti del progetto, “non solo per la sua presenza continuativa sul campo, ma anche per il prestigio di cui gode presso le famiglie che lo considerano un punto di riferimento” si prevede che l'équipe di coordinamento del progetto si occupi anche di provvedere alla produzione di materiale didattico, di rinnovo dei contenuti e delle metodologie, ed infine di garantire la formazione-informazione del docente, il suo costante aggiornamento ed inserimento nella scuola in cui opera. Tutto ciò, afferma Grande, dipenderà dall'instaurazione di un

circolo virtuoso di armonizzazione tra i vari operatori dell'“interculturale araba”, armonizzazione che, sola, è in grado di garantire l'ottimizzazione di costi ed energie e dunque l'aumento della resa e dell'utile sociale dei corsi.²⁵⁴

L'ultimo aspetto che vogliamo sottolineare, a partire da questa relazione sull'esperienza di “Laboratorio Interculturale”, è che nel contesto dei corsi stabiliti a Milano si ritiene necessario, per il prossimo futuro, attuare un cambio di paradigma da insegnamento della “lingua e cultura d'origine” a “lingua viva”: si intende con questo cambiamento la necessità che l'insegnamento sia sempre più volto a potenziare l'approccio comunicativo, da un lato, e interculturale, dall'altro.

Delle altre linee guida fondamentali per i progetti di mantenimento dell'arabo come lingua e cultura d'origine nel contesto italiano, ci arrivano dall'analisi svolta in quegli stessi anni da Paola Gandolfi. La ricerca svolta da Gandolfi, e che appare in un testo che è una delle prime pubblicazioni italiane su questo argomento, prende l'avvio dall'analisi delle normative e delle esperienze attuate in alcuni paesi europei, decisamente più all'avanguardia rispetto all'Italia in questo tipo di insegnamento, e in conclusione presenta anche alcuni dati emersi dalle prime esperienze italiane. Secondo la sua indagine

²⁵⁴ *Ibidem*, pag. 149.

Due sembrano essere le direzioni verso cui dovrebbero tendere le scuole elementari italiane, la ricerca scientifica e la formazione dei docenti, dei mediatori e degli operatori socio-culturali: una direzione esterna all'Italia e una direzione interna. La direzione esterna riguarda la conoscenza di altri contesti nazionali in Europa, da cui l'Italia potrebbe ricevere valide indicazioni in merito a scelte pedagogiche, metodologie di insegnamento, questioni linguistiche e culturali, creazione di materiali didattici, consultazione di database. La direzione interna all'Italia riguarda invece la collaborazione tra enti e istituzioni a livello locale e la promozione di una rete di informazione sui progetti realizzati nel territorio nazionale.²⁵⁵

Ancora in un passo conclusivo successivo afferma, riferendosi alla mancanza di una politica centrale a livello europeo, sul tema dell'“integrazione” e delle politiche a favore degli alunni stranieri, che questo determina una forte influenza in ogni paese e area geografica, delle aspettative dei paesi d'origine e delle offerte proposte dalle scuole o dalle associazioni locali. In pratica, non essendoci un contesto di riferimento generale, si lascia che i corsi restino in balia della buona volontà e della formazione dei docenti e dei responsabili delle amministrazioni scolastiche locali, e, non da ultimo, della gestione delle scuole o delle associazioni locali in cui i corsi si attuano. Per ovviare a ciò, afferma l'autore,

Si rivela necessario, da un lato ampliare i rapporti tra esperienze pubbliche e private nel contesto nazionale, e dall'altro promuovere una collaborazione effettiva almeno tra alcune delle iniziative istituzionali realizzate nelle scuole dei paesi europei. Una messa in rete delle risorse servirebbe non tanto ad arrivare a un prodotto comune o ad un metodo unico, quanto piuttosto a individuare alcuni punti pedagogici e metodologici essenziali, su cui dovrebbero svilupparsi i diversi progetti nazionali²⁵⁶.

Proseguendo, infine, delinea due di questi elementi essenziali che dovrebbero diventare patrimonio comune e pratica effettiva in ogni progetto di mantenimento della lingua e cultura d'origine:

- Specializzare e rendere continua la formazione dei docenti;
- Creare degli ambienti di ricerca e investimento allargati che coinvolgano il settore educativo dalle fondamenta alle accademie.

Se questi sono i presupposti fondamentali per la realizzazione delle condizioni necessarie per costituire dei corsi consolidati e di un certo spessore, possiamo - ritornando ora al nostro caso studio - intuire che cosa è mancato in Veneto. I

²⁵⁵ Gandolfi Paola; *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*; Il Ponte, Città di Castello (PG), 2006; pag. 105.

²⁵⁶ *Ibidem*, pag. 114.

problemi che hanno dovuto affrontare le istituzioni e le amministrazioni scolastiche venete erano nello stesso momento affrontate anche in Lombardia, ma emblematicamente, non c'è stato alcun contatto tra i due ambienti di lavoro, e di conseguenza non vi è stata condivisione di pratiche e risoluzioni adottate. D'altra parte tutti gli aspetti che abbiamo finora considerati erano emersi anche nel caso studio da noi riportato. Infatti, come abbiamo ricordato all'inizio di questo paragrafo, i maggiori problemi percepiti nella scuola Primo Maggio, sono stati di tipo didattico e logistico. A partire dagli specifici problemi rilevati nel corso del monitoraggio svolto a fine anno, gli attori scolastici coinvolti hanno più volte chiesto che fossero affrontati alcuni di questi punti, quali, ad esempio, la difficoltà di inserimento del docente nell'istituto ospitante, la mancanza di risorse finanziarie per estendere il progetto, e dargli un maggior spessore, il bisogno di un incremento del numero di docenti coinvolti, e soprattutto il miglioramento dell'"aspetto organizzativo" dei corsi. Nelle relazioni inviate all'U.S.R., con "aspetto organizzativo" ci si riferisce a diversi aspetti del progetto: dall'organizzazione in fase di avvio dell'anno scolastico, al miglioramento e alla messa a sistema dei rapporti tra il docente marocchino, il Dirigente e gli altri attori scolastici, ed infine si fa riferimento al miglioramento dei rapporti con gli enti locali.²⁵⁷

Dunque anche in Veneto questi fattori venivano segnalati come effettivamente fondamentali per la realizzazione del progetto. In breve tutti questi elementi possono essere ricollegati, in primis, all'assenza di una rete di coordinamento, e, secondariamente, ad una articolazione in aree operative o in componenti, che si sarebbero dovuti occupare dei vari aspetti che, secondo Grande e Gandolfi, si sono rivelati fondamentali in altri contesti: come il monitoraggio, la valutazione, la formazione, la mediazione con le famiglie e l'inserimento nella scuola. Specificatamente al nostro caso studio, a partire dall'analisi da noi effettuata, possiamo individuare diversi elementi che hanno impedito in Veneto la realizzazione di un percorso simile a quello che è avvenuto in Lombardia. A nostro avviso i fattori determinanti in questo senso sono stati:

- Un ambiente esterno alle scuole (ci riferiamo al clima politico delle zone interessate e al risultante clima percepito dalla gente e dai media locali) decisamente poco favorevole;

²⁵⁷ Cfr. allegato 9, pag., 41.

- Un numero decisamente insufficiente di risorse umane e finanziarie stanziato per l'iniziativa: mi riferisco sia al numero di docenti marocchini inviati dal Regno del Marocco, sia al numero di docenti ed esperti italiani coinvolti, nonché alle risorse finanziarie aggiuntive necessarie per le spese vive;
- Un coinvolgimento passivo e non lungimirante da parte dell'U.S.R., che non ha contribuito ad instaurare delle relazioni positive e una collaborazione con gli enti locali e gli istituti di ricerca;
- La mancata costituzione di un'équipe di esperti che producesse materiale specifico ed effettuasse un controllo sulle attività e una formazione per tutti gli attori coinvolti;
- La mancanza di diffusione e divulgazione dell'esperienza (causata dal fatto che essa doveva forzatamente passare in sordina, per non destare clamore) che non ha permesso la collaborazione con enti esterni o fondazioni. In ogni caso si rileva un mancato interessamento da parte di questi ultimi nell'iniziativa;
- È mancato infine anche un coinvolgimento attivo e un supporto efficiente da parte del Consolato: le comunicazioni tra questo e la Direzione scolastica regionale sono stati spesso deficitari.

Alcuni di questi fattori ci erano stati sottolineati anche dal Dirigente della scuola capofila per il Comune di Treviso, Francesco Caminiti, che infatti sottolineava due punti fondamentali che sono mancati nel corso dei tre anni di insegnamento:

A mio avviso non c'era un'adesione convinta; perché, vede, per implementare delle iniziative paragonabili a quelle che sono avvenute a Milano in Lombardia ci sarebbe dovuta essere la collaborazione di enti di ricerca, dell'università, e in primis della Direzione Regionale. Credo che la Direzione Regionale in Veneto abbia trovato le stesse difficoltà che territorialmente abbiamo trovato noi e quindi ha pensato di non procedere ulteriormente...[...] Ad esempio un obiettivo avrebbe dovuto essere – magari non potevamo farlo in fase sperimentale, ma necessariamente in una fase successiva – quello di costruire del materiale specifico, come sta avvenendo in Lombardia.²⁵⁸

²⁵⁸ Dall'intervista all'allora Dirigente Scolastico della scuola Primo Maggio di Treviso e alla Professoressa Paola Pasqualon, referente della rete per gli studenti stranieri, avvenuta in data 16 Febbraio 2012 presso la scuola stessa.

Le scuole dunque, sono state lasciate pressoché sole e disarmate, di fronte ad un gran numero di problemi, e alla realizzazione che l'attività didattica avrebbe dovuto essere supportata da un lavoro esterno di ricerca e formazione. Dunque non c'è stato il modo, o forse non c'è stato nemmeno lo spazio, politico ed economico, per occuparsi in profondità del progetto, che è andato così alla deriva.

D'altra parte non possiamo concludere questo paragrafo, senza riportare altre due opinioni dei protagonisti di questa esperienza, che collegheranno questo paragrafo con il successivo, delineando alcuni aspetti che, nonostante il fallimento, in termini di continuità e di messa a sistema dell'iniziativa, ne hanno comunque rappresentato dei punti di forza che devono essere ricordati. Il docente marocchino, inviato in missione in Veneto nel 2005, e attualmente ancora all'opera presso alcune associazioni marocchine locali, dopo quasi sei anni di lavoro - prima tre anni nelle scuole, e poi altri tre anni nelle associazioni - afferma, senza alcun dubbio e con forte coinvolgimento, che i due fattori fondamentali per una buona riuscita dei corsi di mantenimento della lingua e cultura d'origine, sono: la conoscenza della lingua e cultura del paese ospitante i corsi, da parte dei docenti esterni, e l'inserimento nel contesto scolastico statale. Il primo fattore, secondo la sua esperienza, è stato ciò che gli ha impedito inizialmente di avere una buona relazione, e di inserirsi rapidamente negli istituti scolastici in cui insegnava, e più generalmente nel contesto sociale italiano. A suo parere, in questo modo sono mancati i presupposti basilari per una buona relazione con gli attori scolastici, che così tanto stavano spendendosi per la buona riuscita dell'iniziativa, ed inoltre, per una conoscenza approfondita del contesto dei ragazzi che seguivano i corsi. Senza l'inserimento e la conoscenza profonda del contesto italiano, afferma il docente, è risultato impossibile riuscire a proporre una didattica veramente mirata ai bisogni e al contesto degli alunni, e a fungere da punto di contatto tra questa loro realtà e la realtà delle famiglie. Così non è stato possibile raggiungere uno degli obiettivi primari esposti nel documento del Console marocchino che sintetizzava l'accordo²⁵⁹, ovvero creare un ponte tra i due mondi di riferimento per questi ragazzi. Nel momento in cui stavano iniziando ad inserirsi nelle scuole e nel contesto locale, l'esperienza è terminata, e i docenti sono stati "parcheggiati" nelle associazioni locali, dove quello che manca è proprio l'inserimento nel contesto italiano. Con grande rimpianto il docente afferma che la

²⁵⁹ Cfr. allegato n.2.

modalità di insegnamento sperimentata nei primi anni, aveva permesso la realizzazione di molti obiettivi, ed era stata fondamentale soprattutto per le famiglie dei migranti.

Da parte dei genitori abbiamo trovato grande entusiasmo per l'esperienza: per loro era un aiuto molto importante. Inoltre l'esperienza ha dato loro una certa rilevanza, sia da parte del Marocco, perché voleva dire che c'era un interesse per gli immigrati nella madrepatria, e da parte italiana, perché vedevano riconosciuto e accettato l'insegnamento della loro lingua e cultura nello stato in cui vivevano. Noi, secondo il contratto tra i due governi, abbiamo rispettato tutto quello che veniva insegnato nei due paesi. Secondo me è stata un'esperienza che ha veramente valorizzato molte cose, ha valorizzato ad esempio la scuola italiana per questi genitori stranieri: per la prima volta non si sono sentiti marginalizzati, né divisi tra due parti. Davvero è un peccato che non sia andato a buon fine, io spero davvero che un giorno possa ricominciare come era prima. Era davvero molto interessante perché eravamo inseriti nella formazione didattica della scuola italiana.²⁶⁰

Possiamo concludere che solo l'inserimento dei corsi di lingua e cultura araba all'interno degli istituti scolastici italiani, può garantire questo obiettivo di *valorizzazione della cultura e della lingua dei migranti*. Come sottolinea il docente marocchino, l'esperienza era stata molto importante, proprio perché aveva messo al centro i migranti marocchini, che per la prima volta, al posto di sentirsi lontani, "marginalizzati e divisi", sia dal paese d'origine, che dal paese di residenza, vedevano riconoscere la loro specificità e dignità all'interno degli spazi pubblici italiani, e nell'ambiente educativo dove stanno crescendo i loro figli, grazie anche all'apporto del paese d'origine. Questo aspetto, dunque, era davvero di rilevante importanza, ai fini di una reale integrazione delle comunità di migranti nel tessuto sociale e nella vita pubblica italiana. Al contrario, si intuisce dalle affermazioni del docente, se l'insegnamento continua a restare, come è oggi, relegato all'interno delle comunità stesse, resta un fatto di una minoranza, che non viene messo in comune: in tal modo non si può godere pienamente dei benefici che tali corsi dovrebbero creare, né per i migranti e i loro figli, e nemmeno per la scuola e la società italiana.

²⁶⁰ Dall'intervista ad docente inviato dal Marocco, Driss Guella, svolta il 17 Febbraio 2012.

Anche il Dirigente scolastico F. Caminiti, dopo averci raccontato la storia della realizzazione dei corsi nella sua scuola, e dei diversi problemi che l'avevano caratterizzata, si sofferma a sottolineare quello che secondo lui era, e resta ancora oggi, l'obiettivo fondamentale che tali corsi dovrebbero garantire:

C: Noi in Italia – ritornando al discorso che le facevo io sull'identità dei ragazzini – ci dovremmo impegnare per costruire una forte identità per questi ragazzi, partendo da un'identità che loro riconoscono di origine, di base. Ad esempio loro devono poter dire: “Io sono marocchino però voglio integrarmi nel contesto italiano ecc.” Questo potrebbe generare due scenari positivi: uno è che, se ritornano in patria, vedono l'Italia come una nazione che li ha saputo accogliere, e, se rimangono qui, si sentono parte del tessuto sociale, e quindi diventano dei cittadini italiani a tutti gli effetti. Se, invece, si sentono degli sradicati, e vivono in Italia come hanno vissuto i loro connazionali nelle banlieux a Parigi, noi potremmo rischiare di avere fenomeni che tra qualche anno non riusciremo più a gestire, di questi ragazzini che diventano uomini, adulti, ma non si sentono né marocchini, né italiani, e soprattutto non si sentiranno cittadini.²⁶¹

Se questo è l'obiettivo da raggiungere, secondo il Dirigente scolastico, esso può realizzarsi solamente nel contesto di corsi che fanno parte dell'offerta formativa della scuola italiana. Altrimenti, dichiara Caminiti, insieme alla referente per gli alunni stranieri, Pasqualon, soprattutto in una situazione di disagio sociale, le scuole che sono proposte dalle associazioni di migranti:

C: ...possono agire nei confronti di questi individui facendo adepti, militanti religiosi e convogliare la loro rabbia nei vincoli della religione. Questo è un aspetto di cui bisognerebbe avere consapevolezza e che bisognerebbe dominare.

P: Bisognerebbe diffondere la consapevolezza che la scuola di lingua e cultura d'origine non è un danno né per i cittadini italiani, né per i ragazzi [...]

I: Poi il rischio non è solo quello che si inseriscano delle figure fondamentaliste, ma che in queste scuole non venga coltivato un tipo di educazione interculturale, che miri a creare un'identità complessa.

²⁶¹ Dall'intervista all'allora Dirigente scolastico della scuola Primo Maggio, Francesco Caminiti, e alla responsabile della rete per l'integrazione degli alunni stranieri di Treviso, Paola Pasqualon, svolta il 16 Febbraio 2012 presso la sede della scuola stessa.

P: Sì, si rischia di creare autoreferenzialità.

Le domande con cui vogliamo concludere questa analisi sono dunque le seguenti: se i corsi di mantenimento della lingua e cultura d'origine dovrebbero garantire lo sviluppo di un'*identità complessa*, e caratterizzata da un *buon plurilinguismo*²⁶², questo può avvenire in un contesto come quello dei corsi organizzati e gestiti dalle comunità di migranti, i quali operano senza alcun riferimento, confronto e supporto da parte della scuola e degli ambienti pubblici italiani? Oppure dei corsi di questo tipo potrebbero condurre ad una totale *autoreferenzialità* dell'educazione linguistica e culturale proposta; cosa che, come afferma la Professoressa Pasqualon, favorirebbe una visione fondamentalista del senso di appartenenza identitaria e culturale, e non contribuirebbe, certo, alla realizzazione di un'educazione linguistica interculturale?

²⁶² Cfr. l'interpretazione di identità, plurilinguismo e bilinguismo additivo data nei paragrafi 1.1.1 e 1.1.2.

4.1.2 Scuola dell'associazione di migranti "Senza Frontiere"

In questo paragrafo, ripartendo dalle osservazioni esposte nel capitolo terzo, riguardo la scuola dell'associazione "Senza Frontiere" di Montebelluna, e il corso del Professore inviato dal Regno del Marocco, cercheremo di rispondere alle domande che fin da principio hanno mosso la mia ricerca: il contesto delle associazioni di migranti può permettere lo sviluppo di una "pluri-identità" e di un buon "plurilinguismo"²⁶³, oppure si delinea come un ambito autoreferenziale? Un corso gestito e organizzato in un tale contesto può fungere da ponte tra le due realtà di appartenenza dei ragazzi migranti o di seconda generazione? Le condizioni che lo caratterizzano sono realmente favorevoli per la valorizzazione e lo sviluppo del patrimonio conoscitivo, identitario e simbolico dei ragazzi?

Una prima risposta a questa domanda ci viene fornita dal Libro Verde europeo "Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems" del 2008, il quale dopo aver proposto una rassegna delle strategie attuate in Europa a favore degli alunni immigrati, sottolinea, in conclusione, come un aspetto fondamentale che le iniziative di insegnamento della lingua e cultura d'origine dovrebbero coltivare è il superamento graduale di azioni e di progetti frammentati. L'ottica che l'Unione Europea chiede di avere agli Stati e alle regioni che si prendono in carico tali progetti è quella di una prospettiva integrata tra le diverse iniziative rivolte agli studenti stranieri: i diversi progetti e gli obiettivi di ciascuno devono diventare condivisi, e tutti gli attori coinvolti devono collaborare alla formazione di una rete di lavoro (operatori scolastici, genitori, comunità e soggetti vari del territorio). D'altra parte questa è la prospettiva su cui ci siamo soffermati anche nel precedente paragrafo, in quanto è emersa dai problemi riscontrati nell'esperienza veneta del periodo 2006/2008, e dall'apporto degli studi svolti in questi anni sui corsi lombardi. Gli aspetti che devono essere potenziati risultano sempre quelli della messa in rete: in particolare si richiede la formazione di una rete tra le scuole coinvolte in tali progetti e un'articolazione di tale rete in componenti operative specifiche, nonché la creazione di un *network* su scala nazionale e

²⁶³ Ci riferiamo con questo termine all'interpretazione datane dalla normativa europea (vedi nel paragrafo 1.1.1 "La carta europea del Plurilinguismo")

internazionale per porre in rilievo gli aspetti fondamentali che emergono dai vari contesti, e per suggerire possibili risoluzioni e strategie da adottare.

Ci proponiamo ora di rispondere ai quesiti posti sopra a partire dai punti fondamentali che sono emersi dall'analisi del secondo studio di caso che abbiamo svolto in questa tesi: i corsi di lingua araba e cultura marocchina presso l'associazione marocchina "Senza Frontiere" di Montebelluna.

Innanzitutto i primi quattro aspetti che vogliamo sottolineare di questa esperienza sono:

1. La difficoltà che si rileva all'interno dei corsi proposti dall'associazione nel gestire e limitare la predominanza che l'aspetto religioso ha all'interno dell'associazione e delle famiglie di migranti;
2. Essendo il lavoro della scuola di arabo molto dipendente dall'opinione e dalla volontà dei genitori (che sono "utenti" della scuola, ma anche membri dell'associazione), l'operato, la gestione e le relazioni tra i vari attori risentono fortemente del loro scarso livello di istruzione, del loro basso profilo socio-professionale, del loro difficile inserimento nel tessuto sociale locale, e dei forti conflitti intergenerazionali conseguenti che si sviluppano all'interno delle famiglie;
3. In particolare abbiamo rilevato come in parte la scuola sia usata dai genitori come forma di controllo sui figli e di trasmissione di valori e simboli che fanno parte del sapere e della cultura tradizionale;
4. Mentre nel contesto istituzionale, che aveva caratterizzato i primi tre anni di insegnamento del docente marocchino in Italia, c'erano degli obiettivi, una struttura e delle indicazioni molto precise a cui tutti dovevano attenersi, nel contesto dell'associazione "Senza Frontiere" le regole sono meno precise e definite: il docente si trova a dover conciliare e mediare tra le richieste anche molto diverse dei genitori, da una parte, dei ragazzi dall'altra, e infine con le condizioni del suo contratto con il Ministero dell'Educazione marocchino.

Questi primi elementi richiamano l'osservazione precedentemente citata di P. Gandolfi, dove l'autore sostiene che la mancanza di una messa in rete delle iniziative di mantenimento della lingua e cultura d'origine, e la mancanza di una politica centrale a livello europeo, sul tema dell'"integrazione" e delle politiche a favore degli alunni stranieri, rischiano di lasciare i corsi in balia delle spinte degli attori locali. In questo caso la forte influenza dell'opinione dei genitori, rischia di

focalizzare l'attenzione dei docenti e dei responsabili della scuola solo su alcuni aspetti della cultura marocchina, e diventa più forte il rischio che vi possa essere una deriva integralista e un approccio monoculturale e autoreferenziale all'insegnamento. Nel caso della scuola da noi osservata, questa situazione sta realmente facendo affondare le sorti della collaborazione tra l'associazione e il docente marocchino. Quest'ultimo, infatti, dovendo rispettare le condizioni del suo contratto ministeriale, deve dare all'insegnamento un inquadramento interculturale, e non deve introdurre nelle sue lezioni un insegnamento di tipo religioso: cito qui solo i punti più forti del dibattito. Le due tendenze sono evidentemente contrastanti. Rimandiamo per questo punto alla trattazione svolta nel paragrafo 3.2.4, dove segnaliamo come il fattore religioso sia un punto focale nel processo di riforma del sistema d'istruzione che lo stato marocchino sta tentando di perseguire. Un nuovo collocamento dell'educazione religiosa all'interno dei programmi statali e la sintesi tra i valori tradizionali e universali, che sono oggi il riferimento dello stato marocchino, sono dei presupposti fondamentali affinché anche all'estero si possano creare dei curricula di lingua araba e cultura marocchina che siano conformi alle richieste di *interculturalità*, *plurilinguismo* e *integrazione*, per come questi termini sono intesi nelle normative europee. Nel contesto dell'associazione marocchina da noi studiata non si risente del dibattito in corso in Marocco riguardo questi temi, e il ruolo dell'educazione religiosa nella formazione dei ragazzi, non viene ancora messo in discussione, né reinterpretato in chiave interculturale.

Questi primi quattro elementi che caratterizzano i corsi dell'associazione "Senza Frontiere" di Montebelluna sono già una significativa risposta rispetto alle esigenze di scambio e confronto tra i mondi, italiano e marocchino, in una parola dell'approccio interculturale, che i corsi dovrebbero assumere per rispettare le condizioni richieste dalle normative italiane ed europee.

Dal punto di vista dell'organizzazione segnaliamo i seguenti problemi:

5. Le iniziative di collegamento con l'istituto ospitante i corsi sono superficiali, estemporanee e di tipo prettamente folcloristico. In pratica ci si ferma, a nostro avviso, ad un primo approccio al "diverso" che era quello che adottavano le scuole nei primi anni in cui era emerso il fenomeno

migratorio²⁶⁴ Siamo dunque molto lontani da una prospettiva di tipo interculturale: i due mondi entrano in contatto, ma sembrano decisamente impermeabili l'uno all'altro.

6. La mancanza di chiarezza negli obiettivi, nella gestione della scuola e l'assenza di una “carta programmatica” di riferimento genera molti problemi, tra cui, i più rilevanti sono:
 - a. Non c'è trasparenza nell'offerta didattica proposta;
 - b. Non c'è uniformità di intenti e azioni;
 - c. Non viene fatta una programmazione didattica annuale della scuola.
7. Le difficili e inusuali condizioni in cui si svolgono le lezioni – tre ore la Domenica mattina – non favoriscono una partecipazione attiva ed entusiasta da parte dei ragazzi. Anzi si rilevano spesso dei conflitti familiari che certo non influiscono positivamente sull'atteggiamento dei ragazzi nei confronti del corso, e rendono sempre più difficile per i docenti il compito di coinvolgerli e renderli amanti e autonomi rispetto alla materia.
8. La mancanza di visibilità nella scuola ospitante il laboratorio di arabo non è un fattore positivo rispetto agli obiettivi espressi dalle normative:
 - a. Non permette il progressivo ingresso della lingua araba, a fianco delle altre lingue dei migranti, nella scuola;
 - b. I ragazzi non vedono riconosciuta e valorizzata all'interno della loro scuola una parte della loro identità;
 - c. Il corso di arabo non viene percepito come un'attività integrante il loro percorso scolastico.²⁶⁵

Tutti questi aspetti sottolineano la generale impermeabilità dei corsi sorti in seno all'associazione, rispetto al mondo scolastico italiano e al contesto locale. Nonostante gli sforzi di alcuni membri dell'associazione lo *status* stesso di tali corsi impedisce il loro inserimento nel sistema d'istruzione italiano: questo a discapito di una buona percezione dei corsi da parte dei ragazzi, di una facile usufruibilità - in termini di orario e giorno - delle lezioni, della visibilità delle attività nella scuola ospitante, e di un approccio realmente interculturale all'educazione linguistica

²⁶⁴ Per ulteriori riferimenti vedi il testo CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.

²⁶⁵ Nei questionari effettuati all'inizio della mia osservazione ai ragazzi, alla domanda “Secondo te seguire un corso di arabo ti è servito fino a questo momento per il tuo percorso Scolastico?”, tutti i ragazzi hanno risposto NO.

proposta. Inoltre dal punto 6 emerge, soprattutto, il fattore della scarsa trasparenza e della forte disorganizzazione a livello programmatico e didattico. A questo punto l'obiettivo primario dei due stati coinvolti nella sottoscrizione dell'accordo interministeriale, cioè quello della sicurezza e del controllo sul tipo di didattica e sulle materie proposte nei corsi, si rivela decisamente irraggiungibile.

Per quanto riguarda un altro ambito che nei corsi istituzionali si è rilevato fondamentale, cioè il rapporto con le famiglie dei migranti, segnaliamo i seguenti problemi:

9. L'associazione non riesce a dare una risposta adeguata alla necessità – seppur molto sentita – di coinvolgere e sensibilizzare le famiglie nell'educazione dei propri figli;
10. Le diverse scelte pedagogiche e didattiche adottate dai docenti della scuola creano tensioni tra loro, e, di conseguenza, poi, anche tra i docenti e i genitori quando questi ultimi non vedono risposte alle loro richieste nell'insegnamento fornito da alcuni docenti. Non essendoci un fronte compatto da parte della docenza è più facile che si creino questi conflitti. Si rilevano forti tensioni soprattutto rispetto alla richiesta di un'educazione religiosa dei ragazzi, e alla diversa realizzazione da parte dei diversi docenti dell'aspetto "culturale" sviluppato dai corsi.
11. Sono previsti pochi incontri formali, di solito solo uno ad inizio anno, tra i docenti e le famiglie;
12. Secondo l'opinione del docente inviato dal Regno del Marocco il primo elemento che dovrebbe realizzarsi, e invece non si realizza nell'associazione "Senza Frontiere" è una limpida comunicazione tra le famiglie e i docenti: come afferma il docente, gli obiettivi dovrebbero essere chiari e condivisi; l'operato del docente dovrebbe essere approvato, sostenuto e supportato, anche con un ulteriore lavoro svolto a casa dalle famiglie.

Innanzitutto dobbiamo affermare, dunque, che il docente, in queste condizioni lavorative, perde il suo ruolo di mediatore tra l'ambito della scuola e dei ragazzi, da una parte, e l'ambito delle famiglie e della comunità dall'altra; in altre parole non può essere il ponte tra i due mondi di appartenenza dei ragazzi. Le relazioni tra il docente inviato dal Regno del Marocco, di cui in particolare noi ci occupiamo, e i genitori, sono spesso molto tesi, così come con i responsabili dell'associazione. In questo ambito, dunque, le condizioni di lavoro all'interno dell'associazione sono

decisamente più sfavorevoli rispetto a quelle riscontrate nella scuola Primo Maggio, dove le relazioni con le famiglie erano state decisamente positive e la loro collaborazione molto attiva. Di fatto mentre i corsi promossi dalle scuole erano riusciti a coinvolgere di più le famiglie di migranti nella vita e nelle attività della scuola, e avevano rappresentato uno strumento di maggior integrazione anche per i genitori, questo non può accadere nel caso di questi corsi, il cui unico riferimento è l'associazione marocchina. In questo modo si perde completamente la possibilità, da una parte di *valorizzare la lingua e cultura dei migranti nella scuola italiana ospitante l'iniziativa*, e dall'altra di *favorire la loro integrazione nel tessuto scolastico italiano, grazie anche alla mediazione del docente*. Inoltre rileviamo che, anche se nelle associazioni marocchine con cui siamo entrati in contatto vi è una forte consapevolezza dei bisogni educativi e formativi, sia dei ragazzi, che delle famiglie, non si hanno le capacità, né le possibilità per darvi risposta. Gli strumenti disponibili nel contesto studiato, in termini di docenti e responsabili con una certa formazione, di organizzazione, programmazione e materiale, non sono sufficienti a risolvere i problemi che si evidenziano, né a progettare delle strategie future di cambiamento. La situazione della scuola sembra molto statica e irrigidita, anche a causa delle tensioni tra gli attori coinvolti.

L'ultimo punto che vogliamo riportare è legato al feedback che ho recepito in questi mesi di osservazione rispetto all'attività proposta²⁶⁶:

13. Le tensioni tra le famiglie e i docenti, così come i problemi didattici riscontrati nella classe in cui ho svolto l'osservazione delle attività didattiche svolte, sono le possibili cause del feedback negativo rilevato in classe e che emerge da questi punti:

- a. Frequenti assenze di molti alunni
- b. Abbandoni
- c. Genitori non soddisfatti
- d. Interesse e partecipazione in classe molto basse
- e. Testimonianza negativa degli altri professori volontari
- f. Atteggiamento e discorsi degli studenti in classe

Di fatto non abbiamo registrato un clima positivo, né adatto per favorire un'equilibrata formazione dei ragazzi. L'innesto del docente inviato dal Marocco

²⁶⁶ Più sotto approfondiremo meglio gli aspetti legati alla didattica nella classe del Professore inviato dal Marocco.

nell'associazione non sembra ben riuscito, in quanto i suoi obiettivi e il suo approccio didattico sono decisamente diversi da quelli dell'associazione. Inoltre a questo si deve aggiungere la mancanza di formazione e di aggiornamento dei docenti tutti rispetto alle più moderne strategie glottodidattiche. A questo problema, d'altra parte, si potrebbe ovviare attraverso l'inserimento dei corsi nel contesto di un'istituzione scolastica italiana: infatti, nei report dei corsi svolti gli anni precedenti nelle scuole pubbliche italiane, le opinioni dei genitori e dei ragazzi coinvolti nell'esperienza erano decisamente più favorevoli.

A partire dall'esperienza di questi tre anni presso l'associazione "Senza Frontiere" il docente inviato dal Marocco ha elaborato alcuni obiettivi, che lui ritiene fondamentali per inquadrare sempre più il corso all'interno delle condizioni richieste dall'accordo interministeriale e per cercare di dare risposta ai problemi finora emersi, ed essi sono:

- *La formazione dei migranti;*
- *La formazione dei docenti volontari;*
- Proporre un'*educazione linguistica integrata*,²⁶⁷ per cui il docente intende un'offerta didattica che coniughi le diverse varianti della lingua araba - dalla forma dialettale che i ragazzi sentono parlare e parlano in casa, al MSA necessario per leggere, scrivere e poter comunicare anche in altri paesi arabofoni - con le altre lingue conosciute dai ragazzi, dal berbero, all'italiano e alle altre lingue europee studiate a scuola. Noi intendiamo dunque questo concetto di "educazione linguistica integrata" nel senso che si debba mirare ad istituire in futuro un tipo di educazione linguistica dell'arabo di tipo interculturale, e che si debba considerare l'intero repertorio linguistico personale di ogni studente.
- Proporre una *didattica specifica per il contesto socio-culturale e linguistico delle seconde generazioni* di migranti in Italia;
- Favorire la *centralità dello studente*, in particolare far emergere la volontà del singolo studente così che lo studio dell'arabo si distacchi dai modelli e dalle motivazioni familiari e diventi sempre più un interesse personale;
- Dare ai ragazzi degli *strumenti di criticità e autonomia rispetto alla cultura e alle tradizioni familiari* perché possano posizionarsi rispetto ad essa in

²⁶⁷ Termine usato dal docente stesso nel corso dell'intervista svolta il 17 Febbraio 2012.

maniera personale e nuova. In particolare si deve evitare un attaccamento acritico, come quello dei genitori, alla sfera religiosa come legame con il paese d'origine.

Tutte queste proposte, di fatto necessarie per il reindirizzamento dell'iniziativa, richiedono una forte e continua formazione dei docenti e dei responsabili dell'associazione. Inoltre, come sottolineava il professore marocchino, la formazione dovrebbe interessare anche le famiglie dei ragazzi coinvolti nei corsi, in termini di un loro aggiornamento e di una loro sensibilizzazione rispetto alle tematiche dell'incontro tra culture, del plurilinguismo e dei cambiamenti in atto nell'attuale Marocco. Inoltre per rendere effettiva, ad esempio, la proposta della centralità dello studente nelle lezioni si richiederebbe una maggiore attenzione all'attivazione della dimensione del piacere nell'apprendimento; inoltre si consiglierebbe di procedere per *costruzione di conoscenze* piuttosto che per ricezione passiva di informazioni e di sostituire l'interazione verticale docente-allievo con quella orizzontale. Questo cambiamento nell'approccio didattico necessiterebbe, dunque, di una formazione specifica dei docenti, che dovrebbero essere dotati di nuove metodologie didattiche ed esseri istruiti su attività quali quelle del *peer tutoring* e del *cooperative learning*. Anche per l'aspetto dell'educazione linguistica integrata si richiederebbe un lavoro di ricerca specifica per mettere in discussione il sistema attualmente adottato per l'insegnamento dell'arabo e *aprire la strada all'insegnamento di altre varietà insieme a quella standard*. A tutte queste condizioni si può rispondere solo attraverso la creazione di un ambiente di ricerca in cui esperti nella materia possano lavorare insieme a queste problematiche, producendo idee e materiali nuovi, e allo stesso tempo possano promuovere formazione e sensibilizzazione sui temi richiesti. Chiaramente un altro elemento estremamente favorevole sarebbe un nuovo innesto dell'iniziativa nel contesto delle scuole italiane, dove si potrebbe più facilmente condividere il patrimonio di idee, teorie e buone pratiche che in questi anni si è costruito nell'ambito dell'insegnamento delle altre lingue secondo un approccio comunicativo.

Dalla materia che abbiamo finora trattato emerge chiaramente che il contesto specifico da noi studiato non si rivela adatto all'innesto di un tipo di educazione linguistica interculturale, tale da valorizzare e ulteriormente potenziare "l'identità

meticcia”²⁶⁸ di questi ragazzi, appartenenti a due mondi, quello italiano e quello marocchino. La realtà associativa da noi osservata sembra generalmente *impermeabile* rispetto al mondo esterno e per lo più *autoreferenziale* nel tipo di offerta didattica proposta. In questo senso possiamo concludere che i criteri chiesti nelle normative italiane ed europee, e in parte realizzati nell’esperienza istituzionale avvenuta tra il 2006 e il 2008 in Veneto - quindi l’inserimento dell’insegnamento nel contesto italiano, la ricerca di un’equilibrata costruzione identitaria attraverso la valorizzazione e la crescita del patrimonio conoscitivo e simbolico dei ragazzi – non si stanno oggi realizzando nel contesto dell’associazione di Montebelluna. Concludendo possiamo affermare che, come indicano anche i documenti europei riportati all’inizio di questo paragrafo, *il contesto stesso di un’associazione di migranti non è adeguato affinché si possa costituire una rete integrata di azioni che mirino alla valorizzazione e all’inserimento dei ragazzi stranieri nel tessuto sociale e scolastico italiano.*

Ora, infine, cercheremo di tirare le fila delle specifiche osservazioni, trattate negli ultimi paragrafi del terzo capitolo, e riguardanti il monitoraggio da me attuato relativamente all’attività didattica svolta nella classe del docente inviato dal Regno del Marocco. Questo tipo di lavoro, cioè l’esistenza di un’*équipe* scientifica che monitorasse l’attività svolta, e allo stesso tempo lavorasse alla produzione di materiale didattico e di un metodo di valutazione sempre più oggettivo della qualità didattica proposta, è mancato nell’esperienza istituzionale precedente. Non abbiamo perciò dati con cui confrontare le mie osservazioni, che per altro, non sono che una prima analisi di superficie di aspetti che dovrebbero essere ulteriormente approfonditi.

Il primo aspetto di cui parleremo è la situazione linguistica specifica dei ragazzi coinvolti nei corsi. Come abbiamo già precedentemente citato, questa, secondo il docente marocchino, dovrebbe essere il punto di partenza su cui costituire una didattica specifica e mirata ai loro bisogni e desideri. Dalla nostra osservazione possiamo delineare questi primi aspetti, che dovrebbero essere tema di ulteriore analisi:

²⁶⁸ Con il termine “meticcio” ci riferiamo all’espressione “meticciato di civiltà e culture” secondo l’interpretazione datane per la prima volta da Angelo Scola, allora Patriarca di Venezia, e riassunta nel libro di Gomarasca P., *Meticciato: convivenza o confusione?*, Marcianum Press, Venezia 2009. Cfr. paragrafo 1.1.2.

- A. La prima lingua o L1²⁶⁹ dei ragazzi della classe studiata, secondo l'opinione rilevata dalle interviste e dai questionari svolti, è l'italiano.²⁷⁰ In particolare sono i genitori che sostengono tale affermazione, forse per sottolineare la distanza tra la loro competenza nella lingua italiana e quella dei loro figli, competenza che attraverso la lingua si estende chiaramente anche alla cultura e ai modi di vivere.
- B. Le situazioni linguistiche delle famiglie coinvolte sono molto diversificate: c'è chi in casa parla solo arabo, chi parla solo italiano, e chi invece propone un *mix linguistico* a seconda dei contesti. Queste differenze influiscono sulle competenze linguistiche dei figli e le differenziano fortemente.
- C. Ragazzi della stessa età hanno competenze linguistiche molto diversificate, sia in arabo standard, che in dialetto. Le classi non sarebbero omogenee nemmeno se ci fossero solo ragazzi della stessa classe d'età.
- D. Si segnala una forte differenza tra abilità ricettive, generalmente alte, e abilità produttive, generalmente più basse, se non minime. Per alcuni studenti questo vale anche per il dialetto appreso in famiglia.
- E. Si segnala infine una grande differenza di competenze lessicali a seconda degli ambiti linguistici (lingua familiare/affettiva/informale vs lingua teorica/astratta/dello studio).

Proseguendo nell'analisi dell'osservazione svolta nella classe del docente inviato dal Regno del Marocco, mi soffermo su alcuni aspetti, che, a nostro parere, rivelano come in un tale contesto non sia possibile utilizzare un tipo di didattica tradizionale, come invece avviene. Parliamo di:

- Eterogeneità di competenze ed età;
- Disorganizzazione della scuola a livello programmatico e di obiettivi;
- Precarietà del gruppo classe: assenze, abbandoni, inserimenti in corso d'anno;
- Negoziazione costante degli obiettivi con il gruppo classe e la comunità marocchina di riferimento;

²⁶⁹ Come abbiamo ampiamente dibattuto nel paragrafo 1.2.2 per l'iniziativa da noi analizzata in questo elaborato, mirata a valorizzare il variegato repertorio linguistico dei ragazzi di seconda generazione, è ininfluente la considerazione su quale sia l'effettiva L1 o L2 dei ragazzi. Tuttavia per comprendere la particolare situazione linguistica dei ragazzi, e per sfuggire ai pregiudizi ampiamente diffusi riguardo le seconde generazioni, riteniamo comunque necessario esporre qui una breve analisi del loro repertorio linguistico. Intendiamo qui con "lingua prima" la lingua in cui i ragazzi si sentono maggiormente competenti e a loro agio, secondo l'interpretazione dataci dai rappresentanti dell'associazione stessa nel corso dei nostri incontri e delle interviste svolte.

²⁷⁰ Cfr. paragrafo 3.3.3.1.

- Assenza di materiali specifici.

Per questi numerosi motivi nella mia trattazione propongo che in futuro si debba proporre un nuovo tipo di didattica, che non segua il modello delle unità didattiche, modello lineare e sequenziale, ma un modello per mappe concettuali²⁷¹: in una mappa concettuale vi è un tema centrale che funge da dominio e da collante per tutti i gruppi di lavoro, e ogni gruppo, a seconda del suo livello specifico, avrà obiettivi, attività e tecniche didattiche adeguate. Tale metodo didattico presuppone la centralità nell'insegnamento non dell'unità didattica, ma dell'unità d'apprendimento, che si apre e conclude in un arco di tempo molto breve, solitamente una lezione, ed è il punto di partenza di una glottodidattica centrata sui bisogni e le caratteristiche di ogni studente. Infatti, soprattutto in un tipo di insegnamento come quello della valorizzazione e dello sviluppo della lingua d'origine, l'insegnamento dovrà avere come punto focale il singolo studente, con la sua specifica biografia linguistica e la sua scheda attitudinale, comprendente tipo di intelligenza e abilità: per sostenere il suo processo di formazione linguistica e cognitiva il singolo studente deve essere il centro dell'unità d'apprendimento, da cui si dipartono le azioni didattiche a lui rivolte. Inoltre questo tipo di proposta sembrerebbe la miglior risposta al problema della forte eterogeneità che si verifica in tutte le realtà di corsi di mantenimento della lingua e cultura d'origine.²⁷²

Il terzo aspetto di cui mi voglio occupare è lo scompensamento rilevato tra l'approccio teorico dichiarato dal docente e la metodologia e le tecniche didattiche effettivamente proposte. Questo gap, decisamente rilevante per capire l'effettiva ricaduta dei corsi sugli studenti e per contestualizzare i loro feedback, riguarda diversi ambiti, che il docente dichiara durante l'intervista come suoi metodi principali di lavoro:

- proporre un'educazione linguistica che integri le diverse competenze linguistiche dei ragazzi;
- la centralità dello studente e dei suoi bisogni specifici e la conoscenza del percorso personale e familiare del singolo studente;
- far amare ai ragazzi l'arabo e far emergere la loro personale volontà e motivazione verso la materia.²⁷³

²⁷¹ Cfr. paragrafo 3.3.4.

²⁷² Cfr. paragrafo 3.3.3.2 e 3.3.4.

²⁷³ Per un trattamento specifico di questi punti rimando ai paragrafi 3.3.3.2 e 3.3.5.

Questi tre aspetti dell'approccio didattico del docente non vengono di fatto realizzati in classe perché manca un'aggiornata formazione in termini di metodologie glottodidattiche, e anche perché manca uno studio specifico della situazione socio-linguistica e culturale di questi ragazzi. Infatti per porre al centro dell'insegnamento lo studente è necessario, nel caso particolare della lingua araba, discutere e negoziare di volta in volta gli obiettivi e le scelte linguistiche che si vogliono adottare: per promuovere il potenziamento di una competenza "comunicativa", e non, come finora riduttivamente si fa, solamente "linguistica" dell'arabo,²⁷⁴ sarebbe necessario prendere in considerazione le diverse varietà che compongono oggi la lingua araba. Inoltre si dovrebbe partire da un lavoro di ricerca sulla specifica situazione linguistica delle seconde generazioni di migranti, con il loro variegato patrimonio linguistico e socio-culturale, studiando anche le nuove lingue di contatto che stanno nascendo in questi contesti. Un curriculum linguistico che miri a coinvolgere gli studenti e a dotarli di una competenza comunicativa nella lingua araba non può prescindere da questi processi, e dovrà sicuramente occuparsi anche della competenza socio-pragmatica della lingua.

Infine, per far emergere l'interesse personale dei ragazzi verso la lingua e la cultura delle proprie famiglie sarebbe necessario utilizzare degli approcci didattici che mirino ad attivare la dimensione egodinamica del piacere, legata alla crescita e agli obiettivi futuri dei ragazzi. Tuttavia, ancora più fondamentale risulta l'attivazione della dimensione del piacere legata alle emozioni piacevoli che si possono generare nell'apprendimento, come il piacere di apprendere qualcosa di nuovo e di vicino alla propria realtà – attraverso l'utilizzo di testi, esempi e materiali di vario tipo che si riferiscano a realtà vicine al contesto dei ragazzi, e non risalenti all'ambiente marocchino come propongono i testi finora usati -, oppure quegli aspetti legati al piacere della varietà delle attività proposte, della sfida – emozione che si genera nelle attività di tipo ludico, ma non solo - e della sistematizzazione grammaticale. Concludendo, relativamente ai tre aspetti sopraelencati, la pratica didattica realizzata in classe non era congruente con gli obiettivi ricercati: il docente non riusciva a centrare effettivamente la lezione sullo studente, a sviluppare un approccio comunicativo alla lingua, né ad accrescere la sua motivazione all'apprendimento della lingua d'origine. Sicuramente l'origine di questo *gap* tra teoria e pratica

²⁷⁴ Per approfondire ulteriormente questo argomento vedi il paragrafo 3.3.5.

glottodidattica, può essere, ancora una volta, ricondotto alla mancanza di aggiornamento del docente, ma anche alla mancanza di una rete di sostegno della sua attività, che possa monitorare, curare la ricerca e la produzione di idee e materiale specifico per l'attività didattica.

Nell'ultima parte del paragrafo 3.3.5, relativo alle metodologie e alle attività didattiche proposte, svolgo un'analisi a partire da alcune teorie di base della glottodidattica moderna. Il primo principio che ho assunto come base per la mia analisi della didattica proposta è quello della lateralizzazione degli emisferi cerebrali, e quindi dell'idea che l'acquisizione linguistica avvenga solamente se sono rispettati i due principi della bimodalità e della direzionalità, attraverso cui i due emisferi lavorano nell'apprendimento di una lingua. In altre parole questo è verificabile se viene seguito uno schema di acquisizione naturale della lingua, e se si rispettano, di conseguenza, i suoi tre momenti fondamentali: globalità, analisi e sintesi. Secondo la mia osservazione questo non avviene in nessuna delle attività proposte. Allo stesso modo anche la verifica della presenza delle tre condizioni che Krashen identifica come indispensabili affinché avvenga un'acquisizione linguistica²⁷⁵, non ha un risultato positivo: l'input linguistico fornito non sembra sempre comprensibile a tutti gli studenti; non si è in grado di affermare se sia possibile seguire un ordine naturale di acquisizione – e dovrebbe essere fatto uno studio preciso per produrre una specifica sequenza che segua l'ordine naturale di acquisizione linguistica, in particolare per dei ragazzi con una conoscenza linguistica così variabile e variegata, e non corrispondente né ad una vera e propria L1 o L2, né ad una LS - ed, infine, anche se il docente cerca di non attivare un filtro affettivo, egli non è comunque in grado di coinvolgere emotivamente e motivare gli studenti all'apprendimento.²⁷⁶

Riassumendo possiamo affermare che la metodologia didattica del docente si allontana da un tipo di insegnamento “naturale”, intendendo per naturale che segua la natura della mente umana e i suoi principi di bimodalità e direzionalità. Infine se paragoniamo la metodologia molto tradizionale e poco varia del docente al metodo didattico oggi più richiesto, che dà il nome ad un modello glottodidattico, cosiddetto

²⁷⁵ Mi riferisco al fatto che l'acquisizione linguistica è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello, insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro e diventa così definitivo. L'apprendimento, invece, è quello che viene attivato da un'attività solo razionale dell'emisfero sinistro del cervello e stabilisce una conoscenza solo a breve termine.

²⁷⁶ Per ulteriori chiarimenti sui punti qui riassunti rimando al paragrafo 3.3.5.

“umanistico-affettivo”, rileviamo degli evidenti scompensi che caratterizzano fortemente il corso e il feedback degli studenti.

Infatti dalle osservazioni fatte in classe, e che riporto nel paragrafo 3.3.5, si evincono una serie di punti che contraddistinguono negativamente la didattica proposta:

- Tipo di attività svolte: poco varie, lente, ripetitive e monotone;
- Metodo usato: lezione frontale – processo deduttivo di costruzione delle conoscenze;
- Contenuti: distanti dalla realtà socio-linguistica degli studenti;
- Materiali: non adatti alla realtà specifica, mai autentici;
- Varietà di lingua proposta: buona la varietà orale, che si avvicina alla lingua parlata in casa; per quanto riguarda, invece, le attività di tipo “grammaticale”, la lingua proposta è spesso antica e distante dai bisogni linguistici degli studenti, lontana dalla loro realtà e carica di espressioni che non vengono più usate, se non in testi letterari;

Tutti questi aspetti, insieme alle difficoltà logistiche e di contesto, fanno sì che l’interesse degli studenti durante le lezioni sia sempre molto basso, che essi non si sentano coinvolti personalmente, e che solo raramente partecipino attivamente alle attività proposte. A partire da questa percezione, durante le ultime sessioni del mio lavoro di “osservazione partecipante”, ho deciso di sperimentare l’uso di una *check list*, strumento tipico della ricerca azione, creata ad hoc, per valutare il rapporto tra *Teacher Talking Time* e *Student Talking Time*, e l’effettivo interessamento degli studenti nella lezione.²⁷⁷ Nonostante i dati raccolti non siano stati molto significativi, sia per la breve durata della raccolta, sia per alcuni problemi rilevati nello strumento usato per l’analisi, confermano comunque la scarsa attenzione del docente nel coinvolgimento degli studenti e il loro basso interesse per le attività proposte. La parola agli studenti viene data solamente per rispondere o eseguire un compito; rarissimi sono stati gli interventi personali degli studenti, e i tempi dedicati ad una loro espressione orale in lingua. In generale, infatti, i dati raccolti nella mia osservazione mettono in luce che il livello di attenzione è per lo più molto scarso, e soprattutto non partecipativo. Infine, come dicevamo anche sopra, nonostante il docente suggerisca più volte come una buona pratica sia quella di svolgere attività per gruppi e di ascoltare i bisogni dei singoli studenti, non vengono mai usate attività

²⁷⁷ Per i risultati dell’analisi svolta rimando al paragrafo 3.3.6. Per vedere la tabella confronta l’allegato 16.

tra pari o attività di tipo ludico o dinamico. Gli studenti non sono mai emotivamente coinvolti, sia per il tipo di attività e metodologie proposte, sia per la mancanza di un'interazione diretta, amichevole e anche scherzosa con loro da parte del docente. Questo ci dimostra che non è una questione di formazione teorica del docente, ma di mancanza di strategie didattiche.

Per concludere riteniamo che, affinché si possano realizzare gli obiettivi che il docente stesso inviato dal Regno del Marocco si auspica per risollevarne le sorti dell'iniziativa, e affinché si possano realizzare anche gli obiettivi del mantenimento della lingua e della cultura d'origine, sia necessario rendere effettivi nella pratica didattica entrambi i principi della glottodidattica "umanistico-affettiva": cioè è necessario che avvenga un processo di acquisizione linguistica naturale, globale e a lungo termine, e che lo studente sia posto al centro dell'attività didattica, attraverso un suo coinvolgimento in attività motivanti e corrispondenti ai suoi bisogni reali e linguistici, secondo la sua particolare situazione socio-linguistica e la sua storia di vita.

Come abbiamo fin qui esposto, affinché questo possa realizzarsi, sono necessari molti cambiamenti dal punto di vista della glottodidattica proposta, che sarebbero senz'altro necessari anche nel contesto di corsi inseriti all'interno delle scuole italiane. Ricordiamo, infatti, che nei corsi effettuati all'interno delle scuole italiane, non era stata svolta una verifica del tipo di curriculum e di metodologie didattiche proposte, ed essendo un'attività sperimentale, e con scarse risorse finanziarie e umane, sicuramente avrà risentito di queste stesse problematiche. Di fatto, sia prima, che ora, si denuncia la mancanza di una rete di esperti, che si occupino di fare ricerca su questi argomenti e di formare i docenti e i responsabili, così da dotarli, progressivamente, del materiale e delle metodologie didattiche necessarie per far fronte ad una situazione così complessa. Di conseguenza, a nostro avviso, *la ricerca dovrebbe concentrarsi soprattutto sulla creazione di un modello di glottodidattica per l'arabo che si sviluppi a partire da un'acquisizione naturale della lingua, mettendo in discussione il ruolo delle diverse varietà linguistiche nell'insegnamento.* Al tempo stesso si dovrebbe ampliare la didattica proposta alle funzioni linguistiche che non sono normalmente sviluppate (competenza socio-pragmatica e culturale e padronanza linguistica) per poter così proporre un *modello di competenza effettivamente comunicativa* nella lingua.

L'analisi che ho qui proposto è chiaramente una prima indagine, frutto di un'osservazione di soli tre mesi, e non pretende di essere esaustiva, né completamente chiarificatrice. Anzi, il nostro scopo è quello di aprire la strada ad altri enti e gruppi di lavoro per una loro presa in carico di tale iniziativa di monitoraggio e controllo delle attività svolte nei corsi di mantenimento della lingua e cultura d'origine. Comunque, da quanto è stato fin qui riassunto, emerge con estrema chiarezza, che nell'ambito oggetto del nostro studio, si richiederebbe necessariamente una *formazione dei formatori scolastici, cioè i docenti*. Infatti a partire dagli obiettivi dell'associazione, e dalle definizioni teoriche della forma di educazione linguistica prevista dal docente, risulta evidente che le metodologie didattiche utilizzate in classe, non riescono ad operare in tal senso: manca una *formazione glottodidattica specifica*, la quale richiederebbe, senza alcun dubbio, un *lavoro ampio e congiunto con enti, istituzioni e fondazioni locali, esperti nel settore, o potenzialmente interessati a diffondere sapere, conoscenza e buone pratiche in questo ambito*. Inoltre l'analisi qui svolta convalida ancora di più i punti che erano già emersi nel primo paragrafo di questo capitolo, ovvero che le attività che sono mancate nell'esperienza istituzionale in Veneto - formazione, monitoraggio, costituzione di un'équipe di esperti, messa in rete di ogni ambito operativo e di tutti i contesti scolastici coinvolti – sono fondamentali in ogni contesto in cui avvengano i corsi e, in particolar modo si rivelano tanto più necessarie nel caso in cui l'insegnamento non venga nuovamente inserito nel contesto scolastico italiano, ma continui ad essere offerto dalle associazioni di migranti. Chiaramente ribadiamo ancora una volta, che *nonostante questo non sia sufficiente per garantire un effettivo buono svolgimento di tali corsi, riteniamo necessario un nuovo innesto dei corsi di lingua e cultura araba nel sistema pedagogico italiano*. Se sommiamo da una parte i vantaggi derivanti da questo, in termini di trasmissione di buone pratiche, di chiarezza negli obiettivi, nella programmazione e nell'offerta proposta, e di supporto da parte degli altri docenti, alle condizioni che abbiamo qui suggerito, cioè la messa in rete con altri istituti e un'attività di controllo e valutazione della qualità didattica proposta, potremmo ritenere che il contesto diventerebbe in tal modo privilegiato e decisamente favorevole per un arricchimento reciproco, sia delle scuole interessate, che dei ragazzi e delle famiglie coinvolte.

4.2 Proposte per il futuro

4.2.1 Condizioni per un miglioramento dell'iniziativa in Veneto

Nel precedente paragrafo abbiamo delineato diverse motivazioni per le quali possiamo ritenere che l'inserimento dei corsi di mantenimento della lingua e cultura d'origine all'interno delle scuole venete, nel contesto dell'accordo di cooperazione italo-marocchino, sia stata una condizione decisamente migliore, rispetto a quella, attualmente vigente, dei corsi gestiti dalle associazioni di migranti, per la realizzazione degli obiettivi che si prefiggono le normative italiane ed europee rispetto all'integrazione e alla valorizzazione linguistica e culturale dei ragazzi stranieri. Riassumendo, possiamo dire che le condizioni decisamente sfavorevoli ad una tale valorizzazione ed integrazione in chiave interculturale che si riscontrano nell'associazione studiata sono:

- la gestione non condivisa con enti italiani e totalmente in balia della volontà e del sistema organizzativo - poco trasparente e poco finalizzato all'interculturalità - dei membri dell'associazione (in questo senso gioca molto a sfavore il basso livello di istruzione, formazione professionale e inserimento nella società italiana dei migranti);
- la particolare difficoltà di gestione dell'aspetto religioso, sentito dalle famiglie come fondamentale per l'educazione dei propri figli;
- il rapporto poco chiaro e conflittuale che si crea tra genitori, ragazzi e docenti, a causa di una comunicazione non sempre limpida, di obiettivi e motivazioni diverse, alle volte addirittura contrastanti, e delle difficoltà logistiche legate al frequentare i corsi la Domenica mattina;
- l'impossibilità per il docente di fungere da mediatore tra la scuola e il sistema socio-culturale italiano, e i migranti;
- lo scarso supporto da parte delle famiglie a casa dell'attività pedagogica svolta a scuola;
- l'assenza di controllo dell'effettiva pratica didattica svolta, da parte di enti esterni all'associazione;

- l'impermeabilità dell'associazione rispetto alle altre iniziative locali a favore dei ragazzi stranieri, e la relazione superficiale con la scuola ospitante;
- la mancanza di visibilità dei corsi svolti nella scuola ospitante (mancanza di cui risente sia il processo di inserimento delle lingue dei migranti nelle scuole del territorio, sia la percezione dei ragazzi e dei genitori dell'effettiva valorizzazione del loro patrimonio linguistico e culturale);
- la mancanza di una progettazione didattica annuale e di un'uniformità di intenti e azioni; l'incapacità di promuovere azioni volte alla riorganizzazione e alla risoluzione dei problemi rilevati;
- la mancanza di un approccio interculturale e comunicativo all'educazione linguistica.

Per questi numerosi motivi il reinserimento dei corsi all'interno dell'offerta formativa della scuole venete, sarebbe senza dubbio auspicabile, come sostiene anche il docente inviato dal Marocco. Questo non significa che il progetto realizzatosi, in maniera sperimentale, dal 2006 al 2008 in dieci scuole primarie del Veneto, non sia stato esente da problemi e punti di debolezza.

Rispetto alle problematiche che sono emerse dall'analisi del progetto istituzionale di "Insegnamento della lingua e cultura d'origine" in Veneto, possiamo delineare alcune strategie risolutive che in futuro potrebbero riorientare le sorti di una tale iniziativa. Per quanto riguarda lo scarso coinvolgimento del contesto locale, esterno alle scuole interessate, esso certamente non si può cambiare, ma bisognerebbe considerare come necessaria e preventiva un'azione di *sensibilizzazione e promozione nel territorio* soprattutto degli istituti e delle amministrazioni scolastiche. Inoltre bisognerebbe provvedere a migliorare e a *rendere più efficaci e veloci le relazioni con il paese d'origine*, creando possibilmente degli ulteriori contatti con il Ministero dell'Educazione e con altri enti di ricerca marocchini, in modo da poter supportare il lavoro, spesso insufficiente, dei Consolati, sovraccarichi di lavoro. Per quanto riguarda l'ambito gestionale bisognerebbe, infine, pensare ad un altro ente che, in coordinamento con l'U.S.R., possa occuparsi di supervisionare e monitorare le attività. Si rivela necessaria, dunque, la *creazione di una "sovraentità" gestionale*, che consenta la messa in rete dei diversi istituti coinvolti, che possa mantenere attive le relazioni e collaborazioni con le altre regioni italiane e europee che si occupano di questo progetto, e che possa svolgere attività di ricerca,

formazione, monitoraggio e supervisione dell'attività didattica svolta: per questo si dovrebbero coinvolgere tutti gli istituti locali dediti alla formazione e all'educazione, dalle scuole, alle università e agli enti di ricerca. A sostegno di un tale progetto è necessario che ci sia un dispiego maggiore di risorse umane e finanziarie, attraverso il coinvolgimento di enti, istituzioni e fondazioni interessate: fondamentale risulta in particolare l'aumento del numero di docenti impiegati nei corsi e la loro formazione, soprattutto relativamente alla cultura e alla lingua italiana e al nostro sistema pedagogico. Per questo risulta significativa la scelta che sta ultimamente adottando il Ministero dell'Educazione marocchino, di formare docenti di lingua e cultura araba tra i migranti di prima e seconda generazione residenti nel paese in cui si dovrebbero svolgere i corsi. Questa scelta, sicuramente meno dispendiosa a livello economico per il Ministero, rispetto all'invio di docenti dal Marocco, permetterebbe l'aumento di personale competente e già inserito nella società italiana, utilizzabile per tali corsi all'interno delle nostre scuole. Un esempio di tale formazione per i docenti di lingua araba è stata organizzata a Bologna, nel mese di Dicembre dello scorso anno 2011, e di Aprile del 2012, in due sessioni di incontri, dal Ministero Incaricato della Comunità Marocchina Residente all'Estero e in collaborazione con l'Ambasciata del Regno del Marocco a Roma, l'Università di Bologna, un'associazione italo-marocchina e il Comune di Bologna, e vi hanno partecipato 112 insegnanti, di cui 45 donne. La cooperazione che si è realizzata in questo contesto tra diversi enti ha potuto garantire una formazione di tipo interculturale, specifica e approfondita degli operatori che vi hanno partecipato, i quali per lo più provenivano dalle associazioni di migranti. Questo tipo di formazione, di cui il caso di Bologna è un primo ed importante esempio, potrebbe garantire un miglioramento dell'offerta didattica proposta anche all'interno delle associazioni, dato che non tutti i docenti formati saranno utilizzati per l'insegnamento all'interno della scuole, ma continueranno la loro attività di volontari nelle associazioni. Inoltre una tale formazione, può diventare, a nostro parere, una base essenziale per favorire la formazione e l'integrazione dei migranti stessi nel tessuto sociale italiano.

Vogliamo riportare qui in breve degli ulteriori suggerimenti aggiuntivi che emergono dalle iniziative portate avanti in questi anni in diverse province della Lombardia, e che si ritengono adatti anche per la realtà da noi studiata. Innanzitutto si ritiene necessario conoscere il contesto europeo di iniziative di insegnamento dell'arabo come mantenimento della lingua e cultura d'origine, e una messa in rete del

materiale prodotto. Inoltre si vuole sottolineare ancora una volta l'importanza del coinvolgimento di enti e istituzioni locali, e la promozione di una rete tra tutti i progetti nazionali per creare degli ambienti di ricerca allargati. Per quanto riguarda la figura del docente marocchino che viene inserito nell'istituto scolastico italiano, si devono prevedere quattro azioni:

1. la produzione di materiale didattico specifico;
2. il rinnovo di contenuti e metodologie;
3. una formazione continua e specializzata;
4. il suo inserimento nella scuola anche tramite un mediatore.

Per realizzare i primi due punti si dovrebbe, a nostro parere, inizialmente mettere in discussione alcuni dei concetti che stanno alla base dell'attuale idea di mantenimento della lingua e cultura d'origine, in particolare quello di "lingua madre", cercando - attraverso l'utilizzo dell'idea che ogni straniero è dotato non tanto di una L1 e di una L2, ma di un variegato e in costante evoluzione, *repertorio linguistico*²⁷⁸ - di prevedere un'educazione linguistica integrata e interculturale. A nostro avviso i punti che sono emersi nella nostra ricerca sulla situazione linguistica dei ragazzi di seconda generazione delle zone trevigiane²⁷⁹ dovrebbero essere il punto di partenza per una ricerca più approfondita che miri a delineare le caratteristiche generali del loro repertorio linguistico: questo lavoro di ricerca sarebbe di fondamentale importanza per la produzione di un curriculum linguistico specifico. Inoltre si dovrebbe mettere in discussione la didattica tradizionale dell'arabo impostata sull'insegnamento dell'arabo standard, e, a partire da una riflessione sulle nuove consapevolezza socio-linguistiche che abbiamo sulla lingua araba²⁸⁰, proporre una didattica, che utilizzi le diverse varietà dell'arabo in maniera complementare e graduale, secondo un metodo di acquisizione linguistica quanto più naturale possibile. In ogni caso i quattro punti esposti sopra, potranno essere realizzati solo se si potrà creare una rete tra le scuole coinvolte, e se essa sarà articolata in componenti operative, che si occupino della gestione, della valutazione della qualità, della promozione e della supervisione dei corsi. Una domanda che resta aperta, ci viene da alcuni ambiente europei come la Francia dove, l'insegnamento dell'arabo si è

²⁷⁸ Cfr. paragrafo 1.2.2.

²⁷⁹ Cfr. paragrafo 3.3.3.

²⁸⁰ Mi riferisco al passaggio diglossia-pluriglossia dell'arabo: cioè al passaggio dall'idea che la lingua araba viva una situazione di diglossia a quella che identifica l'attuale lingua araba come un continuum linguistico. Cfr. la trattazione svolta, e le conseguenze di tale discorso, nel paragrafo 3.3.3.1.

progressivamente spostato da un paradigma di insegnamento della *Langue et culture d'origine*, a quello di *Langue Vivante*, con cui si intende l'insegnamento di una lingua straniera regolare, al pari di inglese, tedesco e spagnolo nell'orario curricolare. A nostro parere un tale cambiamento potrebbe garantire il potenziamento dell'approccio comunicativo nell'insegnamento della lingua araba, decisamente necessario, sia per un *rinnovamento della didattica dell'arabo anche a livello universitario*, sia per un avvicinamento della didattica proposta alla realtà dello studente. Inoltre potrebbe essere favorevole per promuovere un potenziamento dell'approccio interculturale alla lingua e alla cultura araba, questione fondamentale affinché l'insegnamento sia favorevole alla formazione di una identità quanto più equilibrata, aperta e ricca dei ragazzi stranieri.

Per la scuola italiana questo è un passo che si potrà realizzare forse solo a lungo termine, ma che sta attualmente vedendo alcuni spiragli di apertura con l'introduzione della lingua araba nell'offerta formativa di alcuni istituti superiori. Da questo punto di vista il Veneto è una Regione all'avanguardia in quanto è stata sede, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, della prima SISS per la formazione di docenti di arabo in Italia, negli anni 2008/2009, e attualmente sta per ospitare il primo corso abilitante (TFA, Tirocini Formativi Abilitanti) per l'insegnamento dell'arabo, per un massimo di venti futuri docenti che saranno inseriti nelle scuole superiori. Questo dimostra come *la nostra Regione avrebbe tutte le carte in regola per potersi occupare in maniera più approfondita, rispetto a come è avvenuto in passato, dell'insegnamento dell'arabo nelle scuole*. A nostro avviso, se l'insegnamento dell'arabo nelle scuole primarie dovrebbe essere chiaramente finalizzato soprattutto alla formazione linguistica e alla crescita dei migranti o dei bambini stranieri di seconda generazione, *non è negativa, né contrastante, la prospettiva che, a fianco di un tale insegnamento, vorrebbe far nascere anche un'offerta formativa a livello di scuola secondaria superiore*, la quale potrebbe coinvolgere non solo gli stranieri, ma anche gli italiani. Sicuramente *le équipes di lavoro che si occuperebbero dei due progetti, potrebbero collaborare e rendere sempre più allargato l'ambiente di ricerca che si occuperebbe di questi temi*.

Vorrei concludere ricordando che uno degli ambiti fondamentali su cui una tale équipe allargata di esperti, all'opera per rinnovare contenuti e metodologie dei corsi di lingua araba e cultura marocchina, dovrebbe lavorare, è la discussione attualmente in corso in Marocco sul posto e il ruolo che l'educazione religiosa dovrebbe

assumere nei programmi scolastici. Se il Marocco è oggi il palco di importanti tentativi di riforma, e si affacciano nei diversi ordini scolastici nuovi manuali e nuove scelte pedagogiche²⁸¹, è *necessario che anche qui in Italia si aiutino le associazioni e i migranti ad accostarsi ai dibattiti attualmente in corso nel paese d'origine*. A partire dalla consapevolezza dei diversi fattori di chiusura e impermeabilità che si registrano nel mondo dell'associazionismo marocchino locale, come abbiamo delineato nei precedenti paragrafi, si dovrebbe necessariamente agire per garantire in questi ambienti uno scambio di idee e informazioni, sia sulla realtà socio-politica, culturale ed economica italiana, che marocchina, in modo da permettere un aggiornamento dei migranti e una loro ripresa dei contatti con entrambi i mondi a cui appartengono. È necessario, a nostro avviso, fare breccia all'interno delle comunità locali, e attraverso proposte di apertura, discussione e dialogo, mettere i migranti a confronto con le discussioni in atto nel Marocco contemporaneo e in Italia; in particolar modo in vista di un rinnovamento nell'approccio didattico al patrimonio culturale della tradizione islamica. Per questo c'è bisogno che vi sia un ambiente di ricerca allargato che promuova formazione e informazione su questi temi, e che gli enti e le istituzioni pubbliche che si occupano dei migranti siano formati su questi argomenti e coordinati nelle linee di azione da adottare.

²⁸¹ Cfr. paragrafo 3.2.4.

4.2.2 Proposte pratiche di formazione e ricerca

Durante la mia ricerca sul campo, in questi mesi di lavoro tra le associazioni e le scuole che hanno ospitato i corsi istituzionali nel periodo 2006-2008, ho avuto l'occasione di conoscere diverse persone e alcuni enti che in questi anni si stanno attivando per garantire una formazione degli operatori scolastici e pubblici che lavorano con i ragazzi stranieri e per pensare ad un rinnovamento della situazione attuale nell'ambito della valorizzazione delle loro lingue e culture, cosiddette "d'origine". In questi mesi ho assistito, e in alcuni casi ho personalmente partecipato, alla gestazione di alcuni progetti, elaborati insieme ad alcuni attori scolastici e del mondo universitario, che potrebbero, in futuro, garantire un cambiamento della statica situazione attuale, nell'ambito del mantenimento della lingua araba presso le seconde generazioni arabofone, e per l'aggiornamento e la formazione delle associazioni di migranti che attualmente se ne occupano.

La prima realtà che ho conosciuto in questi mesi, e che mi ha permesso di avere una nuova chiave interpretativa sulla realtà che stavo studiando, è quella di un'associazione, creata e gestita dal docente marocchino inviato dal Regno del Marocco in Italia e da uno dei Dirigenti scolastici con cui egli ha collaborato durante i primi anni di insegnamento (2006/2008). L'idea di costituire tale associazione nasce proprio dalla loro personale esperienza nell'ambito dell'insegnamento della lingua araba all'interno del contesto scolastico italiano, prima, e associativo poi. In particolare una delle osservazioni che hanno dato il via a tale progetto ci è stata raccontata dal docente marocchino durante un'intervista che ci ha rilasciato, e ricorre spesso nei suoi racconti: al suo arrivo in Italia il docente è rimasto molto colpito dal confronto con la realtà e il modo di pensare delle famiglie dei ragazzi a cui insegnava. Infatti, si è presto reso conto che i genitori, nonostante tornino periodicamente in Marocco con tutta la famiglia al seguito, non sono per nulla aggiornati dei cambiamenti che sta vivendo il loro paese d'origine, in termini di modernizzazione e di messa in discussione di alcuni valori tradizionali della civiltà islamica. In particolare, dal punto di vista dell'educazione, il docente rileva che i genitori non sanno come aiutare i propri figli ad integrarsi e non riescono a seguirli nella loro formazione; inoltre hanno una forte paura che i ragazzi perdano la loro

componente di identità marocchina: così, dice il docente, finiscono spesso per costringerli a conformarsi a dei modelli della tradizione marocchina che sono però troppo distanti dalla vita dei ragazzi. Quando il docente, nel corso di questi anni, si è domandato quali azioni avrebbero potuto aiutare questi ragazzi ad integrarsi in maniera buona nel territorio italiano, ha iniziato a capire che il primo passo da affrontare era quello di una formazione e di un aggiornamento delle famiglie di migranti. A questo si ricollega la prospettiva su cui abbiamo concluso il precedente paragrafo: la necessità di mettere i migranti in relazione con il cambiamento in atto nella realtà marocchina e di fornire loro possibilità di dialogo e confronto con le realtà italiane locali. Questo è proprio quello che l'associazione a.for.imm. cerca di fare, come ci hanno spiegato il Presidente dell'associazione:

La nostra associazione si chiama a.for.imm., cioè Aggiornamento-FORMazione-IMMigrati: si è sentita la necessità di aiutare gli immigrati, in particolare marocchini, che vivono e lavorano in Italia e che non hanno tanta possibilità di essere aggiornati sia sulla cultura italiana, che sulla realtà sociopolitica-economica del loro paese. Vogliamo sviluppare dei progetti che mirino alla loro integrazione nel territorio italiano, ma che diano loro la possibilità di intessere un rapporto di attualità rispetto al loro paese d'origine. Dunque la formazione riguarda diversi ambiti: quello dell'istruzione e della lingua, ad esempio, (sia italiana che araba) che attengono in questo caso soprattutto alla posizione dei loro figli [...] Per quanto riguarda i genitori c'è tutta un'attività di formazione che concerne sia la loro cultura sia l'integrazione nel territorio italiano che noi riteniamo punti abbastanza problematici. Questa associazione ha come finalità proprio l'elevazione culturale di questi immigrati perché spesso vivono una situazione di "chiusura" nei riguardi del territorio ospitante. Quindi la formazione e l'aggiornamento corrono lungo due versanti: quello italiano e quello marocchino. L'associazione a.for.imm. si prefigge delle finalità abbastanza sostanziose e alte, perché non vuole essere un'associazione di assistentato diretto. Noi non possiamo fare un'assistenza diretta come fanno altre associazioni di diverso tipo, noi vorremmo fare un'azione di programmazione e di incentivazione a costituire, promuovere dei progetti che hanno a che fare con l'aggiornamento e la formazione di queste persone.²⁸²

²⁸² Dall'intervista a Driss Guella, docente marocchino in missione all'estero, e Romualdo Guccione, ex Dirigente scolastico nella zona di Rosà (VI) svolta il 4 Dicembre 2011.

L'azione dell'associazione "a.for.imm." segue dunque due direzioni: una rivolta alla formazione dei migranti riguardo la società e la cultura italiana, e un'altra rivolta ad un loro aggiornamento sulla situazione culturale, economica e politica del Marocco. L'associazione si vuole definire come una *rete* tra le associazioni di migranti, con lo scopo di unire le realtà già presenti sul territorio e fungere da supporto e referente di queste presso le istituzioni dei due paesi. Infatti, come afferma il docente, le associazioni di migranti molto spesso non sono in grado di relazionarsi in maniera positiva con le istituzioni locali e nemmeno con quelle marocchine: "a.for.imm." si presenta, invece, come una realtà che avrebbe le carte giuste per poter svolgere un tale compito, grazie alla rete di contatti che i suoi fondatori hanno in entrambi i paesi. Il progetto a lungo termine dell'associazione sarebbe, inoltre, quello di creare un centro culturale italo-marocchino che possa fungere da coordinamento, strumento di aggregazione, formazione e informazione dei migranti e del territorio, mettendo in contatto le diverse realtà che lavorano e fanno ricerca in questo ambito, e fornendo garanzie, indicazioni e finanziamenti. Tale centro, dichiara il Professore, sarebbe fondamentale per una città come Venezia, che è sede di un'importante Università in cui si studia la lingua araba, perché anche gli studenti potrebbero trovarvi un ulteriore supporto alla loro attività formativa, sia dal punto di vista linguistico, che culturale.

L'associazione "a.for.imm.", per come si delinea nel suo Statuto, ha come obiettivo l'integrazione dei migranti nel territorio veneto, attraverso un'azione che si sviluppa principalmente in due settori:

1. Aggiornamento e Formazione, soprattutto degli immigrati, per il loro arricchimento culturale in funzione dell'integrazione nel territorio ospitante e dell'aggiornata conoscenza del territorio di origine.
2. Sensibilizzazione all'interculturalità reciproca tra immigrati e nativi italiani.²⁸³

Nel precedente paragrafo abbiamo delineato alcune linee di cambiamento che riteniamo fondamentali per una riorganizzazione delle attività di insegnamento dell'arabo come lingua e cultura d'origine sul territorio veneto. L'associazione a.for.imm., per come si presenta, potrebbe ad oggi essere un ente fondamentale per l'attuazione di queste proposte, che ho fin qui delineato in linea teorica, in Veneto. L'associazione, infatti, potrebbe svolgere i seguenti ruoli:

²⁸³ Dall'atto costitutivo dell'associazione, art. 3 "scopi e attività".

- I. In collaborazione con altri enti (quali ad esempio le Reti scolastiche per l'integrazione degli alunni stranieri²⁸⁴) *sensibilizzare il territorio* (sia i migranti, che gli italiani; sia le scuole che la società civile) sulle tematiche del bilinguismo, del mantenimento delle lingue e culture d'origine, e dell'intercultura.
- II. *Creare una rete tra gli enti e le istituzioni che si occupano dell'integrazione dei ragazzi stranieri*, ed in particolare del mantenimento della lingua e cultura d'origine, e fungere essa stessa da coordinamento di tale rete.
- III. Creare dei rapporti tra tale rete in due direzioni:
 - a. Verso le istituzioni e gli enti di ricerca marocchini: cercando di ottenere supporto, finanziamenti, nuovi docenti, ed esperti per la formazione e l'aggiornamento dei migranti e degli operatori del settore.
 - b. Verso le istituzioni e gli enti di ricerca italiani: cercando di ottenere supporto e finanziamenti per i progetti della rete; per attivare una formazione continua dei docenti già operativi e di nuovi docenti; per attivare un'équipe di esperti che facciano ricerca e producano materiale specifico per l'insegnamento dell'arabo ai migranti, secondo le indicazioni emerse nel precedente paragrafo; per fare rete con altre esperienze italiane ed europee; per gestire essa stessa o per supportare un gruppo gestionale e di monitoraggio della qualità didattica effettivamente realizzata nei corsi.

Tale attività potrebbe costituire la base per realizzare quelle che sono, a nostro avviso, le condizioni fondamentali per garantire un miglior coordinamento e il monitoraggio dei corsi offerti sul territorio, e per permettere un lavoro di ricerca, a cui dovrebbe far seguito il rinnovo dei contenuti e delle metodologie didattiche relative al mantenimento della lingua e cultura d'origine.

Tra le varie azioni che potrebbe realizzare una rete come quella proposta dall'associazione a.for.imm. - o da chi altri voglia assumersi questo compito, ma alle

²⁸⁴ Le "reti per l'integrazione degli alunni stranieri" sono sicuramente oggi le realtà più attive e importanti nel territorio trevigiano per l'impegno e le attività da loro svolte a favore della valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale degli stranieri e per una loro completa ed effettiva integrazione nel tessuto scolastico e sociale italiano. Sicuramente dovrebbero essere un punto di riferimento importante per le iniziative, che cerchiamo qui di delineare, a favore del mantenimento della lingua e cultura d'origine dei ragazzi stranieri. Per ulteriori informazioni relative alle reti per gli studenti stranieri vedi il paragrafo 2.1.2.

condizioni poste sopra - ci soffermiamo ora a delinearne una nello specifico, che a nostro avviso, si rivela oggi come l'azione più urgente da attuare, in quanto potrebbe agire anche in una situazione come quella attuale, in cui i corsi di lingua e cultura araba, non sono organizzati all'interno delle scuole, ma nelle associazioni di migranti. In attesa di un rinnovo dell'accordo che aveva permesso l'attuazione della collaborazione italo-marocchina nelle scuole venete, è necessario occuparsi della realtà così diffusa delle associazioni di migranti che si occupano di tale insegnamento per i figli dei propri membri. In una situazione di così ampia autonomia, diversità di gestione, e mancanza di controllo e monitoraggio delle attività svolte, diventa ancora più fondamentale il ruolo svolto dai docenti: è compito degli insegnanti, grazie ai metodi utilizzati e ai contenuti proposti, mantenere e sviluppare nei ragazzi un interesse per la lingua e cultura dei propri genitori, e garantire un approccio interculturale a tale insegnamento. L'effettivo risultato dei corsi, in un contesto come quello che abbiamo osservato durante i mesi della nostra ricerca sul campo, è decisamente dipendente dalla formazione e dall'aggiornamento dei docenti che la seguono, e dal potere decisionale che essi hanno all'interno delle associazioni. Riteniamo, dunque, che insieme ai docenti, volontari e non, che si occupano dell'insegnamento dell'arabo in Veneto, sia necessario proporre un'attività formativa specializzata ed approfondita anche ai responsabili delle associazioni che rendono possibili tali corsi. Chiaramente nel corso del tempo l'ambito di tali formazioni dovrebbe distinguersi: da una parte dovrebbe proporre una formazione metodologica glottodidattica specifica per i docenti; e dall'altra una formazione ai temi più generali dell'integrazione, del plurilinguismo e dell'intercultura per i responsabili delle associazioni.

La prima proposta che, durante i primi mesi della mia osservazione, si era pensato potesse essere attuabile ed efficace nella realtà studiata, è quella di creare un incontro tra gli attori protagonisti dell'esperienza, e portarli a riflettere e mettere in discussione la loro attività²⁸⁵. In pratica si trattava di utilizzare una metodologia specifica della ricerca qualitativa, cioè il *focus group*, per portare i diversi attori

²⁸⁵ È interessante notare che avevo pensato a tale possibilità inizialmente come metodologia di ricerca per indagare in profondità l'opinione degli attori che stavo studiando, ma mi sono ben presto resa conto che tale metodologia avrebbe potuto avere un duplice obiettivo: a me ricercatrice, avrebbe permesso di analizzare in profondità, e senza influenzarli troppo, l'opinione degli attori coinvolti, e loro stessi avrebbero potuto usufruire di un'opportunità insolita e nuova di confrontarsi, anche grazie all'aiuto di un "mediatore", che avrebbe condotto il gruppo, sulle problematiche riscontrate nella scuola.

coinvolti nella scuola dell'associazione da me studiata ad incontrarsi e discutere insieme, o di un tema specifico da loro stessi precedentemente individuato, oppure dell'andamento generale dei corsi, così da definire insieme, se non emergeva anticipatamente una tale chiara e condivisa consapevolezza, i problemi che si dovevano affrontare in futuro. Il focus group è gestito da un conduttore, che solitamente è il ricercatore, o un esperto nel settore, ma mira a creare una libera ed autonoma interazione tra i componenti del gruppo: infatti è usato come strumento di ricerca approfondita per capire gli atteggiamenti personali degli attori coinvolti rispetto al tema al vertice della discussione. A nostro parere, dunque, creare un incontro di questo tipo poteva essere un passo preliminare per permettere agli operatori della scuola di parlare, riflettere assieme, e portarli a negoziare l'offerta linguistica e culturale proposta, a partire dai diversi punti di vista che sicuramente sarebbero emersi. Tuttavia, nel corso dei mesi, ci si è resi conto che la situazione dei migranti coinvolti con funzioni di responsabilità nella scuola, e la relazione tra i docenti, era ben più complessa e di basso profilo di come era apparso inizialmente, e quindi probabilmente una tale iniziativa non avrebbe permesso dei grandi avanzamenti. Si ritiene, in ogni caso, che tale strumento possa essere molto utile, in una seconda fase, per permettere l'attivazione di un'opera di ricerca-azione che sia proposta e portata avanti dagli stessi operatori coinvolti nella materia, e che, eventualmente, affianchi l'azione di gestione, valutazione, promozione, formazione e supervisione, che dovrebbe, invece, essere condotta da un ente esterno.

Successivamente, dunque, si è iniziato a riflettere, come prima strategia risolutiva ai problemi della realtà oggetto di questo studio, su di un programma di formazione specifica per gli operatori della scuola di arabo, sia docenti, che responsabili. Tale programma, ad oggi, è stato assunto come progetto per il prossimo anno scolastico, 2012/2013, dall'associazione "a.for.imm". Le prime fasi attuative di questo progetto, che si stanno svolgendo nel periodo in cui sta per essere stampata questa tesi di laurea, sono caratterizzate dalla ricerca di enti e istituzioni che possano supportare economicamente e umanamente l'iniziativa. Infatti la prima prerogativa di tale progetto da noi delineato è quello di creare un'équipe allargata di persone esperte nel settore che si occupino in maniera congiunta e coordinata dei diversi aspetti necessari all'avvio e al proseguimento della formazione: l'obiettivo è che essa possa da subito caratterizzarsi come un percorso continuativo e approfondito, che affianchi l'operato dei docenti, dal punto di vista di una loro formazione, e, allo stesso tempo, anche per

la produzione di materiale didattico specifico. I primi enti a cui l'associazione si sta rivolgendo sono le Università, le Amministrazioni Pubbliche dei Comuni coinvolti, il Ministero dell'Educazione e il Ministero Incaricato della Comunità Marocchina Residente all'Estero del Regno del Marocco, l'Ambasciata del regno del Marocco a Roma.

La scelta che si sta delineando è quella di dare l'avvio al primo anno di formazione con un *seminario*, principalmente indirizzato ai responsabili delle associazioni, ai docenti e ai genitori dei ragazzi coinvolti nei corsi di lingua e cultura araba nelle tre associazioni in cui attualmente lavora il docente marocchino inviato dal Regno del Marocco; tuttavia il seminario sarà allargato anche a tutte le associazioni conosciute sul territorio veneto, ai docenti italiani e ai responsabili delle reti per gli alunni stranieri del territorio, e, ovviamente, ai docenti universitari che si occupano di questi temi. Si tratterà quindi di un seminario dall'approccio generico, il cui primo obiettivo sarà quello di mettere in luce gli aspetti fondamentali che caratterizzano l'insegnamento della lingua e cultura araba in funzione dell'integrazione dei ragazzi stranieri, per promuovere e sensibilizzare ulteriormente gli attori coinvolti e la cittadinanza ai suddetti temi, e secondariamente per creare un primo contatto tra tutte le associazioni di migranti del territorio veneto che si occupano del settore educativo, e proporre così la partecipazione ad un corso formativo più specializzato ed approfondito per i docenti e i responsabili delle scuole di arabo.

Gli interventi previsti per il seminario, che si svolgerebbe nel corso di una mattinata, saranno divisi in due parti, e tratteranno i seguenti argomenti:

- La situazione linguistica e socio-culturale delle seconde generazioni arabofone in Veneto;
- La situazione scolastica degli alunni stranieri in Veneto e alcuni dati che emergono dal lavoro delle Reti per l'integrazione degli studenti stranieri;
- I vantaggi del bilinguismo e gli obiettivi del mantenimento della lingua e cultura d'origine secondo le normative europee e italiane;
- Introduzione alla situazione dell'insegnamento dell'arabo come mantenimento della lingua e cultura d'origine in Veneto: i cambiamenti in atto dal 2006 ad oggi, passi affrontati e problemi attuali.

- Problematiche relative alla didattica dell'arabo nello specifico dei corsi di mantenimento della lingua e cultura d'origine alle seconde generazioni arabofone in Italia;
- Obiettivi e metodologie dell'educazione linguistica interculturale e di un approccio comunicativo alla lingua araba.

Alla fine di ogni blocco da tre interventi (sono previsti circa 20 minuti per ogni intervento), verrà lasciata mezz'ora di tempo per l'apertura di un dibattito, che si vorrebbe delineare come l'inizio della discussione da parte dei partecipanti sulle tematiche affrontate negli interventi, nell'ottica di generare un dibattito all'interno delle associazioni, delle comunità e delle scuole partecipanti, sui temi proposti.

Le associazioni attualmente coinvolte nel progetto, che stanno supportando e motivando la realizzazione di tale seminario, sono l'associazione "Atlas", associazione socio-culturale delle donne marocchine in Italia di Bassano del Grappa; l'associazione "Senza Frontiere" di Montebelluna; l'associazione "Wifaq" di Caerano San Marco; e le associazioni marocchine di Oderzo, Vittorio Veneto, Padova e Ponte di Piave.

Il secondo progetto, più complesso, di maggiore durata e più ampio, rispetto al primo, che l'associazione vorrebbe intraprendere per il prossimo anno scolastico, è un *corso di formazione specialistica per i docenti di lingua araba e i responsabili delle associazioni di migranti*. Ci si propone di svilupparlo in tre moduli, ciascuno composto da 16 ore di lezione, svolte in quattro lezioni da quattro ore ciascuna, due lezioni di tipo teorico, e due di tipo pratico. Secondo la nostra bozza di progetto, per il primo anno scolastico i moduli potrebbero essere così suddivisi:

MODULO 1:

Insegnare la lingua araba secondo un approccio comunicativo e centrato sui bisogni dei ragazzi. Introduzione alla glottodidattica umanistico-affettiva: come motivare i ragazzi e rendere piacevole l'insegnamento.

MODULO 2:

Insegnare la lingua araba in classi eterogenee per età, abilità, repertorio linguistico, e provenienza: come gestire la didattica e produrre materiali per classi ad abilità differenziate.

MODULO 3:

Insegnare la cultura araba in Italia secondo i principi dell'educazione linguistica interculturale: come conciliare la cultura d'origine e la cultura d'accoglienza.

Il corso dovrebbe essere proposto con un numero chiuso di iscritti – all'incirca una trentina di persone - e i moduli saranno indipendenti l'uno dall'altro. La partecipazione ad ogni modulo, richiederà la frequenza a due lezioni teoriche e la partecipazione a due laboratori pratici, in cui si coinvolgeranno i partecipanti in simulazioni di attività didattiche e nella produzione di materiale didattico specifico per insegnare l'arabo in questo particolare contesto. Al termine di ogni modulo verrà consegnato un attestato di partecipazione.

Un tale progetto potrebbe permettere un'approfondita e coinvolgente formazione degli operatori del settore, poiché li si metterebbe concretamente e personalmente in gioco: l'obiettivo che si vorrebbe raggiungere è il *sensibilizzare le comunità dei migranti ad alcuni temi fondamentali come l'interculturalità, la laicità dell'insegnamento e la centralità dello studente nell'apprendimento, e garantire l'avvio di un dibattito su questi temi*. Inoltre si porrebbero le basi per un effettivo cambiamento della didattica proposta nei corsi di lingua e cultura araba, grazie alla *messa in circolo di materiale prodotto in altre esperienze italiane, e alla produzione di nuovi materiali didattici creati ad hoc*. Per poter realizzare un tale ambizioso e, a nostro avviso, efficace progetto, sarà necessaria la collaborazione di un'équipe allargata di esperti nel settore, sia italiani che marocchini. Sarà fondamentale, inoltre, il coinvolgimento delle autorità e dei quadri amministrativi e pedagogici italiani che si occupano dell'integrazione degli studenti stranieri, nel territorio locale, e a livello regionale. Riteniamo che si debba, di fatto, necessariamente realizzare quella rete di enti, fondazioni, istituzioni e scuole che si è rivelata necessaria anche nell'esperienza delle altre Regioni italiane coinvolte nell'insegnamento dell'arabo ai migranti, come si è delineato nel precedente paragrafo.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Tante lingue a scuola: riconoscere e valorizzare le lingue d'origine degli alunni stranieri*; Comune di Venezia, Venezia, 2009.
- ABDELILAH BAUER B., *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.
- AFDA (Association Française Des Arabisants), *Didactique et pédagogie. Recherches pour l'enseignement de la langue arabe*, Paris, AFDA, 1996.
- AGAMBEN G. *Che cos'è un dispositivo?* Roma, Nottetempo, 2006.
- ALLIEVI S., DASSETTO F., *Il ritorno dell'Islam. I musulmani in Italia*, Edizioni Lavoro/Iscos, Roma, 1993.
- AMBROSINI M., MOLINA S. *Seconde generazioni: un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Agnelli, 2004
- ANDERSEN E. S., KRASHEN S. D., SCARCELLA R. C., *Developing communicative competence in a second language*, Boston, Heinle and Heinle, 1990.
- ANOLLI L., *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011
- ASAD T. *The idea of an Anthropology of Islam*; Washington D.C., Georgetown University Center for contemporary Arab Studies, 1986.
- BALBONI P.E., *Fare educazione linguistica*, Torino, Utet, 2008
- BALBONI P.E., *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio, 2008
- BALBONI P. E.; *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere, lingue classiche*; Torino, UTET, 2005.
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria 2002
- BALBONI P.E., (a cura di), *Educazione bilingue*, Perugia, Edizioni Guerra, 1999
- BRANCA P., SANTERINI M. (a cura di) *Alunni arabofoni a scuola*, Roma, Carocci, 2008.
- BRUBAKER R. "The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States" in *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 24 No. 4, July 2001.

CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, 2008

CAON, F., *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra, 2006.

CHAREF M., “Des hommes passerelles entre l'Europe et le Maghreb”, *Hommes et Migrations*, n. 1242, 2003.

CHAREF M., *La circulation Migratoire marocaine. Un pont entre deux rives*, Editions Sud Contact, Agadir, 1999.

COTTONE P., MANTOVANI G., SCHIAVINATO V., “Self positioning in contesti interculturali” in Roma F., Talamo A. (a cura di) *La pluralità inevitabile. Identità in gioco nella via quotidiana*, Milano, Apogeo, 2007 p.61.

CUCINIELLO A., CANTÙ S., “Valorizzazione della lingua d'origine” in BRANCA P. e SANTERINI M. (a cura di), *Alunni arabofoni a scuola*, Carocci, 2008, p. 151-158.

CUMMINS J., “Linguistic interdependence and the Educational Development of Bilingual Children” in *Review of Educational Research*, n. 49, 1979, pp. 222-251.

DAKWAR R. K., *Children's attitudes towards the diglossic situation in Arabic and its impact on learning*, in Z. Zakharia, T. Arnstein (eds.), *Languages, Communities, and Education*, Society for International Education, New York, 2005, pp. 75-86.

DE RUITER J. J., SAIDI R., SPOTTI M., *Teaching Minority Languages: The Case of Arabic in Europe*, Tilburg University, 2009.

DE RUITER, “Arabic in Europe” in *Encyclopaedia of Arabic Language and Linguistics*, Leiden, K. Versteegh ed., 2006-2009.

DELLA PUPPA F., *Lo studente di origine araba*, Perugia, Edizioni Guerra, 2006.

DELLA PUPPA F. "Lingua e cultura dello studente di origine araba" in P. Balboni e M. C. Luise (a cura di) *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Perugia, Edizioni Guerra, 2003.

DICHY J., “La variation linguistique comme fait culturel: le cas de l'arabe et de son enseignement en France”, in *Les contenus culturels dans l'enseignement des langues vivantes*, “Les Actes de la DESCO” (Paris, 4-5 décembre 2003), Ministère de l'éducation nationale, Académie de Versailles: CRDIP, 2003, pag. 79-101.

DICHY J., "La pluriglossie de l'arabe", in LARCHER P. (a cura di), *Langue et littératures arabes, Bulletin d'Études orientales*, Institut français d'Études arabes de Damas (IFEAD), N. XLVI, 1994, p. 19-42.

ELGIBALI A., *Understanding Arabic, Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi*, The American University in Cairo Press, Cairo 1996.

- FERGUSON C., "Epilogue: Diglossia Revisited" in *Understanding Arabic: Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi*, Cairo, 1996, pp. 49-67.
- FERGUSON C., "La diglossia" in Giglioli P. P. (a cura di) *Linguaggio e società*, Bologna, Il Mulino, pp. 289-293, 1973.
- FERGUSON C. A. "Diglossia" in *Word* 15: 325-340, 1959.
- FREDDI G. *Lingue strumenti di Humanitas: studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*, Milano, EDUCatt, 2010.
- FREDDI G., *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, Utet Libreria, 1994.
- GABRIELI F., "Sulla diglossia araba contemporanea", in *OM*, 48/1968, pp. 685-688.
- GANDOLFI P. *La sfida dell'educazione nel Marocco contemporaneo: complessità e criticità dall'altra sponda del Mediterraneo*, Bergamo, Sestante, 2011.
- GANDOLFI P., *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*; il Ponte, Città di Castello (PG), 2006
- GANDOLFI P., "La mobilità migratoria nell'area euro-maghrebina" in Harchani F., Zolo D. (a cura di) *Mediterraneo. Un dialogo fra le due sponde*, Roma, Jouvence, 2005, pp.111-130.
- GHERSETTI A. "Préface" in GHERSETTI A., DHAOUADI H. (a cura di) *Synergies monde arabe, Essais de linguistique arabe, N. 7, 2010*.
- GOMARASCA P., *Meticciano: convivenza o confusione?*, Marcianum Press, Venezia 2009.
- GRANDE F., "I corsi di arabo del « Laboratorio interculturale » l'esperienza di espansione e le ipotesi di consolidamento" in BRANCA P. e SANTERINI M. (a cura di), *Alunni arabofoni a scuola*, Carocci, 2008.
- HARY B. "The importance of the language continuum in arabic multiglossia." in *Understanding Arabic: Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi*, Cairo, 1996.
- KAYE A., "Remarks on Diglossia in Arabic: well defined vs. ill-defined" in *Linguistics* vol. 10, Issue 81, 1972.
- KRASHEN S. D., *The input Hypothesis*, Londra, Longman, 1985.
- LARCHER P. "Linguistique arabe. État de la recherche", in *Arabica*, N. 54, 2007.

- LUISE M. C. (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra, 2003, 3 volumi.
- M. EL AYADI “La réforme de l’enseignement au Maroc” in Gandolfi P. (diretto da) *Le Maroc aujourd’hui*, Venezia, Il ponte, 2008.
- MAALOUF A., *L’identità*, Bompiani, Milano, 1999.
- MAAMOURI M., *Language education and human development: arabic diglossia and its impact on the quality of education in the arab region*, World bank, Washington, 1998:
- MANTOVANI G. (a cura di) *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Carocci, Roma, 2008
- OBDEIJN H., RUITER J. J., *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'Enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*, Tilburg University Press, Tilburg, 1998.
- OWENS J. et BANI Y., « Spoken arabic and language mixture » in P. Larcher (a cura di), *Bulletin d'Études orientales*, Institut français d'Études arabes de Damas (IFEAD), vol. 43, 1991, pag. 17-31.
- P. CEOLA (a cura di) *La scuola multiculturale: dati, progetti e monitoraggi*, Venezia, Pubblicazione Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, 2009.
- PINON C. “La grammaire arabe: entre théories linguistiques et applications didactiques” in GHERSETTI A., DHAOUADI H. (a cura di) *Synergies monde arabe, Essais de linguistique arabe, N. 7, 2010*.
- SANTIPOLO M., *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, Utet Libreria, 2002.
- SIGILLINO I. (a cura di), *Così vicini, così lontani. I musulmani in Italia*, Nuova Stampa, Milano 1996.
- USHIODA E. “Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy” in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27:2, 2006, 148-161.
- VALTOLINA G., G., MARAZZI A. (a cura di), *Appartenenze multiple*, Franco Angeli, Milano, (2006)
- VEDOVELLI M., MASSARA S., GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto: l'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, F. Angeli, 2001.
- VENTURA G., *Lexico minimo. Vocabolario interculturale illustrato. Lingua araba*, Bologna, EMI, 1998.

فريق الخبراء المغربي - الفرنسي، الدليل العملي لمعلم اللغة العربية و الثقافة
المغربية، المستويات الأول - الثاني و الثالث، مديرية الدعم التربوي وزارة التربية
الوطنية، الإيداع القانوني: 1476-99

عز الدين فيلالي و هبي (مفتش رئيسي)، كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية
الابتدائية، كتاب التلميذ و دليل الأستاذ، مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية
و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي قطاع التربية الوطنية، ماي 2003

SITOGRAFIA, NORMATIVE, ARTICOLI DAL WEB

Siti:

Sito del progetto PLUVALOR (consultato da Agosto 2011 e Maggio 2012):

<http://www.plusvalor.eu/idx.php>,

In particolare CONTEXT ANALYSIS FIRST YEAR del partner italiano:

<http://www.plusvalor.eu/download/it/P1P2%20context%20analysis%201st%20year.pdf>

Sito della “Fondation Hassan II” (consultato da Dicembre 2011 a Maggio 2012):

<http://www.alwatan.ma/>

Sito della Rivista “Le courrier des arabisants, actualités de l'enseignement et de la recherche” dell’AFDA, Association Française des arabisants, (consultato da Settembre a Dicembre 2011):

<http://blog.univ-provence.fr/gallery/41/Wasla%20n%C2%B02.pdf>

Siti di informazione sull’insegnamento e la lingua araba in Francia, con materiali didattici inclusi (consultati da Settembre a Dicembre 2011):

<http://www.langue-arabe.fr/>

http://www.languearabe.fr/IMG/pdf/Primaire_programmes.pdf

<http://www.primlangues.education.fr/>

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/arabe/Accueil01.htm>

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/languesvivantes/arabe/Pages/124_Sommaire.aspx

<http://crdp.ac-paris.fr/-Midad->

Sito dell’ISESCO, Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization, (consultato da Ottobre 2011 a Marzo 2012):

<http://www.isesco.org.ma/>

Sito dell’ISMU, Iniziative e studi sulla multietnicità (consultato da Agosto 2011 ad Aprile 2012)

<http://www.ismu.org/>

Sito della rete scolastica di Montebelluna, “Scuola a colori” (consultato da Gennaio 2012 a Maggio 2012):

<http://www.scuolacolori.it/>

Sito della rete di Treviso per l’integrazione degli alunni stranieri (consultato da Dicembre 2011 a Maggio 2012):

<http://www.retetrevisointegrazionealunnistranieri.it/>

Sito dell’Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto (consultato da Ottobre 2011 a Febbraio 2012):

<http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/>

Normative:

Programma esecutivo dell'Accordo di Cooperazione Culturale, Scientifica e Tecnologica tra Marocco e Italia (punto 3 art. 18):

http://www.esteri.it/MAE/doc_politica_estera/Cultura/CooperScientificaTecnologica/Programmi%20esecutivi/46_4_28_67_81_91_89_139.pdf

MPI La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri, Circolare ministeriale, n. 205, 26 Luglio 1990:

http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html

Ministero dell'Istruzione, C.M. n.2, "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana", 8 Gennaio 2010:

<http://www.istruzione.it/getOM?idfileentry=199101>

Osservatorio Europeo del Plurilinguismo, "Carta Europea del Plurilinguismo", 24-25 Novembre 2005:

<http://www.flcgil.it/files/pdf/20090728/carta-europea-del-plurilinguismo-luglio-2009-4411771.pdf>

Commission of the European Communities, "GREEN PAPER Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems", COM(2008) 423 final, Brussels 3 Luglio 2008:

http://ec.europa.eu/education/school21/com423_en.pdf

Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", Giugno 2007:

<http://www.cremi.it/Ministero%20della%20Pubblica%20Istruzione.htm>

Articoli:

Della Puppa, F., *Bibliografia ragionata per chi opera con bambini di lingua e cultura araba*

<http://venus.unive.it/aliasve/index>

Rapporto di informazione del Senato francese, n.63 (2003-2004), redatto da M. J. Legendre, in nome della Commissione degli affari culturali, e deposto il 12 Novembre del 2003

<http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-06320.html>

Indice degli allegati

[ALLEGATO 1] “Gli alunni con cittadinanza non italiana in Veneto” e “Monitoraggio delle azioni e dei progetti finanziati per l’a.s. 2009/2010.” Indagine e Relazione dell’U.S.R. del Veneto per l’a.s. 2009-2010.....	1
[ALLEGATO 2] Consolato generale del Regno del Marocco a Bologna, Insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina, 24/10/2005.....	15
[ALLEGATO 3] USR Veneto, Circolare relativa a “Cooperazione Marocco-Italia: insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina”, 14/12/2005.....	19
[ALLEGATO 4] Articoli dai giornali locali: “La Tribuna” di Tv del 18/1/2006; “La Tribuna” dell’11/1/2006; “Il Corriere del Veneto” del 14/1/2006; “La Tribuna” di Tv del 17/01/2006.....	22
[ALLEGATO 5] Scheda di valutazione finale del corso di “Lingua araba e cultura marocchina”, a.s. 2005/2006, svolto presso l’Istituzione scolastica capofila, il Primo Circolo didattico di Treviso, con sede presso la scuola primaria Primo Maggio, elaborata dal docente inviato dal Regno del Marocco.....	26
[ALLEGATO 6] USR Veneto, Circolare relativa alla Cooperazione Marocco-Italia con in allegato la “Relazione del monitoraggio svolto durante l’a.s. 2005/2006 dei corsi di lingua araba e cultura marocchina in tutta la Regione”, 17/7/2006.....	27
[ALLEGATO 7] USR Veneto, Circolare riguardante la Cooperazione Marocco-Italia per l’a.s. 2006/2007 con allegato il Vademecum per le scuole. Materiale relativo allo svolgimento dei corsi per l’a.s. 2006/2007 presso la scuola primaria Primo Maggio di Treviso: programmazione annuale per l’insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina, registro scolastico del docente, relazione finale.....	31
[ALLEGATO 8] Locandina del progetto Alì, evento arabo di folklore e teatro, organizzato dalle scuole primarie di Rosà, Bassano del Grappa, Valstagna, Castelfranco Veneto e Treviso, sede dei corsi di insegnamento della lingua araba e cultura marocchina, a.s. 2006/2007.....	39
[ALLEGATO 9] Scheda di monitoraggio relativa al corso presso il Primo Circolo didattico di Treviso, con sede presso la scuola primaria Primo Maggio, a.s. 2006/2007.....	41
[ALLEGATO 10] Alcune pagine dalla “Guida operativa per l’insegnante di lingua araba e cultura marocchina: l’insegnamento della lingua araba e della cultura	

marocchina per i figli dei migranti marocchini residenti in Francia” redatto da un’*équipe* pedagogica franco-marocchina.
 فريق الخبراء المغربي - الفرنسي، الدليل العملي لمعلم اللغة العربية و الثقافة المغربية، المستويات الأول - الثاني و الثالث، مديرية الدعم التربوي وزارة التربية الوطنية، الإيداع القانوني: 1476-99

.....44

[ALLEGATO 11] Programmazione annuale per l’insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina per le scuole elementari; livello 1+2, a.s. 2011/2012; elaborata dal docente inviato dal Regno del Marocco e in uso presso la scuola dell’associazione marocchina “Senza Frontiere”. Fotocopie date in classe nelle lezioni del 15/1/2012 e il 19/12/2012.....61

[ALLEGATO 12] Alcune pagine introduttive, con la divisione in unità didattiche, e due dialoghi letti in classe da: “Il mio libro di lingua araba; Secondo anno di elementari; Libro dello studente”

عز الدين فيلاي و هبي (مفتش رئيسي)، كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، كتاب التلميذ و دليل الأستاذ، مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي قطاع التربية الوطنية، ماي 2003

.....67

[ALLEGATO 13] Modulo di intervista utilizzato per le interviste agli alunni della scuola.....74

[ALLEGATO 14] Modulo del questionario consegnato durante le prime lezioni agli studenti dell’associazione “Senza Frontiere”, poi sostituito con le interviste.....75

[ALLEGATO 15] Field Notes, diario di bordo della mia osservazione nella classe seguita dal docente inviato dal Regno del Marocco, presso la scuola dell’associazione “Senza Frontiere di Montebelluna”.....80

[ALLEGATO 16] Due schede di ricerca azione usate per valutare il rapporto tra TTT e STT, e il grado di interessamento degli alunni nella lezione.....94

Allegati