



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale (*ordinamento ex D.M.
270/2004*)

in Lavoro, Cittadinanza sociale, Interculturalità

Tesi di laurea

Sababu: “una porta che apre altre porte”.

Un'esperienza di serendipità a scuola di italiano

Relatore

Ch. Prof. Mauro Ferrari

Correlatori

Prof. Francesca Campomori

Prof. Alessandro Portelli

Laureando

Annamaria De Gennaro

Matricola xxxxxxxxx

Anno Accademico

2014 / 2015

INTRODUZIONE

CAPITOLO 1

LINGUA , LINGUAGGI E IDENTITA'

1.1	Che cos'è la lingua? le parole che uniscono	pag. 6
1.2	Uno sguardo all'opera <i>La prosa del mondo</i> di Maurice Merleau Ponty	pag. 8
1.2.1	L'esperienza dell'espressione	pag. 12
1.3	Apprendere una lingua come processo di ricostruzione dei sé e di socializzazione linguistica	pag. 13
1.3.1	la metafora della partecipazione e la metafora dell' acquisizione	pag. 13
1.3.2	Gli actors' and observers' models: esempi di auto- narrazione	pag. 14
1.3.3	L'apprendimento della seconda lingua: fase di smarrimento	pag. 17
1.3.4	Recupero e ricostruzione: il divenire della seconda lingua	pag. 19
1.3.5	Activity theory e narrazione: un quadro esplicatore	pag. 21
1.4	La lingua madre e nuova identità, l'interlingua come trama che ricuce i fili del sé ...	pag. 23
1.5	La doppia assenza di Sayad e la crisi della presenza di Ernesto De Martino	pag. 26
1.6	Educazione attiva:	pag. 29
1.6.1	il pensiero di Montessori	pag. 29
1.6.2	Frèinet e il metodo naturale	pag. 32
1.6.3	Paulo Freire: alfabetizzare non è insegnare a ripetere parole, ma a dire la propria parola	pag. 34
1.6.4	la nuova figura dell' educatore sociale	pag. 36
1.6.5	Alcune sfide dell'educatore	pag. 38
1.6.6	Il "meticcio teorico" come sentiero del "fare bene"	pag. 40

CAPITOLO 2

IL DILEMMA DELLE POLITICHE PUBBLICHE ...

2.1	La crisi nel welfare e il welfare nella crisi	pag. 42
2.2	Che fare?c'è ancora speranza?	pag. 44
2.3	Il lavoro sociale sull'onda del cambiamento	pag. 46
2.4	L'insegnamento dell'italiano L2 in che ottica viene inquadrato dalle politiche pubbliche?	pag. 47
2.5	La delega al mondo dell'associazionismo	pag. 50
2.6	Scrivere progetti per costruire ponti	pag. 62

2.7 L'importanza del fare rete per andare verso	pag. 68
---	---------

CAPITOLO 3

IL CAMPO DI RICERCA: *un esempio di innovazione sociale che costruisce buone pratiche partendo dal basso e che fa del suo “meticcio di saperi” la sua forza*

3.1 La storia di Asinitas	pag. 74
3.1.1 La nascita e lo sviluppo	pag. 74
3.1.2 Il rapporto con le istituzioni ... un percorso a ostacoli. La difficile costruzione di un dialogo con il pubblico e il sostegno delle fondazioni private.....	pag. 80
3.1.3 Scrivere progetti per far sentire la propria voce: il protagonismo di Asinitas a fronte di assenteismi istituzionali	pag. 84
3.1.4 La crisi che si ripropone periodicamente: la militanza per combatterla	pag. 86
3.1.5 I rapporti con il territorio	pag. 88
3.2 Il contesto locale	pag. 89
3.3 Perché una scuola per richiedenti asilo e rifugiati?	pag. 95
3.3.1 La scuola come primo luogo di “appaesamento” nel processo della ricostruzione identitaria, uno spazio di resilienza dove riappropriarsi della propria identità e sradicare le etichette	pag. 97
3.4 La cura del contesto per creare luoghi dove “arredare l’attesa	pag. 100
3.5 I temi da trattare: sfondi integratori e parole chiavi generatrici di ricordi da individuare tra ricerca azione prove dietro le quinte	pag. 102
3.5.1 Uno sguardo agli sfondi integratori di quest’anno	pag. 105
3.6 L’organizzazione del lavoro d’equipe: voci di insieme e fare collettivi	pag. 109
3.7 Logiche meticce (Amselle): mescolare formatori, nuovi operatori e volontari, una contaminazione dei partecipanti che riguarda tutti coloro che si avvicinano e che vengono coinvolti per parlare lo stesso linguaggio	pag. 111
3.7.1 Gli appuntamenti con la formazione	pag. 112

3.7.2	Incrociare nuovi saperi e intrecciare le arti: l'educ-attore, laboratorio con Alessio Bergamo	pag. 115
3.8	Che lingua insegnare? Il testo libero e la lingua meticcia	pag. 118
3.9	I tre pilastri del metodo Asinitas	pag. 130
3.9.1	Corpo e canto	pag. 130
3.9.2	narrazione e ascolto	pag. 135
3.9.3	laboratori manuali espressivi	pag. 140
3.9.3.1	Un esempio di laboratorio manuale espressivo: laboratorio sul coraggio	pag. 141
3.10	il laboratorio teatrale ... in attesa del gong finale	pag. 147
3.11	torneo di calcio Mundualido: il crowdfunding l'educazione/ pedagogia attiva che attiva anche i cittadini	pag. 153

CONCLUSIONI

BIBLIOGRAFIA

ABSTRACT

Questa tesi nasce dalla realizzazione di un sogno, dopo aver trovato qualcosa che avevo smesso di cercare.

La scuola per richiedenti asilo e rifugiati dell'associazione Asinitas onlus è uno spazio in cui si tenta di rendere fertile la crisi dell'arrivo, consapevoli che la cura della sfera affettiva accompagna quella della sfera cognitiva.

Utilizzando la tecnica dell'osservazione partecipante, questo scritto si propone di dimostrare come è possibile fare innovazione sociale utilizzando come strumento la lingua. Viene presentato un modo di fare scuola che si traduce in un modo di fare società. Si propone il metodo dell'educazione attiva utilizzato dalla scuola di italiano di Garbatella come esempio di accoglienza non assimilazionista.

Che significa accogliere attraverso la lingua? Vuol dire piantare la vecchia radice e farla rinascere. Non si sa se il terreno della società sarà adatto a far diventare quella radice una pianta e poi un albero da cui poter cogliere buoni frutti. Ma quel che è certo è che non si può avere un buon raccolto senza una buona semina.

È mio intento dimostrare il potere del linguaggio che troppo spesso viene ridotto ad un mero codice di significazioni e privato del suo corpo vivo. A differenza dei manuali di italiano che si limitano ad un uso funzionale della lingua, (una forma di discriminazione che appiattisce la persona migrante come portatrice di bisogni) in questi spazi si guarda alla lingua come strumento che permette l'incontro fra persone.

All'interno di una città come Roma che in questo momento non si contraddistingue per le sue pratiche di accoglienza, c'è una realtà positiva esempio di una buona pratica sociale che lavora dal basso.

INTRODUZIONE

Sababu è una parola in lingua Bamabara , che non ha una traduzione “esatta” in lingua italiana.

Lo studente che l’ha utilizzata riferendosi alla scuola di italiano per richiedenti asilo e rifugiati, mi ha spiegato che è qualcosa che non ti aspetti di trovare, una cosa bella da cui possono nascere altre esperienze: una porta che apre altre porte.

Ho deciso che questo sarebbe diventato il titolo della mia tesi, perché quest’espressione racchiude in se la mia esperienza ad Asinitas, una realtà in cui mi sono ritrovata dopo essermi persa, un posto che sognavo da tanto ma che forse avevo smesso di cercare.

Il presente lavoro è frutto di una ricerca etnografica svolta ad Asinitas onlus , centri interculturali con i migranti, un’associazione con sede a Roma che si occupa di educazione e intervento sociale, promuovendo attività rivolte alla formazione e alla testimonianza che si ispirate all’approccio dell’educazione attiva. Asinitas gestisce dal 2005, due scuole di italiano per migranti: una per sole donne con in parallelo uno spazio di accoglienza per i bambini in età pre-scolare, nel quartiere periferico di Torpignattara- Marranella, nata per andare incontro alle esigenze di giovani madri che per motivi culturali, religiosi o familiari non frequentano scuole miste, e l’altra rivolta in particolare a richiedenti asilo e rifugiati politici, con sede nell’VIII municipio, campo di ricerca del seguente lavoro di tesi.

Si partirà da una premessa teorica, si analizza nel capitolo 1 l’interazione che c’è tra lingua linguaggi e identità. Cosa intendiamo per lingua? un codice che ci consente lo scambio di informazioni attraverso l’utilizzo di convenzioni prestabilite o parte integrante della nostra identità che consente l’interazione tra persone e mondi? Ci si soffermerà brevemente sul potere evocativo del linguaggio e del “mistero” dell’espressione per arrivare alla frantumazione identitaria vive una persona nel momento in cui si trova in un Paese straniero e riacquisire presenza in un contesto

culturale e linguistico a lui estraneo. Si è scelto di analizzare l'aspetto della socializzazione linguistica e della ricostruzione del sé insiti nell'apprendimento di una nuova lingua in un Paese straniero, facendo riferimenti ad autori che prediligono la narrazione autobiografica come fonte di testimonianza diretta e che si ispirano a teorie socio costruttiviste.

Facendo riferimento al concetto di “doppia assenza” di Sayad e di “crisi della presenza” dell'antropologo Ernesto De Martino si può vedere come i migranti che si ritrovano in una società che li percepisce come “arrivanti” e non “arrivati” vivano in maniera acuitizzata la frantumazione del sé.

Un cenno al pensiero e alle pratiche di “educatori del fare” come Montessori, Fréinet e Freire, mostrerà come sia possibile attuare buone pratiche in contesti difficili.

Si arriva così ad una nuova figura professionale del welfare italiano: l'educatore sociale. Un “mestiere” che si ritrova a vivere in un contesto socio-lavorativo dalle mille sfaccettature.

Quali sono le sfide che si pongono davanti al suo cammino e con quali competenze affrontarle?

Chi si affaccia all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda a migranti si ritrova davanti al binomio che sembra essere ormai standard nelle politiche migratorie *operatori precari per utenti provvisori* (cito Ferrari).

Nel capitolo 2 si analizzerà il dilemma delle politiche pubbliche che vedono una delega di fatto al mondo dell'associazionismo e del privato sociale, in tema dell'insegnamento della lingua italiana a migranti.

Le uniche “arme” degli operatori pionieri, per (re)esistere in un clima di crisi ormai conclamata sono la scrittura di progetti e il “fare rete per andare verso ...”. Che tuttavia non se da un lato rappresentano una risorsa preziosa da saper coltivare, dall'altro non si presentano certo come strade in discesa.

Dopo aver toccato i diversi temi che fanno da sfondo al campo di ricerca in questione, arriviamo a destinazione, analizzando grazie alla tecnica dell'osservazione partecipante un esempio di innovazione sociale che costruisce buone pratiche partendo dal basso e che fa del suo “meticcio di saperi” la sua forza.

Il terzo capitolo si aprirà con l'analisi della storia di Asinitas e il difficile lavoro messo in atto per costruire un rapporto con le istituzioni che si regge sempre su un filo.

Si mostrerà come la realtà analizzata è riuscita a costruire uno spazio di resilienza dove arredare l'attesa creando contesti che si fondano sul principio dell'incontro.

La scelta di lavorare con rifugiati politici vede la scuola come primo luogo di “appaesamento” dove ricreare una coscienza collettiva, far ritornare i migranti protagonisti del proprio fare in risposta a politiche migratorie li schiacciano nell'etichetta dell'assistito.

*Un populu diventa poviru e servu
quannu ci arrobanu a lingua addutata di patri:
è persu pi sempri.
Diventa poviru e servu,
quannoi paroli non figghianu paroli
e si manciano tra d'iddi.
Mi nn'addugnu ora,
mentri accordu a chitarra du dialettu
ca perdi na corda lu jornu.
Ignazio Buttita*

1.1 Che cos'è la lingua?

Le parole che uniscono

Ci sono degli interrogativi che mi accompagnano da anni, che hanno fatto da carburante e continuano a farlo al mio percorso di formazione e soprattutto di vita: che cos'è la lingua?

Queste convenzioni di segni che consentono agli abitanti di una comunità di esprimersi o quanto meno di entrare in contatto per stabilire una modalità di convivenza, hanno una storia, dalle radici profonde ... Ma dove affondano queste radici?

Le lingue diverse che parliamo sono tutte figlie dello stesso linguaggio?

In questo caso è possibile che tra parlanti lingue diverse, portatori di universi di senso disparati si instauri, in maniera del tutto naturale, un processo di comunicazione che trae le proprie origini da leggi d'espressione primordiali.

Le parole, le frasi, la lingua abitualmente parlata hanno radici profonde nella nostra vita psicologica e nella nostra costituzione fisica. Per chi è interessato a capire come funziona il linguaggio umano questa è la prima cosa di cui vale la pena rendersi conto.

Le parole circondano il presente, ogni istante del nostro presente. Ci accompagnano quando parliamo con altri o leggiamo e scriviamo, ma anche nel silenzio, perfino nei sogni. E dal presente più immediato si distendono verso il passato e si protendono verso il futuro, coinvolgendo anche pensieri, volontà e coscienze umane.¹

Eugenio Montale ha scritto: *“Le parole sono di tutti e invano si celano nei dizionari”*.

Se la configurazione del patrimonio di parole che conosciamo è personale, gli elementi della configurazione ci vengono da lontano: da punti e persone distanti nella realtà sociale e geografica e, soprattutto, da epoche lontane nel tempo, come è stato acquisito con gran sicurezza dagli studi di linguistica comparativa.

Anche se non sappiamo di storia, ogni parola che usiamo per capire o farci capire ci viene dal passato e ci lega ad esso. Al nostro, a quello del gruppo familiare, dei gruppi umani e del popolo cui apparteniamo e dei popoli noti o dimenticati che usarono parole e lingue da cui, trasformandosi in parte nel tempo, sono nate le nostre. Ogni parola ci lega alla storia. Ciascuna parola si connette con le esperienze con cui il suo uso ha avuto a che fare. La connessione è vitale. Così le parole rioperano e costituiscono un elemento forte della nostra identità personale, familiare, sociale, culturale, nazionale.

In una lingua, nei suoi usi, nelle sue parole con i loro significati sfumati è depositata la memoria profonda e l'identità di un popolo.

Le parole ci permettono di riflettere interiormente su ciò che abbiamo vissuto o stiamo vivendo e di confrontarci con altri e capire meglio noi stessi. Ci permettono di elaborare emozioni, idee, paure, sogni ragionamenti, speranze e progetti futuri.

L'intera vita di un essere umano è coinvolta nelle e dalle parole. Esse nascono dalle esperienze reali e possibili, dal convergere delle capacità, di emozione, azione, intelligenza di cui ogni essere umano è dotato e rioperano potentemente su queste capacità, le consolidano, le strutturano, le rendono comunicabili e comuni. Ce lo ricorda Albert Einstein:

¹ DE MAURO T. *Prima lezione sul linguaggio*, Editori Laerza, Bari, 2007 p.3

«La maggior parte di quanto sappiamo e crediamo ci è stata insegnata da altri per mezzo di una lingua che altri hanno creato. Senza la lingua la nostra capacità di pensare sarebbe assai meschina e paragonabile a quella di altri animali superiori»: comincia così “Come io vedo il mondo”.

Le parole e le frasi si radicano anzitutto nella nostra fisicità, nel nostro essere corporeo attraverso il quale trovano una loro valenza psicologica. Ciò vale con tutta evidenza per la voce, in cui prendono corpo i ‘significanti’. Il versante esterno di parole e frasi. Come ha scritto un grande fonetista britannico, David Abercrombie «parliamo con tutto il corpo».²

Nella sua splendida opera “*La grammatica della fantasia*” Gianni Rodari ci ricorda che è con tutto il nostro corpo che viviamo l’esperienza di dare un senso alle voci e poi di serbare a lungo nella memoria voci collegate a sensi e sensi a voci, cioè parole.

Abbiamo detto: una parola vive oltre la fisicità individuale attraverso le generazioni nel tempo. Vive oltre se stessa valicando, di persona in persona, lo spazio materiale e sociale in cui fisicamente ci collochiamo come singoli.

Questo radicamento storico fisiologico delle parole e il loro evidente potere di trascendimento hanno fatto sì che nel corso della storia diversi linguisti e pensatori si siano soffermati sull’ombra di mistero che avvolge il nostro parlare e il nostro intenderci con parole.

1.2 Uno sguardo all’opera di Frantz Fanon e Maurice Merleau Ponty: il potere del linguaggio e il fantasma di un linguaggio puro

La magia che si crea nel con-tatto tra le persone ci rivela il potere del linguaggio nell’abbattere le frontiere che la società ci mette davanti. Come tradurre in parole tale magia?

Nel tentativo di dare una risposta, ho trovato un riscontro teorico nell’opera *La prosa del mondo* di Maurice Merleau Ponty grande pensatore e filosofo francese che ha compiuto studi sul linguaggio. Certamente il mio obiettivo non è proporre uno scritto di filosofia del linguaggio o di linguistica, ma ritengo necessaria una breve immersione nelle riflessioni di questo autore.

Trovo le sue riflessioni molto evocative rispetto al potere della parola e del mistero che conserva il linguaggio.

² ABERCROMBIE D. *Elements of General Phonetics*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1967, p.1

Durante la lettura ho avuto modo di imbattermi in un altro autore Frantz Fanon e nello specifico nella sua opera *“Il negro e l’altro”* (anche tradotto *“Pelle nera, maschere bianche”*).

Il suo pensiero può essere illuminante ed estremamente attuale riguardo alla percezione del sé e del linguaggio.

Fanon sosteneva l’importanza fondamentale del fenomeno del linguaggio. *“Poiché è chiaro che per l’uomo parlare significa esistere, in assoluto per l’altro. Parlare significa essere in grado di usare una determinata sintassi, possedere la morfologia di questa o quella lingua, ma significa soprattutto assumere una cultura, sopportare il peso di una civiltà”*.³

Uno dei problemi affrontati da Fanon nella sua opera è che *“il negro delle Antille sarà tanto più bianco, cioè si avvicinerà tanto più al vero uomo quanto più avrà fatto sua la lingua francese”*

Questa ed altre espressioni hanno destato in me un particolare stupore, ovviamente fatta la necessaria contestualizzazione storica e politica, senza voler paragonare l’epoca in cui viviamo a quella in cui ha scritto l’autore, è indubbio a mio parere un’analogia con il modo in cui ancora oggi si intende il rapporto tra *straniero* e la lingua del Paese d’arrivo.

Qui il linguaggio si intende come una forma dell’essere. *Un uomo che possiede il linguaggio possiede per immediata conseguenza il mondo espresso e implicato in questo linguaggio. Nel possesso del linguaggio c’è una potenza straordinaria*.⁴

Ogni idioma è un modo di pensare ha detto qualche esperto. Per colui che è arrivato da poco in un nuovo Paese, adottare un linguaggio diverso da quello della collettività che l’ha visto nascere è uno *sfasamento* e uno *sdoppiamento*.

Fanon nella sua opera vorrebbe dimostrare perché il nero assuma una posizione veramente particolare e caratteristica di fronte al linguaggio europeo.

Fra la lingua e la collettività esiste un rapporto di reciproco appoggio. Parlare una lingua vuol dire assumere un mondo, una cultura.

Anche Maurice Merleau – Ponty nella sua opera inedita *La prosa del mondo* affronta i problemi del linguaggio, dell’espressione e della percezione dell’altro. Già nel 1945 Merleau Ponty criticava

³ Frantz Fanon *Pelle nera, maschere bianche*, Einaudi, Torino, 1976

⁴ In merito riporto un’espressione fortemente evocativa di Paul Valery *“il linguaggio è un Dio smarrito nella carne”*

con forza ogni considerazione sia intellettualistica sia empiristica del linguaggio per installarsi nel cuore del problema, a dire il quale come egli notava, basta la semplice osservazione che «*la parola ha un senso*».

La parola infatti «*lungi dall'essere il semplice segno degli oggetti e dei significati*» abita le cose. Non c'è un pensiero già fatto di cui il segno e la parola sarebbero la mera veste e traduzione esterna, poiché il pensiero vive, nasce, si compie con la parola e nella parola.

La parola si intreccia con il mondo, con le cose che dice, nominando ed evocando, proprio come si intreccia con il corpo percepiente e vivente di colui che parla.

Il linguaggio condivide innanzitutto la natura enigmatica ed ambigua del corpo: né del tutto soggettivo né del tutto oggettivo, ma intreccio di vita e di inerzia, di creatività e di ripetizione passiva e meccanica.

Merleau Ponty fa riferimento alla *parola parlante* e alla *parola parlata*.

Ci fa riflettere su come nel nostro essere tutt'uno con il nostro corpo si traduca la connessione col mondo e la natura.

Allo stesso modo l'*io* è il linguaggio, quel linguaggio che usa e che gli appartiene e che nel contempo gli deriva dalla tradizione e lo mette in connessione con la storia.

Il corpo preleva i suoi caratteri espressivi direttamente dal mondo in cui sono immanenti. Tra il mondo, il corpo e il linguaggio c'è una continuità, (« è il corpo a mostrare, è il corpo a parlare »), è questa continuità che ci può consentire di liberarci da quell'antica tradizione che vede il linguaggio come mero sistema convenzionale di segni.

Le convenzioni sono una modalità tardiva di relazione tra gli uomini, presuppongono una comunicazione preliminare e il linguaggio deve collocarsi in questa corrente comunicativa. Tutto apparirebbe in modo diverso se considerassimo il “*senso emozionale*” delle parole.

Il linguaggio deve aprirsi al corpo e al corpo del mondo, e anzi esservi già inserito per poter significare. La parola deve già trovarsi in un certo luogo del mio mondo linguistico . La sua articolazione va considerata come uno dei possibili usi del corpo.

Quello su cui bisogna interrogarsi è l'origine della parola e il silenzio interiore che la precede ed è parte di essa. La parola parlata e scritta è un gesto unitario con il mondo e non un puro strumento tecnico a disposizione dell'anima.

È con la sua opera *La prosa del mondo* che M. Ponty dà avvio al suo tentativo di «ricominciare la storia della parola», o piuttosto di strappare la parola alla storia, nonché di “captare le parole sorde che l'essere mormora”. Egli prova a «prendere in considerazione la parola prima che sia pronunciata, sullo sfondo del silenzio che la precede, che non smette di accompagnarla e senza il quale essa non direbbe nulla». Tale progetto è all'origine degli «spazi bianchi» a cui fa riferimento l'autore, nonché di quel confronto tra evento (del segno) e suo significato in cui il fenomeno enigmatico dell'espressione, come dice appunto M. Ponty, tocca la sua più avanzata frontiera.

L'autore si proponeva di «descrivere il senso d'evento in opposizione al senso disponibile» cioè al linguaggio codificato e «parlato» (ma non più «parlante»), in cui l'atto di parola si trova da sempre «gettato» proprio nella sua «incessante» ed «eventuale» metamorfosi.

A questa metamorfosi *La prosa del mondo* si ricollega con un'interrogazione tenace che pianta il seme del domandare facendolo germogliare in varietà potenzialmente infinite.

Si prendono le distanze dal linguaggio della grammatica pura, dando rilievo all'implicito e ai sottintesi di una lingua. Ritornando al rapporto tra mondo, corpo e linguaggio si parla di una familiarità primordiale tra l'apparato percettivo con il suo universo di comportamenti intersoggettivi e il mondo. È questa familiarità che fonda la parola.

La corporeità si manifesta pertanto come una «significazione trasferibile»: «*la lingua che parliamo è qualcosa come la corporeità anonima che condivido con gli altri organismi*». È per questo che «*il parlare e il comprendere sono momenti di un solo sistema io-altri⁵*» e sono nel contempo momenti del mondo, di tali momenti non esiste un portatore che sia un «*io puro*», privo di corpo e di mondo ma esiste un io «*dotato di corpo*», un io «*fatto di mondo*» e di corpo linguistico.

Il proprio di ogni parola e ogni percezione è di annunciare un sistema di interpretazione che è in divenire e mai assoluto.

⁵ PONTY MERLAU M. *La prosa del mondo*, titolo originale *La prose du monde*, traduzione italiana a cura di Marina Sanlorenzo, Editori Riuniti, Roma 1984

significazione chiave, in definitiva l'espressione esprime perché riconduce tutte le nostre esperienze al sistema di corrispondenze iniziali tra tale segno e tale significazione di cui abbiamo preso possesso imparando la lingua.

Comunque lo si pensi il linguaggio è la fonderia dell'essere e non si concepiscono cose o idee che nascano senza parole. Vi è un luogo dove tutto ciò che è o sarà si prepara ad essere detto.

1.2.1 L'esperienza dell'espressione

I procedimenti di espressione di una lingua non si possono ridurre in sistema in quanto le significazioni lessicali e grammaticali confrontati con l'uso vivente sono sempre delle approssimazioni. Sotto il sistema della grammatica che fa corrispondere tale segno a tale significato si vede trasporre un altro sistema espressivo che regge il primo e procede diversamente: qui l'espressione non è ordinata punto per punto a ciò che è espresso; ognuno dei suoi elementi acquisisce un'esistenza linguistica attraverso ciò che riceve dagli altri e attraverso la modulazione che imprime a tutti gli altri. *“È il tutto che ha un senso, non ciascuna parte. La chiarezza del linguaggio non sta in una grammatica universale che porteremmo in noi ma in ciò che i gesti infinitesimali di ogni scrittura illeggibile, di ogni inflessione vocale, mostrano all'orizzonte come loro significato. La comunicazione riesce solo se la persona che ascolta, anziché seguire maglia per maglia la catena verbale, riacquisti da se e superi, completandola la gesticolazione linguistica dell'altro. Ci sono degli strumenti linguistici che hanno più un valore in uso che un significato. La lingua è intessuta da sottintesi, l'idea stessa di un'espressione adeguata, quella di un significante che verrebbe a coprire esattamente il significato, quella di una comunicazione integrale sono inconsistenti. Non è depositando tutto il mio pensiero dentro alcune parole, nelle quali gli altri dovrebbero attingerlo, che io comunico con loro. Con la mia gola, la mia intonazione e con le parole io compongo un'enigma che comporta una sola soluzione e, nello stesso tempo l'altro accompagnando questa melodia la fa propria e la dice con me: questo è capire.”⁶*

L'intenzione non si trova fuori delle parole ma con la parola io compio costantemente un atto di intenzione interno, che si fonda con le parole e le anima. Come conseguenza di questa fusione del pensiero tacito con le lettere, di questa animazione di ciò che viene espresso, i vocaboli e le parole incarnano al loro interno l'intenzione e la portano come significato.

⁶ Ibidem

Ne deriva il valore intrinseco ma costruito e condiviso del significato che guardato in quest'ottica diventa ciò che restituisce alla parola un'identità unica e rivelatrice dell'animo di chi la pronuncia.

In conclusione *La Prosa del mondo* ci porta a riflettere a fondo sull'importanza della dimensione socialmente costruita e condivisa delle forme d'espressione. La comunicazione riesce quando il linguaggio con il suo potere d'espressione abbatte le frontiere dell'incomprensione e non quando si raggiunge la "perfezione" della grammatica "universale". Il fatto straordinario per cui un numero finito di segni veicolano un numero infinito di significati rende l'atto del parlare un passaggio dalle mille sfumature di cui solo l'ascoltatore più attento ne coglierà l'intensità. Nel momento in cui si riesce a captare il senso profondo che chi parla conferisce alle parole che usa, si entra nel linguaggio dell'altro e se ne condivide la natura facendola propria. È questo il miracolo dell'espressione riuscita. Le parole sono difficili da trovare ma possono fare da ponte fra il mio dentro e il dentro dell'altro

1.3 Apprendere una lingua come processo di partecipazione e (ri)costruzione dei sé.

1.3.1 La "metafora della partecipazione" e la "metafora dell'acquisizione"

Nel saggio di Aneta Palvenko e James Lantolf *Second Language learning as a participation and the (re)construction of selves*, sono riportate delle riflessioni interessanti sul processo di acquisizione della seconda lingua che innesca una trasformazione e ridefinizione dei propri sé.

Apprendere una seconda lingua non è solo un'acquisizione di un nuovo assetto grammaticale, lessicale e fonetico ma è una lotta dell'essere socialmente costituito e situato a prender parte ad un mondo mediato dai simboli di un'altra cultura. Guardare all'apprendimento della seconda lingua come ad una lotta per la partecipazione si rifà a teorie socio-costruttiviste.

Sfard (1998) parla della *metafora della partecipazione* che è emersa nella letteratura dell'educazione, non in sostituzione ma, come complemento dell'apprendimento tradizionale come *metafora dell'acquisizione*. Quest'ultima ci costringerebbe a pensare alla conoscenza come a delle riserve accumulate da chi apprende e ad interpretare il pensiero come un magazzino dove depositare queste riserve. La metafora della partecipazione ci porta invece a pensare all'apprendimento come ad un processo volto a diventare membri di una certa comunità, che comporta l'abilità di comunicare nella lingua di questa comunità e agire secondo le sue norme.

Si potrebbe sintetizzare dicendo che la metafora dell'acquisizione si focalizza sul pensiero individuale e l'interiorizzazione della conoscenza, che è cruciale nello studio del *che cosa* nell'apprendimento della seconda lingua, mentre la metafora della partecipazione mette in rilievo la contestualizzazione e il coinvolgimento con gli altri nel suo scopo di indagare sul *come*.

Gli autori del saggio in questione non intendono proporre la nuova metafora come sostituta della metafora dell'acquisizione, ma la percepiscono piuttosto come un completamento della vecchia metafora, in quanto essa rende visibili aspetti insiti nell'apprendimento della seconda lingua che la metafora dell'acquisizione lasciava nascosti. Entrambe le metafore sono utili per addentrarci nel percorso complesso che si compie quando si impara una lingua.

Tuttavia qui ci si concentra sull'aspetto della socializzazione linguistica, per questo motivo si è ritenuta la metafora della trasformazione più appropriata a questo discorso.

Sono riportati diversi studi di persone che narrano la loro esperienza con la nuova lingua e la cultura con cui vengono in contatto, l'intento è quello di riconoscere nei racconti autobiografici proposti una valida fonte di dati sul processo di apprendimento.

1.3.2 Gli actors' and observers' models: esempi di auto-narrazione

Bradd Shore, docente presso l'Emory University di Atlanta, fa un'importante distinzione fra *actors' and observers' models* nella sua interpretazione del comportamento umano. A differenza degli *observers' models* organizzati in termini di categorie, che permettono un mutuo (anziché personale) orientamento, gli *actors models* impiegano forme simboliche dinamiche che consentono la rappresentazione del cambiamento delle relazioni individuali nei confronti di un fenomeno ... si tratta di modelli dinamici ed ecologici che governano la negoziazione di un cambio di veduta.

Inclusi fra gli *actor models* ci sono i racconti che Shore identifica come delle formule verbali che le persone usano per dare continuamente un senso ai loro mondi in continua evoluzione. Inoltre, attraverso i racconti l'esperienza viene espressa letteralmente acquisendo significato, così ciò che è strano e ciò che è familiare entrano in relazione. I racconti assumono una funzione chiarificatrice quando le persone si ritrovano a confrontarsi con circostanze anomale e scioccanti. In casi del genere 'le persone generalmente diventano loquaci' e continuano a raccontare la storia fino a che gli eventi non vengono gradualmente accolti in uno o più racconti condivisi all'interno della comunità.

Mentre le comunità costruiscono racconti che vengono integrati nel tessuto sociale come dei modelli culturali che garantiscono coesione al loro interno, anche gli individui costruiscono le loro

storie personali, basate su dei modelli convenzionali, che consentono loro di dare una coerenza alle loro vite, e di capire chi sono e dove sono diretti.

Il collante che pervade il racconto e il suo significato è la trama che da senso agli eventi del racconto e che permette alle persone di dare un senso alle proprie azioni e a quelle degli altri.

Il racconto narrativo è retroattivo in quanto chiarifica gli eventi rispetto al risultato che li segue, quindi riguarda la loro ricostruzione.

Viene analizzata di seguito l'opera autobiografica di autori americani e francesi dalle origini est-europee. Ognuno di loro ha imparato la seconda lingua in età adulta.

Palvenko e Lantolf hanno scelto di lavorare su alcuni autori particolari al fine di far luce su un'area dell'apprendimento della seconda lingua poco conosciuta: un'esperienza atipica di adulti che tentano di diventare "parlanti nativi della loro seconda lingua".

Un aspetto comune in questi racconti è la relazione fra la lingua dominante (l'inglese o il francese parlato in un Paese occidentale) e la lingua minoritaria slava (parlata in quelli che all'epoca erano i paesi comunisti dell'Europa dell'Est), dove la lingua dominante conferisce potere e prestigio ai suoi parlanti.

Un'analisi di queste storie, che danno una testimonianza unica dell'apprendimento della seconda lingua in una fase di ' punto di non ritorno ' nel loro contesto storico-sociale, ha delle implicazioni importanti nella ri-concettualizzazioni delle nozioni di azione, successo, competenza e fluidità nella seconda lingua e fornisce anche delle visioni delle conseguenze di un attraversamento di confini nella relazione lingua-identità.

Le analisi svolte dagli autori dimostrano che i racconti degli scrittori bilingui rappresentano uno spazio dove le identità sono ricostruite e le storie di vita raccontate in difesa dal doppio spaesamento causato dallo scrivere in una seconda lingua. Sono stati identificati particolari luoghi di ricostruzione dell'identità, molti dei quali sono marcati da conflitti interni fra le ideologie monolitiche dominanti dell'apprendimento di una lingua e le esperienze di partecipazione quotidiana degli attori nelle pratiche discorsive.

La traduzione del sé viene qui intesa come una metafora unificatrice, che a differenza della metafora dell'acquisizione implica una fase di continua perdita e solo dopo una seconda fase sovrapposta di conquista e ricostruzione.

La fase iniziale di perdita può essere segmentata può essere divisa in cinque stadi⁷:

- la perdita dell'identità linguistica
- la perdita della soggettività
- perdita della cornice di riferimento e del collegamento fra significante e significato
- perdita della voce interiore
- logoramento della prima lingua

La fase di recupero e ricostruzione comprende quattro fasi critiche:

- appropriazione della voce degli altri
- comparsa di nuova voce propria , spesso prima nella scrittura
- terapia di traduzione: ricostruzione del proprio passato
- continua crescita 'verso' nuove posizioni e soggettività.

Harrè faceva un'importante distinzione tra la *persona* ed il *sé*. La persona è l'individuo riconosciuto pubblicamente che è al centro delle pratiche della propria vita sociale, mentre il *sé* il 'centro dell'esperienza' al quale diversi stati consci, inclusi le organizzazioni della memoria, la percezione e l'azione sono attributi.

Un *sé* è composto da 4 molteplicità coordinate fra loro: una localizzazione nello spazio o un punto di vista; una localizzazione nel tempo, o una traiettoria che attraversa il tempo; una posizione di responsabilità o azione; una posizione sociale in una molteplici persone, ordinate da stauts, età, reputazione e gusti.

Il *sé* è un sistema dinamico (Pennuel e Wertsch 1995) che è in continua creazione (Harrè e Gillet 1994) e che emerge dalla partecipazione di un individuo alle pratiche culturali.

La domanda alla quale si cerca di rispondere è : che cosa succede al *sé* quando un individuo passa dalla partecipazioni alle pratiche discorsive di una cultura, in questo caso la cultura nativa, a quelle di un'altra cultura?

⁷ PAVLENKO A. e LANTOLF JAMES P. (2000 a) *Second language learning as participation and the (re)construction of selves* in James P. Lantolf (a cura di) *Sociocultural theory and Second Language Learning*, Oxford Press University

1.3.3 L'apprendimento della seconda lingua: fase di smarrimento

Una delle autrici prese in considerazione è Eva Hoffman che nella sua opera *Lost in Translation. A Life in a New Language* (1989) descrive ampiamente il processo di socializzazione e acculturazione legati alla seconda lingua. Hoffman oggi è un'autrice americana, aveva 13 anni quando la sua famiglia ebrea polacca emigrò dalla Polonia al Nord America nel 1959. La sua opera autobiografica ci lascia una testimonianza significativa del graduale cambiamento di personalità che l'ha accompagnata durante la sua lunga fase di transizione culturale. Hoffman parla di perdita dell'identità linguistica, che porta all'incapacità di azione, nel momento in cui dei nomi che prima portavano a determinati oggetti e significati, ora risultano sterili come dei contenitori vuoti.

Una mancanza di azione che porta a sentirsi fuori dal mondo.

La perdita d'azione è dovuta non solo al fatto di ritrovarsi in un mondo abitato da estranei ma anche e soprattutto dalla perdita del legame con il proprio mondo interiore, il mondo del pensiero.

Le parole di Hoffman sono molto eloquenti nel descrivere questa fase:

*“I wait for the spontaneous flow of inner language which used to be my nighttime talk with myself... Nothing comes. Polish, in a short time, has atrophied, shriveled from uselessness. Its words don't apply to my new experiences, they're not coeval with any of the objects, or faces, or very air I breathe in the daytime. In English, the words have not penetrated to those layers of my psyche from which a private connection could proceed.”*⁸

La lingua interiore è ha un' importanza fondamentale per la nostra identità linguistica .

I due studiosi russi Vygotsky e Bakhtin conferiscono alla lingua del sé un ruolo centrale nei loro studi sulla natura del pensiero umano. Per il primo, il dialogo interiore è semanticamente denso, per il secondo si tratta di un dialogo privato in cui il sé gioca simultaneamente il ruolo di parlante e di ascoltatore.⁹

⁸ HOFFMAN Eva, *Lost in translation. A life in a new language*, Penguin books, New York, 1989.

⁹ WERTSCH James V, *Voices of the mind. A sociocultural Approach to a Mediated Action*, Harward University Press, 1991

Per entrambi gli intellettuali il dialogo interiore ha la funzione di dare un senso alle esperienze delle persone nel mondo.

Così come il linguaggio sociale media le relazioni degli individui con gli altri e con le cose del mondo, così la lingua interiore si interpone fra la persona e il suo ordine mentale.

Hoffman sembra essere in una zona grigia in cui il suo discorso interiore in polacco ha perso le parole, mentre il discorso interno in inglese, la sua nuova lingua ancora deve affiorare.

Quindi secondo una prospettiva storico-sociale non ha modo di organizzare e dare un senso alle sue esperienze. È con la nostra lingua interna infatti che noi collochiamo i fatti che viviamo in un tempo e in uno spazio all'interno della trama della nostra vita.

Le nuove parole che Hoffman impara sono solo dei referenti che non denotano alcun sistema di concetti e così non riesce a descrivere il mondo che la circonda mentre vive in un universo spaccato.

The words I learn now don't stand for things in the same unquestioned way they did in my native tongue. 'River' in Polish was a vital sound, energized with the essence of the riverhood, of my rivers, of my being immersed in rivers. 'River' in English is cold- a word without an aura. It has no accumulated associations for me, and it does not give off the radiating haze of connotation.

*It does not evoke.*¹⁰

(Eva Hoffman)

Spesso l'inabilità della nuova lingua di chiamare intimamente il mondo (sia quello interno che quello esterno) è accompagnata da un deterioramento della stessa abilità nella lingua madre¹¹.

Di questo logoramento della lingua madre si trova ampia traccia nella letteratura scientifica, ma di certo le testimonianze di chi lo ha vissuto in prima persona ci danno un'idea di quanto questo equivalga ad una perdita (o sospensione) della propria identità.

Hoffman parla di espropriazione della lingua come una violenza subita in quanto equivale ad un'espropriazione del sé. Una rabbia cieca, debole è una rabbia che non ha parole, una rabbia che

¹⁰ HOFFMAN Eva *Lost in translation. A life in a new language*, Penguin books, New York, 1989.

¹¹ Quest'aspetto verrà sottolineato nei capitoli successivi, dove si evidenzierà l'importanza della lingua madre che è parte integrante della natura di un individuo e nel processo di ridefinizione dell'identità gioca un ruolo indispensabile.

schiaccia con la propria oscurità. E se si rimane costantemente senza parole, se si vive nell'entropia dell' "inarticolazione", la propria condizione è legata ad uno stato di "frustrazione rabbiosa".¹²

1.3.4 Recupero e (ri)costruzione: il divenire della seconda lingua

Secondo gli autori presi in considerazione, il primo passo per il recupero e la (ri)costruzione del sé avviene con l'appropriazione delle voci degli altri, all'inizio quando non si hanno parole la voce degli altri rimbomba come in dei "ventriloqui silenti"... all'inizio si non si posseggono queste voci ma si è posseduti da loro, poi però qualcuna di esse riesce a soddisfare un bisogno, e così iniziano ad entrare e pian piano le si fanno proprie.¹³

Da qui si evince che quello della riappropriazione della propria voce è un passaggio delicato che può avvenire all'interno di un gruppo, una comunità non da soli.

Natasha Lvovich¹⁴ racconta che attraverso le amicizie è riuscita a non vivere più la sua esperienza di immigrazione come una micro vita a parte dalle vite di tutti gli altri e a realizzare il cambiamento che stava vivendo.

Alla fine una nuova voce e con essa un nuovo sé affiorano gradualmente.

All' inizio la voce trova spesso riapro nella scrittura, attraverso di essa si può dare una forma alle parole che riecheggiano dentro, inoltre la scrittura ha un carattere intimo, privato e permette alla parola di compiere un passaggio intermedio prima di essere detta.

Il fatto di scrivere le proprie sensazioni nella nuova lingua permette di superare il senso di tradimento che si avverte nei confronti della propria lingua madre, la scrittura ricuce i fili di un'identità multipla che è alla ricerca di una forma di espressione e così il linguaggio che emerge dall'anima racchiude quello che già si possiede mentre si evolve verso una forma che contiene un nuovo sé.

¹² HOFFMAN Eva *Lost in translation. A life in a new language*, Penguin books, New York, 1989.

¹³ *Ibidem*

¹⁴ LVOVICH Natasha *The Multilingual Self. An Inquiry into Language Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 1997.

In tutti i racconti presi in considerazione si avverte il bisogno di relazionarsi faccia a faccia con la propria vita e le proprie esperienze.

Pavlenko ¹⁵ afferma che questa riscrittura della propria storia in un'altra lingua rappresenta molto più di una di terapia di traduzione, l'ultima fase di questo processo di guarigione è spinto dal bisogno di tradursi per assicurarsi una continuità, trasformando e reintegrando la propria infanzia nel proprio nuovo passato. La necessità di rilegare i due sé porta gli autori a guardare al loro passato da una posizione di doppio dislocamento: nello spazio temporale così come in quello culturale.

Anche rivivere un'esperienza traumatica nella nuova lingua permette alle parole di riannodare fili, intessendo nuove trame dell'identità che è in continua evoluzione.

Il passaggio che ci rende noto Hoffman è quello di considerare il luogo in cui vive, finora abitato come un'ampolla che la rendeva avulsa dal contesto che la circondava, la propria nuova casa.

Le nuove identità linguistiche, così come l'identità di origine sono co- costruite insieme agli altri.

L'ultima conquista all'interno del processo di apprendimento di una seconda lingua riguarda il mettersi in campo con le proprie azioni. L'azione è un punto cruciale nel momento in cui le persone non devono solo memorizzare una quantità di nuove parole ed espressioni ma si trovano a dover decidere di iniziare un processo lungo, difficile e per alcuni versi senza fine, di traduzione del proprio sé.

Se si supera il dominio della fonologia e della morfosintassi e ci si dirige verso quel posto dove i significati sono costituiti dal linguaggio, si riesce ad avere un'idea della profondità del processo di entrare in azione nella e con la nuova lingua. L'attivazione del proprio agire attraverso il proprio dire con parole nuove è qualcosa di estremamente complicato ed è una decisione che a in alcuni casi sembrerebbe non arrivare mai.

¹⁵ PAVLENKO Aneta e BLACKLEDGE Adrian, *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Cromwell Press Ltd, UK, 1998.

Si pensi ad esempio a coloro che arrivati in nuovo Paese, vivono all'interno della propria comunità di origine mantenendo come stile comunicativo quello del proprio Paese nativo, e la nuova lingua assume solo un aspetto funzionale nell'interagire con il pubblico esterno alla comunità.¹⁶

La decisione di voler preservare la propria identità nei confronti di un ambiente estraneo si ritrova non solo in coloro che trascorrono solo un breve periodo nel nuovo Paese, ma anche in chi risiede per molto tempo e a volte per tutta la vita in una comunità. Trovare rifugio nella propria lingua madre e nella cultura del proprio Paese per impedirne il logoramento equivale a proteggersi dal deterioramento del sé.

Se si osserva questo processo con uno sguardo socio-costruttivista, secondo il quale le identità non esistono all'interno delle persone ma sono costruite attraverso l'interazione fra loro, viene da chiedersi cosa accade nel caso in cui le persone si ritrovino a vivere ai margini di una società, senza poter trarre dallo scambio con gli altri (parlanti della seconda lingua) lo stimolo necessario per intraprendere il tortuoso percorso di ricostruzione della personalità e riscoperta del nuovo sé.

1.3.5 Activity theory e narrazione: un quadro esplicatore

Sembra ormai chiaro che gli esseri umani abbiano la capacità di controllo su gran parte del proprio comportamento, tale capacità è dettata da bisogni che vengono dall'esterno attraverso la creazione e l'uso di materiale e artefatti simbolici (Kuutti 1996). Tanti di questi artefatti che usiamo per costruire i nostri mondi e per mediare le nostre relazioni con questi ambienti, sono spesso creati da altri individui, alcuni sono nostri contemporanei, ma altri ci hanno preceduto nel tempo e nello spazio. Così nel regolare le nostre attività attraverso gli artefatti, traiamo beneficio dalla nostra esperienza ma anche da quella dei nostri predecessori.

L'interazione tra persone gioca allora un ruolo fondamentale, nella formazione delle capacità cognitive umane. Riflettendo sul pensiero di Vygotsky, Cole e Engestrom vedono la cultura come una modalità di sviluppo che è tipica della nostra specie e che permette al pensiero delle generazioni passate di trovare il loro posto nel presente. La cultura è nella sua essenza "la storia riportata al presente".

¹⁶ Più avanti si tornerà su quest'aspetto quando si parlerà della concezione discriminante di lingua seconda per immigrati, intesa come un pacchetto preconfezionato di nozioni da conferire all'immigrato schiacciato nel ruolo di utente di servizi o apprendente principiante.

La cultura è un organo funzionale, un sistema di attività, composto da relazioni sociali storicamente organizzate create dall'umanità con il potere di penetrare al suo interno.

Il racconto personale è un importante artefatto verbale che porta gli avvenimenti del passato nel presente e proietta il presente nel futuro. In questo modo le persone riescono a dare senso e quindi a dare significato a ciò che fanno e a ciò che fanno gli altri.

Riguardo alle autobiografie prese in considerazione, il problema sorge nel momento in cui queste persone cercano di riportare il passato nel proprio presente, e si ritrovano davanti lo scoglio dell'indicibilità.

I propri racconti e di conseguenza i propri sé sono stati creati in un tempo e in un posto regolamentati da convenzioni che differiscono da quelle che vigono nello spazio e nel tempo presente in cui si trovano. Così, loro non hanno modo di dare un senso al proprio presente e questo accresce la crisi cognitiva ed emotiva da loro riportata.

Per superare queste difficoltà sono costretti a riorganizzare, o in alcuni casi a organizzare per la prima volta, la trama delle loro storie in linea con il nuovo assetto di convenzioni e di relazioni sociali che vigono nella comunità in cui si ritrovano.

Il risultato è la creazione di nuovi modi di significare. Senza questa ristrutturazione queste persone resterebbero ai margini della loro nuova comunità in cui si troverebbero a risiedere ma non a vivere. Da un punto di vista storico sociologico questo cross-over linguistico equivale a una rinegoziazione delle identità multiple, che vengono ricucite attraverso l'interrelazione con i membri di un'altra comunità linguistica.

A un certo punto della sua opera Hoffman parla specificamente della perdita del proprio passato e del sentirsi in trappola nel presente essendo così incapace di dare pienamente senso al suo mondo e al posto da lei occupato.

"I can't afford to look back, and I can't figure out how to look forward. In both directions, I may see a Medusa, and I already fell the danger of being turned into stone..."

...now time has no dimension, no extension backward or forward. I arrest the past, and I hold myself stiffly against the future; I want to stop the flow. As a punishment, I exist in the stasis of

perpetual present .. I can't throw a bridge between the present and the past, and therefore I can't make time move."¹⁷

È attraverso l'interazione sociale con i membri dell'altra cultura , i continui tentativi di costruire nuovi significati attraverso nuovi discorsi che si diventa partecipanti equi di nuovi spazi discorsivi, ma a quanto pare non senza un costo.

In conclusione, Palvenko e Lantolf sono convinti che la forza della metafora della partecipazione e le metafore derivate del “*diventare*” e dell’ “*attraversare confini*” possano essere esplorate al meglio dentro la cornice dell’ Activity theory e dell’approccio socio- costruzionista con la loro concentrazione sul ruolo delle risorse storiche e culturali nell’organizzazione e mediazione del pensiero.

La partecipazione le persone di cui sono stati analizzate le autobiografie, non riguarda semplicemente prendere parte ad un nuovo assetto culturale ma costituisce una profonda lotta per ricostruire il sé. I racconti raffigurano esperienze di persone che hanno fisicamente e culturalmente attraversato il confine tra un modo di essere e un altro e, che si percepiscono delle persone diverse da quelle che erano prima. In quest’attraversamento è implicata la (ri)costruzione consapevole e attiva di una storia. Senza un nuovo racconto quest’attraversamento non sarebbe possibile.

Attraversare un confine culturale vuol dire ri- raccontare una vita.

1.4 La lingua madre e la nuova lingua, l’interlingua come trama che ricuce i fili del sé ...

“Come posso spiegarlo?

Come posso trovare la parola esatta in olandese per esprimermi?

Non ho scelta.

Non posso che mettere una contro l'altra due frasi opposte."¹⁸

¹⁷ HOFFMAN Eva *Lost in translation. A life in a new language*, Penguin books, New York, 1989, pag. 116-17

¹⁸ ABDOLAH K. *Il viaggio delle bottiglie vuote* titolo originale *De reis van de lege flessen* , traduzione dal nederlandese di Elisabetta Svaluto Moreolo, IPERBOREA, Milano, 2001

La lingua è fortemente legata alla storia e alla cultura di una persona, nel momento in cui si ascolta una persona parla si mette a disposizione di chi ascolta un universo semiologico.

Le lingue sono profondamente diverse tra di loro per forme e significati, e dove possiamo osservarne il divenire per ampi tratti temporali, vediamo che ciascuna lingua può conoscere le più imprevedibili avventure: può trasformarsi profondamente assimilandosi ad altre¹⁹, può frangersi in tradizioni linguistiche tra loro molto diverse, può muovere da un tipo linguistico verso un altro completamente diverso.

Abbiamo visto come la lingua madre faccia parte della natura di ogni essere umano. Dentro la lingua si stratificano e si dissolvono esperienze personali e collettive. Ogni cultura, ogni gruppo, riserva una certa quantità di memoria, a un catalogo di segni linguistici che descrive il mondo biologico, i fenomeni naturali, le informazioni dell'habitat ...²⁰

Ogni parola racchiude un universo di senso collegato alla storia di un popolo, ai vissuti di cui si impernano i luoghi abitati, e se spesso risulta difficile una prima traduzione tra la parola interna, quella del pensiero, e quella esterna del verbo, la traduzione da una lingua all'altra in alcuni casi è semplicemente impossibile.

La lingua madre è la nostra natura, e rappresenta il cordone ombelicale che ci lega alle nostre origini, il suo deterioramento provoca un forte senso di smarrimento che non sempre si manifesta in modo esplicito.

D'altra parte la nuova lingua con cui si viene in contatto quando si arriva in nuovo Paese, rappresenta l'ignoto, il buio la sensazione di intraducibilità degli stati d'animo.

Mentre si intraprende il delicato processo di traduzione del sé, di cui si è parlato nel paragrafo precedente, nasce, cresce e si sviluppa l'*interlingua*.

“E' un continuum di sistemi linguistici provvisori, personali, parziali che si creano nella mente di chi apprende una lingua seconda, straniera o classica.

¹⁹ DE MAURO T. *Prima lezione sul linguaggio*, Editori Laterza, Bari, 2007.

²⁰ LINGUA E CULTURA : I TRATTI PERTINENTI i da CADORNA G. R. *La foresta di piume*, Laterza, Bari, 1985.

*Si tratta di competenze caratterizzate dall'interferenza della lingua materna, che tuttavia si riduce progressivamente (...)*²¹

Per interlingua si intende una lingua intermedia, una lingua che nasce dalla mediazione tra la lingua di origine e la lingua seconda. È un misto fra le due che “*lascia emergere e convivere strutture ed elementi della lingua di partenza*”, ma che, allo stesso tempo, è “*proiezione della lingua corretta che sarà*”²²

Le parole che compongono l'interlingua, rappresentano l'esteriorizzazione di un profondo processo di cambiamento, che riguarda la persona nella sua totalità. Se si decide di assumere un'ottica che considera la lingua parte integrante della persona che la parla e della sua storia, e non un mero codice di significazioni, è importante non considerare le forme espressive dell'interlingue *scorrette* perché la loro sagoma non si incastra con quella della grammatica. Ma saperne cogliere e leggere il loro valore profondo di connettori tra la nuova e la vecchia identità.

L'interlingua è il tramite che consente a chi sta imparando una nuova lingua di rimettersi in contatto con la propria lingua madre, è il ponte che si costruisce tra il *qui* e il *là* culturale, identitario e linguistico.

Si tratta della lingua dei desideri e delle paure, delle aspettative e delle speranze, una lingua che narra esistenze che transitano da un universo di senso all'altro e che vanno trattate con cura e sensibilità, il rischio altrimenti è quello che si corre quando si sradica un germoglio dalla sua radice che è stata appena piantata.

Ognuno è portatore del suo mondo e si esprime attraverso il suo linguaggio. Non si può pensare alla mente di chi sta imparando una nuova lingua come a dei compartimenti stagni ma è necessario guardare al processo nella sua interezza. E così l'interlingua, intesa come il tempo e lo spazio che intercorrono tra la lingua madre e la nuova lingua, riveste un'importanza fondamentale in quanto è la lingua che mi fa dire cose nuove che mai avrei detto nella mia, e che mi impedisce allo stesso tempo di dire cose essenziali, che non potrò mai dire altrimenti che nella lingua madre.

Gli “errori” che si producono nelle diverse interlingue sono possibilità poetiche di dire il nuovo.

²¹ www.itals.it laboratorio per la formazione e la ricerca in italiano lingua straniera *Nozionario di glottodidattica*

²² MAMMARELLA C., *La lingua di scuola*, in C. MAMMARELLA, T. DE SARNO PRIGNANO e M. CASSETTI (a cura di), *Le parole che scrivo*, Roma, collana “i libretti” di Asinitas, 2009, p. 14

1.5 La doppia assenza di Sayad e la crisi della presenza di Ernesto De Martino

*“Fuori posto nei due sistemi sociali che definiscono la sua non-esistenza,
il migrante, attraverso l’inesorabile vessazione sociale
e l’imbarazzo mentale che provoca,
ci costringe a riconsiderare da cima a fondo
la questione dei fondamenti legittimi della cittadinanza
e del rapporto tra cittadino, stato e nazione.”*

Sayad A. in *“La doppia assenza”*

“Io sono un uomo invisibile semplicemente perché la gente si rifiuta di vedermi: capito? Come le teste prive di corpo che qualche volta si vedono nei baracconi da fiera, io mi trovo circondato da specchi deformanti di durissimo vetro. Quando gli altri si avvicinano, vedono solo quel che mi sta intorno, o se stessi, o delle invenzioni della loro fantasia, ogni e qualsiasi cosa, insomma, tranne me”.

Ralph Ellison

L’esperienza migratoria viene solitamente interpretata e analizzata, da scienza e politica, attraverso gli strumenti propri dell’economia e della demografia. In realtà, la sua considerazione non può essere limitata a questi campi, essendo figlia di una complessità che abbraccia sfere differenti, dagli ambiti cognitivi a quelli affettivi. La migrazione viene rappresentata da Sayad come un “fatto sociale totale”²³, coinvolgendo interamente il migrante nella ricostruzione e ridefinizione della sua identità, “costruita e fratturata dall’esperienza dell’attraversamento dei confini”²⁴.

²³ Cfr. A. S. MEZZADRA, *Diritto di fuga*, Verona, Ombre corte, 2006, p. 174 SAYAD, *La doppia assenza*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002

²⁴ *Ivi*, p. 92

Il migrante vive in una duplice dimensione: da una parte si inserisce in un nuovo contesto sociale nel quale ritrova valori, norme e comportamenti che differiscono da quelli del paese di emigrazione, dall'altra lascia un ambiente a lui familiare, cercando di mantenere vive e salde le relazioni che lo legano alla terra natia.

Temporaneamente assente dal paese di emigrazione, con il quale continua a mantenere forti legami, e non completamente presente nel paese di immigrazione, in quanto ostacolato dalle barriere economiche, culturali e sociali che ne limitano e frenano l'integrazione nel tessuto sociale, soffre una "*scomposizione dell'io*"²⁵ dovuta alla presenza/assenza in entrambi i contesti. A ciò si aggiunge un' "*ibridazione culturale e identitaria*" generata e alimentata dal contatto con un mondo diverso dal suo, un mondo che inizia a conoscere, ad esplorare, nella ricerca della propria collocazione e della soddisfazione dei propri bisogni.

Il migrante si imbatte in un doppio processo di ricostruzione e ridefinizione identitaria. Il termine "ricostruzione" denota chiaramente la volontà di restaurare qualcosa che era presente prima ma che è andato perso. Le proprie sicurezze, certezze, la propria visione di sé e del mondo possono essere duramente messe alla prova dalle esperienze e dai traumi che i migranti vivono durante e dopo il passaggio dal lì, al viaggio, al qui. Come conseguenza colui che migra può subire un disorientamento della propria soggettività, che si ripercuote anche nelle relazioni con le persone che lo circondano e con la società che lo accoglie.

L'etichettamento dei migranti sulla base delle loro origini, o sulla base della superficiale osservazione dei loro comportamenti e dei loro discorsi si traduce in una *banale falsificazione delle identità* che spesso non ha la possibilità di esprimersi liberamente, ma è costretta a collocarsi nelle categorie che la società di origine impone. È invece interessante notare come i migranti "giochino", nel senso goffmaniano, tra varie identità, appartenenze o rappresentazioni di sé.

Sayad riesce a dare ai migranti l'opportunità di esprimere ciò che non può essere detto né nella società di arrivo, né in quella di origine.

Il concetto chiave del sociologo algerino che ribadisce l'importanza di considerare l'immigrazione come "fatto sociale totale", contiene in sé l'assunto che "*prima di diventare un immigrato, il migrante è sempre e innanzitutto un emigrante*".

²⁵ Ivi, p. 79

Quello fornito all'interno dell'opera è un ritratto avvincente di queste persone fuori luogo, *atopos*, prive di un luogo appropriato nello spazio sociale e di un luogo assegnato nelle classificazioni sociali.

Le società di immigrazione sembrano talvolta ignorare completamente il fatto che l'immigrato/emigrato mentre vive nella società d'arrivo continua ad *essere* nella società di partenza.

Le condizioni che ruotano intorno alle società di immigrazione e di emigrazione possono coltivare "*l'illusione retrospettiva di un'emigrazione relativamente inoffensiva che non turba alcun ordine*".

Quest'aspetto messo in luce da Sayad, che si rivela quanto il suo pensiero si possa considerare attuale per applicato ai nostri tempi, si può collegare con il senso di tradimento che prova il migrante quando si avvicina alla nuova lingua. All'inizio si pensa che non possano esserci delle parole nella nuova lingua in grado di tradurre emozioni e stati d'animo legate alla cultura e alla società di appartenenza (in particolar modo quando si tratta di sentimenti legati a vissuti traumatici).

Ed è a questo punto del discorso che a mio avviso la *doppia assenza* che descrive Sayad, si lega a doppio filo con la *crisi della presenza* di cui parla l'antropologo italiano Ernesto De Martino.

Il concetto di *presenza*, che De Martino espone nelle sue diverse opere, inteso da un punto di vista antropologico, rimanda alla capacità di preservare esperienze e memorie indispensabili per poter reagire con una *partecipazione attiva* ad un momento storico particolare. Presenza vuol dire "*esserci come persone dotate di senso*".²⁶

La *crisi della presenza* è caratterizzata da una sensazione di incertezza che colpisce la persona che vive una situazione difficile, si tratta di una "*crisi radicale del suo essere storico*" in quel preciso istante che la vede incapace di agire e determinare la propria azione.

Questa perdita della percezione di se stessi in relazione al contesto in cui si è calati, porta ad una graduale passività del soggetto che non riesce più ad essere protagonista del proprio sé e del proprio fare.

Il migrante vive a pieno questa crisi, perché vede il senso del suo *essere* perdersi. Non sentendosi parte del contesto in cui vive, non può dargli un senso e quindi non riesce a darlo alla propria presenza.

²⁶DE MARTINO E. *Il mondo magico: prolegomeni a una storia del magismo*, Einaudi, Torino, 1948; n. ed. Boringhieri, Torino, 1973

Tuttavia la crisi della presenza può essere superata. Nel caso delle migrazioni, per iniziare il cammino verso una “riconquista” della presenza, bisogna focalizzarsi sul tempo dell’arrivo per costruire percorsi di socializzazione. È proprio questo infatti il momento più delicato in cui il senso di spaesamento culturale sembra sovrastare ogni percezione dell’essere. L’invisibilità attecchisce sul modo di vedersi degli *invisibili*: se tutti non li vedono neanche loro si vedono

Provare a rendere fertile il momento dell’attesa trattando quelli che De Martino chiama temi “*elementarmente umani*”: temi trasversali alle culture che consentano di transitare tra il lì (il paese che si è lasciato) ed il qui.

La memoria e lo scambio di memorie, rivestono un ruolo fondamentale per una ri- acquisizione della presenza, il processo di ricostruzione identitaria non è mai singolo.

A chi si propone come guida di questo impervio percorso è richiesto di porsi nella posizione dell’ascolto, far rivivere dei temi legati lì (nel paese che si è lasciato) per consentire di ricucire la frattura dell’identità qui, prendendo così coscienza di essere qui e ora. Creare luoghi di *appaesamento*, in cui poter provare un sentimento di appartenenza.

Il senso di sospensione va combattuto attraverso la creazione di nuovi legami, di spazi ponte, che si costruiscono lasciando tracce di se, della propria storia, quindi della propria presenza.

1.6 Educazione attiva.

1.6.1 Il pensiero di Maria Montessori

Il contributo di Maria Montessori alla pedagogia e alla ricerca di un nuovi modi di “fare scuola” costituisce una pietra miliare nell’evoluzione del pensiero educativo.

La sua attività non si limitava al ruolo dell’educatrice e all’insegnamento, bensì “era sostanzialmente una campagna sociale a favore dell’infanzia”.²⁷ Fu in grado di individuare e mostrare i bisogni dei bambini, proprio come bisognerebbe liberarsi dalla schiavitù dei pregiudizi culturali nei confronti dei migranti, che portano a un’astrazione e a un’errata interpretazione della loro figura, e ricercarne la vera essenza.

Maria Montessori individua nella libertà il fondamento del proprio metodo educativo.

²⁷ MARIO M. MONTESSORI in M. MONTESSORI, L’autoeducazione nelle scuole elementari (ed. or. 1916), Milano, Garzanti, 2000, p. X

“Occorre lasciar fare alla natura il più liberamente possibile; e quando più il bambino sarà libero di sviluppare, tanto più presto e perfettamente raggiungerà le sue forme e le sue funzioni superiori[...] Nasce come principio la necessità di non porre ostacoli allo sviluppo naturale”²⁸

Di conseguenza, l'unica domanda che si dovrà porre l'educatore riguarderà il come lasciare libero l'“educando”, senza la presunzione di essere l'autore ed il protagonista indispensabile del suo sviluppo caratteriale, intellettuale ed emotivo.

Compito primario consisterà, quindi, nel liberare lo studente dagli ostacoli che gli impediscono di crescere. Riconoscendone non solo i bisogni fisici e focalizzandosi esclusivamente sulla risposta ad essi, bensì prestando la dovuta attenzione ad altri bisogni, legati alla sfera affettiva ed emotiva.

Il processo di sviluppo e di crescita richiede che tutte e tre queste sfere siano alimentate, in caso contrario si andrebbe incontro ad uno sviluppo mutilato.

Scrivono la Montessori: *“che sarà del bambino se non consideriamo in lui i bisogni della vita interiore?”*.²⁹

Similmente dovremmo porci la stessa domanda in riferimento al migrante. Il sistema di accoglienza, quando presente, si limita a individuare e rispondere ai bisogni fisici, materiali, dei migranti, riducendo le loro necessità al tritico: tetto, cibo, vestiti.

La Montessori riconosceva, inoltre, l'impellenza della riforma del sistema scolastico, definito trasmissivo, gerarchico e unidirezionale³⁰. La sua critica non riguardava tanto il contenuto delle varie programmazioni didattiche, quanto piuttosto il metodo, professando un cambiamento di paradigma.

Riguardo al ruolo della maestra, sosteneva che “invece della parola, essa deve imparare il silenzio; invece d'insegnare, deve osservare; invece della dignità orgogliosa di chi voleva apparire infallibile, ella assume una veste di umiltà.”³¹ Non è il maestro a dover formare l'allievo, il suo compito consiste piuttosto nell'accompagnare, lasciandolo libero, il suo sviluppo spontaneo.

²⁸ M. MONTESSORI, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (ed. or. 1916), Milano, Garzanti, 2000, pp. 5-7

²⁹ *Ivi*, p. 25

³⁰ Cfr. M. MONTESSORI, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (ed. or. 1916), Milano, Garzanti, 2000

³¹ *Ivi* p.113

Secondo la Montessori:

“l’analfabeta è un extrasociale, un anormale, paragonabile ai sordomuti. Quello che gli manca è il linguaggio, il linguaggio attraverso cui passano i rapporti sociali. La persona che parla, disperdendo per l’atmosfera dei suoni articolati, non è sufficiente alla vera integrazione sociale”.³²

Con queste parole, scritte quasi un secolo fa, si mostrava già in grado di riconoscere le deficienze che l’analfabetismo, inteso nel caso delle scuole di italiano per migranti non solo come l’incapacità di leggere e scrivere quanto piuttosto di comunicare parlando la stessa lingua, addossava sugli ultimi comportando gravi conseguenze prima di tutto in ottica sociale. Linguaggio e società sono due concetti fortemente interrelati, essendo il primo lo strumento necessario per le relazioni che costruiscono e fondano il secondo. Senza il linguaggio l’essere umano non si sarebbe dato un’organizzazione sociale evoluta. La comunicazione verbale è la chiave, prima, per la condivisione e la scoperta di Noi e dell’Altro, poi, per un pieno sviluppo degli aspetti cognitivi, emotivi ed affettivi. La parola lega, unisce, è colla. Permette di interiorizzare i pensieri altrui, di diffondere i propri, colmando le distanze che separano l’Io dal Tu e consente, avvicinandosi all’altro, di unirsi a lui nella ricerca di una realtà sociale in grado di rispondere ai bisogni di entrambi. Chi questo linguaggio non lo possiede, è inevitabilmente tagliato fuori, o perlomeno posto su un livello diverso, subordinato ai “parlanti”.

“L’analfabetismo riferito agli adulti stranieri che vivono nel nostro paese va considerato un male sociale”. Alfabetizzare è, prima di tutto, socializzare. È rifornire il diverso dei mezzi necessari alla sua graduale integrazione.

Montessori sosteneva che *“la potenza dell’alfabeto non è semplicemente quella di far capire le parole scritte nel loro senso, ma è quella di dare nuovi caratteri al linguaggio: lo raddoppia, arricchisce l’uomo, estende i suoi poteri naturali di esprimersi, li rende permanenti, li trasmette nel tempo e nello spazio, gli permette di rivolgersi all’umanità e alle nuove generazioni”*.³³

Si tratta di “estendere il poter naturale di ciascun uomo di esprimersi”.

³² M. MONTESSORI, *Formazione dell’uomo Analfabetismo mondiale*, Milano, Garzanti, 2000

³³ Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 3

1.6.2 Célestin Freinet e il metodo naturale

Che cos'è un metodo naturale?

Questa domanda trova risposta in un'altra domanda: esiste un modo per insegnare a parlare? La risposta è ovviamente no, si tratta di un processo che avviene appunto naturalmente. Per il bambino c'è solo un modo di imparare a parlare, secondo il solo processo naturale e generale del tentativo sperimentale. Il bambino emette un grido più o meno casuale, più o meno differenziato. Si rende conto, in modo più intuitivo che formale, che questo grido ha un certo potere sull'ambiente.

È questo grido, lentamente modulato secondo l'esperienza, poi articolato che diverrà linguaggio.³⁴

In base a quali moventi, a quali norme si otterrà questa conquista?

Questo processo, che d'altronde non è ascrivibile solo all'acquisizione della lingua, si può riassumere così³⁵:

- a) L'essere umano, in tutti i suoi campi, è animato da un principio vitale che lo spinge a salire incessantemente, a crescere, a perfezionarsi, ad impossessarsi dei meccanismi e degli strumenti, per acquisire il massimo della potenza sull'ambiente che lo circonda.

Se questo bisogno non esistesse, tutte le sollecitazioni e le invenzioni pedagogiche sarebbero sostanzialmente inoperanti, come nei tentativi pazienti e metodici, di educazione delle scimmie.

- b) L'individuo prova una sorta non solo psicologico ma funzionale, di accordare atti, gesti, gridi, con quelli degli individui che lo circondano. Ogni disaccordo, ogni disarmonia è avvertita come una disintegrazione, causa di sofferenza.

Parlare solo di imitazione sarebbe insufficiente, si tratta di un richiamo organico e imperativo. In virtù di questa legge di risonanza è normale che il bambino che vuole crescere in potenza si sforzi di emettere gesti e sforzi all'unisono col comportamento e le parole di chi lo circonda.

- c) Come si realizza questa conquista? Non esiste altro processo che il *tentativo sperimentale*, e la scienza stessa non ne è che il risultato.

³⁴ FRÉINET C. *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1971 p. 30

³⁵ Ibidem p. 30-31

Nel suo sforzo naturale per uniformare i suoi gridi a quelli ambientali, il bambino tenta successivamente tutte le possibilità fisiologiche e tecniche, tutte le combinazioni permessesegli, dal suo organismo. Ritiene, per ripeterli e utilizzarli, i tentativi riusciti e che, mediante la ripetizione sistematica, si fissano in regole di vita più o meno indelebili.

In un tempo da primato giunge così all'imitazione dei suoni che sente. Questo risultato è ottenuto secondo un numero più o meno lungo di esperienze, ma l'individuo- adulto o bambino- non misura la fatica quando tutta la sua vita è impegnata.

- d) Il processo di *tentativo sperimentale* non è necessariamente più lungo delle costruzioni che si pretendono logiche.

Tale processo, d'altronde, può essere perfezionato ed accelerato. Un ambiente che aiuti, che faciliti, motivandola una permanente esperienza personale, che orienti la ripetizione e la sistematizzazione dei successi, diminuendo i passi falsi ed il rischio di errori, e senza dubbio decisivo in questa accelerazione.

L'educatore commetterebbe un errore fatale se ritenesse di dover trascurare la generalità di questo processo per sostituirvi un metodo artificiale, apparentemente logico e scientifico, che pretendesse di evitare e sopprimere il tentativo, ritenuto superfluo.

Sia o no scientifico, si tratta di un fatto certo e generale, staremmo per dire universale: tutti i bambini del mondo, compresi i figli dei maestri e dei professori, imparano a parlare e a camminare secondo un metodo naturale che non consoce mai insuccessi neanche negli ambienti più sfavorevoli all'educazione. Tutti i bambini del mondo, se si eccettuano i difetti fisiologici imparano a parlare e a camminare naturalmente con il massimo dell'efficienza e senza mai provare quel senso di fatica o di esitazione davanti al compito richiesto, che è uno dei maggiori difetti della scuola.

*“Non c'è motivo perché altrettanto normalmente non possa compiersi l'apprendimento di tutte le discipline il cui insieme costituisce la cultura”.*³⁶

Infine, se la conquista dell'equilibrio nel camminare può effettivamente apparire come un'acquisizione puramente meccanica e tecnica, non si saprebbe però sottovalutare l'aspetto intellettuale superiore del linguaggio. Adattare i movimenti sottili della lingua e delle labbra all'espressione di un pensiero impalpabile è intellettuale almeno quanto abituare la mano a tracciare

³⁶ Ibidem p.32

su carta i segni che sono la trascrizione materiale di un pensiero espresso dal linguaggio. Sarebbe dunque inconcepibile che il metodo naturale, il quale riesce al cento per cento nell'acquisizione del linguaggio, non presenti la stessa efficienza quando si tratti di scrittura e di lettura, che ne costituiscono una seconda tappa.

*“Crediamo che nessun ragionamento scientifico possa addurre argomenti contro questa certezza, ed il fatto che il metodo scolastico sia generalizzato in tutti i gradi di tutte le scuole del mondo, non deve farci esitare nella riconsiderazione intrapresa. L'innovazione non sarebbe tale se non avesse contro di sé innanzitutto l'umanità di coloro che non sono stati ancora illuminati dall'esperienza iniziata”.*³⁷

1.6.3 Paulo Freire: alfabetizzare non è insegnare a ripetere parole, ma a dire la propria parola

Per Freire, *“alfabetizzare è coscientizzare”*³⁸. Per l'oppresso così come per il migrante, la conoscenza di un numero limitato di parole non costituisce solo un limite nelle possibilità di espressione, di narrazione del sé e di oggettivazione di ciò che lo circonda, ma è soprattutto origine di un percorso di esplorazione e appropriazione dell'universo lessicale.

L'educando, a partire dal bagaglio lessicale accumulato, si inoltrerà nella ricerca di nuove parole, non preconfezionate e depositate in lui dall'insegnante, ma frutto della sua investigazione. Parole che farà sue, spettando a lui attribuirle significati, e finalizzate alla descrizione del suo mondo, del suo passato, dei suoi desideri e delle sue necessità. Le parole possedute in partenza, sono definite da Freire *“generatrici”*, perché la loro combinazione ne favorisce la formazione di altre e, come conseguenza, l'arricchimento lessicale. Imparando a comunicare e a scrivere liberamente, l'educando si appropria di queste parole, che divengono portatrici di giudizi, espressioni della sua visione del mondo. Comunicazione e dialogo sviluppano il suo senso critico e promuovono la partecipazione e la condivisione, in classe come nella vita. Questo lessico arricchito, personalizzato, ricercato, torna a lui come *“azione trasformatrice del mondo”*³⁹.

³⁷ Ibidem p.33

³⁸ P. FREIRE, La pedagogia degli oppressi (ed. or. 1971), Torino, Ega editore, 2002, p. 187

³⁹ Ivi

Imparando a parlare la lingua del paese di destinazione, il migrante non solo apprende ad esprimersi, a formulare frasi ed espressioni, ma ottiene la chiave per il dialogo, strumento a disposizione dell'emarginato, dell'oppresso per combattere pregiudizi e disumanizzazione. *“Con la parola, l'uomo si fa uomo”*. (Freire)

*“Essere alfabetizzato non è imparare a ripetere delle parole, ma a dire la propria parola, creatrice di cultura. [...] Insegnare a leggere le parole dette e dettate è una maniera di mistificare le coscienze, spersonalizzandole nella ripetizione. La parola non solo designa le cose, ma le trasforma. Non è solo pensiero, è prassi. La parola è l'origine della comunicazione: la parola è essenzialmente dialogo. Apre la coscienza al mondo comune delle coscienze, quindi al dialogo.”*⁴⁰

La parola e l'educazione come strumenti di liberazione dall'oppressione. La parola e l'educazione come strumenti di liberazione dall'oppressione. Questi i concetti chiave del metodo di Freire.

Parola, linguaggio, dialogo, umanizzazione, liberazione, nonviolenza. Termini e concetti in stretta relazione tra loro. Anche Freire, ormai più di 40anni fa, ha saputo individuare e riconoscere il potere liberatorio e umanizzante della parola. Fino a farne il punto cardine della sua teoria e metodologia di liberazione dall'oppressione. Il teorico dell'educazione brasiliano è il padre della “coscientizzazione”, concetto da lui coniato e approfondito in molte sue opere. Con questo termine si intende il prendere coscienza del mondo, la capacità di osservarlo con spirito critico e di considerare la propria posizione in relazione ad esso non come frutto di una incontrastabile fatalità, di un volere divino, ma come risultante delle dinamiche politiche e sociali costruite dall'uomo; quindi prodotto del dominio degli uni sugli altri, dominio che può essere trasformato in potere di tutti. La coscientizzazione richiede la comunicazione, la possibilità di aprirsi all'altro, di farsi conoscere e di conoscere, di generare empatia.

Questa porta a non accettare le sofferenze imposte all'Altro, proprio perché ci si sente in comunione con lui, nel senso etimologico di “essere partecipi del suo destino”.

La parola, il linguaggio, portatrici di umanità, permettono di abbattere i muri divisorii creati dagli oppressori per impedire la comunione delle coscienze. Il dialogo, umanizza prima, e coscientizza poi, noi e l'Altro. Costruisce ponti, sgretola le barriere generatrici di pregiudizi, diffidenze. Sbianca le etichette, che tanto frettolosamente vengono appioppate ai migranti, illudendosi così di conoscerli e controllarli. Perché ciò che non si conosce, spaventa. Si combatte la paura dell'Altro, figlia della

⁴⁰ Ibidem p.196

disumanizzazione da cui si è avvolti, con l'illusione di conoscerlo. Le false illusioni a volte consentono di vivere più serenamente, in pace con se stessi, mentre gli oppressori alimentano e sfruttano questa falsa conoscenza al fine di sfruttare coloro che non hanno voce. Per questo la parola è liberazione, e la coscientizzazione pure lo è. La liberazione dall'oppressione e dallo sfruttamento costituisce il fine verso cui tendere. Pur essendo una meta molto lontana da raggiungere, all'uomo spetta il compito di individuare i sentieri che portano ad essa, e come quella costituisce l'arrivo, il destino finale, così i mezzi rappresentano il viaggio. Non può pretendere di raggiungere quest'obiettivo con mezzi inappropriati. Se si esercita un tipo di educazione "depositaria" si nega il dialogo, si fa assistenzialismo e si inibisce la creatività. Percorrendo questo cammino la meta rimane lontana, nonostante gli sforzi profusi.

1.6.4 La nuova figura dell'educatore sociale

Dalla panoramica fatta del terzo settore, del lavoro sociale e dell'evoluzione continua che cavalca il profilo dell'operatore sociale, si evince l'interdisciplinarietà che caratterizza e di cui ha bisogno questo mondo.

Ed ecco che quando si parla di educazione non si può che collocarla nella grande famiglia del lavoro sociale.

Tra la metà degli anni 80 e la fine degli anni 90 c'è stata nel privato sociale l'esplosione di una pluralità di proposte educative. Tramite associazioni e cooperative, il terzo settore in genere si è reso protagonista dell'educazione non formale, extra-scolastica, degli interventi educativi nella marginalità.

Ci si nutre ancora della risonanza di movimenti pedagogici italiani degli anni 60 e 70, di quel po' di educazione libertaria portata avanti da piccoli gruppi autorganizzati, della ricerca del CEMEA e

del Movimento di cooperazione educativa e su un'educazione laica centrata sulla persona, sulla cooperazione centrata sul "fare" e sulla relazione educativa.

Quello verso cui si stava andando era una ricerca di metodi prima ancora che di contenuti.

Sembrava proprio che il terzo settore potesse agire dei cambiamenti sociali a partire dall'educazione. Si pensava che potesse porsi come interlocutore delle istituzioni per un ripensamento delle politiche sociali.

L'involuzione progressiva delle politiche per il benessere sociale ne ha reso evidente la poca incisività sul piano politico, così come l'espansione del mercato e dei servizi non ha certo comportato la separata crescita qualitativa degli stessi.

La logica del concorso dei progetti ha trasformato il mondo dell'educazione non formale in un *progettificio*, con i bandi di concorso in arrivo da un mondo politico spesso più preoccupato della propria propaganda che delle reali necessità di territori e comunità.

Una delle conseguenze è stata che l'azione educativa si è andata impoverendo, diventando incapace di intraprendere percorsi di ricerca-azione.

Ed ecco il porsi di una domanda che risuona come un eco in una grotta: " come autosostenersi in un clima instabile e privo di punti di riferimento?"

Purtroppo la sudditanza alle istanze della politica di partito si è mostrata un fattore molto diffuso, dato il ricatto della propria stessa sussistenza.

Già dagli anni 90 si inizia a parlare di *burn out* anche nel mondo educativo (a dimostrazione di come esso faccia parte di quello sociale). Si tratta di una sindrome di esaurimento emozionale, di spersonalizzazione e riduzione delle capacità personali che può presentarsi in persone che per professione si prendono cura degli altri.

Nella serie di fattori scatenanti questa sindrome ci sono molte dimensioni comuni nei servizi educativi del privato sociale fra cui: il conflitto di valori; quando cioè la persona è in conflitto con i valori che il servizio trasmette oppure quando i valori non trovano corrispondenza nella scelta operata, impedendo così la nascita del senso di appartenenza al proprio ente o servizio, il sovraccarico di lavoro, la scarsa remunerazione e l'assenza di equità, l'alienazione nel senso dell'impossibilità di cogliere il risultato del proprio lavoro a partire dal deficit nella condizione di lavoro stessa, la precarietà di ruolo e funzione, l'eccessivo turn-over.

Le conseguenze del *burn-out* invece si possono configurare innanzitutto in una condizione di *esaurimento emotivo*. I fattori individuali non sono che delle con-cause, si tratta di un male sociale, qualcosa che attraversa molti dei servizi nati per le persone.⁴¹

Formarsi come educatore nel sociale è diventato per tanti un percorso alienante, è sempre più difficile sentire la propria associazione, il luogo in cui si lavora, il proprio ente di appartenenza, come un agente di cambiamento e trasformazione sociale, il lavoro di relazione educativa sottopone ad una serie di pressioni, specie se svolto in solitudine, sono poche gli spazi di condivisione e di confronto per la crescita professionale.

Il tecnicismo derivato dalla università, il compilare schede di valutazione e monitoraggio, sottraendosi il più possibile alla relazione educativa deresponsabilizza rispetto alla cura di contesti.

Tuttavia in questi anni sono nati molti gruppi ed esperienze di “resistenza civica” che nel loro agire hanno cercato di rifiutare la messa a sistema del *progettificio terzo settoriale*, proponendo modalità diverse di cooperazione, distribuzione delle risorse e condivisione, cercando di ri-centrarsi sul problema del senso e dell’efficacia del proprio lavoro.

1.6.5 Alcune sfide dell’educatore

Abitare il “come se”. Non può esistere mestiere per l’educatore senza uno slancio utopico, l’educazione non può che andare a braccetto con l’idea che possa esistere un mondo migliore o anche semplicemente un mondo dove *si possa resistere*. Ciò che aiuta nell’abitare il “come se” è lo spendersi nella costruzione del contesto.

Costruire un contesto educante. Dall’etimologia della parola con- tessere, per contesto si intende la “trama” su cui poggiano e si sviluppano le azioni di tutti.⁴²

Nei principi dell’educazione attiva si trova che “un contesto reso educante, educa tutti nello stesso momento” al di là di ruoli e funzioni. Puntare sulla dimensione del contesto vuol dire agire fuori dalle dinamiche di ruolo e di potere.

⁴¹ *Ivi*, p.24

⁴² LORENZONI Franco, *Saltatori di muri*, Macro, Cesena 1998

Gli spazi devono essere curati, l'ambiente è testimone di un percorso di crescita comune, di educazione reciproca alla conoscenza, del coltivarsi di rapporti. Ma il contesto è anche il clima relazionale, continuamente curato attraverso la convivialità.

Il contesto educativo è luogo di ospitalità e cura se garantisce continuità nella relazione e utilizza il gruppo, considerato nel suo valore di apprendimento che di cura dei singoli.

Chi oggi si accinge alla professione di educatore nel sociale sa che il contesto in cui si trova a operare è o dovrebbe essere un luogo di aggregazione sociale vera, pensata come un sasso gettato nell'acqua che crea cerchi concentrici di aggregazione sociale.

Si pensa in grande, convinti del fatto che per reinventare una nuova forma comunitaria sia possibile (forse necessario) partire dalle quattro mura di uno spazio per poi arrivare al quartiere e perché no alla città.

La relazione educativa è tutto, è in questa relazione che nascono e si sviluppano trasformazione e cambiamento per i singoli e per i gruppi. È nella relazione educativa che ognuno rimette in gioco i propri modelli affettivi sani e malsani vissuti fin lì, tutte le ferite, tutte le paure, tutti i desideri.

Nella tradizione dell'educazione attiva l'interlocutore (che sia bambino, ragazzo, adulto o anziano) è protagonista delle attività del *centro educativo* ma soprattutto del cambiamento evolutivo della sua vita. Il tentativo è quello di essere dei mediatori, di rendere favorevoli le circostanze. Si cerca di valorizzare attraverso i gruppi, l'unicità di ogni individuo come in uno specchio, capace però di tenere dentro sia le virtù che le deformità.

Ognuno a modo suo, e nella sua particolare esperienza, porta un potenziale di critica dell'esistente che non deve essere addormentato ma anzi risvegliato e "messo in azione" costruttiva, collettivizzata. Fondamentale è anche la questione del tempo, gli educatori sanno aspettare e conoscono i *tempi dell'anima*, sanno che non è detto spetti a loro *assistere alle fioriture*.

Intercultura

Integrazione è già una parola che nasconde un'idea discendente della convivenza, gli antropologi ci dicono che "interazione" sarebbe più corretta in quanto contemplerebbe una convivenza che permette a ognuno di girare mantenendo la propria identità.

L'educazione è una vocazione, un'arte e in quanto tale ogni giorno si dedica ad affinare i propri strumenti, sempre rivolta con uno sguardo vivo e curioso verso il mondo, ogni giorno guarda il suo

operare con occhio critico, sopportando la frustrazione, l'assenza di ispirazione. L'educatore come l'artista cerca la bellezza e la trova.

1.6.6 Il “meticciato teorico” come sentiero del “fare bene”

Possiamo vedere l'educazione come un ponte che ci porta al cambiamento della società, alla crescita collettiva, diversi ricercatori ci danno conferma del legame incidibile che unisce l'ambito dell'educazione a quello del sociale, i cui contributi oggi rappresentano una grande eredità per chiunque respiri “socialmente l'educazione” e “la società educativa”.

Betty Edwards nel suo *Disegnare con la parte destra del cervello*, in cui la ricercatrice collegandosi agli studi sui due emisferi cerebrali di Roger Sperry (sulla modalità di conoscenza propria dell'emisfero sinistro che è analogico- digitale e quella dell'emisfero destro che è sintetico-olistico) sviluppò un metodo in cui imparare a disegnare significava disimparare la modalità con cui in Occidente si fa scuola. Significava cioè disattivare per un po' la modalità propria dell'emisfero destro e non disegnare l'immagine preconcepita che si ha in mente, bensì quello che c'è davanti così com'è. Anche se gli studi Sperry e il metodo di Sperry risultano un po' datati, resta assolutamente attuale l'assunto di fondo per cui la maggior parte delle persone non riesce a vedere quanto ha di fronte a sé così com'è, e che per imparare a disegnare (e quindi a vedere) ha bisogno innanzitutto di rimuovere il suo preconcepito visivo.

Imparare a vedere le cose del mondo ha come premessa il superamento dell'idea preconcepita che se ne ha.

A venire in nostro aiuto ci sarebbero poi non pochi altri teorici, dai fondatori della moderna pedagogia come Dewey con la sua “arte di gettare ponti” ai padri della psicologia sociale come Kurt Lewin che con la sua “teoria del campo” ci insegna che la percezione di un territorio non dipende tanto dalle sue caratteristiche fisiche e oggettive quanto dalla percezione che ne ricava chi con quel territorio ha a che fare.

Le politiche sociali e culturali “ordinarie” farebbero bene a prendere in prestito alcuni dei concetti base che ognuno degli operatori dell'intercultura ha dovuto far propri se voleva raggiungere in qualche modo risultato nel suo lavoro.

Un ricettario minimale si potrebbe riassumere così: 1) la sacralità dell'irripetibile unicità di cui ogni singolo essere vivente è portatore e la messa in discussione di sé del proprio gruppo- scuola, ospizio o comunità che sia- come punto di partenza di qualsiasi lavoro; 2) la centralità della relazione; 3)

dare la giusta attenzione a temi come quelli della “paura”, magari iniziando dall’imprinting dei primi anni di vita. La paura dello straniero va infatti vista come sottotema della “strategia della tensione” sempre più in voga sullo scenario internazionale; 4) la reciprocità e la pedagogia attivo-riflessiva, anziché l’approccio di tipo professorale accademico con metodologie adeguate ai contesti, dove la didattica sia funzionale a un più generale progetto educativo che considera la persona nella sua interezza.

Se è auspicabile che chi si occupa delle *polis* raccolga i suggerimenti della pedagogia interculturale forse sarà altrettanto auspicabile che chi si occupa della pedagogia metta una volta per tutte a bando le parole come intercultura, multiculturalità e affini . Se proprio se ne deve parlare, si parli piuttosto di corsi di antiottusità o antiomologazione o antiapparenza ossidante⁴³, o se il negativo porta male ci si serva dei concetti dell’*educazione all’alterità* o all’*identità terrestre*.

Infine è fondamentale ripartire dal legame, che sembra in alcuni contesti specie ahimè quello pubblico essersi spezzato, fra ricerca e azione. *Serendipity* è la parola magica da cui partire sempre, ovvero quell’atteggiamento e quella predisposizione che porta a essere sempre aperti al nuovo, pronti a cogliere quanto il contesto suggerisce a trovare ciò che non si stava cercando, al di là di schemi e obiettivi predeterminati. Possibilità riservata comunque solo a chi è davvero “in cerca” e si dota degli strumenti necessari.

⁴³ Giovanni Zoppi, *Fare scuola, fare città. Il lavoro sociale al tempo della crisi*. Edizioni dell’asino , Roma p. 79

CAPITOLO 2: IL DILEMMA DELLE POLITICHE PUBBLICHE ...

2.1 La crisi nel welfare e il welfare nella crisi ...

La fase che va da i primi anni 2000 ad oggi segna il passaggio di un'epoca per quanto riguarda il lavoro sociale (vedremo in seguito l'evoluzione che si è aggirata e che è tuttora in corso intorno a questa definizione). Si è passati da una certa idea di welfare a un'altra ancora da reinventare.

La prospettiva dominante nei decenni passati inquadrava l'educazione, il disagio e la marginalità solo come problemi di sviluppo (economico) e di integrazione (sociale), quella che si è plasmata sotto i colpi della retorica della crisi rischia invece una resa incondizionata: chi è dentro è dentro, chi è fuori si accontenti del riproporsi di forme ottocentesche di carità pubblica e filantropia privata.⁴⁴

Ripensare ai nostri modelli di educazione, assistenza e cura è un'impresa a dir poco ardua ma assolutamente necessaria.

L'attacco alle politiche pubbliche e sociali di questi anni è fondato e trae la sua forza da un'esigenza collettiva di cambiare direzione. Il rischio di perdere servizi e diritti ritenuti essenziali deve portarci a inventare nuovi metodi di lotta capace di creare cambiamenti.

Uno degli ostacoli maggiori ad un lavoro educativo efficace è l'incapacità di vedere realmente chi e che cosa abbiamo di fronte, senza ingabbiarlo nei nostri schemi ideologici o nelle proiezioni psicologiche. La mancanza di un contatto diretto con la realtà e con i bisogni autentici di tutti i cittadini provoca il mantenimento di un equilibrio mediocre, irreali, quando non di oppressione vera e propria.

Giovanni Zoppoli, un educatore attivo a Scampia esterno alle istituzioni, animatore di iniziative ostinatamente fedeli ai principi del "ben fare", scrive che essere educatori vuol dire farsi sollecitatori di cambiamento e non soltanto "stare" nelle situazioni al fianco dei più deboli. *Significa*

⁴⁴ Giovanni Zoppoli, *Fare scuola, fare città. Il lavoro sociale al tempo della crisi*. Edizioni dell'Asino. Roma, p.5

mettere in crisi equilibri malsani, offrire visioni alternative, promuovere processi di liberazione. È operazione faticosa ma ricca di possibilità.

Sono anni che sentiamo parlare di crisi conclamata, dilatata, che contamina ogni angolo della società. Questa parola si è insidiata nelle nostre locuzioni, attanaglia le nostre menti fino al punto di farci autocensurare perché tanto si sa che non c'è speranza ... sarà che sono una sognatrice, ma io penso che arrendersi prima di cominciare significhi lasciarsi ingabbiare dalle stesse catene da cui si dice di volersi liberare.

Volendo volgere uno sguardo a ritroso al percorso compiuto finora, potremmo riassumerne così alcuni punti salienti: la delega ai privati di molte vecchie funzioni socio- assistenziali e la creazione da parte del mercato di nuovi bisogni e servizi; il terzo settore come bacino del consenso e area privilegiata del voto di scambio; la neutralizzazione della funzione politica e inchiestatrice delle realtà di base a vantaggio della progressiva medicalizzazione della società.⁴⁵

Che cosa è successo dunque al sociale in una panoramica simile?

L'approccio psicologico di autori quali Carl Rogers, Alexander Lowen ed Eric Berne, può esserci d'aiuto per avere un quadro delle dinamiche devianti che si autoriproducono sotto i nostri occhi.

Mi sembra interessante e, applicato all'osservazione della situazione creatasi nel mondo del sociale, chiarificatore il concetto de "la costruzione di un falso sé" analizzato da Rogers.

Aspetto che riscontra nello studio sul narcisismo di Lowen una fondamentale attualizzazione, per addentrarsi ulteriormente nella psicologia dell'intervento sociale grazie al contributo di Berne e altri transnazionalisti. Rogers insieme a tanti altri autori studia il meccanismo secondo cui il bambino prima e l'adulto poi arrivano a mettere da parte impulsi e sentimenti autentici , il proprio vero sé , per aderire al modello ideale richiesto dalla figure genitoriali di riferimento.

Nell'opera *Il Narcisismo* di Lowen, l'ossessione di ottenere il consenso adulto provoca la totale adesione ad un'immagine a cui bisogna somigliare, ottenendo così una scissione dai propri sentimenti, emozioni e sensazioni. Il narcisista ha il solo scopo di coincidere con questa immagine per avere il consenso dell'altro; ogni altro diventa strumento da manipolare per raggiungere il proprio obiettivo (perché strumento è diventato prima di tutto il proprio sé).

⁴⁵ *Ivi*, p. 15

Nel pensiero di Berne e di Stephen Karpman, quest'assunto combacia con uno dei giochi psicologici più ricorrenti nel campo sociale, quello del triangolo *vittima/salvatore/persecutore*.

Ognuno degli attori in campo ha perso il contatto con il proprio vero sé, questo lo porta a non vedere né percepire i propri bisogni autentici e quelli dell'altro, e l'unica cosa importante è preservare il proprio equilibrio. Cosa che può avvenire solo continuando a recitare il copione di vita appreso da bambino: fare la vittima, il persecutore o il salvatore.

Questo concetto applicato al mondo del sociale ci consente di vedere il male che c'è: se non si esce da questo triangolo non si potrà rompere la situazione di svantaggio e vessazione in cui ricade la presunta vittima, né lo stato di superiorità e perfidia del persecutore e del salvatore. Così l'ingiustizia trova la via per perpetuarsi invece di cessare.

Osservando invece la situazione da un punto di vista economicista non si può non vedere l'“industrializzazione del sociale” che ha avuto nell'annullamento dell'autenticità appena descritto un ottimo complice.

Numerosi sono stati i tentativi di creare imprese sociali, due parole che accostate a me suonano come un ossimoro.

Molti nodi sono venuti al pettine legati da un lato alla difficoltà di chi è nel mondo dell'associazionismo inteso in senso ampio di gestire un'impresa e, dall'altro di far coincidere scopi di intervento sociale e profitti economici.

Le etichette assegnate alle diverse fasce di popolazione e ai contesti di riferimento come “ragazzi a rischio” “soggetti vulnerabili” ,“periferie”, “dispersione”, si sono moltiplicate mettendo pezzi a colori ai guasti del sistema e contribuendo di fatto a creare cittadini passivi e supini, sia fra gli “assistiti” che fra gli “assistenti”.

2.2 Che fare, c'è ancora speranza?

Nell'attesa di riuscire a tirarci fuori da questo pantano (il pubblico non ha soldi, il mondo dell'associazionismo a cui sono delegate funzioni che prima erano dello Stato sempre più in bilico nel tentativo di tenersi in piedi) non ci resta che *specchiarci nel fango che ha il pregio di mostrarci in tutta la sua deformità l'immagine del presente*.

Dopo esserci specchiati però c'è la consapevolezza del cambiamento e della lotta da intraprendere per ottenerlo, senza la realizzazione qui e ora di nuove forme di socialità, di nuovi modi di

rispondere ai bisogni della comunità è impossibile mettere a fuoco bersagli, rivendicazioni, “linguaggi della protesta” concreti che partano dal piccolo fare quotidiano.

Riporto qui alcune direzioni e principi che guidano il lavoro all'interno del centro territoriale il “Mammut” di Scampia e che Giovanni Zoppoli condivide all'interno di una delle sue pubblicazioni:

1. Smascherare ognuno dei meccanismi di omologazione, a partire dal narcisismo e della realizzazione del falso sé. Prendere coscienza rispetto al fatto che ognuno di noi è interessato in prima persona dallo “sbando” del lavoro sociale.
2. Tenere sempre presente che il lavoro sociale non può scindersi dalla sua dimensione di ricerca. Avvalersi di tutti gli strumenti delle scienze sociali e allargare lo sguardo ai preziosi contributi dell'antropologia e della sociologia che possono guidare le fasi di analisi e monitoraggio dell'intervento.
3. Lottare, nel senso di far sentire la propria voce unendola al coro cittadino, affinché le risorse dello Stato vadano a finanziare il “sociale” piuttosto che le sacche di poter e i gruppi di pressione
4. Attuare ogni misura necessaria perché il servizio inteso in ogni sua forma possa equivalere a: l'effettiva possibilità di emancipazione/liberazione per chi lo vive, la riduzione del gap socio culturale fra cittadini, avvicinare a reti sociali che il singolo non potrebbe scovare da solo, sviluppo di capacità e potenzialità dei singoli e dei gruppi con cui si lavora.
5. Non lavorare mai né nella fase di analisi né tantomeno in quella di realizzazione dell'intervento, per confermare le proprie tesi di partenza, tenendo comunque presente ed esplicitando il tipo di società a cui si sta formando se stessi e il cittadino che riceve il servizio.
6. La finalità dell'intervento sociale è il cambiamento
7. Tendere alla modificazione di quanto sta alla base della condizione di disagio, senza tendere ai massimi sistemi, ricordandosi che i movimenti dal basso innescano educazione al cambiamento.

2.3 Il lavoro sociale sull'onda del cambiamento

L'auto-organizzazione sociale rispetto alle nuove problematiche della società ha dato il via ad una sorta di *militanza sociale* che sopperisce all'assenza dello Stato. Da qui c'è l'origine dello sviluppo odierno del lavoro sociale in Italia, che comunque ha una storia antica.

Ivan Illich negli anni 60 parlava di *professionalizzazione* delle funzioni sociali, processo connaturato alla modernità e allo sviluppo economico. Abbiamo così, contemporaneamente, su vari fronti: la *medicalizzazione* del sociale (con la predominanza della dimensione sanitaria nella risposta alle sofferenze sociali), la *professionalizzazione* dell'umano (ogni aspetto della cura, della solidarietà diventa aspetto del mercato e degli esperti) e la *criminalizzazione* della sofferenza (la riduzione del disagio sociale a problema penale).⁴⁶

La militanza sociale di cui abbiamo parlato si è trasformata negli ultimi decenni, insieme allo scenario in generale. Negli anni 90 il welfare ha avuto un cambiamento chiave per comprendere la dinamica odierna. Il terzo settore si istituzionalizza in via definitiva e diventa parte integrante di un welfare mix, dove lo Stato deve ridurre i costi e ha bisogno del terzo settore per gestire una parte di servizi che non riesce più a sostenere.

Il passaggio che si compie qui trasforma il terzo settore in un soggetto economico importante che da lavoro a centinaia di migliaia di persone che non sempre sono motivate .

Lavoro che viene organizzato soprattutto all'inizio, senza un quadro di riferimento normativo con dinamiche di sfruttamento e auto-sfruttamento.

Una parte del volontariato si adatta ad una pratica senza mordente, una parte della cooperazione diventa un'impresa che lascia cadere nel dimenticatoio la sua qualifica sociale, le associazioni diventano organizzazioni buone per tutte le stagioni.

Ovviamente quella descritta è una panoramica generale, per fortuna (re)esistono robuste *minoranze* che danno vita a buone pratiche, utili e motivate, che sono come dei papaveri in mezzo ad un'enorme distesa di verde.

Le ambiguità e le storture di questo fenomeno sociale sono state già individuate da tempo, ma questo purtroppo non ha impedito episodi in cui prevale una deriva criminale (è il caso dello

⁴⁶ Giulio Marcon, *Lavorare nel sociale una professione da ripensare*. Edizioni dell'Asino, Roma p. 8

scandalo di “Mafia Capitale” con al centro le vicende del management della Cooperativa sociale 29 giugno) e quella moralmente deprimente di una parte di questo mondo adagiato sulle leggi, i finanziamenti, i rapporti ambigui con la politica.

Dovendo dipendere largamente dai finanziamenti pubblici, una parte di questo mondo, da un lato si arrangia nella giungla della gestione burocratica e amministrativa di questi finanziamenti e dall'altro deve stare attenta a non bruciarsi nel rapporto tra politica e partiti. Tutto questo crea una considerevole opacità gestionale, per gran parte indotta dai meccanismi istituzionali e dai finanziamenti pubblici, da cui è dipendente.

E infatti una parte di questo mondo ha perso non solo l'autonomia economica, ma anche quella sociale e culturale. È diventato una sorta di *parastato* o di *paramercato*. E naturalmente da questo mondo sono poi risorte *minoranze attive*, buone pratiche e anche un buon rapporto con le istituzioni che dovrebbero essere assunte come guida all'interno delle organizzazioni sociali. E così accanto ad operatori sociali frustrati, demotivati e in pieno *burn out*, ce ne sono altri motivati, competenti impegnati e generosi. Le difficoltà sono sempre tante, ma il coraggio e la determinazione per andare avanti sono rafforzati dalla cooperazione in gruppo e dalla voglia di fare di più.

Si può dire che una storia del lavoro sociale, del terzo settore e del volontariato iniziata negli anni 70 si è ormai conclusa. Bisogna archiviare una volta per tutte la storia di un terzo settore parastatale e prono al business, commisto alla politica, senza spiraglio di cambiamento. Occorre ricominciare da capo, facendo tesoro degli errori commessi finora ma anche delle cose buone fatte, consapevoli che è necessario il rinnovamento delle basi etiche, sociali e politiche

Questo è quello che si aspettano le tante persone che vogliono *fare bene il mestiere* dell'operatore sociale, che è una professione, un'arte che ha bisogno di diverse qualità: preparazione e competenza, motivazione personale, capacità di ascolto ed empatia, disinteresse personale, partecipazione e condivisione, solidarietà e discrezione, generosità, capacità di lettura del contesto, la voglia di cambiare la realtà.

2.4 L'insegnamento dell'italiano L2 in che ottica viene inquadrato dalla politiche pubbliche?

Quando ci ritrova a vivere in una società è importante conoscere la lingua e le norme principali che regolano le relazioni ed i comportamenti al suo interno. Su questo non ci piove. È importante per gli autoctoni, che al contrario di quel che si crede, talvolta si ritrovano ad avere delle competenze linguistiche e conoscenze civiche approssimative tali da non garantire loro una garantire loro di

muoversi da cittadini competenti nella società cui pure appartengono. Tanto più importante è per chi viene da Paesi diversi, con altre lingue e forme di organizzazione della vita sociale e politica. È importante per i singoli che possono così agire in autonomia nelle scelte che si ritrovano a compiere in quanto abitanti di luoghi e comunità. Ed è importante per la collettività, perché è abitata da persone che non vivono chiuse, ed escluse in comunità linguistiche e culturali, che rimangono estranee e impermeabili ad ogni contaminazione reciproca.

Non c'è nulla di particolarmente anomalo o di oppressivo, nell'aspettativa che chi ha intenzione di risiedere a lungo in un paese diverso dal proprio abbia una conoscenza della lingua che consenta almeno di praticare azioni quotidiane di scambio e relazione nei diversi spazi di socialità, che sia essa formale o informale, che favorisca inoltre la comprensione di quali siano i propri doveri, ma anche i propri diritti.

Ma come viene regolamentata quest' aspettativa dalla normativa nazionale?

Le nuove norme, che dal dicembre 2011 regolano la concessione del permesso di soggiorno, chiedono il superamento di un test linguistico e la conoscenza di alcuni non specificati contenuti della Costituzione italiana⁴⁷. Di fatto però lo Stato italiano arriva poco attrezzato all'attuazione di queste norme, sul piano organizzativo come su quello culturale. È stata denunciata da diverse realtà la formula tutta a carico degli immigrati, che devono trovare da soli i modi e i luoghi in cui

⁴⁷ A partire dal 2011, per regolarizzare o stabilizzare il loro status di soggiornanti in Italia, gli stranieri immigrati devono attestare attraverso un'apposita certificazione, di aver conseguito un determinato livello di conoscenza della lingua italiana. Tale obbligo, regolamentato con due diversi provvedimenti governativi emanati nel maggio e nel giugno 2010, non riguarda tutti ma solo chi fa richiesta di un permesso di soggiorno CE di lunga durata e chi richiede per la prima volta il permesso di soggiorno. Il provvedimento relativo alla prima tipologia di soggetti è il decreto del Consiglio dei Ministri del 4 giugno 2010, con cui viene data attuazione all'articolo 9 del Testo Unico sull'immigrazione (Decreto legge 25 luglio 1998, n.286). Il decreto stabilisce che è l'interessato a dover richiedere alla Prefettura di essere sottoposto a una prova il cui superamento attesti il possesso di una competenza linguistica di livello A2, secondo il *framework* europeo delle lingue. Nel caso in cui la prova non venga superata è possibile reiterarla. Sono esentati: i minori di 14 anni; chi ha frequentato un corso di italiano presso i Centri Territoriali permanenti per l'educazione degli adulti conseguendo una certificazione riferibile al livello A2; chi ha conseguito in Italia la licenza media, un diploma, una laurea; chi è in condizioni fisiche e mentali (documentate dal Servizio sanitario nazionale) che precludono l'apprendimento. Per chi richiede la prima volta il permesso di soggiorno vale invece il Regolamento varato dal Consiglio dei ministri il 20 maggio 2010, dell'«accordo di integrazione» previsto dal Pacchetto sicurezza (Decreto legge 23 maggio 2008, n.92, convertito in legge 24 luglio 2008, n.125). L'accordo, che deve essere obbligatoriamente sottoscritto nel momento del rilascio del permesso di soggiorno, condiziona la conservazione dello status di soggiornante regolare a chi, oltre ad aderire alla «Carta dei valori, della cittadinanza e dell'integrazione» emanata dal Viminale (Decreto del Ministero degli Interni 23 aprile 2007) e a rispettare alcune regole tra cui l'adempimento scolastico da parte dei figli minori almeno 30 punti/crediti. Di qui la definizione del permesso «a punti».

imparare la lingua, mentre lo Stato si fa carico esclusivamente del compito di certificatore⁴⁸ e si limita poi senza oneri aggiuntivi e nei limiti delle risorse finanziarie disponibili, a sostenere i processi di apprendimento tramite «opportune intese con Enti locali, Regioni, Onlus».

Proprio mentre introduce questo obbligo, lo Stato taglia i finanziamenti ai CTP, gli unici istituti che all'interno del sistema pubblico di istruzione provvedono, del tutto autonomamente, all'offerta agli stranieri di corsi di lingua e di introduzione alla cultura ed alla società italiana e che ora sono stati individuati anche come enti presso cui gli immigrati possono sostenere il test, senza dover pagare (come invece avverrà presso gli altri enti esaminatori/certificatori).

Osservando la situazione italiana, sembra non esserci coerenza tra impegno richiesto agli immigrati e impegno assunto dallo Stato. Da un lato ciò non sorprende. Non solo perché la norma più che da un effettivo progetto di integrazione è stata motivata da esigenze di sicurezza e controllo. Ma perché, nonostante il fatto ormai non più recente di essere diventato un Paese di immigrazione, lo Stato Italiano in quanto tale, al di là delle iniziative di singoli e gruppi, non ha mai avviato un'azione seria e sistematica nel campo dell'integrazione linguistica degli immigrati, a partire dalla scuola dell'obbligo e dall'obbligo scolastico per i bambini. A differenza di quanto è accaduto in altri Paesi l'insegnamento e gli insegnanti dell'italiano come lingua seconda non sono stati istituzionalizzati. Si tratta di una responsabilità condivisa da tutti i governi che si sono succeduti negli ultimi vent'anni, cui hanno supplito molto parzialmente governi locali (per lo più solo nel centro nord), con progetti *ad hoc*, fondazioni, singoli istituti o singoli docenti, sempre sospesi alla casualità dei finanziamenti e della disponibilità soggettiva dei singoli e dei consigli d'istituto. Ultimamente poi, a fronte dell'aumento del numero di bambini stranieri nella scuola dell'obbligo (con vari gradi di competenza linguistica) l'unica proposta, per altro in larga parte inattuata e inattuabile, avanzata dal Ministero della Pubblica Istruzione è stata la creazione di classi «ponte» solo per stranieri e l'istituzione di un tetto al numero di stranieri (senza specificazione sulla loro competenza linguistica) per ogni classe. E senza dire come procedere nelle scuole dei quartieri abitati in maggioranza da immigrati. All'atto pratico vi sono scuole in cui la metà o più degli studenti è straniera, molti appena arrivati, senza che vi sia un insegnante di sostegno per l'apprendimento della seconda lingua – un istituto consolidato da tempo nei Paesi di immigrazione,

⁴⁸ MARINELLI Fiorella e PETERNELLO Roberto *Italiano per stranieri immigrati. Da obbligo a diritto*, Ediesse, Roma, 2011, pag.10

ma ancora lasciato, nel migliore dei casi, alla speri mentalità e al volontariato in Italia.⁴⁹ Con i risultato che vengono consolidate le basi di uno svantaggio linguistico e formativo proprio là dove questo potrebbe essere contrastato all'origine, coinvolgendo anche i genitori.

Se questa è la situazione per i bambini e i ragazzi di età scolastica, di certo non migliora (semmai peggiora) per gli adulti. Come si è detto sopra, a parte i CTP, non esistono realtà del settore pubblico che offrano corsi di italiano per stranieri. La situazione attuale fa pensare ad una politica linguistica velata di integrazione che in realtà ingabbia.⁵⁰

L'introduzione della norma sulla conoscenza della lingua e delle regole di base della vita associata non è stata né preceduta né accompagnata neppure da un investimento nella formazione degli insegnanti e dei valutatori. Come se insegnare una seconda lingua a chi è già adulto fosse lo stesso che insegnarla ad un bambino, ed insegnarla a chi è analfabeta parziale o anche totale anche nella propria lingua fosse lo stesso che insegnarla a chi non solo è ben alfabetizzato nella propria lingua e colto, ma spesso poliglotta. Il rischio che si presenta e che spesso si traduce in realtà è l' "infantilizzazione" o la svalorizzazione dei vissuti e dei saperi di chi sta apprendendo una nuova lingua.

Un'altra piaga è rappresentata dal fatto che spesso coloro che hanno già conseguito dei titoli di scuola media superiore si vedono costretti a prendere la licenza dell'obbligo perché non esistono accordi di riconoscimento reciproco dei titoli tra Paesi, o perché il riconoscimento richiede dei passaggi complicati e costosi, oltre che spesso non trasparenti. L'obbligo di fatto a ripercorrere la scolarità di base può rappresentare una delle tante forme di squalificazione sociale che si incontrano nel percorso migratorio.

Insomma la richiesta di integrazione avanzata dallo Stato italiano sembra essere presentata come un prezzo da pagare e di cui esibire la ricevuta, piuttosto che come un percorso di apprendimento e riconoscimento (oltre che un diritto).

Ovviamene imparare la lingua del paese in cui si vive per scelta o non, non è un interesse precluso a chi deve sostenere il test per il conseguimento della certificazione linguistica. La lingua

⁴⁹ *Ibidem*

⁵⁰ Il MIUR non prevede inoltre corsi rivolti agli analfabeti. Si taglia fuori così una fetta di popolazione immigrata che vie sembra dover percorrere un vero e proprio percorso a ostacoli per arrivare al "traguardo" della certificazione linguistica. Sembra che conoscere la lingua del Paese d'arrivo venga considerato un obbligo e non un diritto.

rappresenta la chiave per accedere alla comunicazione, la porta per entrare nella società, il mezzo per inter-agire con gli altri. La mancanza di un'offerta formativa adeguata alla domanda, delega di fatto il compito al mondo dell'associazionismo, del privato sociale e del terzo settore in generale.

2.5 La delega al mondo dell'associazionismo ...

Abbiamo già visto all'inizio di questo capitolo quanto si siano modificati negli ultimi anni i rapporti fra enti pubblici e soggetti del terzo settore che si trovano ad avere una vera e propria delega (talvolta implicita) di funzioni legate all'offerta dei servizi alla persona. La legge quadro sugli interventi e sui servizi sociali (legge n.328/2000 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali") designava un sistema fondato su risorse definite annualmente (istituendo il Fondo nazionale per le politiche sociali, FNPS), sulla programmazione regionale e territoriale, sulla capacità dei Comuni di associarsi per garantire l'erogazione degli interventi e dei servizi sociali. Nel corso di questi 15 anni, accanto al Fnps si sono aggiunti altri fondi nazionali di finanziamento per specifiche aree di intervento, il cui importo, determinato annualmente, è trasferito dallo Stato alle Regioni e da queste ai Comuni.

Questo complesso assetto istituzionale con le risorse nazionali da un lato, e le funzioni di programmazione e intervento delle Regioni e dei Comuni dall'altro, si è strutturato con lentezza e in maniera molto differente sull'intero territorio nazionale. A ciò va aggiunto che la riforma del titolo V della Costituzione, intervenuta nel 2001, ha attribuito alle Regioni funzioni legislative in materia sociale, determinando la creazione di venti differenti modelli regionali. In più il Fnps ha avuto ogni anno una consistenza diversa, impedendo così una programmazione minima ma certa e immutabile. Questo perché non sono mai stati definiti i livelli di assistenza senza i quali risulta impossibile l'esigibilità dei diritti sociali. In altre parole se la parte del Fnps destinata alle pensioni non può variare, quella per le politiche sociali può trovare una consistenza variabile. Sin dalla sua strutturazione in sistema quindi si è istituito a macchia di leopardo. Là dove le Regioni erano disposte ed avevano la possibilità di investire risorse proprie oltre quelle nazionali, la quota pro-capite per il sociale poteva risultare anche significativa, in quelle nelle quali si faceva invece quasi esclusivamente affidamento alle risorse nazionali la quota pro-capite è sempre stata risicata. Questo spiega perché a parità di risorse nazionali, si riscontrano disparità fra le regioni.⁵¹

⁵¹ DELL'AQUILA Dario Stefano *L'insostenibile leggerezza del welfare, in gli asini, (bimestrale di educazione e intervento sociale), semi di socialismo n.08 anno II. , febbraio-marzo 2012*

Come si è detto la spesa per le prestazioni sociali va scomposta nelle diverse componenti, ne deriva che quando parliamo di “interventi sociali” ci muoviamo all’interno di un campo dalle dimensioni molto ridotte, rispetto alle grandezze realmente in gioco.

FONDI STATALI DI CARATTERE SOCIALE (Bilancio di previsione dello Stato - milioni di euro)						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Fondo per le politiche della famiglia	346,5	186,6	185,3	52,5	52,5	31,4
Fondo pari opportunità	64,4	30,0	3,3	2,2	2,2	2,2
Fondo politiche giovanili	137,4	79,8	94,1	32,9	32,9	26,1
Fondo infanzia e adolescenza	43,9	43,9	40,0	40,0	40,0	40,0
Fondo per le politiche sociali (*)	929,3	583,9	435,3	75,3	70,0	44,6
Fondo non autosufficienza	300,0	400,0	400,0	0,0	0,0	0,0
Fondo affitto	205,6	161,8	143,8	33,5	33,9	14,3
Fondo inclusione immigrati	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Fondo servizi infanzia	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Fondo servizio civile	299,6	171,4	170,3	113,0	113,0	113,0
TOTALE	2520,0	1750,6	1472,0	349,4	344,5	271,6
(variazione % sull'anno precedente)		-30,5%	-15,9%	-76,3%	-1,4%	-21,2%
<i>(*) al netto degli oneri relativi ai diritti soggettivi</i>						

Tabella 1. FONTE: Misiani A.(2010), *Finanziaria 2011: fine delle politiche sociali*, www.nens.it

La tabella 1 ci mostra che negli ultimi anni i fondi statali di carattere sociale si sono ridotti notevolmente, l’effetto di questo taglio di trasferimento statali ha determinato la riduzione dei servizi e degli interventi sociali che ha avuto effetti diversi a seconda delle risorse compensative che Regioni e Comuni sono riusciti a mettere in campo. Naturalmente in un contesto di generale riduzione dei trasferimenti di risorse e di tagli alla spesa, è difficile immaginare uno sforzo tale da riuscire a non intaccare il livello dei servizi.

Questa breve premessa, serve a far capire quanto il lavoro di associazioni del terzo settore sia sospeso a un filo in termini di sostegni economici pubblici.

Ovviamente la situazione si fa ancora più critica per l’ambito dell’immigrazione e per tutti gli enti che svolgono attività di integrazione sociale per gli stranieri. Come si può la tabella 1 mette in evidenza dal 2009 al 2013 al Fondo inclusione immigrati non vengono destinate risorse dallo Stato.

I servizi destinati ai migranti rappresentano all'interno dei welfare locali (si fa riferimento in particolare alle regioni del centro- sud Italia) l'apice della precarizzazione lavorativa.

In particolare per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, abbiamo visto come gli unici enti pubblici a svolgere questo compito sono i CTP. I diversi attori del privato sociale, del mondo del volontariato, e del terzo settore in generale si ritrovano a dover affrontare una questione delicata e complessa.

È certo che l'offerta attuale non può bastare né dal punto di vista della quantità né da quello della qualità. Ci sono aree del Paese in cui, a fronte di presenze anche consistenti di immigrati non c'è nessuna offerta di formazione linguistica, o ce ne sono di largamente inadeguate. Ce ne sono altre in cui c'è solo l'offerta della scuola pubblica per adulti, e altre invece in cui è significativamente integrata dall'apporto delle scuole del volontariato e del privato sociale, e, talora da iniziative promosse da Enti locali.

Un censimento preciso di tipo nazionale dell'insieme dell'offerta comunque ancora non esiste. E tanto meno studi che la confrontino con la domanda espressa e potenziale.

Quella che si riporta di ora invece è una tabella di rinvio dati redatta dalla Rete Scuolemigranti di Roma e riguarda l'offerta formativa di enti che a Roma e nel Lazio offrono corsi di italiano gratuiti.

ADULTI ISCRITTI AI CORSI GRATUITI 2012-2013	
Scuole delle associazioni di volontariato, del privato sociale, di università popolari ed emanazione di enti istituzionali, collegate alla Rete Scuolemigranti	
ACLI Roma	156
Associazione Comboniana Servizio Emigranti(ACSE)	699
Affabulazione	25
Arci Roma	47
Asinitas Onlus	258
ASSMI (Ass. Scalabriniane a servizio per i Migranti)	180

Associazione Centro Astalli	286
Astra 19	20
AUSER Lazio – Roma	136
Biblioteche del Comune di Roma	350
Camminare insieme (*)	51
Caritas Diocesana di Roma	425
Casa Africa	37
Casa dei Diritti Sociali Focus	1.122
Casa della Solidarietà	175
Casa del popolo di Torpignattara	6 0
Centro culturale Islamico di Roma	85
Ciao – Effatha	484
CICAR	25
Cidis Onlus	29
CIES (Centro Informazione ed Educazione allo Sviluppo)	47
Circolo Che Guevara	193
Condividi	120
Cotrad Cooperativa Sociale Onlus	100
ESC (European Studies Connection)	45

Federazione Chiese Evangeliche in Italia (FCEI)	185
Fondazione IntegrA/Azione	4
Forum Comunità Straniere	38
Giovanni Paolo II	168
Hoy!	107
InMigrazione	120
Insensinverso	190
Italia - Bangladesh	211
Jonathan Onlus Nino Antola	156
Koinè Casa dei Popoli	93
Koinè – Italian Language Center	10
La Primula	20
La lingua del sì	35
La Maggiolina	14
MATE 11 e Polis	258
Mediterraneo Mosaico di culture	799
Missionarie di Cristo Risorto	161
Monteverde Solidale	108
Passaparola Italia	72
Pathsala	25
Piuculture	25

Scuola di lingua e cultura italiana della comunità di S. Egidio(*)	3.053
Scuola Pigneto – Prenestino	52
Senza Confine	45
Televita	70
Tininiska	12
Voci della terra	98
Ziqqurat	75
Welcome Onlus	278
TOTALE STUDENTI ISCRITTI AREA URBANA DI ROMA	11.637
PROVINCE DEL LAZIO	
Anfe Latina	38
Arci Solidarietà - Viterbo	37
Auser Latina	82
Caritas Pontinia (Latina)	113
Caritas Palestrina	64
Casa dei Diritti Sociali Focus Latina scalo	80
Casa dei Diritti Sociali Focus Tivoli	103
Casa dei Diritti Sociali della Tuscia (Viterbo)	37
Insieme – Immigrati Italia - Gaeta	201
Io Noi - Fiumicino	40

Juppiter Viterbo	61
La Lanterna Arce (Frosinone)	8
Maison Babel - Terracina	50
Nova Urbs Latina scalo	80
Oltre l'Occidente - Frosinone 10	10
Senza Confine - Aprilia 46	46
TOTALE	1.050
TOTALE GENERALE NELLAZIO	12.687

(*) Collegate alla Rete con un rapporto di collaborazione

Elaborazione Scuolemigranti

(Fonte: Laboratori di Cittadinanza Imparare l'italiano con la Rete Scuole migranti, Cesv, Roma, 2013)

CENTRI TERRITORIALI PERMANENTI NELL'AREA URBANA DI ROMA Adulti iscritti ai Corsi gratuiti di lingua italiana L2 (anno scolastico 2012 - 2013)	
Istituti	Studenti iscritti
CTP RM2 Ist. Comprensivo Via Tiburtina Antica 25 – 00185 Roma	447
CTP RM1 I. C. Via dell'Esquilino 31 – 00185 Roma	2.107

CTP RM3 SMS Via C. Perazzi 30 – 00139 Roma 191	191
CTP RM4 SMS Via Cortina 70 – 00159 Roma	1.710
CTP RM5 SMS Via Tor de'Schiavi 175–00172Roma	470
CTP RM6 SMS Via Rugantino 91 – 00169 Roma	790
CTP RM7 I.C. Via Cina 4 – 00144 Roma	171
CTP RM8 Ist. Comprensivo Via delle Azzorre 314 – 00121Roma	216
CTP RM10 Ist. Comprensivo Via Ennio Bonifazi 64 – 00167 Roma	637
CTP RM11 Circ. Didattico Via Pietro Maffi 45 – 00168 Roma	372
CTP RM20 Circ. Didattico Largo Volumnia 11 – 00181 Roma	349
CTP RM21 SMS Via Affogalasino 120 – 00148 Roma	376
TOTALE STUDENTI ISCRITTI CTP DI ROMA	7.836

Elaborazione Scuolemigranti su dati dei CTP

(Fonte: Laboratori di Cittadinanza Imparare l'italiano con la Rete Scuole migranti, Cesv, Roma, 2013)

L'offerta che si è sviluppata negli anni, del resto, è stata ed è condizionata tuttora da diverse variabili. Ciò vale in primo luogo per i corsi di italiano promossi dal privato sociale e dalle associazioni di volontariato e solidarietà, che non ci sono ovunque e che non sempre sono abbastanza forti da organizzare un'offerta consistente e permanente. Ma anche nella scuola pubblica per adulti i corsi di «alfabetizzazione linguistica e sociale per stranieri» - oltre 100.000 iscritti l'anno nei circa 500 Centri territoriali diffusi su tutto il territorio nazionale⁵² – si sono sviluppati in ragione della variabile sensibilità sociale e professionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, che non come effetto di una programmazione sistematica e di investimenti dedicati da parte dell'amministrazione scolastica centrale.

⁵² FARINELLI F. e PETTENNELLO R. *Italiano per stranieri immigrati. Da obbligo a diritto*, Ediesse, Roma, 2011, p.29

Su tutta quanta l'offerta, in ogni caso, influiscono significativamente diversi fattori di tipo locale. Alcuni derivano dalle caratteristiche stesse dell'immigrazione, consolidata e stabile in alcuni territori, soprattutto del Centro-Nord, meno consistente e più instabile in altri; e dalla capacità di pressione delle comunità che le rappresentano e delle associazioni che ne vincolano i bisogni. A cui bisogna aggiungere- anch'esso variabile per territorio e per orientamenti politico-culturali – l'impegno dei diversi Enti locali.

Dell'arcipelago dell'offerta, sempre molto diversificata per territorio, fanno parte molti e diversi soggetti, più o meno attivi, più o meno qualificati. Nei contesti più dinamici operano contemporaneamente, talora in modo coordinato, più spesso ognuno per conto proprio, non solo scuole pubbliche ma anche biblioteche civiche, centri sociali per gli anziani, università popolari per la terza età, scuole per migranti dell'associazionismo di ispirazione religiosa e di quello laico, enti e associazioni appartenenti al mondo sindacale, camere del lavoro e parrocchie. E poi naturalmente anche istituti linguistici privati con corsi di italiano a pagamento.

Molto diversificata ovviamente è anche la qualità dell'offerta formativa, dal punto di vista sia didattico che organizzativo. Nelle scuole pubbliche si registra una buona qualità didattica spesso supportata da iniziative di formazione specialistica degli operatori nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda organizzate da vari soggetti, tra cui l'amministrazione scolastica locale e alcune università. Un presidio prezioso che oggi è messo a rischio, oltre che dalle politiche governative di riduzione degli organici e delle risorse finanziarie per la scuola, anche da un Regolamento che dovrebbe limitare a percorsi finalizzati esclusivamente al conseguimento di titoli di studio formali l'offerta formativa dei CTP, e quindi tagliare, sia per gli italiani che per gli stranieri, i corsi brevi che non portano alla licenza media e a diplomi della scuola secondaria superiore. Si tratta, ad ogni modo di un'offerta che, pur caratterizzata in molti casi da esperienze di altissima qualità professionale e di notevole impegno civile (l'apprendimento linguistico si configura frequentemente con l'educazione civica e talora anche con l'orientamento e la formazione professionale) le rigidità e i vincoli di una natura organizzativa tipici del settore pubblico, dagli orari/calendari delle attività formative alla regolamentazione degli obblighi di frequenza.

Più libera ovviamente, l'offerta delle scuole migranti delle associazioni di solidarietà, che spesso assicurano condizioni di accesso e di frequenza molto flessibili, contesti formativi non ordinari (per esempio le aule per solo donne con bambini a seguito, per andare incontro alle esigenze di donne

che “per motivi religiosi, culturali o familiari non potrebbero accedere a corsi misti”⁵³), esperienze didattiche sofisticate, percorsi formativi in cui l’apprendimento della lingua si intreccia ad attività sociali ed espressive. Ma limiti e problemi irrisolti ci sono anche su questo versante. Se alle scuole per migranti del privato sociale, di solito non manca un volontariato duttile e generoso (insegnanti e professionisti in pensione, studenti universitari, tirocinanti dei corsi di specializzazione per l’insegnamento dell’italiano agli stranieri, e altre figure), mancano spesso altre importanti condizioni di efficacia e fattibilità. In primo luogo la formazione professionale degli insegnanti, che viene garantita solo nelle realtà più evolute e meglio organizzate utilizzando risorse pubbliche e del privato sociale di varia provenienza. Gli esempi più lodevoli sono rappresentati dai gruppi che fanno del loro lavoro molto di più di un semplice mestiere, impegnandosi con tenacia e determinazione in un percorso di ricerca-azione e di continua formazione, convinti che quello dell’insegnamento di una lingua sia un rapporto di scambio reciproco di conoscenze e di vissuti che non può sfociare in un nozionismo presuntuoso e fine a se stesso (c’è anche da dire che purtroppo non mancano scuole di italiano per migranti dove è prepotentemente presente una vena di buonismo figlio delle politiche e della mentalità assistenzialiste presenti in Italia e in Europa).

Un altro aspetto critico è rappresentato dalla ricerca di locali idonei, l’uso a titolo gratuito di locali adatti è sempre più difficile da ottenere, anche dagli istituti che non utilizzano tutti gli spazi degli edifici in cui operano o che non li utilizzano di pomeriggio e di sera e in alcuni mesi dell’anno.

In alcuni casi le comunità religiose consentono l’utilizzo di locali che hanno a disposizione senza chiedere una quota d’affitto, altre volte ancora grazie all’accordo con i municipi le associazioni sono esentate dal pagamento di una retta mensile, oppure ricevono un compenso spese per coprirlo. Ma non si tratta affatto di una concessione semplice da ottenere, spesso occorrono anni di dimostrazioni di buone pratiche che non è detto vengano riconosciute sempre in modo oggettivo.

E anche qui con tutta evidenza, occorrerebbero dei radicali cambiamenti di passo da parte delle istituzioni locali. È anche per questo, per mettere a fattor comune le risorse pubbliche in diverse realtà si stanno facendo più stretti i rapporti tra scuole pubbliche, università popolari. Biblioteche civiche, scuole del volontariato.

⁵³Scuola delle donne asinitas www.asinitas.org

Coordinamento, collaborazione, sinergie tra i diversi attori istituzionali e sociali, e tra i diversi segmenti dell'offerta di formazione linguistica che operano fuori dal mercato, sono diventate oggi strategie urgenti.

Una panoramica tanto ampia e dalle mille sfaccettature come quella che si è appena descritta, non può essere guardata solo dalla visuale, limitante e scoraggiante, dell'obbligo della certificazione linguistica di livello "base" di cui si è parlato all'inizio del paragrafo.

La questione dell'apprendimento dell'italiano come «chiave per la cittadinanza»⁵⁴, uscita dalla minorità sociale e culturale, condizione di integrazione (o sarebbe meglio inter-azione) è enormemente complessa e richiede un'attivazione di tutti i soggetti coinvolti. Occorre l'organizzazione di eventi non improvvisati e non emergenziali, lungimiranza politica, maturazione di una cultura sociale e civile che oggi nel nostro Paese non c'è o non è abbastanza diffusa. E che, a laddove c'è non viene ascoltata e rappresentata abbastanza. Mentre soffiano in Italia e in Europa venti contrari. L'esperienza e l'impegno civico e professionale di quanti operano nel campo della formazione linguistica dei migranti sono una preziosa risorsa, anche di conoscenza diretta della realtà dell'immigrazione. Che è molto più ricca, variegata, articolata di quello che i nostri stereotipi, buonisti o ostili che siano ci fanno vedere o che ci impediscono di vedere. Nelle aule dove si impara l'italiano ci sono vissuti di sofferenze, frustrazioni, ingiustizie ma anche voglia di fare, tenacia, determinazione e speranza in una comunità da costruire insieme.

L'incontro e lo scambio interculturale sono realtà belle ma non sempre semplici da realizzare (in realtà si tratta di situazioni che nascono liberamente come dei fiori spontanei, ma a volte l'utilizzo di fertilizzanti chimici ne compromette la crescita)

La partita in ballo è molto complicata e passa da scelte che ancora non si vedono all'orizzonte e che sono controverse. Ma è evidente che si tratta di una partita decisiva, dal cui esito dipenderà molto del futuro del nostro Paese.

⁵⁴ FARINELLI F. e PETTENNELLO R. *Italiano per stranieri immigrati. Da obbligo a diritto*, Ediesse, Roma, 2011, p.32

2.6 Scrivere progetti per costruire ponti ...

Sembra che vi siano delle mura che separano gli attori delle realtà associative che di fatto sono ogni giorno con le mani in pasta e le istituzioni locali che dovrebbero rappresentare la cittadinanza intesa in senso ampio, ma restando in tema di linguaggio, talvolta pare che domini una certa incomunicabilità. Da un lato gli attori delle politiche pubbliche si sentono sommersi di richieste alle quali sanno di non poter rispondere e dall'altro la realtà locali si sentono abbandonate, a volte le strade che percorrono sembrano parallele e destinate quindi a non incontrarsi.

A queste difficoltà aggiungiamo la complessità della politica che ormai non ha modalità chiare di rappresentazione e alla quale il mondo del sociale talvolta preferirebbe non invischiarsi per non entrare in dinamiche che potrebbero rivelarsi contraddittorie e poco chiare ...

C'è un modo per interpretare queste lingue differenti? non è sicuramente un'impresa facile ma nel momento in cui ci troviamo è necessario concentrarsi su nuove forme di comunicazione, utilizzando le risorse di cui si è dotati, è necessaria una sospensione del giudizio prima di agire, ma *we can do it*.

Come sempre, quando ci si ritrova per la prima volta di fronte a una ricetta complicata, il rischio di usare dosi sproporzionate dei rispettivi ingredienti è alto, ma una giusta cautela e un'apertura all'imprevisto possono portare ad un risultato più che buono.

La progettazione sociale può rappresentare un'ancora, ma può essere di salvataggio solo nel caso in cui la si getti nel punto giusto, altrimenti si rovinerà solamente il sottosuolo e si sprecheranno energie al vuoto.

Linee guida per scrivere un buon progetto

Attenzione alle insidie Una difficoltà grande è presentata dal fatto che a volte le domande dei progetti sembrerebbero non corrispondere alle reali esigenze presenti sul territorio in cui si opera ... ma con una lettura sotto diversi punti di vista si può forse trovare il gancio giusto ...

Specialmente per le associazioni che lavorano con i migranti le difficoltà sembrano aumentare, una delle frasi che si sente spesso riecheggiare dagli addetti ai lavori e non è “non ci sono risorse per la disabilità figuriamoci per gli immigrati!”

Altro punto critico è la lunga attesa delle risposte, nel frattempo che si fa?

Una cosa fondamentale è riuscire a guardare la situazione in cui si trova da punti di vista diversi.

Per fare questo aiuta tantissimo la comunicazione interna fra colleghi, ma anche aprirsi al confronto con i “nuovi arrivati” che portano ventate di freschezza. Quando si lavora su una realtà da tanto

tempo e la si prende a cuore si rischia di fossilizzarsi sul proprio punto di vista e di essere miopi rispetto alle cose che già ci stanno di fronte ...

Fondamentale la comunicazione interna affinché gli obiettivi siano condivisi e non solo di pochi. Non è mio intento presentare la bacchetta magica ai mali del welfare Ma in ambito di resilienza bisogna riscoprirsi pionieri del fare ... e andare alla ricerca di ...

Nel panorama variegato e dalla mille sfaccettature che caratterizza oggi il welfare, andare alla ricerca di nuove lenti per osservare il territorio, trovare dei buoni alleati per costruire piste di lavoro da percorrere insieme, è qualcosa che non è entrato già a far parte del *modus operandi* degli operatori sociali.

La progettazione quindi non si presenta come qualcosa di completamente nuovo al mondo dell'associazionismo, che oggi però si trova davanti a nuove sfide come quella della riqualificazione delle proprie risorse, creare un lavoro di rete con le altre realtà locali attive sul territorio, "inserirsi nei meccanismi di progettazione concertata dei servizi di un Distretto (Piani di Zona L.328/00)⁵⁵ oltre che nei meccanismi di finanziamento attualmente vigenti"⁵⁶

Riporto alcune linee guida per utili per il lavoro di scrivere progetti, riprese dal testo Collana "Quaderni per il Volontariato" Dall'idea al progetto ... tra bandi e formulari.

- e) Per prima cosa è importante valorizzare l'esperienza che si ha che, anche se non è stata utilizzata nello specifico per la stesura di un progetto, rappresenta parte integrante del proprio bagaglio di conoscenze e pratiche;
- f) rendere note le conoscenze acquisite e palesare le metodologie di lavoro utilizzate per cercare strumenti validi per il raggiungimento degli obiettivi, senza smettere al contempo di porsi in un atteggiamento di ricerca continua, propensione all'imprevisto e ai cambiamenti di rotta;
- g) una buona progettazione non può prescindere da una comunicazione trasparente ed efficace all'interno dell'associazione;

⁵⁵ I piani di zona istituiti dalla legge 328/2000 prevedono che i comuni associati negli ambiti territoriali in accordo con le aziende unità sanitarie locali, definiscano gli interventi e i servizi sociali del proprio territorio, facendo riferimento ai diversi soggetti attivi nella progettazione.

⁵⁶ Collana "Quaderni per il Volontariato" Dall'idea al progetto ... tra bandi e formulari

- h) individuare all'interno del gruppo di lavoro figure che ricoprano competenze specifiche, da quelle tecniche a quelle amministrative;
- i) individuare quali sono i soggetti che sul territorio già si occupano dell'area di intervento scelta o potrebbero essere interessati a collaborare (servizi, cooperative, associazioni etc.)
- j) stabilire quali sono le premesse del proprio progetto e darsi una connotazione nel tempo e nello spazio, stringendo dei legami che si contestualizzino ai luoghi ed al periodo in cui si vuole collocare la propria azione;
- k) definire il cambiamento che si vuole innescare, descrivendo il tipo di problema da affrontare;
- l) fare la ricerca dei dati quantitativi e qualitativi che permettano di inquadrare il problema in modo oggettivo, e procedere con l'analisi dei bisogni;
- m) individuare esattamente il proprio campo d'azione (dove agire, chi coinvolgere) ed prendere in considerazione le criticità;
- n) definire le finalità e gli obiettivi generali e specifici del proprio percorso progettuale;
- o) suddividere il proprio piano di lavoro in diverse fasi scandite da un periodo di tempo pre-determinato;
- p) elencare i costi stabiliti per ogni azione, richiedendo un budget e presentando una rendicontazione;

(Questa fase risulta abbastanza complicata, specialmente per quelle realtà che non sono abituate per le modalità di lavoro in cui operano ad effettuare dei bilanci dettagliati delle proprie attività. Si tratta tuttavia di uno step da compiere con un' estrema cura del dettaglio ai fini di giustificare agli occhi di chi valuta l'adeguatezza delle risorse richieste.)

- q) La valutazione, non costituisce solo la fase finale del processo progettuale, al contrario deve andare di pari passo con il progredire del lavoro svolto, permette di mantenere uno sguardo critico sul proprio operato, e la condivisione delle osservazioni valutative consente al gruppo di procedere in armonia.

La scrittura un progetto costituisce solo una parte del processo di lavoro, alla quale come si è visto deve necessariamente precedere l'elaborazione delle idee, la condivisione con la propria equipe e il coinvolgimento di diversi attori della comunità di riferimento. Si tratta di un percorso che non si presenta affatto come lineare, ha piuttosto un andamento circolare, ci sono punti su cui si deve ritornare di continuo perché richiedono delle rivalutazioni costanti.

Saper scrivere un progetto e magari vederselo anche approvare, senza prima aver prima dedicato la giusta cura alla fase di ideazione ed elaborazione, equivale semplicemente ad accaparrarsi i finanziamenti e concorrere alla logica della "spartizione della torta" ai più audaci ai quali non interessa realmente innescare processi di cambiamento.

La logica del "bando" ha sicuramente contribuito ad una tale inquadratura distorta del lavoro per progetti. Questo sistema ha avuto sicuramente le sue conquiste positive stabilendo dei criteri omogenei per la presentazione dei progetti, introducendo alcune modalità innovative per il processo progettuale (come ad esempio il concetto di partnership che favorisce l'incontro sinergico di realtà che condividono gli stessi interessi) etc.

Tuttavia l'introduzione di questa tipologia di selezione e la scelta dei formulari come modalità di presentazione della propria proposta ha promosso anche una logica che ha portato, in alcuni casi, all'eliminazione di tutta la fase di elaborazione che c'è fra la lettura del bando e la compilazione del formulario.

Andiamo ora a vedere le insidie che presenta un bando che a un primo sguardo possono sembrare più grandi di quanto non lo siano in realtà. Innanzitutto c'è il numero ingente di pagine da compilare, che vanno da 10 fino ad arrivare per alcune tipologie di bando a 100. Inoltre il contenuto è costituito da tecnicismi e linguaggi settoriali che possono causare delle difficoltà di comprensione immediata.

Ci sono poi dei vincoli da osservare strettamente, a partire da quelli economici che fanno riferimento sia al numero massimo di progetti che un ente può finanziare, che a requisiti specifici per un singolo progetto. Un aspetto che finora ha potuto rappresentare un ostacolo difficile da superare è la voce del "cofinanziamento". Inizialmente era per di più una prerogativa dei bandi europei, ora quasi la totalità dei bandi presenta questa voce al suo interno. Pensata probabilmente per delle associazioni profit, che dovevano dimostrare la percentuale di risorse umane e finanziarie che erano disposte ad investire, come si può facilmente intuire ha causato non poche difficoltà ad associazioni senza scopo di lucro che non disponevano delle risorse monetarie da poter garantire.

Per fortuna una soluzione sembra essere quella di presentare come una voce di cofinanziamento il lavoro volontario. È questa una modalità che permette alla gran parte dei soggetti interessati di non essere esclusi dalla candidatura al bando.

Essenziale risulta infine cercare di immedesimarsi quanto più possibile nei panni di chi valuterà la proposta progettuale, questo implica da un lato descrivere la situazione che si propone come il proprio campo d'azione, in modo chiaro a chi non conosce la realtà di a cui si fa riferimento (per quanto possa sembrare una banalità, non sempre risulta semplice descrivere in modo oggettivo e distaccato uno scenario che è pregno di vissuti per chi lo sta presentando, e il rischio di omettere delle caratteristiche perché le si considerano ovvie è molto alto).

Tenere presenti i criteri di valutazione, che in genere sono esplicitati all'interno del bando, sicuramente aiuta nella fase di compilazione.

Infine il formulario stesso può costituire un tranello in quanto potrebbe ingabbiare nella sua forma, che si discosta dalla natura dell'elaborato che si ha in mente per descrivere il proprio progetto, i contenuti che vi si inseriscono.

All'inizio del paragrafo si è parlato dello scrivere progetti come una possibile ancora di salvataggio e quelle appena concluse si possono considerare delle istruzioni in fase di ancoraggio.

Ma mi preme sottolineare la natura ambivalente della progettazione sociale che presenta i suoi limiti e i suoi aspetti negativi.

Come si è già accennato i tempi di attesa per conoscere se è stato approvato o meno un progetto sono lunghi e, per alcune realtà, (direi la gran parte di quelle che lavorano nel sociale e in particolare del no-profit) che si ritrovano con scadenze molto frequenti a fare i conti con il modo per sostenersi, inaccettabili.

Ecco allora che (come vedremo più avanti nel capitolo dedicato al campo di ricerca) il supporto di fondazioni private che decidono di finanziare le azioni di alcune associazioni diventa indispensabile per la loro sopravvivenza.

Inoltre la logica del bando può causare un meccanismo di competizione che non aiuta per niente il tanto auspicato (e auspicabile) lavoro di rete. Il rischio è quello di creare un "proiettificio" in cui vige la legge della giungla e dove il primo interesse di chi partecipa al bando è quello di una corsa ad accaparrarsi le risorse sempre più scarse.

Resta il fatto tuttavia che al momento specialmente le associazioni dell'Italia centro-meridionale riescono a sostenere il proprio lavoro grazie ai progetti che gli vengono approvati, che facciano parte di bandi stanziati dal comune, dalla regione, dall'Europa o da fondazioni private.

C'è da sottolineare poi la che per le associazioni che lavorano nell'ambito dell'immigrazione le cose si complicano ulteriormente, se i fondi scarseggiano per il welfare in generale, le risorse destinate ai servizi per i migranti sembrano rappresentare l'acutizzazione della precarietà.

Molto eloquente a riguardo l'espressione utilizzata da Ferrari "operatori precari per utenti provvisori" (Ferrari, Rosso 2008) riferendosi agli operatori dei servizi dedicati ai migranti, e che può essere sicuramente estesa alle svariate realtà che nel terzo settore si occupano di tematiche relative all'immigrazione.

Restando nell'ambito del lavoro per progetti gli unici che prevedono al loro interno voci specifiche per interventi destinati ai migranti, sono i bandi FEI (Fondo Europeo per l'integrazione di cittadini di Paesi)

Le altre tipologie di bando raramente prevedono voci specifiche rivolte ad un'utenza straniera. Ed ecco che il lavoro diventa ancora più faticoso perché bisogna reinventarsi completamente per cercare un "gancio" fra i bisogni emergenti nei luoghi in cui si opera e le aree di intervento interessate dai bandi.

Aggirare l'ostacolo per fortuna non è impossibile, e anzi forse a volte una non specificità dei destinatari di un'azione può diventare la chiave per risolvere il problema (molti formulari ad esempio prevedono una sezione denominata "interculturale", dove si potranno proporre attività che vedano coinvolte la popolazione immigrata).

Lavorare per progetti "allena all'imprevisto, stimola la capacità di lettura dei bisogni, l'individuazione e la misurabilità degli obiettivi, la suddivisione del tempo in fasi ed azioni" (Ferrari, 2010a, p.91). "Gli interventi rivolti all'immigrazione sono quindi la frontiera estrema di una sfida che tocca l'impostazione complessiva dei servizi alla persona (...) Nella fluidità dei progetti possiamo quindi individuare sia elementi di innovazione dei sistemi di welfare locali che,

nel medio periodo, ed in assenza di una loro integrazione nella rete stabile di offerta, la possibilità di una loro estinzione.”⁵⁷

Ad ogni modo scrivere progetti significa costruire ponti che collegano il mondo dell’associazionismo e del privato sociale con il mondo pubblico, ponti la cui creazione è volta anche a rendere coese fra loro le realtà che vedono ogni giorno gli operatori alle prese con la semina di pratiche concrete del fare politica dal basso.

Occorre pertanto fare buon uso di questa risorsa, che sembra collocarsi alla perfezione nei luoghi della resilienza in cui tante realtà di fatto già operano. In welfare dal clima inaridito da lunghi periodi di magra, scovare nuove strategie che possano combattere quest’aridità è l’unico modo per andare avanti.

2.7 L’importanza del fare rete per andare verso ...

La cosiddetta partnership introdotta dal lavoro a progetti ha sicuramente dato avvio, e consolidato laddove queste erano già presenti, alle relazioni di collaborazioni fra gli operatori sociali che condividono ambiti e luoghi di lavoro. L’unione sinergica di persone, gruppi, comunità è sicuramente una delle armi più potenti e forse una delle poche messe a disposizione per trovare modi di reinventarsi, andando alla ricerca di sentieri capaci di innescare cambiamenti.

L’introduzione, con la legge 328/2000 dei piani di zona, in cui vengono raggruppate le realtà che operano su un determinato distretto territoriale, potrebbe funzionare da collante fra i diversi soggetti operanti sul campo del sociale. Tuttavia la relazione fra questi non è automatica, anche a causa della difficoltà di comunicazione, a volte alcune pratiche rischiano di rimanere silenti di fronte al caos di un malfunzionamento generale. Inoltre non è detto che il fatto di occuparsi delle stesse tematiche voglia dire necessariamente condividere gli stessi principi d’azione, le stesse logiche di intervento, ed ecco che quelli che dovrebbero essere dei potenziali alleati diventano degli antagonisti del fare.

A voler soffermarsi anche solo per un attimo sul tema di fondo e cioè i rapporti e il dialogo che ci sono fra gli enti locali, a cui è assegnata una funzione di programmazione e i soggetti del terzo

⁵⁷ FERRARI M. (2010e), *Alt, Tranne Forneria!*, paper presentato al IX Convegno AIS, Intersezione “Migrazioni e frontiere: la mobilità umana tra mercati, diritti, politiche, cultura”, Milano, 23-25 settembre 2010 p.8

settore, ai quali spetta invece l'attuazione delle pratiche, si ha subito un'idea della complessità della situazione attuale dei diversi welfare locali.

Ferrari in diversi lavori si è soffermato su questo aspetto emblematico, parlando di “confini” tra i ruoli e i territori” e di “pratiche di sconfinamento” osservati in svariati servizi, campo delle ricerche etnografiche da lui effettuate.⁵⁸

Riguardo alle modalità di confronto fra gli operatori sociali e gli enti locali, i tavoli tematici rappresentano una questione delicata e ambivalente. Da un lato il loro scopo è quello di favorire il dialogo e co- partecipazione degli attori del terzo settore che si ritrovano a convivere su un determinato territorio e ad avere a che fare con le stesse tematiche, dall'altro quello che di fatto si ripropone con una certa frequenza è uno scontro fra soggetti che si trovano ad agire con logiche diverse e, che sono motivati da pensieri e principi destinati apparentemente a non incontrarsi. Questo anziché favorire una sinergia, può creare di distacchi che poi vanno ad ostacolare la tanta auspicata azione del fare rete. Dall'altra parte per quanto riguarda il dialogo e la possibilità di instaurare un linguaggio efficace, (per restare su quello che è il filo rosso che tiene unito l'intero lavoro qui presentato), ci sono delle grosse difficoltà dovute al fatto che non tutti i soggetti coinvolti partecipano ai tavoli tematici e fra chi partecipa il livello di interesse alla discussione è diverso.

Così, quello che dovrebbe essere un terreno di scambio di opinioni e di cooperazione rischia di diventare un'arena da combattimento.

Sicuramente un'azione più efficace dei tavoli tematici dovrebbe essere volta a instaurare o migliorare la comunicazione fra coloro che nel bene e nel male, che lo vogliano o no, si ritrovano a condividere l'epoca e i luoghi del welfare.

La sensazione talvolta è quella di ritrovarsi in una giungla dove ognuno difende il proprio pezzo di territorio dall'invasione dell'altro.

In una situazione simile un ruolo molto importante è svolto da quelle figure che in letteratura vengono chiamate “relè” (Crozier, Friedberg 1990), che sono “rappresentanti del segmento d'ambiente cui si rivolge l'intera organizzazione (...). Vengono scelti per informare l'organizzazione della situazione che caratterizza i loro segmenti rispettivi e delle conseguenze che

⁵⁸ Si veda ad esempio FERRARI M. (2010b), *La frontiera interna. Welfare locale e politiche sociali*, Milano-Firenze, Academia Universa Press

derivano da essa (...). Rappresentanti dell'organizzazione e dei suoi interessi presso i loro segmenti di ambiente" (Crozier, Friedberg, 1990, pp.113-114)

Gli autori si riferiscono in questo caso a persone che lavorano all'interno dei servizi, a mio avviso il concetto può essere applicato in questa sede anche a quegli attori del privato sociale che fanno da ponte con il mondo delle istituzioni e degli enti locali (ad. il presidente di una onlus) oppure a soggetti che abitano contemporaneamente mondi diversi e che fanno da sponda per la comunicazione e la trasmissione delle diverse esperienze (ad es. tirocinanti universitari, volontari etc.)

Ritornando al concetto di "sconfinamento" di cui parla Ferrari, anche questa nozione può essere estesa agli operatori sociali che lavorano nell'ambito dell'associazionismo. In particolare il riferimento è agli "sconfinamenti di terzo tipo" che vedono "attraversare i propri confini ed i confini organizzativi"⁵⁹. La linea che divide la vita privata dalla vita lavorativa è molto sottile, e spesso le azioni di una sfera e dell'altra si ritrovano mescolate, il che se da un lato rappresenta un aspetto positivo, in quanto è indice della buona volontà e di un investimento di energie che va al di là di ogni logica di guadagno (economico si intende), dall'altro rappresenta un rischio di sovraccarico anche emotivo che può portare ad una situazione di *burn out*. I confini organizzativi rappresentano un altro attraversamento che permette di liberarsi dalla logica ingabbiante che vede ogni attore lavorare all'interno del proprio recinto organizzativo (in questo caso associativo) per andare ad esplorare il terreno circostante alla ricerca di possibili fatti e persone alleati.

È probabilmente questo lo spirito giusto che porta alla costruzione della famosa rete:

"Una rete come quella che sottosta alle escursioni degli acrobati sul filo; che non impedisce loro di esibirsi, e consente invece di procedere per esplorazioni in territori sconosciuti; trovando equilibri provvisori, per tentativi ed errori. Provando e sbagliando; cadendo e rialzandosi. Che per utilizzare dei riferimenti poco metaforici, affronta le questioni delle condizioni nelle quali si trova chi svolge lavoro sociale, compresa la precarietà dei rapporti di lavoro (...)"⁶⁰

⁵⁹ FERRARI M. (2010e), *Alt, Tranne Forneria!*, paper presentato al IX Convegno AIS, Intersezione "Migrazioni e frontiere: la mobilità umana tra mercati, diritti, politiche, cultura", Milano, 23-25 settembre 2010, p.13

⁶⁰ *Ibidem* p. 18

La domanda cruciale è come muoversi all'interno del proprio territorio, alla ricerca di possibili alleati? Il rischio di perdersi o di ritrovarsi in posti che sono adatti solo all'apparenza è molto alto. Quali strumenti utilizzare per non andare in giro come degli sprovveduti?

Nel suo saggio inedito "Erbe da marciapiede"⁶¹ Ferrari tratta una formula delle ipotesi per un lavoro sociale rigenerativo. Appare centrale il tema delle mappe, fisiche, concettuali metaforiche che aiutino ad orientarsi in un cammino pieno di ostacoli, di possibili ripensamenti e di facili cadute nell'ignoto. Le mappe aiutano a reinterpretare e rielaborare il significato di ciò che già esiste. Sappiamo bene quanto sia alto il rischio di percorrere un cammino con l'ansia di arrivare a quello che ci si è prefissati come traguardo, ignorando nel frattempo tappe che potrebbero essere invece di cruciale importanza per l'ottenimento di un buon risultato. (Tra l'altro la costruzione di mappe è una fase che dovrebbe precedere e accompagnare anche il lavoro per progetti, di cui si è parlato nel paragrafo precedente).

Uno dei primi passi da compiere, rifacendosi alla metafora delle erbacce, è quello di "*etichettare l'erba*" (Ferrari, inedito), si tratta di creare una mappa relativa ai servizi, i presidi, gli attori del profit e no profit, risorse che sono già presenti sul territorio e che possono avere o hanno già a che fare con il tipo di pubblico al quale si è interessati. Accanto all'individuazione dei soggetti e dei luoghi vi è la loro descrizione, l'obiettivo è appunto quello di aprirsi ad una conoscenza e riconoscimento dei propri "vicini" e di assegnare un senso nuovo a quello che ci succede intorno.

Si procede poi con la mappa dei servizi, "*mappe di convivenza*" (Ferrari, inedito) che sono rivolte a destinatari diversi, dai cittadini agli operatori che sono alla ricerca del proprio pubblico. Le mappe sono utili anche per ricomporre saperi della collettività per evitare che rimangano isolati perdendo così il proprio potere rivelatore. Inoltre un aspetto importante che ci ricorda Ferrari è che le mappe non sono mai definitive ma vanno continuamente riconsiderate.

Le mappe all'interno dei quartieri sono volte ad individuare i legami già esistenti fra i diversi attori locali, quelli consumati o quelli mai instaurati. Possono fungere come una specie di diario di bordo della comunità, che ci segnalano quindi orientamenti nel tempo oltre che nello spazio.

Attraverso la mappa inoltre il gruppo di lavoro può comunicare con il mondo che lo circonda, farsi conoscere e creare legami con territori inesplorati.

⁶¹ FERRARI M. *Erbe da marciapiede Di alieni, di meticcianti e nomadismi: ipotesi per un lavoro sociale ri-generativo*, Università Cà Foscari, Venezia (Inedito)

È straordinariamente eloquente la metafora riportata sempre da Ferrari che fa riferimento a “*liturgie*” e “*luoghi sacri*” per indicare rispettivamente le iniziative con cadenza calendariale , che vedono l’incontro della comunità e i luoghi in cui si ritrovano gli abitanti locali per la promozione di diverse iniziative.

L’appartenenza ad un luogo è uno dei primi obiettivi da perseguire da parte delle organizzazioni che vogliano davvero condividere le proprie azioni, all’insegna di una costruzione di un patrimonio comune (e non di conquiste dei singoli soggetti o gruppi).

La costruzione di mappe appena riportata mi sembra una risposta alla domanda posta più sopra, riguardo agli strumenti da utilizzare per non andare in giro sprovveduti alla ricerca di persone e gruppi con cui mettersi in rete.

Non bisogna poi dimenticare che la rete di cui si sta parlando è fatta di persone prima che del gruppo, dell’associazione o dell’ente che le rappresentano, di nuovo quello da cui non si può prescindere è partire dalla comunicabilità delle proprie idee e delle proprie azioni. Non cadere nella tentazione, alla quale talvolta si potrebbe essere portati da un clima generale di sfiducia, di chiudersi in se stessi pensando di essere i soli a combattere per un cambiamento. Solo uscendo, esplorando e aprendosi ad un continuo confronto si possono fare scoperte inattese.

È importante tenere presente che le diverse organizzazioni possono porsi in un atteggiamento di apprendimento continuo (Argyris e Schon: 1998), come “organizzazioni resilienti” (Weick e Sutcliffe: 2010) anche grazie alle frequentazioni (alle ibridazioni, ai meticcianti) con soggetti diversi.

- *i cambiamenti nascono e crescono come erbacce nel giardino,
non come “pomodori in serra”;*
- *possono attecchire dove non ce l'aspettiamo;*
- *i cambiamenti sono comunque presenti;*
- *piccoli cambiamenti possono arrivare a pervadere l'organizzazione;*
- *ciò che in una prospettiva può essere considerata una erbaccia,
in un'altra può diventare una pianta interessante;*
- *per gestirli non è necessario pre-vederli;*
- *le radici del cambiamento sono più estese e pervasive di ciò che spunta*
(Mintzberg, 1991)

CAPITOLO 3

IL CAMPO DI RICERCA: un esempio di innovazione sociale che costruisce buone pratiche partendo dal basso e che fa del suo “meticcio di saperi” la sua forza

3.1 La storia di Asinitas ⁶².

3.1.1 La nascita e lo sviluppo.

Asinitas nasce nel 2005, tuttavia prima della sua costituzione ufficiale esisteva già un gruppo informale di volontariato che svolgeva le proprie attività in collaborazione con altre realtà locali attive sul territorio romano.

La prima idea di una scuola d'italiano per richiedenti asilo e rifugiati è messa in pratica nel 2003 insieme alle associazioni Medici contro la tortura e Fisioterapisti senza frontiere. All'inizio le nazionalità erano principalmente eritrea, sudanese ed etiope. La narrazione e la memoria fanno da sfondo a questa idea di scuola, si organizzano laboratori durante l'anno che in alcune occasioni vedono l'incontro tra italiani e stranieri all'insegna del racconto orale.

In questo periodo si fa strada anche l'importante collaborazione con l'associazione C.E.M.E.A del Mezzogiorno (una della realtà a cui Asinitas si ispirerà profondamente per la creazione del suo “metodo meticcio”), che è impegnata per due anni in un progetto con le famiglie immigrate, all'interno della scuola d'infanzia Carlo Pisacane, situata su uno dei territori con più alta incidenza di cittadini stranieri residenti a Roma, quello di Tor Pignattara- Marranella.

Alla fine di quest'azione Asinitas e C.E.M.E.A danno inizio ad un'attività di sportello di ascolto che promuove “attività di sostegno alla genitorialità, sostegno psicologico alle donne e ai bambini con uno sguardo più attento ai temi dell'orientamento sociale, dell'espressività linguistica, della crisi familiare, dell'isolamento sociale, della convivenza e dell'interculturalità”⁶³.

Nell'anno successivo, si affaccia un altro scenario, che vede crescere l'impegno dell'ormai nascente associazione, si tratta del coordinamento rifugiati Roma- Tiburtina, risultato del lavoro congiunto di volontari, gruppi, movimenti e i comitati sudanese, eritreo ed etiope. Teatro di questa iniziativa

⁶² La storia dell'associazione Asinitas onlus è riportata facendo riferimento al curriculum riportato sul sito Asinitas onlus http://www.asinitas.org/?page_id=543

⁶³ Ibidem

sono i magazzini occupati della stazione ferroviaria, denominati fastidiosamente dalla stampa “Hotel Africa”, in realtà uno splendido esempio di accoglienza autogestita e di comunità auto-organizzata.⁶⁴

Il 23 aprile del 2004, una giornata – evento con il patrocinio dell’assessorato ai servizi sociali della provincia e del comune sul tema dell’accoglienza e della testimonianza di Roma inaugura la nascita del coordinamento.

Durante la settimana in cui si celebra la giornata internazionale del rifugiato, viene organizzata presso i musei Montemartini un evento dedicato alla narrazione di storie di vita dei rifugiati sudanesi, eritrei ed etiopi in Italia, sotto il patrocinio del comune di Roma e dell’Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati.

Dopo l’apertura di un tavolo istituzionale di discussione in merito alla chiusura dei magazzini e del trasferimento dei rifugiati, presieduto dal Gabinetto del sindaco del Comune di Roma, le persone che da lì a poco avrebbero fondato Asinitas, ricoprono volontariamente il ruolo di facilitatori e testimoni allo sgombero dei magazzini e al trasferimento di oltre 400 persone in centri di accoglienza. Le stesse persone collaborano allo “sportello tiburtino” aperto presso l’Ufficio Speciale Immigrazione per cercare di offrire supporto e assistenza agli oltre 400 rifugiati trasferiti.

Siamo nel 2005, anno in cui nasce ufficialmente Asinitas, d’ora in poi il percorso di crescita di questa realtà, che si caratterizza sin dagli albori per uno spirito profondamente collaborativo e predisposto all’ “*andare verso*”⁶⁵, sarà scandito da una serie di eventi, partecipazioni e progetti che ne faranno quella comunità di riferimento che è diventata oggi, luogo dove si incontrano storie, voci, corpi, persone!

⁶⁴ CESV (Centro Servizi per il Volontariato del Lazio) *Laboratori di cittadinanza Imparare l’italiano con la Rete Scuolemigranti*, Roma, 2013.

⁶⁵ L’utilizzo di quest’espressione comparirà più volte all’interno del presente lavoro. Si tratta di un concetto appreso durante le lezioni del professor Mauro Ferrari, all’università Ca’Foscari di Venezia prima all’interno del Master di primo livello sull’Immigrazione e poi durante il corso di laurea magistrale in “Lavoro, cittadinanza sociale, Interculturalità”. “Andare verso” vuol dire, nel lavoro sociale, non restare chiusi dentro le proprie organizzazioni, ma uscire incontrare le persone (a cui un determinato servizio è rivolto), conoscere gli ambienti che abitano (loro e che abitiamo anche noi, magari senza accorgercene), farsi pionieri di cambiamento. È una frase che ho preso a cuore perché la trovo generatrice di speranze e portatrice di cambiamento nel lavoro, così come nella vita.

Diversi circostanze vedono l'incontro con la comunità locale e scolastica, la sensibilizzazione su temi cardine come quello del viaggio forzato, la presentazione del materiale narrativo raccolto durante il lavoro con i richiedenti asilo.

La fondazione UNIDEA finanzia un progetto di cura e di accoglienza con gli stranieri, le due azioni principali sono "la scuola sperimentale di italiano" per rifugiati e vittime di tortura e "l'archivio della memoria": raccolta di testimonianze sulla condizione dell'esilio.

Nel 2006 l'idea della scuola d'italiano si estende e prende una forma diversa attraverso il progetto "Domus, accoglienza e cura con i rifugiati, richiedenti asilo e migranti" finanziato dall'8xmille della Tavola Valdese. Da questo momento in poi il progetto verrà finanziato di anno in anno, l'associazione prende in affitto degli spazi della Comunità cristiana di base di San Paolo, dove dal lunedì al mercoledì si svolgono le lezioni di italiano. Parallelamente sul territorio di Torpignattara, l'altra realtà dove l'associazione lavora, viene finanziato dalla fondazione Charlemagne il Progetto "Miguelim, centro psico-pedagogico interculturale con donne e bambini migranti" presso la scuola dell'Infanzia Carlo Pisacane.

La ricerca continua, l'approccio interdisciplinare, il costante confronto con realtà innovative nel campo dell'educazione e delle pratiche sociali, rendono i luoghi in cui Asinitas lavora un terreno fertile dove seminare *linguaggi d'incontro, coltivare rapporti e arredare l'attesa*. In questo periodo iniziano anche i laboratori di video partecipativi con i richiedenti asilo e rifugiati, a conclusione della prima esperienza viene realizzato il documentario "Il deserto e il mare", regia di Dagmawi Yimer, Sitayehu Eshetu, Solomon Moges, Menghistu Andechal, Adam Awad.

A questa seguiranno altre produzioni tra cui: il documentario "*Dopo lo sbarco*", regia di Manfredi Marchetto e Damlash; l'audio-documentario "Che ci faccio qui? *Le donne migranti si raccontano*", programma radiofonico in 10 puntate prodotto per Radio 3 Rai; "*Benvenuto alla casa tua*", regia di Dagmawi Yimer, "*La vita cos'è*", regia di Marco Carsetti e Dagmawi Yimer; il video documentario "*In cerca della lingua*", regia di Aurelia Longo; il video documentario "*C.A.R.A Italia*" realizzato da Dagmawi Yimer; "*Come un uomo sulla terra*" che riceverà il premio della giuria e del pubblico al Salina DocFest; video documentario "*Il silenzio fragoroso*", regia di Mariem Mohammed Sanney.

Gran parte di questi lavori sono l'esito di intrecci collaborativi con singoli, gruppi e movimenti, fra cui Aamod (Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico) l'associazione Zalab e la fondazione "Lettera 27".

Lavori di testimonianza di questo genere rafforzano il valore della memoria, restituiscono dignità attraverso la potenza comunicativa della storia orale ed il poter rievocativo delle immagini, uniscono le persone con i fili stretti della narrazione, conferiscono alla migrazione la forma della condivisione.

Al festival della letteratura di Mantova viene presentato il progetto “*Confini: i saperi dell’Africa in movimento*”.

La condivisione fuori porta delle esperienze svolte sul territorio romano, arricchisce l’identità dell’associazione e di chi ne fa parte.

Accanto alle videoproduzioni viene creata la collana “*i libretti*” dedicata interamente alla raccolta di narrazioni, testi, poesie, racconti, ricordi, disegni e creazioni degli studenti e studentesse della scuola di italiano, ma anche interventi e approfondimenti su temi legati alla migrazione e all’esilio.

Nel giugno 2010 il V Festival dell’Architettura di Roma ospita la mostra “*Geografie Extra Vaganti*”, che rappresenta i luoghi della migrazione raccontati e ricostruiti da rifugiati, richiedenti asilo e migranti attraverso miniature, modelli e disegni.

Gli studenti che partecipano a questa iniziativa saranno poi i protagonisti del video documentario “*Casa ti sogno*”, girato sullo sfondo di un cantiere edile nella zona metropolitana della stazione Ostiense, dove era accampata la comunità afgana.

Dal 2009 Asinitas inizia l’esperienza diretta nell’ambito della formazione a volontari, operatori, educatori, mediatori culturali etc ... L’azione pedagogica dell’associazione si iscrive all’interno del solco di movimenti e di intellettuali che in Italia hanno fatto ricerca teorico/pratica sui metodi dell’educazione attiva: da M. Montessori a L. Borghi, dai centri per l’esercitazione ai metodi dell’educazione attiva (CEMEA) al movimento di cooperazione educativa, etc ... Si fa cioè riferimento a pratiche e metodi che favoriscono la cooperazione in classe, l’autovalutazione del lavoro svolto, l’uso di materiali operativi, dell’attività corporea e manuale e che mirano alla valorizzazione dell’espressività dei singoli. La ricerca-azione portata avanti negli anni è diventata oggetto di curiosità e di approfondimento per numerosi gruppi e associazioni su tutto il territorio nazionale che contattano Asinitas per conoscere e fare esperienza diretta del metodo che utilizza: dall’insegnamento dell’italiano L2 al più generale approccio alla persona migrante.

Il biennio 2009/2010 è particolarmente intenso di attività che vedono l’intrecciarsi dei diversi ambiti di lavoro.

Il progetto “*Confini*” vede il suo primo finanziamento da parte del Municipio XI di Roma, Assessorato alle politiche culturali e pari opportunità.

Segue poi il Progetto “*Zoom, immaginari e percorsi con adolescenti neocomunitari e stranieri di seconda generazione*”, in collaborazione con il Cemea del Mezzogiorno, all’interno del Municipio Roma XI, finanziato dalla Provincia di Roma, Dipartimento IX – Servizio 3 “Immigrazione ed emigrazione”, Piano provinciale delle azioni e degli interventi per l’integrazione dei cittadini extracomunitari, ai sensi del D.L. 328/2000.

Numerose produzioni audiovisive vanno ad aggiungersi alla collana avviata negli anni precedenti, un lavoro prezioso per la condivisione di storie di vita che percorrono mappe irte di confini.

È questo anche l’anno in cui si va in scena a teatro, lo spettacolo che fa da apripista è “*Fora a chi tocca*” risultato di un percorso con i ragazzi del Liceo Classico Socrate e dell’Istituto Professionale Cinematografico Rossellini insieme agli studenti della scuola di italiano Asinitas con migranti, rifugiati e richiedenti asilo, condiviso all’interno dei progetti “Zoom” e “Domus”.

Il Fondo Sociale Europeo in collaborazione con Ministero del lavoro e delle politiche sociali, la Regione Lazio e la Provincia di Roma finanziano il Progetto “*Ris.Co.S.S.A, RIScoprire Competenze Saperi e Sogni Attuabili*”. L’iniziativa prevede un corso di formazione di 500 ore per 16 partecipanti, tra migranti e rifugiati, uomini e donne, sulle tecniche di stampa serigrafica, impaginazione e grafica con la finalità della costituzione di una micro-impresa sociale.

A compimento e a seguito del corso di formazione Riscossa, l’associazione Asinitas Onlus, con il sostegno della casa editrice Orecchio Acerbo e dell’associazione Cemea del Mezzogiorno, ha avviato un laboratorio artigianale per la stampa serigrafica di libri illustrati fatti a mano, dal nome “Else – Edizioni Libri Serigrafici E altro ...”

Uno dei frutti più belli nati da questo percorso sarà “*Radici*”, il primo libro interamente immaginato, illustrato, scritto, stampato allestito e cucito dal gruppo di donne e uomini del laboratorio serigrafico Else, seconda pubblicazione più venduta nella Fiera del Libro di Roma 2011 “*Più libri, più liberi*”.

Nel frattempo il premio come seconda buona pratica con donne immigrate a livello nazionale conferito al Centro psico-pedagogico interculturale Miguelim dal Ministero del lavoro e delle Politiche sociali, ha permesso l’estensione del progetto nel territorio del VII Municipio di Roma.

Continuano le esperienze che, all'insegna dell'educazione interculturale e della cittadinanza sociale, vedono l'intrecciarsi di diverse realtà, promuovendo una cultura della condivisione degli spazi comuni e di una riappropriazione di una terra di tutti.

Di grande interesse i lavori svolti con i bambini e gli adolescenti fra cui il progetto *“Scambiare parole, percorso trasversale educativo/didattico tra la scuola e l'extra-scuola”*, il laboratorio linguistico di prescrittura e prelettura con i bambini tra i 5 e i 6 anni, italiani e stranieri, attraverso i metodi montessoriani che si svolge presso due scuole dell'Infanzia, il percorso di educazione interculturale svolto presso il Liceo Artistico Mario Mafai all'interno delle azioni del progetto *“Zoom”*.

Le grandi questioni della pedagogia che si intrecciano quotidianamente con l'educazione interculturale vengono trattate anche dal film documentario *“Una scuola italiana”*, realizzato all'interno della scuola comunale dell'infanzia Carlo Pisacane affronta il tema delle identità di passaggio dei bambini immigrati di seconda generazione accolti all'interno della scuola pubblica sullo sfondo di un più complesso discorso che si articola tra scuola e società, tra scuola e territorio, tra scuola e trasformazioni sociali.

Numerosi gli appuntamenti con la formazione da nord a sud, che si concentrano su *“l'apprendimento come forma e riconoscimento del se”*, *“Testo, contesto e narrazione – identità, percorsi e memorie migranti”* per la creazione di luoghi di cura, di accoglienza e di incontro dove migranti, cittadini di origine straniera e italiani possano elaborare percorsi in cui dare forma e parola ai propri vissuti e al senso della propria storia migratoria; *“La narrazione autobiografica attraverso l'attività manuale”*.

Continuano gli incontri al femminile e si estendono anche ad altre realtà.

Il progetto *“Parole Alate”* presso la Casa Internazionale delle Donne vede svolgersi laboratori narrativi e teatrali con donne immigrate in particolare lavoratrici impegnate nel settore della cura e del lavoro domestico.

Gli eventi, gli incontri, i progetti, i momenti di creazione di significati condivisi formano e modellano di anno in anno l'identità di Asinitas. Lo spirito di ricerca-azione la rende un terreno fertile dove poter piantare innesti sempre nuovi.

È questo l'animo con cui si arriva fino ad oggi, esattamente a dieci anni dalla sua nascita.

3.1.2 Il rapporto con le istituzioni ... un percorso a ostacoli.

La difficile costruzione di un dialogo con il pubblico e il sostegno delle fondazioni private

Ma andiamo a vedere ora il costituirsi dell'associazione, come è stato insediarsi su un territorio vasto e non certo facile come quello romano.

Dall'intervista con Cecilia Bartoli, una delle fondatrici di Asinitas, psicologa e psicoterapeuta e fino a due anni fa presidente della onlus, sono emersi alcuni aspetti degni di nota riguardo al difficile insediamento nel tessuto sociale e al rapporto con le istituzioni locali, che si è contraddistinto sin dall'inizio come una relazione difficile da gestire.

La mediazione del Municipio si è rivelata fondamentale per un dialogo con gli Enti locali, che all'inizio era quasi inesistente:

“non abbiamo un gran rapporto con le istituzioni ... diciamo che l'abbiamo avuto finché c'è stata la provincia... abbiamo vinto alcuni bandi della provincia di Roma, ma grazie alla mediazione del municipio, sempre!

Siamo partiti con l'aiuto di fondazioni unicamente private, quali la fondazione Charlemagne, la Tavola Valdese, Lettera 27 e per anni siamo andati avanti solo con quelli. È stata un po' anche una scelta iniziale ... chiaramente l'istituzione deve guardare anche alla sua visibilità politica e quando fa un intervento lo fa anche per avere un riscontro con la cittadinanza (...)

Quindi spesso le associazioni di terzo settore fungono da veicolo di questo....sono in qualche modo una spalla del mondo politico che consente loro di essere un amplificatore...sono un amplificatore appunto della visibilità...”

Da queste parole si evince la pericolosità di un meccanismo che vede invischiarsi strategie di campagna elettorale con operati che dovrebbero invece restare illesi da alcune dinamiche. Accostare delle buone pratiche a un personaggio o ad un partito andrebbe a svilirle nell'animo.

Anche se le scelte compiute dall'associazione riguardo alla natura del loro agire hanno un carattere politico (come si mostrerà in seguito), non si tratta della politica delle campagne elettorali, ma di

politiche sociali legate e pratiche di (re)esistenza. È evidente come il lavoro di associazioni come queste possa diventare oggetto di strumentalizzazione da parte di quegli attori che vanno alla ricerca di etichette da assegnare e da vendere a un pubblico affamato di classificazioni.

“... quindi questo tipo di dinamica poi ti lega a doppio filo e all'inizio noi volevamo assolutamente evitarlo, per cui non abbiamo proprio cercato le istituzioni, nel senso che informavamo ovviamente i nostri enti locali di riferimento di tutto quello che facevamo sul territorio, ma non volevamo richiedere a loro dei finanziamenti per non dover essere poi in qualche modo sotto un “ricatto morale”. Poi la situazione è leggermente cambiata ma non di tanto, un po' perché avendo fatto come associazione la scelta di presidiare con continuità dei territori, di rimanere sempre lì, inevitabilmente poi tu entri nel tessuto sociale e quindi anche con le istituzioni a un certo punto, si crea comunque un rapporto di collaborazione, perché loro sanno che tu ci sei e si accorgono del fatto che gratuitamente senza chiedere niente a loro comunque svolgi un servizio per il territorio e quindi in qualche modo cominciano a mettere un'attenzione. È paradossale perché da un lato ovviamente sono contenti che tu offra un servizio gratuito, dall'altro però sei “fuori controllo” e quindi sei anche qualcuno da guardare con un passo indietro e un po' di sospetto perché non sei legato a me non ti posso “ricattare” significa che fai un po' quello che vuoi tu.. e quindi diciamo in questo c'è sempre stata una dinamica un po' sul filo, poi però... diciamo che piano piano negli anni si sono resi conto di che tipo di qualità anche di servizio offrivamo, abbiamo avuto riconoscimenti eccetera e quindi si è cominciato a lavorare anche un po' più in sinergia, per cui il V municipio ci dà lo spazio ormai è dal 2011⁶⁶ ... quindi diciamo dopo comunque anni di lavoro. La stessa cosa si può dire di Garbatella anche se non è stato rispetto allo spazio, però diciamo che su Garbatella è stato un po' diverso, quando noi abbiamo iniziato a lavorare c'era un'assessora all'intercultura molto capace che ha capito immediatamente la nostra filosofia, il nostro problema, diciamo fra virgolette, e ha voluto lei esplicitare a chiare lettere che non avrebbe mai voluto usare l'associazione per una sua visibilità politica, che le interessava sostenere quello che noi facevamo. Lei si è sempre occupata di tematiche di genere e di inclusione sociale. È venuta a vedere i nostri spazi, il nostro lavoro, cioè si è proprio guardata a lungo come noi ci muovevamo, ci ha accordato la sua fiducia, da quel momento lì in poi hanno iniziato a sostenere la scuola dei rifugiati. Quindi sul V municipio ci hanno dato gli spazi. Invece sull' VIII municipio ci hanno inserito nei panni sociali di zona, riconoscendo il nostro lavoro come un lavoro importante sul territorio, per la città

⁶⁶ Il riferimento agli spazi concessi dal V municipio riguarda la Scuola delle donne nel quartiere periferico di Roma Torpignattara, si tratta del progetto nato nel 2005 insieme a quello della scuola per richiedenti asilo e rifugiati.

e ogni anno cercano di darci qualcosa con delle risorse che hanno ..ci paghiamo l'affitto comunque ...e questi sono stati i nostri rapporti con le istituzioni ...”

Come si vede la costruzione di un dialogo è dovuta passare prima per un lungo percorso di dimostrazione di un agire in grado di radicarsi nei territori e di non essere cancellato da una folata di vento, dovuta magari ad un cambiamento della giunta comunale.

Il municipio ha svolto un ruolo fondamentale, fungendo da ponte tra la onlus e gli Enti locali, un territorio come quello romano è sicuramente molto difficile da amministrare, i quartieri all'interno della città si differenziano per stili di vita e dinamiche organizzative e chi si affaccia al lavoro sociale incontra delle grossissime difficoltà nel conoscere e nel farsi conoscere. Questo indica sicuramente l'importanza del ruolo ricoperto da chi all'interno delle istituzioni lavora nella dimensione *meso*.

Una suddivisione in ambiti territoriali, in una città che al suo interno presenta caratteristiche così variegata, come Roma, è sicuramente necessaria per evitare che nell'ambito delle politiche locali si abbia uno sguardo che non tenga conto delle differenze interne.

Ovviamente guardando l'altro lato della medaglia, il rischio è quello di una mancata o inadeguata comunicazione tra i rispettivi ambiti, e tra gli ambiti e l'amministrazione comunale centrale.

È rilevante il ruolo svolto dall'assessora all'Intercultura, un vero esempio di *relè*⁶⁷, un'operatrice che è uscita dal proprio ufficio per andare ad esplorare i territori e il pubblico destinatari dei servizi per cui lavorava.

Un traguardo importante è sicuramente rappresentato dall'inserimento di Asinitas nei Piani di Zona. Dopo anni di lavoro militante e determinato, il legame piantato all'interno del territorio cresciuto nel tempo, riceve il suo riconoscimento ufficiale. In termini di rapporti istituzionali, buoni risultati quindi si sono avuti dopo un lungo periodo di semina che ha portato ad un buon raccolto grazie alla scoperta di un nuovo innesto.

Cecilia Bartoli mi spiega che anche su spinta delle fondazioni che sostenevano l'associazione, hanno iniziato un lavoro per farsi conoscere dagli enti locali, in quegli anni la Provincia di Roma

⁶⁷ Nel capitolo precedente si è discusso di quelle figure che in letteratura vengono definite *relè*, si rimanda al capitolo 2 paragrafo 2.8 per la discussione in merito.

gestiva le risorse provenienti dal fondo stanziato in seguito all'emanazione del Dlgs 286/98⁶⁸ e quelle del Fondo Nazionale per le politiche sociali della legge 328/2000. Dopo un intenso lavoro di ricerca, elaborazione di modalità lavorative da proporre, la Provincia di Roma ha approvato i due progetti che vedevano al centro delle attività la scuola delle donne a Torpignattara (municipio V) e la scuola per richiedenti asilo e rifugiati, più un progetto di laboratorio teatrale a Garbatella (l'attuale municipio VIII, fino a marzo 2013 Municipio XI) che avevano visto il partenariato del municipio con l'assessora all'intercultura, si erano anche avviati dei rapporti con l'assessore alle politiche sociali dell'epoca, quando dopo un "*faticosissimo lavoro di messa a rete*" la provincia è stata dismessa.⁶⁹

Proprio quando gli equilibri messi in gioco sembravano abbastanza stabili, ecco un provvedimento legislativo porta a rimettere tutto in discussione. Un esempio di come una decisione che viene dall'alto possa intaccare, e rischiare di danneggiare un lavoro che è iniziato dal basso.

Un rapporto con le istituzioni quindi che si rivela in continua costruzione e ricostruzione, gli equilibri che si ottengono sono sempre da ridefinire.

Dopo lo smantellamento delle province, per fortuna non tutto è andato perso, le pratiche iniziate da Asinitas avevano ormai dei buoni risultati contagiosi e gli enti locali non hanno ritirato il riconoscimento delle loro operato come una buona pratica per il territorio in cui è radicata.

⁶⁸ Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286 "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero Il Capo IV "DISPOSIZIONI SULL'INTEGRAZIONE SOCIALE, SULLE DISCRIMINAZIONI E ISTITUZIONE DEL FONDO PER LE POLITICHE MIGRATORIE" Art. 45 (Fondo nazionale per le politiche migratorie)

⁶⁹ In vigore dall'8 aprile 2014 la **legge Delrio** (Legge n.56 del 7 aprile 2014 "**Disposizioni sulle città metropolitane, sulle province, sulle unioni e fusioni di comuni**") che ridisegna confini e competenze dell'amministrazione locale. In attesa della riforma del titolo V della Costituzione, le province diventano "enti territoriali di area vasta", con il presidente della provincia eletto dai sindaci e dai consiglieri dei comuni della provincia. Permangono solo due livelli amministrativi territoriali a elezione diretta: Regioni e Comuni. Già alle elezioni amministrative del 25 maggio 2014 non c'è stato il voto per le province. (http://www.governo.it/governoinforma/dossier/legge_province/). Con l'approvazione di questo disegno di legge, ha portato diversi cambiamenti nelle istituzioni locali, e le città metropolitane come Roma hanno assunto competenze che prima erano delle province. Il periodo a cui si riferisce Cecilia Bartoli, tuttavia è precedente al 2014, c'era già stato in effetti un tentativo di smantellamento delle province da parte del Governo Monti che poi era stato bloccato.

3.1.3 Scrivere progetti per far sentire la propria voce: il protagonismo di Asinitas a fronte di assenteismi istituzionali

Quello di scrivere progetti è l'unico modo che hanno le associazioni, e in generale gli attori del terzo settore, per cercare di costruire il famoso ponte tra il proprio operato e il sostegno da parte delle istituzioni, tuttavia non è una strada facile:

“... tutte le associazioni del terzo settore vivono di progetti a Roma, perché nel nord Italia ci sono anche delle associazioni che hanno dei subappalti con i comuni un po' più continuativi, un po' più fissi e magari aprono la ludoteca piuttosto che il centro giovani etc. A Roma non funziona così, qui quando arrivano delle risorse dal Ministero piuttosto che dall' Europa che la Regione o il Comune devono gestire per l'apertura di un servizio, stanziano un bando, a cui possono concorrere tutte le associazioni e le cooperative sociali. Queste scrivono un progetto e concorrono col proprio progetto a quel finanziamento. Il bando ha delle caratteristiche precise ... allora bandi che prevedono le scuole di italiano fatta eccezione per i progetti europei che hanno proprio una voce “scuola di italiano per migranti”, i famosi FEI, bandi delle istituzioni per delle scuole di italiano per migranti non ne sono ancora mai usciti, questo sia chiaro.

Quindi come sai è un obbligo a fronte di nessuna responsabilità istituzionale per la formazione, questo è un fatto che secondo me va chiarito....

Detto questo però ci sono dei bandi su che cosa, sull'integrazione sociale, sulla mediazione sociale, sull'inclusione degli emarginati, sull'intercultura etc. Allora a quel punto noi abbiamo fatto la scelta come associazione, non di partecipare a qualsiasi bando, perché così all' associazione entrano i soldi, e poi ci si improvvisa a fare quel che c'è da fare, tanto siamo tutti educatori. Noi abbiamo detto: quello che ci sta a cuore è portare innanzitutto avanti questi due progetti di scuola con migranti: le donne con bambini piccoli e i rifugiati. Quindi siamo riusciti, sempre scrivendo progetti su progetti su progetti, ad inserire questa nostra proposta all'interno di griglie di bandi magari un po' più aperti ... cioè magari dovendoci a volte caso mai inserire delle azioni in più ... quindi siamo sempre riusciti per così dire “accazzottando” un po' i bandi a far entrare i nostri progetti dentro le proposte che uscivano e poi abbiamo dei finanziatori privati, i valdesi, che invece hanno approvato il nostro progetto così com'è e l'hanno sempre finanziato così com'è. Quindi la scuola dei rifugiati finora ha goduto dell'8 per mille dei valdesi.”

Si evince qui chiaramente l'assenza istituzionale che di fronte ad un bisogno oggettivo e collettivo di formazione linguistica, che rappresenta parte di un percorso molto più ampio di ricostruzione

identitaria in un momento di frattura del sé, come quello che rappresenta ogni processo migratorio, mostra una grave miopia e si iscrive all'interno della logica d'emergenza e assistenzialista con cui l'Italia continua ad affrontare (o meglio a non affrontare), la realtà di essere un Paese di immigrazione ormai non più recente.

Durante questi anni di lavoro i buoni risultati non sono mancati, in particolare il premio ricevuto come miglior buona pratica di politiche pubbliche⁷⁰ ha permesso all'associazione di poter vivere un periodo più stabile, in termini di finanziamenti. Tra i diversi progetti approvati quelli relativi ai bandi FEI hanno sicuramente avuto una forma di sostenimento più decisiva. Resta tuttavia la componente relativa ai tempi d'attesa molto lunghi per la valutazione, a volte si parla anche di un anno, e conciliare tempi del genere con le esigenze legate alla gestione delle attività della scuola risulta difficile se non impossibile.

L'espressione "accazzottare" i bandi è molto eloquente in merito invece alle difficoltà che si ritrova ad affrontare l'associazione per tradurre la propria idea di lavoro in un "progettese" accettabile dal valutatore.

Si deduce chiaramente il ruolo fondamentale svolto da una fondazione privata, la tavola Valdese, che supporta il progetto sin dalla sua nascita. Tuttavia il sostegno di una fondazione privata non può rappresentare una garanzia. Stiamo parlando di enti che per motivi legati alla loro policy interna non possono finanziare lo stesso progetto all'infinito.

La continuità dell'appoggio ricevuto finora è dovuta da un lato, allo spirito creativo con cui gli operatori di Asinitas affrontano il proprio lavoro e ad una ricerca-azione onnipresente che consentono di rinnovare continuamente le loro proposte di progetto (c'è da dire che la scuola per richiedenti asilo così come quella delle donne oramai si sono radicate come pratiche continuative, e per quanto riguarda la stabilità, l'impegno, la crescita professionale e la metodologia di intervento non si possono più definire progetti), dall'altro ad un sincero appoggio da parte della Tavola Valdese, esempio di convogliamento di energie che si uniscono per sostenere processi di cambiamento.

⁷⁰ Si veda nel dettaglio all'inizio del paragrafo

3.1.4 La crisi che si ripropone periodicamente: la militanza per combatterla

Carolina Purificati, presidente di Asinitas da due anni, a proposito di sostenibilità del lavoro dell'associazione afferma:

“è difficile che su bandi regionali o comunali si riesca ad avere questo tipo di continuità (il riferimento è alla continuità con cui finora la tavola valdese ha sostenuto la scuola) e diciamo che l'obiettivo che noi ci siamo posti fin da sempre è stato quello di dire a prescindere dai finanziamenti che arrivano le scuole (quella delle donne e quella dei richiedenti asilo e rifugiati) stanno aperte da ottobre a giugno magari un operatore per tre mesi non riceve lo stipendio perché in quei tre mesi non c'è un sostegno delle attività però la scuola non si chiude quando si chiude il progetto, perché le persone non sono progetti e quindi quando il progetto finisce le persone non le puoi mandare a casa da un momento all'altro. Questa è stata proprio una scelta politica di fondo che abbiamo fatto come associazione.”

Quella che il presidente di Asinitas definisce scelta politica è ciò che consente all'associazione di portare avanti il processo di (re)esistenza avviato, decidere di garantire continuità alle proprie attività, facendosi carico dei rischi della precarietà che è sempre dietro l'angolo, denota una presa di posizione forte e determinata: fare il possibile per offrire un contesto stabile a chi con l'instabilità deve già fare i conti ogni giorno.

A quel punto dell'intervista, dentro di me rifletto sul fatto che un progetto non è un servizio e ha un inizio e una fine, quello di Asinitas si presenta ormai come un percorso che non si chiude all'interno di un anno ma si sono compiuti dei passi che hanno costruito un sentiero lungo un decennio, dove il punto di arrivo è sempre un nuovo punto di partenza, e mi viene allora da chiedere:

“ci sono stati dei momenti in cui si è pensato che l'anno successivo le attività della scuola non potevano ricominciare perché magari non erano solo tre i mesi in cui i non si riceveva lo stipendio?”

Riporto la risposta:

“diciamo che la crisi è annuale se non semestrale, ogni sei mesi si fanno i conti su quanto come e se si riesce... non c'è mai un periodo in cui ti senti totalmente tranquillo.

Diciamo che verso 2009/2010 riguardo al tema delle scuole di italiano per stranieri e a livello anche più generale di finanziamenti che arrivavano dal pubblico c'è stato un momento molto

positivo di “vacche grasse” in cui arrivavano i soldi, quindi siamo stati un po’ meglio di così. Però il discorso di sostenibilità di quello che facciamo si pone in tempi molto brevi ogni volta, il che crea dei problemi su gli operatori coinvolti, che fanno difficoltà ad avere qualsiasi tipo di prospettiva più a lungo termine e, sugli inserimenti di nuove persone. Spesso mentre lavori consoci persone interessanti e valide che si avvicinano a quello che tu fai, vorresti che fossero dentro lo staff e non semplicemente satellitari allo staff ma non ti riesce, e questo ovviamente crea spesso dei gruppi che si auto-deteriorano al loro interno, perché questo è anche un lavoro molto faticoso dal punto di vista umano, quindi c’è bisogno di un ricambio, di energie nuove, di persone che hanno sguardi magari più freschi. Quindi il pericolo è quello, cioè che assicurare la sostenibilità a questi tipi di lavoro significa uccidere la qualità. Forse è un delirio mio, ma in questo momento io mi sto molto interrogando su questo... cioè su quanto sia possibile.. perché poi quando vedi le grandi associazioni che lavorano in maniera strutturata e da tanti anni e che hanno una sostenibilità molto consolidata vedi però anche delle cose mostruose, come i servizi che vanno avanti per inerzia, cose che non hanno più vita che puzzano di morto (...).

(...) quindi il pericolo è sempre quello, come dire da una parte questa precarietà è anche quello che garantisce un eterno non accontentarsi un’eterna ricerca di qualità e di sperimentazione in quello che fai, , dall’altro è come se quando ti assicuri uno status quo per quanto da squattrinato...però...no... (...)

quindi questo è un po’ il problema che si pone su questa sostenibilità che è sempre molto in bilico
(...)

La questione che emerge qui è molto delicata e fa nascere delle domande destinate probabilmente a restare aperte, tra le quali ad esempio una dal tono un po’ provocatorio: questa precarietà che evita l’appiattimento, può fungere da anticorpo alla cosiddetta “malattia del welfare”?

L’argomento è a dir poco delicato e per trattarlo occorrerebbe un lavoro a parte. Ma ci invita certamente ad un punto di riflessione sulle dinamiche organizzative del welfare odierno.

Di sicuro il lavoro svolto da Asinitas rappresenta un esempio concreto di resilienza. Del resto si tratta di una delle poche ma efficaci armi nelle mani degli operatori, pionieri di cambiamento.

Le domande da porsi sono davvero tante, quelli che affiorano sono nodi difficili da sciogliere che riguardano le politiche sociali e nello specifico quelle migratorie.

Uno dei quesiti che più mi sorge spontaneo riguarda la mancata interrelazione con i servizi educativi, perché affidare esclusivamente alle politiche sociali questioni che, per loro natura di fatto, si intrecciano a tematiche come quelle dell'educazione e dell'intercultura? Un dialogo che renderebbe espliciti dei vasi comunicanti nascosti dalla polvere prodotta dalla macchina burocratica, potrebbe portare ad un'ottimizzazione delle risorse e delle energie di cui si lamenta a livello pubblico, e non solo, sempre di più la scarsità.

3.1.5 I rapporti con il territorio

Un passo verso una direzione di comunicazione sinergica tra soggetti che operano sullo stesso territorio potrebbe essere quello richiesto dal municipio VIII alle associazioni che già lavorano e sono parte supportate in parte dagli enti locali, Carolina Purificati spiega:

“(...) adesso da tre mesi a questa parte dato che gli enti locali sono molto stanchi, hanno pochi soldi e in più li distribuiscono su tanti progetti che non comunicano tra loro, hanno chiesto alle associazioni già finanziate dal municipio sul tema dell'intercultura di iniziare a fare delle riunioni di coordinamento. Perché ovviamente noi ci occupiamo di adulti richiedenti asilo, c'è chi si occupa di badanti, chi di bambini di seconda generazione, c'è chi si occupa di anziani. La situazione è molto trasversale, però ci hanno chiesto di metterci insieme per cercare di creare un'azione di sistema fra le varie associazioni per fare delle proposte di intervento più strutturate, in modo tale che i finanziamenti del municipio non vengano distribuiti a pioggia su brevi e piccole azioni, ma si crei uno sguardo sistematico sull'intercultura e si decida quali sono i punti di criticità su cui lavorare insieme per creare un servizio strutturato che possa rivolgersi dai bambini agli anziani, in un ottica di rete fra le associazioni. È una proposta abbastanza illuminata da parte del municipio, ma può avere mille distorsioni ... diciamo in mille mostruosità. Se questa cosa continua come si sta delineando può essere un'esperienza interessante, perché ovviamente puoi iniziare con le associazioni e il municipio a fare lobby in città su alcuni punti inerenti l'intercultura, sia a livello di scelte politiche sia a livello di un reperimento dei fondi, c'è questo tipo di lavoro (...)”

Si tratta di una mossa potenzialmente efficace, che potrebbe in effetti coltivare un terreno fertile, adatto ad accogliere un orto sinergico, in cui ogni pianta è fondamentale per l'esistenza dell'altra e, tutte nel loro insieme reggono la forza del loro ecosistema che si autoalimenta.

Ma per preparare un buon terreno è necessaria una guida esperta del territorio e delle variegata forme di vita che lo animano, altrimenti si rischia di mettere su un ecosistema squilibrato dove le

caratteristiche delle specie apparentemente più “forti” e “selvagge” prevaricherebbero quelle delle specie che hanno proprietà più nascoste.

Pur riconoscendo la buona intenzione da parte dell’ente locale che a fronte di un periodo ormai di crisi consacrata chiede ai propri attori di unire le proprie forze e agire in una logica di gruppo, è tuttavia intuibile che a fronte della difficoltà oggettiva di trovare un linguaggio comune che unisca parlanti diversi, il ruolo dell’istituzione non può ridursi a quello di “predicatore di istruzioni per l’uso” ma dovrebbe entrare in gioco con linee guida che favoriscano una sinergia.

3.2 Il contesto locale

*Alla base di un cordolo di marciapiede, al punto
di contatto con il calcestruzzo del ponte, germogliando
dapprima
e poi vegetando discretamente,
nonostante i 300 kg di veleno, diluiti
in qualche cosa come 60000 litri di acqua e lo strato
di sabbia
e gli argini di cemento, e ancora
i giorni e giorni del diserbo
e della rabbia,
ma germogliando dapprima, praticamente senz'acqua,
per preparare il terreno alla primula,
alle successive fioriture misteriose,
in nome di prati inesistenti e difficili anche solo da
pensare,
la pianta pilota si abbarbica, supera
un decennio di progettata distruzione, come dire
meno che niente per chi viene da prima dei ghiacci, ed
è capace
di restare in silenzio sottoterra...*

Fabio Pusterla, *La pianta pilota*
in " *FLORA FERROVIARIA* " edizioni Florette 2010

La scuola per richiedenti asilo e rifugiati si trova nella zona Roma sud, il municipio è l'ottavo, che conta 135.000 residenti ed è fra i più attivi nel comune di Roma in termini di fermento associativo. È il municipio della Garbatella, quartiere storico popolare, che conserva i caratteristici lotti abitativi, e che ha visto la riattivazione del mercato rionale, è il Municipio della Piramide Cestia e della stazione Ostiense. È una zona meticcias, che vede convivere a pochi metri di distanza occupazioni e centri sociali, street art e murales, con i palazzi moderni di Eataly ⁷¹, la sede del gruppo espresso e le lunghe vetrate dell'Unicredit.

Figura 1



Stazione Roma Ostiense. Quello che si vede alle spalle di questi due uomini è il palazzo di Eataly.

⁷¹ A ridosso della struttura di Eataly, a fianco al binario 15 della stazione Ostiense, quello che oggi è utilizzato dalla compagnia Nuovo Trasporto Viaggiatori, Italo, separati da una recinzione e da un binario morto un gruppo di richiedenti asilo afgani avevano messo su una tendopoli con il sostegno di alcune associazioni locali, in assenza di un sostegno istituzionale e di una mancata risposta da parte dei centri di accoglienza. Diversi sono stati gli episodi di minisgomberi e blitz mattutini da parte delle forze dell'ordine.



Figura 2

Centro sociale Alexis



Figura 3

Murale ex Caserma occupata

La scuola sorge proprio in via Ostiense, dall'altro lato della strada c'è l'Università degli Studi di Roma tre, la prefettura e a due passi la Basilica di san Paolo con il meraviglioso parco Brin. Siamo su uno degli snodo ferroviari più grandi di Roma, la dimensione di vita che si respira nei quartieri, che pure sono dietro l'angolo, di Garbatella e San Paolo, qui è spazzata via dal traffico incessante. Arrivando a piedi, percorrendo via Ostiense dall'inizio, si vede il Gazometro, si passa sotto il ponte della stazione e si possono ammirare i murales che spezzano il grigio dello smog. Non si riesce bene a captare l'aria che si respira, da un lato sembra di stare in un luogo omologato da una distesa di uffici, rimbomba il rumore delle automobili che sfrecciano sull'asfalto e si vedono passare gli autobus che collegano con altre parti della città. Eppure dai colori della street art, viene da chiedersi, cos'altro ci sarà a parte tutti questi uffici?

Quando sono arrivata il primo giorno, non conoscevo bene la zona, avevo vissuto 4 anni a Roma, durante i primi studi universitari, ma non avevo mai frequentato questa parte della città. Giunta all'indirizzo che avevo cercato, per un attimo ho pensato di aver sbagliato perché non vedevo da nessuna parte scritto Asinitas, leggevo solo un cartello grande con scritto Comunità cristiana di base di San Paolo, e lateralmente in basso il nome di qualche associazione ... non potevo immaginare che dietro quel cancello ci fosse una scuola di italiano che inizia in una grande stanza- piazza dove

storie di vita dalle traiettorie più svariate si intrecciano sulla base di un unico telaio, quello dell'incontro.

I locali utilizzati sono messi a disposizione dalla Comunità cristiana di base di San Paolo, vi gravitano diverse associazioni che si suddividono i tempi e le modalità d'impiego degli spazi.

Oltre ad Asinitas, ci sono Amistrada, il Soccorso sociale per i palestinesi, la Sosta. Ovviamente ci sono poi i membri della comunità di san Paolo che si riuniscono diverse volte alla settimana per svolgere le loro attività.

Cecilia Bartoli mi racconta che fu Ettore Zerbino, uno psichiatra che fa parte dell'associazione "Medici contro la tortura", con cui gli operatori dell'allora nascente associazione collaboravano nei Magazzini occupati della stazione tiburtina, ad introdurli in quest'ambiente. Inizialmente gli spazi venivano utilizzati a titolo gratuito. Ciò ha rappresentato un grande vantaggio per il lavoro di una onlus che si era appena costituita. Poi l'Abbazia di San Paolo ha richiesto il pagamento di un affitto, e così le diverse associazioni che vi transitavano si sono divise la spesa a seconda dell'utilizzo che ognuna faceva degli immobili. Asinitas è tra quelle che utilizza maggiormente gli spazi e il contributo da pagare ammonta a 1.500 euro trimestrali. Da quel momento il Municipio VIII ha iniziato a sostenerla con un compenso che permette di pagare l'affitto e va a finanziare in parte delle attività parallele, come i percorsi svolti nelle scuole pubbliche, il teatro e quest'anno anche vi è rientrato anche il calcio.⁷²

Gli operatori raccontano di aver avuto fin dall'inizio una buona accoglienza da parte della comunità, il clima sereno e di convivialità che si respira sin dal primo ingresso è un ottima base di partenza per un lavoro che trae la sua forza dalla dimensione di gruppo.

Si tratta di spazi che vedono convivere religione e laicità, l'una nel rispetto dell'operato della'altra senza che vengano chieste dalle diverse parti interferenze di tipo ideologico.

L'idea che accomuna i diversi gruppi che vi transitano è lo stare insieme, condividendo luoghi dove ci sia spazio per le idee di ognuno.

Come si diceva all'inizio il fatto di essere collocati nel bel mezzo di una grande strada trafficata, e non all'interno di un quartiere rende abbastanza difficile vivere in una dimensione che faccia sentire

⁷² Asinitas ha una squadra di calcio che si riunisce ogni giovedì mattina per gli allenamenti. Più avanti si vedrà questo progetto più da vicino.

parte del territorio in cui ci si ritrova. Questo talvolta crea una sensazione di isolamento nei confronti di ciò che vi è a di là della porta, d'altra parte però il fatto di essere situati in un punto ben servito dai mezzi pubblici e facilmente raggiungibile da chi viene dai centri di accoglienza (che sono lontani da qualsiasi posto), permette di andare incontro alle esigenze del pubblico a cui la scuola si rivolge.

L'azione territoriale messa in campo da Asinitas tuttavia ha permesso di superare la difficoltà d'inserimento nella dimensione locale legata all'ubicazione.

Le attività parallele alla scuola come il calcio, l'orto che si è coltivato fino allo scorso anno e il progetto del laboratorio teatrale svolto quest'anno, vedono la collaborazione con associazioni e cooperative dei dintorni. Questa unione avviene anche sotto spinta del Municipio, che nel momento in cui finanzia parte delle attività della scuola, chiede "in cambio" una collaborazione tra vicini di casa.⁷³

La scuola di Garbatela come viene chiamata da alcuni studenti (Garbatella oltre ad essere il nome del quartiere vicino è anche il nome della fermata della metropolitana che porta a scuola), è ormai molto conosciuta, anche grazie al vasto numero di persone che la frequentano ogni anno. La porta è sempre aperta e capita molto spesso che studenti degli anni passati, passino per un saluto o che consiglino la scuola ad amici. Proprio come accade in una grande famiglia, tutti quelli che intraprendono nuovi viaggi restando a Roma o in nuove città, sanno di avere un posto dove poter tornare sempre.

⁷³ Dall'intervista al presidente di Asinitas, Carolina Purificati, emerge che dietro questa richiesta c'è anche la questione della visibilità: "(...) cioè come dire il municipio ha investito su di noi come una delle esperienze che si occupa di intercultura in quanto fa una buona pratica di lavoro sul territorio, e all'ente ciò ritorna in termini di visibilità sulle attività svolte sul territorio (...)

*“Noi siamo nel principio,
con chi è appena sbarcato
con chi non sa pronunciare parola di questa lingua,
con chi fa la fila alla mensa,
con chi vive in piccole case,
in stanze, in seminterrati, in occupazioni,
con chi è “utente/beneficiario” in qualche sperduto centro d’accoglienza
assistenziale e pregiudicante,
con chi è qui ma non è mai arrivato,
con chi è ingiustamente etichettato e poi per questo disprezzato,
con chi sbarca il lunario al semaforo con i giornali,
con chi sbuccia e affetta sacchi di cipolle in camera da letto su commissione,
con chi aspetta ancora di essere pagato,
con chi sa inventarsi un lavoro,
con chi aspetta di essere ascoltato alle commissioni,
con chi passa la notte in fila davanti alla questura per sentirsi dire la mattina:
“domani, domani”,
con chi non sa ribellarsi e conserva una dignità solo privata e nascosta,
con chi non ha il permesso di soggiorno ma continua a vivere come se,
con chi senza biglietto aspetta il momento propizio per prendere la metropolitana e
venire a scuola,
noi siamo nel principio*

semplicemente e personalmente”

tratto da *“La sintesi è con l'imprevisto”*, manifesto di Asinitas Onlus

“Questa scuola è la porta della lingua”

Alassane Traore

3.3 Perché una scuola per richiedenti asilo?

L'idea di creare una scuola per richiedenti asilo e rifugiati (premessi che la scuola è aperta a chiunque voglia accedervi) è conseguita dall'esperienza vissuta agli ex-magazzini occupati di Tiburtina. Le pratiche itineranti nate in quei luoghi, poi sgomberati, nutrivano l'esigenza di trovare una dimora, dove poter crescere e costruire una stabilità.

I richiedenti asilo affrontano una consistente perdita di potere, di “poter fare”. La loro possibilità di movimento e di azione è limitata dalle regole dettate dalla protezione e dal controllo della persona. I meccanismi di accoglienza li portano ad una situazione di pressoché totale passività, scandita dalle tempistiche dei pasti e delle procedure burocratiche.

Questa condizione forzata di inattività non aiuta certo a superare il forte stress e i traumi conseguenti alla migrazione, al contrario argina la persona in una bolla dove ha tutto il tempo necessario per riflettere sui propri traumi e dolori.

Mi sono rimaste impresse le parole di alcuni studenti, fra cui quelle di Alassane, un ragazzo di 32 anni del Senegal che è diventato mio amico durante i mesi trascorsi ad Asinitas.

Alassane ha dovuto cioè attendere 3 anni prima che la Commissione gli rilasciasse il permesso per protezione sussidiaria, durante questi tre anni ha vissuto al CARA di Castelnuovo di Porto, che “ospita” di fatto più di 2000 richiedenti asilo. Mi ha raccontato che per i primi 15 giorni quando è arrivato al centro non parlava con nessuno, la sua giornata lo vedeva uscire dalla stanza solo per prendere il caffè e poi trascorreva senza vedere interazioni con altre persone. Passate le prime due

settimane ha chiesto di farsi trasferire in camera con un ragazzo senegalese che aveva conosciuto, e da lì ha iniziato pian piano a stringere legami con altre persone che vivevano al centro.

Una volta mentre era alla mensa gli operatori si sono rivolti a delle persone che erano appena arrivate, gridandogli di mettersi in fila e che non capivano nulla. Quando Alassane gli ha detto che non era giusto rivolgersi in quel modo, la loro risposta è stata *“voi non avete diritto di parlare ma solo di mangiare”*.

Marco Carsetti, uno dei fondatori di Asinitas, che ora non fa più parte dell'associazione, ma rientra fra le persone che hanno saputo lasciare in eredità i saperi raccolti ai nuovi arrivati, nel suo articolo *“L'alfabeto per imparare a pensare”⁷⁴* scrive:

“In genere la storia, e quindi la nostra comprensione, inizia e finisce entro i confini di un fotogramma, quello dello sbarco o del barcone avvistato, che nulla ci dice né del prima né del dopo, di cui non c'è coscienza né conoscenza.

Spesso la scuola, trattando di lingua, ovvero di parola, ovvero di relazione, ovvero di ascolto, non ha fatto altro che ricucire il prima e il dopo, allargando i confini di quella foto, di quella foto, di quella immagine verso il passato e nel presente, per tentare una narrazione a volte individuale, a volte corale, collettiva. È un lavoro faticoso perché i contorni sono spesso sfocati e bisogna avvicinarsi e allontanarsi in tanti modi e da tanti punti di vista, prima di mettere a fuoco. È un lavoro che va a fondo e che si dipana con il dipanarsi di questa nuova lingua che si va apprendendo che non è, e non sarà per molto tempo l'italiano, ma una nuova lingua a cavallo tra più mondi: tra quello che si era, quello che si è diventati, quello che sta cambiando, quello che non riesce a cambiare, tra desideri e bisogni, paure e diffidenze, pregiudizi e nuove conquiste.”

“Un certo modo di fare scuola attraverso i ricordi personali, le memorie collettive, la testimonianza in prima persona dentro fatti storici e condizioni sociali e umane, ha significato per noi rispondere a un'assoluta necessità di ribellarci e liberarci dell'immagine di inumana realtà imposta da altri, dalla politica dai mass media, persino dalle organizzazioni umanitarie, sulle persone che quotidianamente incontravamo e che ci apparivano per debolezze, sofferenze, desideri e capacità, oppressione molto più simili a noi che non distanti o diverse.”

⁷⁴ CARSETTI M. *L'alfabeto per imparare a pensare*, bimestrale di educazione e intervento sociale *gli asini, a scuola*, o *contro la scuola*, n11 anno III agosto/settembre 2012, edizioni dell'asino, Roma.

...

“Scrivere a scuola attraverso la voce degli studenti risponde a una necessità di testimonianza, di affermare il senso di una dolorosa rottura con un certo ordine e disordine del mondo di cui loro sono portatori.”

3.3.1 La scuola come primo luogo di “appaesamento” nel processo della ricostruzione identitaria, uno spazio di resilienza dove riappropriarsi della propria identità e sradicare le etichette.

In una delle interviste fatte a Cecilia Bartoli, le chiedo invece di descrivere dal suo punto di vista da psicologa, la frattura identitaria che vive chi compie un percorso migratorio.

“ (...) noi consideriamo che la migrazione sia una frattura importante dell'identità, una frattura nella vita della persona, come loro stessi dicono, “mi sembra di essere precipitato in un film che non è mio”, “mi sembra di vedermi dal di fuori”, “non so più chi sono”, “dove vado, che ci faccio qui?” La domanda antropologica universale che vien molto amplificata perché diciamo la costruzione del se è data anche da una continuità dell'esperienza, cioè come dice De Martino il sentimento della presenza viene da un contesto dotato di senso per te. Tu sei una persona dotata di senso perché dai senso, puoi dare senso al contesto intorno a te, se non puoi più dare senso al contesto intorno a te ti senti immediatamente una persona priva di senso, come appunto quello che lui chiama la crisi della presenza. Questo avviene con la migrazione, anche con chi arriva all'aeroporto con le pantofole dorate, cioè è proprio un fatto diciamo psichico profondo perché c'è una rottura, sospensione quanto meno dei legami affettivi, perché c'è un salto di contesto culturale molto spaesante quindi c'è un profondo disorientamento in cui cambiano completamente i codici, perché c'è il discorso dello spaesamento linguistico e nel caso delle persone che incontriamo noi c'è anche il discorso della migrazione forzata. Cioè non c'è nemmeno un immaginario coltivato nel tempo, per alcuni sì e un po' aiuta, per altri meno, nel senso molti di loro sono persone in fuga gente che non sarebbe voluta partire, gente che prima di arrivare qui ha fatto molte altre migrazioni all'interno dell'Africa o di altri Paesi, della Grecia, della Turchia etc. se si tratta di afgani, e quindi è ormai l'acquisizione anche di un'identità in movimento, in trasformazione, in viaggio. Molti di loro fra l'altro non percepiscono nemmeno l'Italia come Paese d'arrivo, vorrebbero andare in altri paesi europei, quindi che succede, succede che appunto c'è questa profonda frattura.”

L'equipe di Asinitas ha deciso di partire dalla continuità dell'esperienza necessaria per una (ri)costruzione del sé, traducendola nella continuità della ricerca azione intrapresa, dell'impegno, della militanza e della presenza costante. La costruzione di un contesto stabile in cui potersi ritrovare, e riconoscersi parte di un gruppo che trae la sua forza dall'unicità di ogni persona che lo compone, si vuole proporre come risposta ad una instabilità istituzionalizzata che *accoglie* in luoghi spersonalizzanti e in un tempo sospeso. Un posto dove poter superare la soglia dell'isolamento e scoprire che non si possono definire i confini dell'incontro.

L'obiettivo è quello di “*arredare l'attesa*” per rendere fertile il tempo dell'arrivo, mentre la vita nei centri “eternamente temporanei” causa una sospensione della socialità. La scuola diventa una comunità in cui chiunque passi metta radici italiano o straniero che sia.

“Allora per noi in questa fase delicata di ricostruzione identitaria, ci sono diciamo due aree che è importante osservare, una è quella proprio della resistenza al cambiamento, noi chiamiamo gli "arrivanti" cioè quelli che in qualche modo non posano i piedi per terra qui, vuoi perché è stato troppo forte il trauma dello strappo (...) migranti che hanno subito grossi traumi ed entrano in questi circuiti di accoglienza veramente mortificanti sul piano della dignità della persona etc., che non consentono spesso un recupero, e anche loro rimangono in una sorte di sospensione psichica, di grande crisi. Quindi per queste persone la scuola è spesso il primo luogo di “appaesamento”, cioè il primo posto in Italia dove loro acquisiscono presenza (...) uno spazio cuscinetto, uno spazio sospeso, uno spazio ponte fra il paese e qui, la scuola si configura come uno spazio ponte dove loro possono riacquisire un sentimento di presenza attraverso la continuità delle tracce che lasciano ogni giorno a scuola, attraverso il consolidamento di nuovi legami, quindi questo diciamo per quanto riguarda una dinamica proprio di appaesamento.”

Una relazione maieutica sta alla base di questo processo, un tipo di rapporto che fuori è ostacolato da pregiudizi e discriminazioni, che si traducono innanzitutto nella lontananza delle strutture di accoglienza da ogni forma di aggregazione. Si cerca di (ri)creare dentro l'ambiente naturale delle relazioni umane, un ambiente che fuori è ostacolato da processi istituzionalizzati di discriminazione che costruiscono barriere. Uno spazio “cuscinetto” che oltre ad essere un ponte fra qui e lì è un ponte tra queste barriere e la dimensione narrativa in cui l'uomo vive naturalmente.

Le tracce di cui parla Cecilia Bartoli, sono rappresentate dalle scritture che si chiedono agli studenti sin da subito, (non importa la forma, l'importante è iniziare a entrare in una nuova lingua per riconoscere di essere altrove), dai laboratori manuali espressivi, dal canto, dal corpo che acquisisce

la centralità rispetto alla persona⁷⁵. Tracce che rappresentano i germogli per rendere fertile il terreno dell'incontro. Ogni incontro può avvenire solo se prima si ritrova un contatto con se stessi, riallacciandosi ai propri vissuti che ora si arricchiscono le trame di nuove esperienze.

“Poi c'è il discorso che appena loro si sono un attimo riappaesati noi ci teniamo molto che in questa fase di fragilità in cui l'identità diciamo è molto fluttuante e nello stesso tempo desiderosa di nuove figure, che loro non entrino nell'etichetta dell'assistito, che è quella che più di tutto gli propone poi il centro di accoglienza e purtroppo anche molte, tra scuole e associazioni che lavorano con loro...e quindi quello che succede è che noi vorremmo invece che loro al di là appunto di tutti i problemi di iter burocratici, devono affrontare per ottenere il documento, al di là dei problemi sanitari che magari si portano dietro e che devono comunque svolgere, vorremmo appunto che ci fosse questa non identificazione con l'idea di essere un assistito ma riappropriazione di un progetto migratorio di una possibilità personale e soprattutto dell'essere persone qui e adesso. Quindi uno spazio di resilienza dove poter ricostruire un sentimento di identità che è un'identità in transito, ma che comunque esiste qui e adesso. Un errore che si fa molto spesso con i migranti è quello di considerare che il loro problema sia qui perché non hanno lavoro, perché non hanno soldi, non hanno il documento perché etc. mentre invece i loro problemi più grandi non sono qui ma sono là, i problemi che li hanno portati a essere qua sono nella loro famiglia che è rimasta là, e i loro affetti etc. e quindi noi nel cercare di restituirgli un senso della loro presenza qui e adesso non possiamo eludere ciò che loro sono là (...) è da quello che dobbiamo ripartire per questo noi a scuola proponiamo un lavoro sulle memorie e sulle immagini del loro passato o su temi antropologici che gli consentano di peregrinare facilmente tra il qua e il là

Trattare dei temi che abbiano le maglie larghe della possibilità di transitare tra il qui e il là che siamo temi di carattere antropologico universale, consentono a loro di riallacciare i fili come loro desiderano in base alla loro necessità non alla nostra, quindi difficilmente noi facciamo delle interviste sulle loro esperienze di viaggio. Attraverso il lavoro per temi che siano evocativi, simbolici etc., le persone raccontano, esprimono quello che desiderano ma soprattutto quello che a loro serve, questo diciamo è molto importante per noi...

⁷⁵ Tutti questi aspetti verranno approfonditi nei prossimi paragrafi dedicati ai pilastri del metodo Asinitas e all'importanza del testo libero e del tipo di lingua da insegnare.

Quindi oltre ad essere una scelta politica quella di voler costruire un luogo in risposta ai “non luoghi” destinati a livello pubblico all’accoglienza, quello che ha spinto alla creazione di una scuola per richiedenti asilo e rifugiati è stata l’interdisciplinarietà del gruppo di lavoro che grazie ad una rielaborazione e all’intreccio di metodi e pratiche di un’educazione attiva che riscopre nella semplicità del fare la profondità della scoperta, propone l’insegnamento della lingua come una pratica in cui (re)incontrare se stessi e gli altri.

Uno spazio di resilienza che tenga conto di un’immigrazione che è prima di tutto emigrazione, significa guardare alla persona nella sua totalità e rifiutando un modello di relazione che annulla l’umanità e vede al centro solo un utente di bisogni. La domanda si trasforma da “cosa ti serve?” a “chi sei?” non si guarda ad una motivazione strumentale ma alla bellezza della lingua in quanto percorso al contempo introspettivo e di condivisione.

Un punto importante è rappresentato dal concetto di attesa. Abbiamo visto che rendere fertile se da un lato è quella che si cerca di rendere fertile, dall’altro bisogna saper attendere e rispettare i tempi di rielaborazione che ognuno ha. Questo significa saper ascoltare anche il silenzio e non pretendere una traduzione in parole di stati d’animo che non possono e non vogliono essere detti.

3.4 La cura del contesto per creare luoghi dove “arredare l’attesa”, importanza dei riti.

La scuola è circondata da mura amiche, allestite continuamente dai testi scritti dagli studenti, i laboratori manuali espressivi, le storie, i miti e le fiabe che narrano la letteratura universale dentro la scuola. Si tratta di costruire un sentiero, rendendone visibile le tracce, significa costruire un senso di appartenenza scrivendo la storia della scuola, quindi delle persone. Rileggere ciò che si è scritto il giorno prima, a fianco a quello che hanno scritto tutti gli altri, è come sfogliare un album di famiglia.

Affiggere alle pareti cartelloni con le nuove parole che si sono cercate insieme, i verbi appena scoperti, le immagini narranti utilizzate in classe, alimenta il senso di gruppo che si respira a scuola, un percorso di che non è mai individuale ma al contempo rispetta le unicità delle persone. Chi non viene a scuola per qualche giorno può così ritrovare la bussola e si ritrova subito in un gruppo che non diventa mai chiuso.

Per creare un luogo dove si costruisca insieme uno spazio di tutti, i riti sono molto importanti. La colazione preparata dagli operatori e dai volontari che arrivano presto al mattino, i giochi ai tavoli con materiali didattici auto costruiti che coprono le diverse competenze linguistiche e si distinguono per la loro versatilità, un momento a cui si dedica molta cura, dove può esserci uno scambio più ravvicinato con gli studenti e anche semplicemente il tempo di ascoltare domande o dubbi, racconti e aneddoti. In piccoli gruppi si trascorre così la prima ora dalle 9.30 alle 10.30 del mattino, in attesa che tutti arrivino da ogni parte della città. La maggior parte degli studenti arriva dall'estrema periferia di Roma, c'è chi impiega anche due ore e mezza per arrivare a scuola.

Il rito per eccellenza della scuola di Asinitas è il cerchio, quello in cui ci si tiene per mano, con il quale si incoraggia i più timidi a entrare, dove ci si dice buongiorno, cantando la canzone di Elenina, a voce alta poi bassa, in tutte le lingue di scuola.



È un momento collettivo di gioco, di canto, di parole dove poter letteralmente mettersi in gioco, ridere di sé, aprirsi allo scambio, risvegliare il corpo, trovare una voce comune, affidarsi agli altri e ritrovare una presenza e una concentrazione nello spazio e nel tempo della scuola. Quante volte ho sentito la domanda “ Che facciamo al cerchio stamattina”? Il cerchio è raccoglimento, è ritrovarsi, è vedere i maestri che ti tirano per farti entrare, è sintonizzarsi con il corpo nello spazio che è di tutti in quel momento. È movimento, è scoperta, tenersi per mano è rito. Cantare una canzone romana è portare la musica popolare dentro la scuola e ascoltarla con la voce del mondo!

“L’inizio non è scontato e ci vuole metodo, preparazione e coraggio per far muovere quel cerchio tutto insieme, per farlo cantare, ridere, prendersi in giro quel tanto che basta per dirsi sono arrivato, la scuola inizia (...) . Giorno dopo giorno il cerchio ci dice che c’è e chi no, chi è nuovo e che i maestri sono sempre gli stessi, che il posto è lì per accoglierci.”

I riti della mattina sono inseriti nel cammino da compiere prima di iniziare le attività affinché *“il corpo si risvegli e la mente si liberi quanto basta dagli affanni delle questure , delle commissioni, delle procedure per i rinnovi, dall’attesa della risposta non ancora pervenuta, da un diniego e un ricorso, dal lavoro che non c’è, dalle notizie buone o cattive che arrivano dal Paese. Ma il messaggio deve essere chiaro: «Suvvia, c’è un dentro e un fuori, c’è una soglia che hai scelto di oltrepassare , questo è un nuovo inizio, in un posto nuovo, in un posto nuovo, dalle nove all’una poi si torna in città». Del fuori nessuno si scorda. E come sarebbe possibile? (...) ma la scuola è un’altra cosa, è anche un modo per trattare il fuori, ma deve essere rispettata e preservata come un dentro, un’interiorità perché ognuno vi trovi la propria strada, quella parola nuova, quel significato nuovo, quella frase o quell’immagine necessaria.”*⁷⁶

3.5 I temi da trattare: sfondi integratori e parole chiavi generatrici di ricordi da individuare tra ricerca azione prove dietro le quinte.

La cura di un contesto che appartenga a tutti quelli che sono qui e ora, significa non riproporre gli stessi temi, decisi a tavolino o inseriti in qualche programmazione standard, ma vuol dire invece saper compiere una ricerca continua che vede gli studenti attori e non pubblico passivo. È la vita che loro portano dentro scuola che suggerisce i temi da trattare. Ovviamente per preparare un contesto fertile sono necessarie, per dirla con Goffman, le prove prima di andare in scena.

Dal diario etnografico: Il pranzo insieme ...

“Condivisione, comunità, rivivere i momenti significativi della giornata insieme, aspettare il piatto di pasta Alassane, fare battute su cosa è successo durante la mattinata, tagliare le verdure, “Mangi pasta oggi?” Alassane che dice che io non voglio mai la sua pasta! Sentire Elena o Carolina che dicono “com’è andata oggi?” Da queste piccole grandi cose, trapela la passione che abita gli animi e i corpi degli “asini”. E così dopo il pranzo meticciano dai vari assaggi, il caffè di Alassane

⁷⁶ CARSETTI M. *L’alfabeto per imparare a pensare*, bimestrale di educazione e intervento sociale *gli asini, a scuola , o contro la scuola*, n11 anno III agosto/settembre 2012, edizioni dell’asino, Roma.

scandisce l'inizio del lavoro pomeridiano, quello che Goffman chiamerebbe il lavoro dietro le quinte.

Parlare, discutere, ascoltare, interrogarsi sulla pista da seguire il giorno dopo, una pista che sarà diretta a raggiungere la meta che si prefigge insieme. Non si tratta di percorsi rigidi ma di traiettorie ponderate e condivise che sono suscettibili di cambiamenti improvvisi, dovuti all'intuizione dell'ultimo minuto, al fare facendo, imparare mentre si fa, non pensando mai di avere la verità in tasca. Quello dietro le quinte è un lavoro, stimolante, mai uguale ad uno già svolto, ma anche faticoso, non è facile raccogliere le idee, uscire dalla propria presenza che talvolta è ingombrante, ricordarsi di non dare il proprio punto di vista alle cose e lasciare sempre spazio per quello degli altri. A volte si passa ore a fare e disfare prima di trovare la strada che sembra più adatta”

Le prove dietro le quinte fanno parte di un processo di ricerca continua, è il momento in cui si discute di ciò che si è osservato nelle classi. La ricerca avviene insieme agli studenti, loro che con una parola nella loro lingua meticciosa, fantasticamente libera dagli schemi che ingabbiano concetti troppo profondi per essere contenuti nella forma “corretta” della grammatica, sono al contempo ispiratori e rivelatori.

A scuola si trattano temi che Ernesto De Martino definisce l’ “Elementarmente umano”, temi trasversalmente umani che consentano l’espressione della propria parola, del sé. Temi di carattere antropologico universale che permettano di riannodare i fili di mondi diversi e dentro i quali ognuno può scegliere la dimensione in cui ritrovarsi.

La fase della ricerca è molto delicata e vede alcune tappe che non possono mancare:

- r) osservare gli studenti;
- s) ricercare con loro;
- t) ascoltare da loro;
- u) confrontarsi all’interno dell’equipe, ognuno avrà captato delle sfumature diverse e tutte insieme formeranno un unico quadro. È molto importante lo spazio che si dà ai volontari, che vengono coinvolti a pieno in questa fase di ricerca, attraverso i loro sguardi nuovi si possono vedere altri aspetti altri;

- v) la collaborazione sinergica che ha come obiettivo comune la costruzione di temi generatori e sfondi integratori (vedi sito Asinitas sfondi integratori) che sono gli sfondi del contesto che si co- crea a scuola.
- w) essere aperti agli imprevisti

I temi che si individuati avranno al loro interno, la libertà di scegliere cosa e se raccontare di sé, ma sicuramente avranno la forza di un potere evocativo che ha i fili per ricucire i ricordi, collegare esperienze, costruire ponti per unire mondi spezzati.

Una questione centrale è quella dell'ascolto, la postura dell'ascolto è una cosa che si impara. L'ascolto è multidimensionale, si pratica una vera e propria educazione all'ascolto (la cui mancanza è una delle piaghe della società in cui viviamo, dove tutti parlano ma nessuno ascolta. Cerca testo studente che parla della paura delle gente che parla anche se non sa ...)

L'ascolto è multidimensionale e reciproco, quella che viene fuori è una voce collettiva fatta dai suoni del parlato di tutti. C'è chi contribuirà all'emozione del silenzio, chi al tono, ma il significato sarà di tutti.

Soprattutto l'ascolto di chi si ha davanti costituisce la nota fondamentale di tutto il lavoro svolto, si rinuncia ad una programmazione lineare che porterebbe dentro un forte rischio di sordità verso le persone con cui si lavora, si predilige invece una programmazione in itinere sempre attenta agli stimoli che vengono dal contesto e da chi lo abita.

Trovare un tema e trattarlo da sfondo integratore, facilita inoltre la programmazione ed evita il senso di spaesamento di chi torna in classe dopo un periodo di assenza e chi ha difficoltà rispetto ad un canale espressivo.

Ma che cos'è esattamente uno sfondo integratore?

“Un elemento, una storia, un tema che fa da cornice ad ogni proposta, consentendoci di osservarlo da più punti di vista e riattraversarlo mediante vari linguaggi espressivi e canali privilegiati d'apprendimento. Cosa integra lo sfondo integratore? Le memorie, le abilità, le riflessioni di

ciascuno consentendo di tessere intorno a quell'unico elemento una rete di significati e di possibilità di esprimerli.”⁷⁷

3.5.1 Uno sguardo agli sfondi integratori di quest'anno

La partenza

Il tema della partenza è stato introdotto con il testo del segue, si tratta della rielaborazione di una parte delle trama da “Il nuovo mondo” , un film del 2006 di Emanuele Crialese, realizzato con il contributo del Ministero per i Beni e le attività culturali.

*Il nuovo mondo*⁷⁸

«La Sicilia è un' isola grande, qui non c'è solo il mare, ci sono anche montagne alte. Qui la terra è difficile da coltivare, è tutta dura di pietre e non ci cresce niente, solo poca erba da far mangiare alle pecore e le capre. Le pecore e le capre sono il nostro lavoro e la nostra poca ricchezza.

Noi siamo pastori, almeno questo è il lavoro degli uomini. Siamo poveri e di poche parole: quando vivi insieme agli animali dalla mattina alla sera ti dimentichi le parole e non sai più come parlare alle persone.

Le donne stanno a casa, a cucinare e a fare i lavori di casa. Loro hanno tanto tempo per parlare, ore e ore intere davanti al fuoco per raccontarsi le storie. E ora parlano sempre di partire, di iniziare una nuova vita, tutta diversa in un paese lontano, una nuova vita nel Nuovo Mondo...

Una cosa che le donne raccontano è la storia di Carmela e Lucia, due giovani donne del paese che hanno fatto promessa di sposare due uomini che non hanno mai visto, che conoscono solo perché gli hanno scritto delle lettere. Perché questi loro futuri mariti vivono in America, e lì hanno fatto

⁷⁷http://www.asinitas.org/?page_id=391 formazione-gli sfondi integratori

⁷⁸ Tratto dalla raccolta materiali della classe base 2014/2015, collana “*I libretti*”

fortuna e sono diventati ricchi. E da laggiù loro hanno mandato le foto di tutte le ricchezze che ci sono in America: una terra meravigliosa.

Perché la vita qui è dura come la pietra. In cima alla montagna più alta ci abita solo Dio, lì c'è la sua casa e il suo segno, una grande Croce. Quando qualcuno ha bisogno di un consiglio, per la sua vita o per conoscere il futuro, sale la montagna con i piedi e le mani nude sulla pietra durissima, con il sudore e la fatica.



Perché qui la vita è dura come la pietra, e allora per parlare con Dio e chiedergli consiglio gli porti una pietra dura per regalo, tenuta stretta con i denti dentro la bocca. Porti a Dio in regalo la pietra delle montagne, e il tuo sudore e la tua fatica, i piedi e le mani che fanno male...e speri solo che lui, per pietà risponde alle tue domande.



"Siamo qui, ti abbiamo portato le pietre. Ti vogliamo chiedere una cosa: che dobbiamo fare? Dobbiamo partire o dobbiamo restare qui? Dacci un segno, un segno! Noi aspettiamo qui". "E' vero che alla fine del mare c'è una terra Nuova, dove non si suda il lavoro, dove i soldi li pianti, e poi dopo questi crescono a milioni come le mele sugli alberi? Che la terra regala cipolle grandi come palloni, carote giganti che bisogna portarle in due persone sulle spalle, e tante cose così meravigliose che la fame non esiste più?" Alla fine è deciso, partiamo. Ma quanti soldi servono per un viaggio così lungo? Noi soldi ne abbiamo pochi, però abbiamo gli asini e gli agnelli da vendere al mercato. E per prima cosa ci servono le scarpe, perché noi quelle non le abbiamo, non le usiamo per camminare nelle montagne. Ma Calogero dice che in America ci sono le città e le strade grandi, e lì sicuro ci servono le scarpe per camminare ...»

Dopo aver lavorato insieme sul testo, il giorno successivo si è passati alla visione dello spezzone del film, descritto dalla trama. La lingua della sceneggiatura è per la gran parte siciliana, il canale di comprensione è stato perlopiù quello visivo.

Il film scelto ha permesso di condividere con il gruppo classe dei vissuti legati ad una delle più grandi fasi di emigrazione italiana oltreoceano.

Le scene evocative e a tratti comiche, hanno permesso di far scendere in campo sensazioni e stati d'animo legati al tema della partenza.

Dopo la visione del film si è chiesto agli studenti di provare a pensare e a scrivere qualcosa sul tema "Prima di partire ...".

Si riportano di seguito le trascrizioni di alcuni testi degli studenti della classe base di italiano.

“ Prima di partire non saluto la mamma

Io lavoro con le pecore, sono un pastore

Il Mali è un Paese povero

Io sono triste perché in Mali c'è guerra perdo tutte le pecore non c'è più lavoro

Io vado veloce in Algeria

Io parto con due persone che non conosco

Io sono in Algeria per 2 mesi

Dopo vado in Libia e sono tre mesi in prigione

Dopo io sono libero e vengo in Italia.”

Sekou

Prima io sono andato in Italia

Prima vado in Sicilia

Poi vengo a Roma

La non c'è la famiglia, non c'è fratello

Poi vado in Danimarca

Poi ancora dopo vado in Italia

Prima di pensare il mio grande problema

Ho avuto problemi con il governo e i talebani

Gholam Mohammad

Prima di partire saluto i miei fratelli in Iran

L'aeroporto è chiuso

Io cammino verso la Turchia

Cammino sulla montagna per quattro giorni

Dalla Turchia volo verso l'Olanda

Ebi Golpoor Casaki

Prima di partire dalla Nigeria per l'Italia

- 1. Leggo la Bibbia e prego Dio, vado in Italia*
- 2. Io compro i vestiti e le scarpe nuove*
- 3. Io saluto la mia famiglia e gli amici*

Owie Hellen

Io saluto la famiglia: mamma e babbo.

Dopo io fuori dal Mali partire un po' in Algeria

dopo 27 giorni arrivo in Algeria, io povero

Lascia strada io amici triste

allora io mi piace la lingua italiana perché la lingua è difficile.

Io viaggio con 3 uomini.

Io non lavoro. Non ho i documenti. Che Dio è grande.

Tutte le ragazze in Italia sono buone.

Mohammed Ballo

Prima di Italia.

Io sono studente di università a Kabul

Prima di partire per l'Italia io lavoro in una azienda privata

*Io saluto la mia famiglia, anche i miei amici, 5 persone.
Io arrivo qua in Italia 10 mesi per studiare un Master.
Io ero triste prima di partire perché io ho viaggiato da solo.
Io parto e la mia famiglia resta in Afghanistan.
Io sono partito con una valigia.*

Zahid

*Io fuori dal mio paese Mali, mia madre è morta un giorno prima di partire, dopo io parto.
Io ho due sorelle.
Io saluto tutti il giorno prima di partire.
Io saluto le mie sorelle. Io ho tanti amici dal Mali.
Mi piace parlare la lingua italiana difficile.*

Alassane

Gli sfondi integratori che si sono affiancati a quello della partenza, sono stati l'avventura, il coraggio e la paura. Sull'onda di queste scie si sono affrontate diverse tematiche, sotto forma di storie, miti e fiabe (si predilige molto l'utilizzo di questo tipo letteratura, che grazie alla forza comunicativa ed evocativa della metafora consente di viaggiare tra i pensieri collegando i mondi i fili di una trama universale). Scritture, creazioni artistiche, oralità e confronto, hanno visto la presentazione, l'elaborazione e la condivisione delle storie individuali che nella loro unicità si sono unite dando forma al gruppo.

Come si è già messo in evidenza, gli sfondi integratori costituiscono delle guide, dei contenitori di idee, pensieri e proposte, ma i temi trattati in classe sono stati sempre *ricercati* insieme agli studenti, ridefiniti di volta in volta con il confronto interno all'equipe e tra questa e i volontari, rimessi in discussione e rielaborati.

3.6 L'organizzazione del lavoro d'equipe: voci di insieme e fare collettivi

L'equipe di lavoro della scuola per richiedenti asilo e rifugiati è composta da 6 operatori e circa dieci volontari di cui alcuni tirocinanti. Ci sono tre classi che si compongono in base alle competenze linguistiche: pre - alfabetizzazione, base e avanzata. Periodicamente durante il corso dell'anno, le tra classi si riuniscono lavorare insieme.

L'equipe si caratterizza per la sua forte interdisciplinarietà, al suo interno ci sono persone con una formazione linguistica, filosofica, pedagogica, politica, letteraria e psicologica. L'idea di base è che fare scuola, significa fare società, l'approccio utilizzato è libero da inquadramenti accademici che rischiano di restare intrappolati in uno sguardo prettamente teorico, e la logica è quella del fare che non è mai separato da una ricerca-azione costante.

La prima settimana di scuola le attività si svolgono tutti insieme in modo da aver maggiori strumenti per la suddivisione in gruppi, ognuno è comunque libero di determinare il proprio livello e di decidere il momento del passaggio da una classe a un'altra sulla base della propria consapevolezza e confidenza con la lingua.

Ogni classe è seguita da due operatori più un numero di volontari che cambia a secondo di quanti studenti ci sono in un gruppo. All'inizio dell'anno con l'arrivo di nuovi volontari gli si chiede con quale classe preferirebbe collaborare, e si decide poi di comune accordo con gli operatori, cercando di valutare e chiedendo un'auto-valutazione delle proprie competenze e modalità relazionali rispetto ai diversi "livelli" di alfabetizzazione. Gli operatori che guidano un gruppo classe, rimangono gli stessi durante tutto l'anno, i volontari a volte non restano per l'intero periodo di scuola e spesso ne arrivano di nuovi, ma durante la loro permanenza lavorano sempre a fianco dello stesso gruppo.

La stabilità della presenza, è una prerogativa indispensabile, fluttuazioni continue andrebbero a contrastare il contesto "appaesante" che si cerca di creare a scuola.

Le tre classi hanno una programmazione del lavoro interno diversa, ma tutte proseguono seguendo gli stessi sfondi integratori.

Ogni settimana ci si prende un tempo specifico per confrontarsi e decidere insieme su quale scia proseguire. Il confronto è comunque quotidiano e costante, il momento del pranzo è anche quello dello scambio di riflessioni sull'andamento della mattinata.

Le programmazioni di lavoro si tengono ogni pomeriggio, è questo un momento molto importante di riflessioni e scambio. I volontari vengono subito inseriti nella dimensione del lavoro di squadra e la loro partecipazione alle riunioni ha un carattere interattivo. Si tratta di un momento arricchente sia per gli operatori che vedono l'apporto di sguardi nuovi, sia per i volontari che hanno l'opportunità di respirare un clima di formazione continua.

3.7 Logiche meticce (Amselle): mescolare formatori, nuovi operatori e volontari, una contaminazione dei partecipanti che riguarda tutti coloro che si avvicinano e che vengono coinvolti per parlare lo stesso linguaggio

Alle persone che arrivano ad Asinitas come volontari o tirocinanti viene richiesto di garantire un certo tipo di presenza e costanza. Nel momento in cui si entra a far parte di un contesto e della sua continua costruzione, la stabilità non può mancare, in un ambiente di resilienza che si pone tra gli obiettivi principali quello di rispondere all'instabilità che c'è fuori.

Quella che avviene una vera e propria contaminazione, di saperi, all'interno di una dimensione di gruppo e l'obiettivo è quello di parlare un linguaggio comune.

Il coinvolgimento ha un carattere molto pragmatico ed avviene sin dal primo giorno in cui si entra lì dentro, la guida degli operatori è costante ma allo stesso tempo si innesca da subito un meccanismo naturale di partecipazione. Anche durante il primo periodo dedicato maggiormente all'osservazione, non c'è mai stasi ma ognuno con il suo modo di essere e di fare collabora ad *“una costruzione comunitaria in cui sviluppare relazioni di appartenenza, una nicchia di senso in cui formare un'identità transitoria. Ci vuole tempo anzi tempi diversi, c'è chi lo fa in sei mesi e poi se ne va, altri restano tempi più lunghi”*⁷⁹

Uno dei modi di contaminazione più efficace è sicuramente la formazione che viene offerta.

Dall'intervista con Carolina Purificati, presidente di Asinitas:

(...) questo nasce da 2 elementi fondamentali, uno che non abbiamo appunto risorse economiche nemmeno per poter offrire sempre il pranzo ai volontari, questo per noi è un peso soprattutto nel momento in cui conosci giovani neo laureati che hanno grinta, voglia di fare, una preparazione alle spalle, nonostante sia tutta teorica, accademica ma di un certo livello . È sconcertante avere una relazione con voi e non poter nemmeno dire ti vengo incontro un po' per il tempo che tu mi dedichi...quindi l'unica moneta di scambio di fatto che noi abbiamo con le persone è la formazione. D'altro canto, richiediamo poi ai volontari un certo livello di attenzione, di cura e di presenza, chiarendo sin dall'inizio quante volte a settimana intendano venire, per quante ore, facendo cosa.

⁷⁹ ANTONINI C., FARINELLI F., SPRINGHETTI P. *Le scuole: scelte, stili problemi. Asinitas, imparare una lingua come processo di cambiamento identitario* in Laboratori di Cittadinanza, CESV, Roma, 2013.

Il lavoro di formazione con i giovani è uno dei lavori più politici che facciamo. La valenza politica c'è da un lato nel lavoro con i richiedenti asilo, dall'altro nel fatto di lavorare in un periodo come questo, di disoccupazione di disorientamento totale, soprattutto da parte di chi esce dall'università, e poter fornire un posto come questo, nel quale sicuramente a momenti si coltiva anche l'illusione che le cose possano funzionare in un certo modo. Ma siamo convinti che in un periodo così ci sia anche bisogno di illudersi che le cose possano essere diverse perché altrimenti si viene schiacciati da quello che c'è.

In più noi che ci siamo arrivati e rimasti e tutte le persone che in questi anni io ho continuato a veder passare di fatto sono persone che si sono fermate qui perché erano molto disorientate nei loro percorsi di vita...cioè questo è un posto dove uno mette radici cioè che tu sia straniero o italiano ...

Noi lo facciamo veramente con un'intenzione anche politica molto forte, perché effettivamente poi quello che manca ai giovani bravi e formati è proprio trovare un posto dove potersi sentire parte di qualcosa, dove poter guardare fuori sentendosi però radicati in un gruppo, in qualcosa che diciamo ti trascende anche, che è più grande di te ... perché poi di fatto è quello che tutti gli esseri umani vogliono no? l'aspirazione a essere migliori e quindi per esserlo, dato che non è una cosa semplice, devi trovare i tuoi ancoraggi e questo è un po' uno di quei posti...

questa suola, e questi contesti che sono le due scuole, nascono proprio come luogo di incontro innanzitutto, se tu hai quel tipo di ottica con le persone con cui lavori, non puoi averla anche con i volontari, cioè quel tipo di approccio anche molto accogliente, molto inclusivo, altrimenti sarebbe una contraddizione no? nonostante sia un lavoro enorme, perché cambiano le persone, devi creare il gruppo, far sentire a tutti quanti che hanno un loro ruolo in quello che fanno, a volte si sono create delle tensioni, perché poi c'è una voglia di investimento... e non è facile trovare tutti questi equilibri . Insomma sono altri rapporti che poi bisogna un po' guardare...stabilire...però ecco la formazione per noi è fondamentale, cioè te ne vai dopo sei mesi che sicuramente forse questa esperienza non so nemmeno se ti aiuterà a trovare lavoro, ma come persona sarai sicuramente cresciuto..."

3.7.1 Gli appuntamenti con la formazione

Ogni anno Asinitas organizza dei cicli di formazione con volontari e tirocinanti: un modo per trovarsi tutti insieme, sperimentare giornate di laboratori e narrazione e per fare il punto su metodi didattici e teorie di approccio alla persona migrante.

“RITROVARSI” IN UNA NUOVA LINGUA. Corpo, memoria e narrazione a scuola d’italiano con le donne è il titolo del percorso formativo del 2014/2015, avviato in collaborazione con l’associazione Cidis onlus, all’interno del progetto “*Parole di donna*”⁸⁰. È stata proposta la ricerca educativa di Asinitas come possibile chiave di accesso alla lingua e approccio alla persona migrante con una riflessione sui temi della migrazione femminile e sulla creazione di contesti dedicati alle donne straniere.

Il ciclo si è strutturato in tre incontri da otto ore ciascuno. Ognuno di questi ha visto la partecipazione di volontari e operatori che venivano anche da altre associazioni, ciò ha reso il terreno più fertile per un confronto tra diverse realtà lavorative. Tutti e tre gli appuntamenti sono stati densi di contenuti e hanno visto un’interazione costante fra i partecipanti, resa armoniosa dalla guida dei formatori.

La premessa d’apertura è stata la “sospensione del giudizio”, il clima che si è cercato di riproporre è quello che si respira ogni giorno nelle classi di italiano di Asinitas.

Tutte e tre le giornate di formazione sono iniziate con un cerchio che ha preso corpo seguendo la forma del canto, ogni volta in lingue diverse, non era importante conoscere che lingua fosse, la magia era che poi diventava la lingua del cerchio e quindi del gruppo, la voce di ognuno si intrecciava a quella degli altri e così la sintonia era data da un suono collettivo che teneva unite le voci e faceva da apripista al sentiero da percorrere insieme. Dopo la voce toccava ai corpi riempire la stanza, camminando nello spazio, salutarsi con una frase, uno sguardo, un gesto. Facendo ricorso agli approcci teatrali che educano alla risintonizzazione su se stessi e quindi sugli altri, durante la prima ora ci si sgomberava la mente da interrogativi pregiudizievoli e giudicanti per iniziare la giornata, prendendo la consapevolezza che “sono le persone i soggetti della formazione”.

L’appuntamento di gennaio ha visto al centro i temi generatori di discorso, il laboratorio espressivo manuale, la narrazione e l’ascolto e infine delle riflessioni sul metodo.

Il tema generatore trattato è stato l’attesa. “*Quella volta che aspettavo ...*” questa la consegna, scavare nei ricordi, viaggiando nella propria mente e fermarsi nello spazio dell’attesa, rivivere quegli stati d’animo e riproporli sulla iuta, cucendo con il cotone, la lana, ritagliando pezzi di stoffa, tradurre i ricordi in immagini, manifestare il proprio pensiero dandogli forma con le mani.

⁸⁰ *Parole di donna* è un progetto di alfabetizzazione sociolinguistica volto a facilitare l’apprendimento della lingua italiana da parte delle donne migranti che, impegnate sul posto di lavoro o assorbite dagli impegni familiari tra le mura domestiche, riscontrano una maggiore difficoltà ad accedere ai canali di formazione linguistica istituzionali e non del territorio romano, divenendo maggiormente esposte al rischio di marginalità sociale. Il progetto è stato cofinanziato dall’ UE attraverso il Fondo europeo per l’integrazione di cittadini di paesi terzi e dal Ministero dell’Interno.

Il tutto con la musica di sottofondo che cullava i ricordi riparandoli dalla paura di essere scoperti. Dopo aver dato spazio al potere evocativo della manualità espressiva, ci è stato chiesto di scrivere, con la mente collegata sempre al luogo e al momento dell'attesa che avevamo appena rappresentato. È difficile riportare qui le sensazioni provate durante quelle ore, una rivitalizzazione di sensi che troppo spesso trascurato mi ha risvegliato angoli dell'anima che aspettavano evidentemente solo di essere sollecitati. Aver tradotto con un lavoro manuale delle sensazioni mai pensate, mi ha fatto rivivere degli stati d'animo rimasti in sospeso, e dopo la scrittura ha ricongiunto le emozioni del passato con le parole del presente.

La restituzione in gruppo, è stato un momento di condivisione che ha creato un significato collettivo a delle esperienze individuali.

Alla fine i lavori di tutti sono stati ricuciti insieme e hanno formato una tenda da un valore intrinseco fortemente simbolico: su un collage di tessuti tenuti insieme da un'unica base, pezzi di vita di persone diverse, storie più disparate tenute insieme dai fili della narrazione.



Tenda di juta creata con un patchwork degli dei manufatti del laboratorio manuale espressivo: "Quella volta che aspettavo ..."

Gli altri due appuntamenti si sono concentrati rispettivamente su: l'interlingua, il valore della scrittura collettiva e i miti e le fiabe a scuola, la semplificazione dei testi, uso e costruzione di materiale didattico operativo e interattivo.

La logica che ha guidato questa formazione era quella di far sperimentare ai partecipanti i linguaggi, le tecniche, i canali espressivi e lo spirito di continua ricerca che su cui si impronta ogni giorno il lavoro con uomini e donne in cerca della nuova lingua.

Ogni volta ci si è concentrati su canali espressivi diversi e su singoli aspetti del metodo meticcio che l'equipe di Asinitas utilizza nelle sue scuole. Tutti e tre gli incontri dopo la prima parte della giornata di sperimentazione, che ha visto ogni partecipante misurarsi in prima persona in una modalità che vedeva l'alternarsi di un lavoro introspettivo e di gruppo, hanno visto poi la presentazione di alcuni dei lavori fatti con le studentesse della scuola delle donne, per poi concludersi con riflessioni interattive sulle metodologie proposte e utilizzate.

Oltre alla formazione allestita dagli operatori e mediatori di Asinitas per i volontari, numerose sono state le proposte durante il corso dell'anno che hanno visto tra i formatori i "maestri" delle scuole di pensiero e movimenti a cui l'associazione si è ispirata e continua a ispirarsi⁸¹ e, tra il pubblico la contaminazione di nuovi operatori, volontari e tirocinanti.

3.7.2 Incrociare nuovi saperi e intrecciare le arti: l'educ-attore, laboratorio con Alessio Bergamo.

Il training con Alessio Bergamo, esperto di teatro russo, regista teatrale, pianista e pedagogo, è stata una proposta nuova. Un altro esempio di *andare verso* lasciandosi contaminare da saperi, ridefinendo gli incontri.

Cosa c'entra il "mestiere" dell'attore con quello dell'educatore sociale?

Entrambi hanno a che fare con un pubblico e probabilmente, mettere in comune alcuni aspetti della loro formazione li aiuterebbe per prepararsi prima di andare in scena, ma soprattutto per ri-educarsi ad ascoltarsi e ad ascoltare.

Il laboratorio teatrale, iniziato a novembre e terminato a gennaio, è stata un'esperienza innovativa, inaspettata, stimolante.

Ad una realtà come quella di Asinitas che fonda la propria idea di educazione sulla centralità del corpo, per un'acquisizione consapevole della propria presenza, è venuto abbastanza naturale avvicinarsi a questo innesto di saperi che ha visto un mescolarsi di arti.

Al primo incontro c'era sicuramente molto imbarazzo, che però non ha messo impiegato molto ad andar via, grazie alla guida esperta di Alessio e alla sintonia si creava in un contesto arredato dalla cura all'attenzione.

⁸¹ Laboratorio formativo SIF-MCE. *Leggere la città come fosse una Lingua. esplorare una Lingua come fosse una città.* offerta formativa è dedicata a insegnanti volontari italiano L2 delle associazioni e cooperative sociali della Rete Scuolemigranti; week end di formazione a cura di Anna Zumbo, sperimentazione metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire, "Alfabetizzare non è insegnare a ripetere parole ma a dire la propria parola";

Infinite le scoperte, le analogie ... ri-scoprire che nell'approccio verso se stessi e verso le relazioni umane si cela la bellezza di un'umanità nascosta dai ritmi frenetici di una società che ci ha diseducati all'ascolto e alla presenza.

Incredibili quante cose abbiano in comune le arti dell'educatore e dell'attore, che vedono alla base il rapportarsi con l'altro. Sembra così ovvio a pensarci un attimo, eppure di primo acchito li si potrebbe considerare ambienti non comunicanti.

Si parte dallo sguardo, che permette di instaurare una prima sintonia, poi c'è il tatto, l'olfatto ... tutti insieme arrivano al pensiero, è sorprendente scoprire il potere inutilizzato dei sensi.

Si tratta sempre di linguaggi e teatro, così come a scuola (e nella vita) è fondamentale mettersi in contatto con se stessi, per poi potersi sintonizzare con gli altri. Non si può comunicare senza prima ascoltare, e una relazione che non tenga conto della persona nella sua totalità è falsata da percezioni ovattate.

Quando mi trovo di fronte a persone con cui non ho una lingua in comune ed il muro dell'incomunicabilità sembra impossibile da abbattere, cambiare la postura dell'ascolto, attivare altri canali d'espressione, rimettere al centro la corporeità, valorizzare il silenzio in quanto parlante emozionale, mi permette di entrare in quella sintonia intima che precede la parola.

Riporto di seguito degli "estratti" dal diario di bordo collettivo, che ci era stato richiesto dal nostro formatore, all'inizio del laboratorio.

Dal diario di Francesco:

“ Il dire “buongiorno” ha scardinato la nostra condizione di “amebe” non comunicanti pur nello stesso ambiente. Dire buongiorno è stato il passo che ci ha condotto nella dimensione umana e un po' utopica di dire buongiorno a chiunque incontriamo. L'importanza dell'esercizio sta proprio nella scarsità di questo saluto nella quotidianità.”

...

“Anche le mani. Dopo gli occhi è la seconda cosa che mi piace guardare in una persona. Anche qui però, abbreviare quella “distanza” oculare con il tatto è stato toccante. Con il tatto ciò che è fuori dalla vista diventa un dentro toccandolo. Nelle mani qualcuno vi legge il futuro, io c'ho sempre visto la storia, il passato di qualcuno.”

Dal diario di Antoine:

“ Alessio ha fatto un intervento sul sentire che la relazione si crea attraverso il gesto in quel saluto.

*Il suo intervento mi ha fatto riflettere sul fatto di essere **davvero in relazione** quando ci salutiamo, mi ha*

fatto molto pensare al mio arrivo la mattina a scuola, quando saluto gli studenti, questa settimana l' ho già fatto diversamente, con una grande attenzione."

Quella che segue è la descrizione di uno degli esercizi svolti, che riporto in quanto mi sembra racchiuda al suo interno dinamiche rappresentative del modo che abbiamo di relazionarci e delle barriere che anche inconsciamente innalziamo davanti all'incontro.

UN FILO CON LO SGUARDO

A: girate per la stanza e cercate un partner stabilendo una complicità con lo sguardo, quando batto le mani andate verso di lui, trovatevi.

Anche questa volta qualcuno resta solo o ci si sceglie semplicemente tra esclusi Alessio fa ripetere l'esercizio: scegliete!

A: guardatevi negli occhi, trovate una distanza "comoda" tra di voi, muovetevi nello spazio, fate ciò che volete, ma non perdendo mai l'ancoraggio all'altro attraverso lo sguardo

C'è molto imbarazzo, ammiccamenti, faccette, si fanno cose, danzette

A: non ci siamo, non "commentate", non pensate, non fissatevi su qualcosa da dire all'altro, su un comportamento, sentire il vuoto può essere difficile, ma accettate il vuoto, prendete tempo, aspettate e qualcosa succede se non succede niente va bene lo stesso

Gradualmente cresce l'intesa nelle coppie e anche il desiderio di sperimentarsi muovendosi nello spazio, Alessio insiste:

A: il rischio è quello di entrare in se stessi e "giocare un gioco", un ruolo, invece no, mantenete l'attenzione sull'altro, SE NON FATE NIENTE STATE FACENDO QUALCOSA, non dovete per forza "dire" qualcosa all'altro

A: pensate di sentire in bocca il sapore o di prosecco, o di caffè o di spremuta, quando batto le mani ordinate!

L'esercizio dura a lungo, cresce il silenzio, la concentrazione, l'intesa nelle coppie che sembrano entrare sempre di più in una dimensione di reciproco ascolto. Rifletto sull'importanza di "svuotare se stessi", svuotare la relazione da "copioni" per poter entrare veramente in una dimensione di ascolto, che parte dall'attenzione all'altro, per ritornare a se stessi.

Tra gli insegnamenti che mi porto dietro da quest'esperienza vi è la possibilità di entrare in contatto con il gruppo, senza dire parole (queste traduzioni di pensiero che spesso corrono il rischio di distaccarci dalla totalità in cui siamo immersi e di cui facciamo naturalmente parte).

Aspettare il momento giusto per dire la propria parola, assicurandosi di non invadere lo spazio degli altri o di sovrapporsi con la propria voce la loro intenzione di entrare in scena.

Volendo provare a racchiudere in alcuni concetti e parole chiave il vissuto di questo training si potrebbe dire: sguardo complice, condursi a vicenda dotandosi di responsabilità nel condurre e di fiducia nel farsi condurre, ritrovarsi, creare e ascoltare la sinergia del cerchio (il che mi rimanda con il pensiero al rito del cerchio mattutino ad Asinitas), condividere un'immagine, saper prendere la giusta distanza, seguire un filo con un unico sguardo collettivo, correre nel buio, incontrarsi con un ricordo, disegnare mappe sul proprio territorio, fare passi verso il buio, trovare il proprio equilibrio, disegnare traiettorie per vincere il disorientamento.

3.8 Che lingua insegnare? Il testo libero e la lingua meticcias

Ho attraversato un oceano

la mia lingua s'è perduta

dalla vecchia radice

una nuova è spuntata

G.Nicholas

La guerra dobbiamo spingere e puntelliamo il mondo che non deve trascinare perché il mondo è la nostra occasione importante.

Tutti sappiamo che distruggere il mondo è facile, ma per ricostruire non è facile, dobbiamo essere bravi.

Adama

La ricerca di Asinitas sul tipo di lingua da insegnare parte dalla domanda, che cos' è la lingua?

*“La prima definizione che ne danno i dizionari è quella dell’organo, parte del corpo umano, non c’è una lingua senza un uomo. La lingua è l’uomo che la utilizza e che la forma indipendentemente dalle norme, che la ordina per fissare i suoi pensieri e la sua storia. Così, non ci importa la lingua dei bisogni, degli sportelli, della burocrazia, degli esami, ma ci sta a cuore la lingua delle idee, dei sentimenti, della rabbia, del dolore e dell’amore. Quella lingua che getta ponti, che restituisce o che costruisce immaginari. A scuola le lingue in formazione, queste interlingue, iniziano da subito a puntellare i tasselli che compongono gli uomini e le donne che ci troviamo di fronte.”*⁸²

Quindi la prima scelta che si compie è quella di non usare manuali di italiano L2 che si limitano ad un uso funzionale della lingua, e schiacciano chi apprende nell’etichetta di portatore di bisogni, utente di servizi o persona da integrare.

Accettare la lingua meticciosa degli studenti, cogliendone la ricchezza e l’unicità, non blocca l’espressività e permette all’emotività di venir fuori. Nel cammino delicatissimo che si intraprende quando si impara una nuova lingua, il rischio di inibizione è molto alto, per questo motivo quella che si instaura dal primo momento è una relazione maieutica, che permette a chi sta vivendo il processo vulnerabile della traduzione del sé di sentire che non è solo nella ricerca delle nuove parole.

Il senso di tradimento verso la propria lingua madre può creare un blocco. È per questo motivo che si sceglie, soprattutto nella fase iniziale, di non dar importanza alla forma, che è un accorgimento che può venire solo quando l’espressione è affiorata dal dentro della persona. *“La fretta della correzione e della giustezza grammaticale zittisce la lingua e frena la mano”*⁸³.

La ricerca che si compie parte dall’interiorità delle persone, l’espressione è solo il risultato finale di un processo di elaborazione. Si comincia con il coinvolgimento del corpo, del canto, delle mani. Far ritrovare lo studente di fronte allo scoglio della grammatica italiana, prima di fargli sentire che lui è qui e ora è qualcuno, qualcuno che si sta esprimendo, qualcuno il cui pensiero e i cui sentimenti interessano ai maestri e al gruppo di persone di cui fa parte, vorrebbe dire rafforzare la sospensione

⁸² MAMMARELLA Chiara, *L’italiano sotto della luna*

⁸³ Ibidem

causata dallo spaesamento linguistico e culturale. L'equipe di Asinitas cerca di favorire invece la creazione di nuovi legami, l'acquisizione della presenza da un punto di vista corporeo locale e anche di pensiero. Agli studenti viene chiesto di scrivere sin da subito, non importa che sia una frase, sgrammaticata, con le parole tutte attaccate ... si tratta della traccia della loro presenza, è attraverso la continuità di queste tracce, il consolidamento dei legami che si favorisce il sentimento di appartenenza ad un contesto qui e ora.

“La funzione essenziale della scrittura non è di trascrivere, di fissare nero su bianco un pensiero preesistente. Essa interviene quasi sempre per suscitare e per permettere il costituirsi di un pensiero preesistente. Infatti è nel momento in cui si comincia a scrivere, che si dà il via alla costruzione del proprio pensiero. E ciò che ne risulta è spesso qualcosa che non c'era prima, al momento della partenza.”⁸⁴

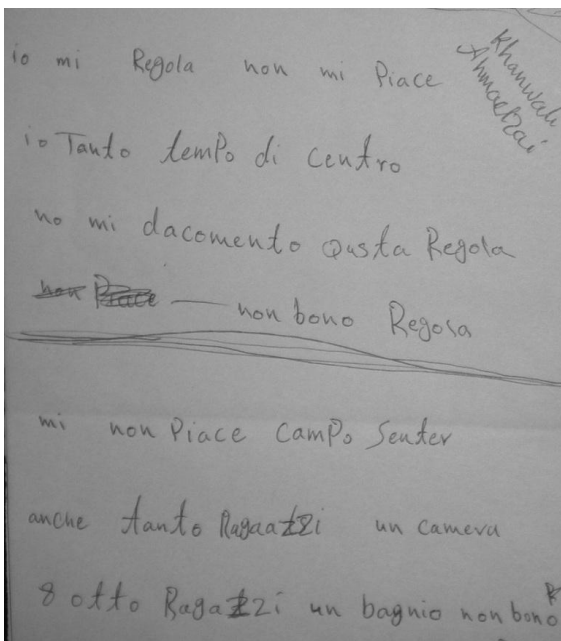
Il testo libero rappresenta un modo per eliminare la dimensione di controllo. La scrittura rappresenta un momento estremamente delicato, che richiede particolare cura e sensibilità al maestro- guida. Prima di ogni scrittura, l'equipe riflette e discute a lungo sul tema, le modalità e il momento giusti. Un aspetto fondamentale è costituito dal tempo: la scrittura si propone disponendo di un tempo dilatato. Si tratta di una prerogativa indispensabile per consentire a ognuno di poter leggere dentro di se e provare a tradurre i pensieri in parole. La guida degli insegnanti è molto importante, ci si assicura sempre che per ogni gruppo di 7-8 studenti ci siano almeno due operatori e/o volontari. I volontari che non hanno ancora abbastanza esperienza vengono sempre affiancati da qualcuno dell'equipe. La “guida” alla scrittura non è per nulla semplice, non ci sono regole e non esiste un comportamento giusto in assoluto, ma ci sono delle linee di condotta da seguire affinché non il pensiero e la voce dell'insegnante non prevarichino quello dello studente.

Innanzitutto c'è la postura dell'ascolto, qualcosa che si impara giorno dopo giorno, e anche qui non si quale sia la postura perfetta, quello che non bisogna mai dimenticare però è che la persona che si ha davanti ha un vissuto e una storia di cui noi non conosciamo nulla, bisogna quindi sforzarsi il più possibile di togliere il proprio punto di vista da ciò di cui si sta parlando (questo vale in generale nella relazione e non solo per la scrittura), tranquillizzare lo studente rispetto alla forma che non è

⁸⁴ LE BOHEC P. CAMPOLIMI B. a cura di MITRI A. *Leggere e scrivere con il metodo naturale*, Junior, Azzano San Paolo 2001

importante in quel momento, essere un supporto nella ricerca delle parole, fungere da traghettatore dal mondo del pensiero a quello della parola.

Si riportano di seguito alcuni esempi di testi originali degli studenti della classe base di italiano, con l'intento di mostrare come una mancata richiesta "correttezza formale" lasci spazio alle emozioni e ai vissuti di emergere.



NOI
IO NON VOGLIO GUERRA IN PAESE MIO
PERCHÉ TUTTI UCCISI
ME PIACE TUTTI MONDO NON GUERRA
IO SEMPRE TRISTE

In mio paese tante precoce matrimonio
Io non mi piace quello regola perché
questo ingiuste. Io ho il mio mia amica
non sposato giovani.

Regole ^{ingiuste} Bonte
① mi non piace quando
io ero bambino è una regola
ingiuste a mi non piace
devo lavoro tutti lavori
a casa
perché io ^{ero} sono piccolo
a casa

Lamin

<p>REGOLA BUONA COSTE IO MI PIACE DOCUMENTO. IO MI PIACE ARRIVARE A SCUOLA PER GIOCARCI PERÒ IO MI PIACE LA LINGUA ITALIANO.</p>	<p>REGOLA CATTIVE INGIUSTE MA NUNCA NON MI PIACE IO HO DEDICATO ALLA CARICA PER NON DALLE. IO DICO NON IO VADE IO MI PIACE SEMPRE CHIARIRE TUTTI I MARI. IO HO NATI DA PADRE DICE IO PIU' CHE MI SARELLA. IO DICO NON.</p>
---	---

Hellen Owire
 Tanto Tempo Fa In
 Nigeria,
 Musulmani guerrieri
 Uccidevano Cristiani.
 Non no Giuste
 Io ho andate via.

PERMA ETHIOPIAN NO A SCUOLA
 PERCHE PERIZNITE CATTIVO
 POLIZIA PICCAIARE LE PERISONE
 ADESO ETHIOPIAN A SCUOLA SEI

BIRUK

Bambini In Lavoro
 IO HO VISTO AL MERCATO ETHIOPIA MUSULMANI
 PROTESTANO CONTRO GOVERNO POLIZIA TIRA UNA
 BOMBA DI FUMO. IO ANDAVO AL LAVORO E IL FUMO
 MI FACEVA MALE TESTA OCCIO COLBO
 DOPO DENTRO IN UNA CASA PERÒ BALVO
 ACCAVA. POLIZIA NON E GIUSTO TIRA BOMBA
 DAWIT

dis mi piace	Non mi piace
lo ho mi piace RISO lo mi piace parlare italiano	Il mondo diviso in tante Religioni questo non mi piace I bianchi separati dai neri lo non mi piace

Faith

In Italia senza lavoro tanti persone
 quando io cerco ^{cosa} qualsiasi lavoro
 loro dice lavoro niente. Quando
 non ce lavoro vive difficile,
~~quando~~ non ce soldi non posso
 pagare affitto anche cibo.
 quando trovato lavoro tanto
 lavoro paga poco. ~~io~~ non mi
 piace così. Tutti giorni cerco
 lavoro.

MARUM MASUMA

~~Io anddARA Sevela~~

* IL CENTRO NON DA IL BIGLIETTO

* LIBIA RAGOLE NON BONO POLICIA
PRODE SOLDI A TOTTI PICHE

HO IO NO SOLDI POLICIA SPARA

DOPO POLICIA PRODE TELEFONO

PARTO SANZA NIENTE LIBIA

POLICIA NO BONO

Jo impasto lavorato cinque mesi

Padrone non pagato tutto soldi

S padrone sempre voglio pago

dopo Jo pa non pagato due mesi

app affitto, Jo adesso senza

lavoro, così difficile vivere

~~per per me~~ per me.

INGIUSTE PRECIOUS

IL BAMBINI NATI IN ITALIA
NO CITTADINANZA ITALIANA

STORIA

QUANDO NAT MIA FIGLIO IN
OSPEDALE IN ITALIA VADO
QUESTORIE PER DOCUMENTI
PER LUI, LORO DICE ME NON
POSSO DATI LUI CITTADINANZA
I DOMANDATO PERCHE, LORO
DICO ME, LUI SOLO NATO QUI
DOPO QUANDO LUI 18 ANNI DATI
LUI CITTADINANZA, LO DATO NO
NON E GIUSTO

nel 1996
~~nel~~ mie paesi e Regala
ingiuste. ~~me~~^a me non piace
tutti uomini non potevamo
~~il~~ tagliarsi barba, molto
~~le~~ persone hanno fatto guerra
dopo 5 anni ~~di~~ di guerra
cambia la legge.

MAI NON E GIUSTO POLIZIA PICCHIA
LADRI ~~EBBANO~~ HO VISTO

Teste

nel 1978

A me non piace una ingeste
peche a scuola ~~te~~ cta teple
maestri picchiavano bambini
io dico no. Combiato scuola.

Abdul Aziz

LEGE

tu ti persone de cosadovolio de cido un LEGGE
ilegge bono picchiare? tu ti babino
poi noi babino potesta coto un legge
legale poi capo de governema ~~de legge~~ de
picchiare ~~é~~ illegale de cido un legge de piem
picchiare ~~é~~ illegale

tu ti persone de cosadovolio de cido un
legge, legale

tu ti persone de cosadovolio de cido un legge
ilegale bono picchiare tu ti babino
poi noi babino potesta coto un legge
legale poi capo de governema de cido un legge
de picchiare ~~é~~ illegale

IL MASERO MI DAZI SACHIFRI
PERCHE LUI DICE TUTTE GLI
STUDENTI DI RIPETERE UNA FRASE
DEL CORANO. IO LEGGO E RIPETO
CON LORD MA LUI DICE CHE NON
SENTE LA MIA VOCE - IO DICO
SI, HO PARLATO, LUI DICE NO.
SI - NO - SI - NO E MI PICCHIA
TUTTI I COMPAGNI DICONO DI
STARE FERMO MA LUI CONTINUA
~~PERCHE LUI DICE TUTTE GLI~~

LA DITTURA NON GIUSTE
① NE PER IL IO E MIA A MICE PROTESTIAMO CONTRO
IL PRESIDENTE CATIVO PERCI NON TCHI LAVORO
PER IL POVERI
② UNA VOLTA PASSATO A LA SCOBA DI MIO CUGINO
TROVATO EL MAESTRO DI MIO CUGINO COE PI RE EVI
IO DETTO NON BUONO BASTA HO PRESO MIO CUGINO
E DETTO NON BUONO PERCI EVI BAMBINO NON CAPITO

REGOLE BUONE / GIUSTE	REGOLE CATTIVE / INGIUSTE
<p>Io Sono GAMBIA</p> <p>Io non mi piace</p> <p>Rabbia mi piace</p> <p>Lavoro</p> <p>PER PERCHÉ PAPA & N</p> <p>MAMA NON TI PIACE</p> <p>RABBIA</p>	
<p>Io Sono GAMBIANO</p> <p>Io non mi piace</p> <p>CONTROLE PER TANZI</p> <p>PERCHÉ NON MI PIACE</p> <p>RISO tutti GOVERNI</p>	

REGOLE BUONE CATTIVE
<p>i. Quando i bianchi e i neri non posso andare insieme in Scuola.</p> <p>ii. Quando mi non posso pagare il biglietto mi non posso andare a Scuola</p> <p>iii. Quando i poveri pagare a Scuola</p> <p>iv. Quando i forti picchiare degli deboli</p> <p>v. Quando i musulmani non posso venire in Paese di cristiani</p> <p>vi. Quando di moglie picchiare a marito</p>
REGOLE BUONE
<p>• tutti musulmani i cristiani sono Amici</p> <p>• Quando non Segregazione i neri a bianchi</p> <p>• tutti i Ricchi e poveri andare in stessa ospedale</p> <p>• Quando ci sono gr educazione gratis per i poveri</p> <p>• Quando non sono reciate razziale in tra i bianchi e i neri</p> <p>• Tutti i bambini dove le accede parata di educazione.</p> <p>JALLOU MUSA</p>

3.9 I tre pilastri del metodo Asinitas.

3.9.1 Corpo e canto.

“Ogni persona viene a scuola con un corpo e con una storia.”

Movimento di Cooperazione Educativa

“Bisogna arrendersi al corpo. Attraverso la sua esperienza sensoriale possiamo strutturare un agire organico, che diviene protagonista delle nostre scelte quando lo lasciamo fondersi con la tecnica dell’intelletto”

Francesca Scoccia

Il principio dell’incontro, dell’incertezza e della presenza, riconosce il corpo come elemento fondamentale da coinvolgere nel processo di apprendimento.

Ogni nostra esperienza inizia prima di tutto dal corpo, pensare di scinderlo dalla mente non è solo ingiusto ma è semplicemente innaturale.

La citazione in apertura del Movimento di Cooperazione Educativa invoca l’importanza del corpo e della storia di cui ogni individuo è portatore.

Asinitas ha fatto suo questo insegnamento rielaborandolo ogni volta in maniera diversa. Sono i corpi infatti ad essere per primi i protagonisti di questa scuola, dove ognuno entra con i suoi tempi e i suoi ritmi, che diventano parte di un’unica danza all’interno del cerchio mattutino.

“Il corpo è la prima casa del nostro senso d’identità (...), ci accompagna, cresce e si trasforma con noi.”⁸⁵

In alcune persone la timidezza specialmente i primi giorni, fa da freno, poi pian piano tutti iniziano a condividere lo stesso linguaggio, quello primordiale corporeo che non ha i confini del verbo e arriva lì dove talvolta la parola non riesce. C’è chi rimane in disparte, e nessuno viene mai costretto ad entrare in gioco, ma anche chi preferisce osservare, ascolta e quindi entra a far parte di un modo di comunicare che non è soggetto ai confini dei Paesi o all’intraducibilità di alcune espressioni verbali.

⁸⁵ Cfr. C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), Parole alate, Roma, collana “percorsi” di Asinitas, 2012, p. 28

“Dobbiamo riflettere sulla necessità di mantenere un rapporto positivo con il corpo, con i suoi messaggi, le sue esigenze. Perché è dal corpo che nascono sensibilità e ritmi, unicità e incertezze, ed è con il corpo che dobbiamo poter entrare nel mondo, da persone e da cittadini.”⁸⁶

“È con il corpo che si oscilla dall'impressione di essere sbagliati a quella di dover essere giusti (...) È con questo che proteggiamo la nostra memoria, a volte cullandola dolcemente, a volte censurandola rigidamente.”⁸⁷

Il corpo è poi legato a doppio filo con la memoria, in quanto un suono, un tocco, un profumo, possono riportare alla mente immagini passate, focalizzando emozioni che si pensava di aver dimenticato, formando nuovi elementi per la ricostruzione identitaria.

Durante le interviste agli studenti ho chiesto cosa pensassero di questo modo di fare scuola con il corpo, con le mani, con le voci e non solo con i verbi, i nomi, gli articoli ... Riporto di seguito alcune risposte:

Alassane:

“penso questo è per ... come se tu stai al centro sempre stai pensando ai tuoi problemi ... lavoro ... problemi casa ... ma se vieni a scuola loro fanno un cerchio, se cantiamo, tu non pensi a questa cosa.. quindi ... ”

Alexander:

“Il cerchio per tenere insieme le persone, come amici, tutte uguali”(..) si, quando io ho visto la scuola Asinitas bellissima per la persona parla così, quando ho visto una persona per me quando come salutare una persona, quando come io fare con maestro, come io parlo la lingua, come fare con le mani, prepara la Asinitas ... così le persone che vengono qui, chi ha studiato prima, chi non ha studiato io penso loro bellissimo perché la persona non può.... visto la persona uguale...adesso Nada c'è una farmacia o una dottora anche la giù c'è un ingegnere così...e noi studiare così, in Asinitas non c'è così, tutti insieme...”

Adama:

⁸⁶ C. TOSI, Corpo, persona, sensibilità e umiltà, in A. CAPELLI e F. LORENZONI (a cura di), La nave di Penelope: educazione, teatro, natura, ecologia sociale. 20 anni di esperienza della Casa-Laboratorio di Cenci, Firenze, Giunti-Cridea, 2002, pp. 335-336

⁸⁷ C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), Parole alate, Roma, collana “percorsi” di Asinitas, 2012, pp. 28-29

“questo buono, lingua scuola noi conosciamo tutti i nomi delle parti del corpo..”

Amidou: *“io mi sento bene quando facciamo il cerchio perché la vita è così ... solidarietà, gioco, abbraccio ...”*

Lamin: *“(...) Before we're going to learn the language we joke, I like that ... I can meet people from other countries and speak with them ... this is very good ...”*

C'è poi la comunicabilità dei gesti, che riescono a tradurre stati d'animo, situazioni comiche, espressioni comuni a tutti i Paesi. La gestualità può aiutare ad esprimere dei concetti o delle parole difficili da comunicare quando manca la lingua.

Infine i corpi narrano stanchezze, attese, potenzialità e silenzi delle persone che ogni giorno entrano a scuola. Imparare ad ascoltarli, prestando attenzione alle espressioni, alle posture, alle cose non dette (con le parole) è una delle sfide più importanti per un gruppo di lavoro che ha centrato il proprio progetto educativo sulla persona.

Dal diario etnografico:

«(...) sto imparando ad entrare in contatto con il corpo, mi sto rendendo conto che forse non lo avevo mai usato per parlare. Riscoprire la semplicità del nostro essere che è sempre più camuffata, oppressa da una società che tende ad oscurare a complicare. Il cerchio è la vita, l'unione, l'uguaglianza delle differenze.»

Insieme al corpo c'è la voce. Il canto corale lega le voci, espressioni della propria unicità che si mischiano e si sommano l'una all'altra. Il corpo della voce si forma e poi si forma il gruppo e il canto prende corpo. Cantare significa esserci con la voce in maniera armoniosa in una nuova lingua.

I suoni e l'armonia con il loro potere trascendente, consentono di astrarsi dal significato, il coro non è una performance, ognuno porta se stesso.

“Il ritmo comune, la coralità aiuta a far sentire protetti: si diventa adeguati anche stonando, perché nel canto corale non c'è bisogno della performance individuale, c'è quella collettiva. Attraverso il canto si sperimenta il potere contenitivo del gruppo: se da un lato si diventa invisibili poiché la propria voce va a perdersi e a mescolarsi fra le altre, dall'altro lato nella partecipazione

al canto corale ci si può permettere di provare, di osare. Il canto unisce e consola, collegandosi con il bello interiore ed esteriore, riattiva una mimica facciale, ed ognuno si mostra con le proprie emozioni.”⁸⁸

Il canto è inoltre espressione di gioia, è una forma di comunicazione che rafforza l'identità di gruppo, e consente una partecipazione collettiva.

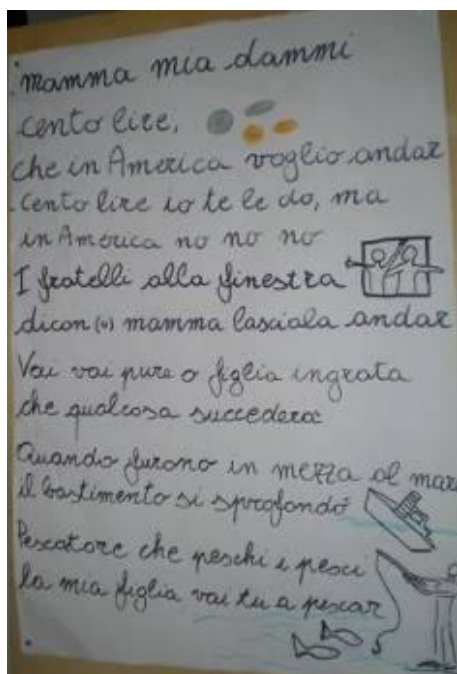
La musica permette alla lingua nascente di farsi cullare dalle note, e di ritrovarsi nella voce corale.

Il canto in lingua madre permette di riacciarsi alle proprie memorie, e di farle rivivere all'interno del gruppo. La condivisione permette di ridare forma ai propri vissuti, rielaborandoli in nuovi contesti.

Diverse sono le forme con cui si fa ricorso a questa forma d'espressione, il coro è lo strumento principe, fa parte dei riti della scuola, ci sono poi i momenti in cui si chiede agli studenti

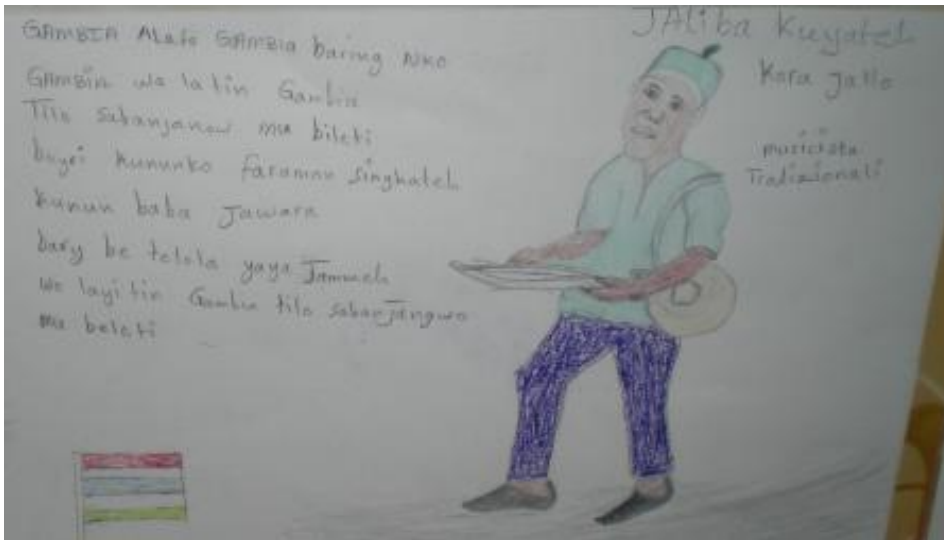
“perché non solo la canta la musica, c'è anche dentro la musica c'è la frase ...c'è ... c'è la lingua”

Alexander



Testo canzone popolare “Mamma mia dammi 100 lire”, affisso alle pareti di scuola.

⁸⁸ C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), Parole alate, Roma, collana “percorsi” di Asinitas, 2012, p. 30



Il canto è tradizione

Canzone popolare del Gambia, nella foto si vede un cartellone realizzato dagli studenti gambiani, quando si è trattato il tema delle tradizioni.

Dal diario etnografico:

«Ho raccontato le tradizioni di Napoli. Che cosa significa tradizione? Ci ho dovuto pensare ... di notte mi è arrivata una risposta ... le tradizioni sono qualcosa che sono nella tua città e che vengono con te quando vai via, così le puoi raccontare e le fai conoscere anche a chi non è della tua città. Quando devi spiegare a qualcun altro un cosa che ti appartiene, ti accorgi di quanto e se ti appartiene veramente. E se ci riesci sei felice, perché quando condividi una cosa diventa più bella, più grande, più tua perché anche degli altri. Come diceva Emily Dickinson «a word is dead when it is said, they say, I say that it just begins to live». Parlare del caffè sospeso, fare ascoltare 'O sole mio, parlare la mia lingua madre, il napoletano, condividendo un aspetto intimo di me, mi ha reso felice. Mi ha mostrato che si può portare il proprio paese nel cuore e farlo conoscere agli altri attraverso le parole ... e ognuno lo racconterà in un modo diverso, unico, suo che sarà ascoltato e riraccontato in altrettanti modi unici e diversi tra loro! Dopo mi sono seduta a fianco dei ragazzi gambiani, dovevano pensare alle loro tradizioni e fare un cartellone. Li ho tranquillizzati sul fatto che potevano usare la loro lingua per scrivere canzoni e proverbi. Sollevati da questa cosa, hanno pensato ad una canzone in mandinga che tutti conoscevano e l'hanno scritta. Gli ho chiesto se potevano dirmi più o meno il contenuto in inglese, Lamin e Jessey mi hanno spiegato che è una

canzone che parla dei tre presidenti che hanno governato finora il Gambia, è per merito o demerito loro se oggi il Gambia è così com'è. Ho provato a leggere la canzone in mandinga, la cosa ci ha divertito ... abbiamo visto come l'imbarazzo nel leggere una lingua per la prima volta è universale! In quel momento ho condiviso con loro la loro lingua, mi ha dato un'emozione grandissima! Si tratta di una cosa molto intima, la nostra lingua fa parte di noi, del nostro essere, ci consente di esprimere ciò che può essere detto solo in quel modo. Tradurla vuol dire darle un'altra vita, un'altra forma che generano un altro significato. Grazie alla traduzione in inglese ho potuto accostarmi al significato, ma aver letto la canzone nella sua lingua mi ha permesso di entrare nella sua forma e di farla vivere attraverso la mia voce ... la lingua è vita, corpo, voce, emozione, ricordo, felicità, sofferenza, lacrime. La lingua unisce, tutti conoscevano questa canzone nella loro lingua, a grazie alla loro lingua hanno potuto dividerla, dandogli un'altra vita, spiegandola in un'altra lingua che ha generato altri significati ... »

3.9.2 Narrazione e ascolto

Io fuori dal mio paese Mali, mia madre è morta un giorno prima di partire, dopo io parto.

Io ho due sorelle.

Io saluto tutti il giorno prima di partire.

Io saluto le mie sorelle. Io ho tanti amici dal Mali.

Mi piace parlare la lingua italiana difficile.

Alassane

Prima di partire

Posso andare alla nuova vita?

Io vado a chiedere consiglio a Dio perché posso conoscere come è la via quando la via è buona.

Io non ho soldi perché io perché io voglio andare.

Io parlo con mia madre e mio padre così poi ho trovato la benedizione.

Io prendo la foto della mia famiglia e lascio la mia foto a loro.

Dopo io prendo la mia valigia, io saluto la famiglia, gli amici.

Ma sono tutti tristi perché loro non vogliono che io parto.

Adama Diallo

*Quando io voglio viaggiare in Italia
io prendo i miei vestiti e le mie scarpe.
Io preparo la mia valigia.
Anche io mangio buono mangiare come riso e pollo.
Quando io ho finito di mangiare io saluto la mia famiglia.
Loro non vogliono io parto perché
loro pensano io non ritorno,
anche io sono triste.
Amadou Diallo*

Una storia del mio paese

Quando il Bangladesh e il Pakistan erano insieme, il Pakistan sempre dava un cattivo ordine alle cose, allora tutti pensavano, pensavano quale soluzione bisognava trovare? Il popolo del Bangladesh non sapevano leggere scrivere e allora loro non trovavano una soluzione, ma piano piano questa è cresciuta. Il cielo del Bangladesh era coperto di nuvole nere, i bengalesi non capivano nulla, come potevano pulire questo cielo? Allora un tempo è arrivata la guerra, questa loro l'hanno vinta

Prima di ogni guerra che chi ha fatto del male. Quando c'è la guerra iniziano a morire i poveri, dopo la vittoria i ricchi vengono per secondi perché i ricchi si nascondono dietro ai poveri quando c'è la guerra.

Dopo la guerra i poveri che non sono morti devono spingere le macerie sul bordo della strada, perché i poveri ci sono per puntellare, i ricchi non hanno rischi.

Così è il nostro mondo i rischi sono dei poveri, tutte le cose buone invece sono per i ricchi

Shabecl

I testi riportati in apertura, sono delle narrazioni di alcuni studenti della classe base e avanzata di italiano. Sono stati scelti per la potenza comunicativa che racchiudono.

Perché la narrazione a scuola di italiano?

Perché consente alle persone di parlare di sé, di guardare la persona oltre la lingua. L'empatia è il principio che guida questo metodo, ritrovare la voce, riprendere la parola, mettersi in una situazione di paritarietà nella relazione. Se ti racconti agli altri, gli altri ti conoscono e non hai paura di confonderti. La narrazione consente la condivisione e lo scambio delle memorie.

*“Non ci interessa conoscere la verità oggettiva, la successione degli eventi, ma la storia dei sentimenti delle persone, ovvero come gli eventi storici, anche quelli più drammatici, hanno trasformato la loro vita. (...) sintonizzandoci su una frequenza: quella dei racconti. I racconti non si preoccupano tanto della chiarezza, delle distinzioni. Sono il territorio della confusione, dell'ambiguità, del molteplice e del disordine, sono insomma il territorio di come stanno realmente le cose. Siamo nel mondo delle soggettività che vanno a tessere le trame, il tessuto dell'esperienza collettiva umana.”*⁸⁹

Il fatto che gli studenti abbiano poca lingua, non deve scoraggiare le proposte narrative, si è già visto nel paragrafo *“Che lingua insegnare? Il testo libero e la lingua meticcia”* che lo scopo è quello di lasciare tracce della propria presenza per acquisire pian piano la consapevolezza di essere qui e ora. La narrazione consente di rivivere delle esperienze, dei vissuti, anche dei traumi e di rielaborarli, grazie alla loro estroversione e condivisione.

Rivivere un ricordo, bello o brutto che sia, e raccontarlo nella nuova lingua, permette di riunire passato e presente e aiuta a rimarginare la frattura identitaria che causa la migrazione.

Inoltre la narrazione ha un profondo potere evocativo, nel momento in cui vengono narrate le cose prendono una forma che fino a un istante prima non avevano.

Abbiamo visto la profonda fase di ricerca continua che precede e accompagna la scelta dei temi, una domanda che riecheggia spesso tra l'equipe di lavoro e che causa delle difficoltà in particolar modo ai neofiti è la delicatezza dei temi scelti per la narrazione che spesso vanno a toccare vissuti traumatici. Non si tratta tuttavia di indelicatezza o poca consapevolezza della valenza emotiva che determinate questioni si portano dietro.

Al contrario la narrazione fa parte di quel processo delicato in cui si tocca nell'intimità e si cercano insieme le parole. Lavorare su aspetti che riguardano il passato delle persone, si iscrive all'interno di una scelta già descritta, e messo in luce da Cecilia Bartoli in una delle interviste sopra

⁸⁹ Cfr. C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana “percorsi” di Asinitas, 2012, p. 19

riportate: *“trattare dei temi che abbiano le maglie larghe della possibilità di transitare tra il qui e il lì che siamo temi di carattere antropologico universale, consentono a loro di riallacciare i fili come loro desiderano in base alla loro necessità non alla nostra.”*

La narrazione si basa poi sulla reciprocità: non sono solo gli studenti a narrare di sé, ma gli operatori per primi condividono racconti che parlano della propria vita, quella che si crea è una dimensione narrante in cui ognuno apporta cioè che desidera condividere. In questo modo si scrive ogni giorno a scuola una storia attuale che affonda le proprie radici nel passato ma si nutre della contemporaneità dell'incontro.

Non sono solo le persone a raccontarsi ma si cerca di far rivivere a scuola i luoghi, i tempi, le vicende di un passato che hanno fatto la storia che gli abitanti di una comunità sentono propria.

Riporto di seguito le riposte di alcuni studenti intervistati alla domanda: *“quando i maestri ti chiedono di scrivere una cosa del tuo passato, come ti senti?”*

Alassane:

“qualche volta io scrivo cose del mio passato, lo scrivo dopo ho iniziato a leggere questo ho iniziato a piangere perché mi ricordo ancora questa cosa sì. Prima sono contento perché..non mai pensavo un giorno di scrivere italiano, parlare italiano, scrivere questa cosa prima leggere, sono felice ma dopo leggo tutto fino a mezzo e ho iniziato a piangere perché ... è una cosa che ricordare ancora

Adama:

“questa cosa è bene per me perché mi fa pensare , mi fa pensare..indietro, molto buono perché ... le persone non devono dimenticare il passato, e oggi ancora il futuro.”

Ibrahim:

“a me non piace dire le cose del passato ... ma io decido cosa dire e cosa no ... se io non voglio non dico ...”

Issa:

“ ... io mi vergogno, però io penso ...”

Marinella Sclavi nel suo fantastico libro *“Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte”* dice che *“le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi.(...) Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.”*⁹⁰

L’ascolto implica non avere fretta di risposte e saper cogliere l’eloquenza del silenzio, togliersi da una posizione etnocentrista e riuscire a cambiare il proprio punto di vista, aprirsi al confronto, allenarsi alla lettura della realtà e del contesto in cui si è calati, cogliere la ricchezza che apportano le voci degli studenti che osservando una realtà implicita per noi che ci viviamo, ne colgono degli aspetti inesplorati.

L’ascolto è una postura da assumere sempre nella relazione con gli studenti stranieri, a prescindere dal tipo di attività che si sta svolgendo. Si tratta di un caposaldo dell’approccio utilizzato dall’equipe di lavoro, e si richiede che venga posto sempre alla base della comunicazione.

È anche una delle sfide più difficili, da intraprendere. Riporto di seguito l’esperienza vissuta con due studenti, che trovo abbastanza eloquente in merito all’ascolto e all’inter-comprensione.

Biruck e Tesafay sono due studenti etiopi, i più giovani della scuola, sono fratelli, figli di una studentessa dell’anno scorso, hanno 16 e 15 anni. All’inizio non riuscivo a comunicare con loro e ciò mi dava un profondo senso di frustrazione, provavo un’impotenza espressiva che non riuscivo a combattere. Quando gli dicevo qualcosa, leggevo nei loro sguardi l’incomprensibilità delle mie parole, e quando erano loro a parlarmi, superando la timidezza, io non ero in grado di capire. Mi sono interrogata a lungo su quale fosse il modo giusto per relazionarmi a loro, e a tutti gli altri studenti con cui avevo difficoltà di comunicazione, poi giorno dopo giorno ho trovato la risposta nella pratica del fare, nella semplicità dei gesti, nella verità degli sguardi e l’autenticità dei sorrisi. Così abbiamo iniziato a parlare insieme una lingua nuova, dove ogni giorno c’era una scoperta reciproca e le incomprensioni facevano da stimolo a trovare un modo più semplice, più universale di comunicare. Incomunicabilità iniziale si è trasformata così in empatia e adesso mi accorgo che a volte mi cercano con lo sguardo quando si fanno le attività di scrittura.

⁹⁰ SCLAVI M. *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Bruno Mondadori, Milano 2003

3.9.3 I laboratori manuali espressivi

I laboratori manuali espressivi rappresentano a pieno la dimensione del fare, nell'idea che l'apprendimento sia primariamente esperienziale, è nell'azione che ci si confronta e si elabora.

L'espressività manuale è un modo di comunicare accessibile a tutti, a differenza della lingua che invece può diventare una trappola quando non la si possiede.

“Occorre lasciar fare alle mani nella ricerca dell'espressione di sé, le mani utilizzano un linguaggio che genererà nuove parole a seguire, nuove possibilità espressive e linguistiche.”⁹¹

I laboratori manuali sono un'altra forma di espressione del sé, che torva nell'arte della creazione un modo di dare forma corpo e colore alle emozioni. La creazione finale parlerà del proprio autore: le modalità scelte per rappresentare qualcosa di astratto, gli oggetti e i materiali utilizzati, la restituzione finale al gruppo.

L'elaborato è frutto dalla volontà mediata e poi realizzata di far rivivere un ricordo, una situazione, un momento o un luogo passato.

“L'elaborato racconta il proprio autore, sintetizza il suo desiderio espressivo nel qui e ora della situazione creativa. L'elaborato viene mostrato e condiviso con il gruppo e dunque consente ai partecipanti uno svelamento degli uni agli altri. La dimensione del fare facilita relazioni immediate e dirette veicolate dall'utilizzo condiviso dei materiali e degli strumenti stessi. La dimensione del fare insieme è fortemente conviviale per la circolarità gioiosa dell'esperienza creativa. Suggerisce il mutuo aiuto, il confronto.”⁹²

L'atmosfera al contempo introspettiva e collaborativa che si crea durante le fase di realizzazione dei laboratori è una dimensione quasi surreale, si tratta di un momento delicato in cui è importante che ognuno arrivi ad un momento soddisfacente.

I momenti che abitano l'ideazione la creazione e la restituzione dei laboratori potrebbero essere riassunti così:

- Fare insieme

⁹¹ C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), Parole alate, Roma, collana “percorsi” di Asinitas, 2012, p. 24

⁹² *ibid*

- lo svelamento reciproco
- fare per attendere e ricordare
- toccare le emozioni
- raccontarsi

La preparazione che sta dietro la proposta di un laboratorio è una prerogativa indispensabile per un utilizzo consapevole di questa tecnica. Si tratta di una questione innanzitutto pratica, bisogna accertarsi che i materiali a disposizione siano a sufficienza e abbastanza vari, si spazia da tessuti, legno, conchiglie, pietre, carta, oggetti versatili che si prestino alla creatività dei diversi autori.

Una volta allestito il retroscena goffmaniano, gli operatori si cimentano con le prove, auto-proponendosi il tema prescelto collettivamente e realizzando una situazione, un oggetto, un ricordo o un vissuto legato a quel tema. Si ha così modo di misurarsi con il grado di manualità richiesto, il livello di astrazione del tema trattato (aspetto che può essere percepito in modo molto diverso da un soggetto all'altro). In questo modo quando il giorno dopo si va in scena, proponendo il lavoro al gruppo di studenti, lo si fa con una certa consapevolezza della dimensione artistico emotiva che si va a toccare. Alcuni operatori presentano la propria creazione per condividerla, restituendole un senso che diventa collettivo, e consentono così all'intero gruppo di calarsi nei panni di creatori.

Così come per la scrittura (che entra a far parte di questa modalità di espressione dopo la creazione manuale), c'è un'estrema cura per gli spazi, i tempi e le modalità da dedicare a questo lavoro. Ci si assicura sempre che sia presente un numero di operatori e volontari sufficiente a garantire una guida attenta.

Alcune attività di laboratorio coprono anche un arco di due giorni di scuola, dipende dalla portata e dalla profondità del tema scelto. Hanno una cadenza regolare durante l'anno e si allacciano sempre ad argomenti che sono già stati presentati e affrontati con altri canali espressivi, sulle note di un unico sfondo integratore.

3.9.3.1 Un esempio di laboratorio manuale espressivo: laboratorio sul coraggio

Gli elaborati che vengono presentati di seguito sono stati realizzati dagli studenti della classe base della scuola per richiedenti asilo e rifugiati di Asinitas. Il tema trattato è il coraggio. La proposta di laboratorio è stata fatta in seguito alla visione del film di Gabriele Salvatores *“Io non ho paura”* e dopo aver discusso insieme della trama con un lavoro sul testo.

Quando io sono venuto in Italia con la nave, prima avevo paura perché ho visto il mare. Quando sono salito sulla nave basta paura, mai paura più.

Serifo⁹³

Io prima avevo paura di salire in un cavallo, dopo io non ho più paura.

Diouf



Io ho paura dell'asino, perché un giorno mio papà dice che io dovevo salire su l'asino. Io ho paura dell'asino perché l'asino è più grande di me.

Moussa

Tanti anni fa c'era una casa abbandonata. Non c'era la finestra, anche la porta era rotta dalla guerra. Quando io vado dentro io ho paura.

Fawad Kamal



Prima dentro il treno io avevo paura del controllore. Adesso io non ho paura, io sono forte.

⁹³ I testi e le scannerizzazioni degli elaborati qui presentati, si trovano all'interno del *libretto* realizzato dalle operatrici, insegnanti della classe base della scuola per richiedenti asilo e rifugiati, anno 2014/2015.



Io ho paura di grande serpente. Un giorno quando io vado a scuola, io vedo un grande serpente sopra un albero, quando io ho visto il serpente io ho avuto molta paura. Poi io non ho avuto paura perché questo serpente non mi ha visto.

Adama Traorè

Io ho molta paura del mare. Io vado al mare sempre seduta sulla sedia. Non scendo dentro il mare. Il mare solo guardo. Quando scendo dentro il mare il mio cuore bum bum Io ho molta paura.

Luo Yong Xia



Io sono andato via di casa perché ho visto un serpente grande.

Biruk

Quando io ero piccolo Io avevo paura delle onde del mare. Adesso io non ho paura.

Alamgire



Sette anni fa io lavoravo in un cantiere in montagna. Tanta terra cade perché ci sono tanti scavatori che scavano. Adesso quando sono in strada sotto una montagna io ho sempre paura.

Dawit

Un anno fa dalla Libia io vado in Italia con la barca. In mare ci sono tanti problemi, io ho molta paura. Adesso io non ho paura.

MD BILAL

Io ho paura del pugnale perché 4 anni fa in Grecia 10 persone con il pugnale fanno 25 ferite in tutto il mio corpo.

Abbas Yousufi



Io prima ho visto il mare in Libia io ho paura, molta molta paura. Anche i miei amici hanno molta paura perché tante persone sono morte. Quando abbiamo visto una grande barca noi finito paura. Tutti arrivano in Italia bene, adesso tutti non hanno paura. Grazie tanto Italia e maestre e maestri.

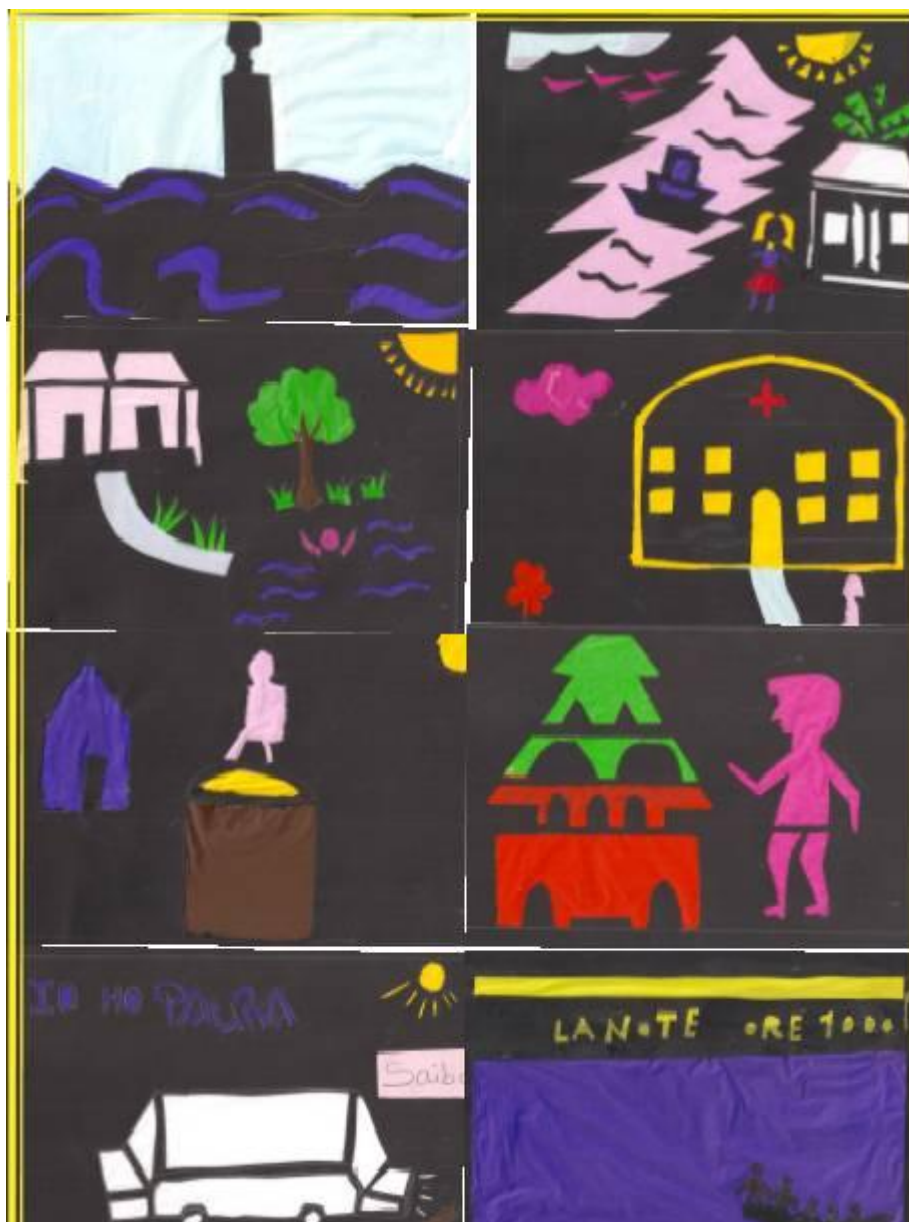
Mohamed Ballo



di eclisse perché mi piace il sole. Non mi piace il mondo



*Io ho paura
nero. Aria*



Per la realizzazione delle lampade presentate sopra è stata utilizzata un base di bristol nero, sulla quale si è prima disegnato con la matita, successivamente è stata ritagliata la sagoma del disegno ed al suo posto è stata applicata la carta velina.

3.10 IL LABORATORIO TEATRALE ... IN ATTESA DEL “GONG” FINALE

Il laboratorio teatrale è stato un percorso all'interno del progetto svolto fra Asinitas ed altre due associazioni culturali Dynamis e Controchaive. Per tre mesi si sono svolti degli incontri settimanali, a cui hanno partecipato alcuni studenti della scuola per richiedenti asilo e rifugiati e degli studenti di un liceo del quartiere di Garbatella.

Un buon esempio di lavoro di rete con altre associazioni locali, uscire per andare verso altri saperi, per arricchire le ricette degli incontri con gli ingredienti di forme di arte in continua evoluzione.

Il progetto si è svolto parallelamente all'attività della scuola di italiano, ogni martedì, da febbraio a maggio, dalle 15 alle 17, all'interno degli spazi dell'associazione Controchiave, i partecipanti si sono riuniti per incontri di due ore. Il corso di teatro si è caratterizzato per l'innovatività delle tecniche laboratoriali utilizzate, che hanno permesso di abbattere la barriera della scarsa conoscenza linguistica di alcuni partecipanti, e di (ri)scoprirsi parlanti di linguaggi universali.

Il teatro è poi un modo per staccarsi, anche se solo per un lasso di tempo limitato, dai propri problemi, riporto alcune delle risposte degli studenti alla domanda “Ti piace il teatro?”:

Alassane: mi piace perché ... è una cosa bella, questo aiuta a non pensare troppo, si mi piace, e si apprendono sempre cose nuove, quindi se oggi facciamo questo, domani cambiamo, facciamo altre cose ,è una cosa bella ...

Alexander: il teatro mi piace perché quando io torno a casa, parlo solo tigrino, a teatro ci sono i ragazzi italiani, io parlo sempre con loro, loro sono come amici per me, questo va bene anche per parlare la lingua ...

Adama: io vado a teatro, questo è molto importante... per capire tante cose, e conosciamo tante persone che non ci sono dentro la scuola, conosciamo persone fuori scuola grazie al teatro...

RIPORTA ANCHE QUELLO CHE DICONO LAMIN (Lamin: io pensavo che il teatro era come il cinema ... questo mi piace molto ...

Quella del teatro è una pista intensa da percorrere, che prima porta alla ricerca di un proprio equilibrio, si deve cercare la propria voce, sentire le vibrazioni che il corpo emette e allo stesso tempo metterle in sinergia con quelle degli altri corpi, delle altre voci. La prima cosa che viene

chiesta dai formatori ai partecipanti è la sospensione del giudizio, in modo da lasciare che sia il corpo nella sua totalità a comunicare.

Il tempo racchiuso in un incontro di laboratorio teatrale sembra essere concentrato come le gocce di un olio essenziale ... in poche ore e in uno spazio piccolo si scatenano delle energie che vanno al di là della stanza in cui ci si trova. È come isolarsi per quell'istante dalla vita frenetica, sempre più stressante in cui ci troviamo catapultati, che ci ruba l'identità degli sguardi, ci fa perdere l'unicità delle parole, per riscoprire nella semplicità dei gesti l'affascinante complessità delle dinamiche relazionali. Ci si toglie la veste di studente, richiedente asilo, rifugiato politico, italiano, straniero e si entra in contatto con l'essenza della persona imparando a rispettare i propri tempi e quelli dell'altro, soprattutto imparando ad ascoltar(si).

Uscire fuori dalla scuola per andare insieme verso altri spazi, nuove strade.. non si tratta semplicemente di attraversare una strada per andare al palazzo di fronte, ma significa avere la possibilità di vivere una realtà di un quartiere, che conserva degli angoli di romanità preservati dalla confusione della metropoli ... in un attimo si ci si lascia alle spalle via Ostiense e ci si addentra dentro Garbatella, alla scoperta di nuovi incontri, riattivando sensi dormienti. Si va insieme verso nuovi orizzonti costruibili, dove sentirsi attori di se stessi e in quanto tali indispensabili per il gruppo che si è costituito e di cui si fa parte.

Il percorso del laboratorio teatrale si è concluso con lo spettacolo “Gong” tenutosi presso il Castrum Caetani sull'Appia antica, all'interno della tre giorni di eventi culturali “*Sull'Appia Errando e Narrando tra la Luna e i Falò*”, organizzata dalle associazioni Asinitas, Dynamis, Controchiave, Italia Nostra con la collaborazione del Parco Regionale dell'Appia antica e con il patrocinio di Roma Capitale, della Regione Lazio e del Municipio VIII. Il meraviglioso contesto dell'Appia Antica, simbolo di incontri culturali delle migrazioni dei popoli del Mediterraneo, ha visto “*gli spazi museali e archeologici trasformati in luoghi vivi di narrazione, scenario dell'incontro fra popoli.*”

Il ring in cui si è svolto lo spettacolo ha rappresentato una piattaforma di incontro, “*un duello in cui ognuno poteva affermare la propria identità*”. Entrati i campioni in campo, in posizione dell’abbraccio, invitavano con lo sguardo qualche sfidante volontario del pubblico ad entrare in scena.



Una volta che le coppie di sono formate il *gong* suona e lo spettacolo ha inizio



La comunicazione inizia prima solo con lo sguardo, poi ci si presenta, dicendo il proprio nome e cognome, il Paese di provenienza, alle domande del presentatore del duello, risponde prima lo sfidante del pubblico e poi il combattente.

Vengono messe in scena parole, imitazioni, gesti, ricordi, foto ... tutto in un concentrato di emozioni che vede i protagonisti raccontarsi e ascoltare occupando lo spazio e il tempo della scoperta reciproca.



La chiusura del laboratorio teatrale in uno dei luoghi più antichi di Roma, all'interno di un clima di condivisione di memorie che sfociano nei vissuti del presente, ha rappresentato il coronamento di un percorso vissuto sulle note dell'incontro. La partecipazione ad eventi culturali che riuniscono la comunità locale, è un ottimo modo per conoscer-si.

L'esperienza del laboratorio teatrale ha toccato diversi punti sensibili, ancora più di quanto possa avvenire nel contesto scuola. In questo contesto le disparità della conoscenza linguistica non entravano in gioco e l'obiettivo non era imparare l'italiano ma scoprir(si). L'idea di partecipare ad

un progetto nuovo, inaspettato che era parte della scuola ma che contaminava altri ambienti e nuove persone è stata entusiasmante per gli studenti.

Durante il pranzo insieme, dopo scuola prima di andare a teatro, l'atmosfera è diversa da quella che si respira la mattina durante la colazione e le attività ai tavoli. Probabilmente ciò è dovuto al sapore di novità che il gruppo nutre verso la nuova esperienza, all'attesa di scoprire cosa verrà proposto al laboratorio, e alla convivialità nel condividere il pranzo. Quei tavoli vengono smontati e rimontati al mattino, diventano ora i tavoli del ristoro. Poter vivere negli stessi ambienti, tempi diversi, forse accentua la dimensione di *casa* che connota questo posto.

Uscire, vivere altri luoghi e conoscere nuove persone, iniziare un percorso con qualcuno che non si conosce e con cui si compie un cammino che permette di entrare in sintonia. Vivere situazioni di incontro in ambienti confortevoli, permette di entrare a far parte di contesti cittadini sgombri delle etichette con cui devono combattere ogni giorno gli studenti delle scuole di Asinitas.

È meraviglioso notare come l'energia generata dai corpi in movimento, faccia sparire l'imbarazzo iniziale che c'è tra i partecipanti. Si crea una sintonia che sembra avere un'origine universale, si inizia a parlare un linguaggio che non ha confini. L'avvicinamento attraverso i "giochi" teatrali, abbassa barriere che nella vita di tutti i giorni sembrano imbattibili.

La densità dell'esperienza laboratoriale se da un lato ha consentito la conoscenza di nuove persone, dall'altro ha rappresentato un viaggio introspettivo e ha permesso di avvicinarsi ai propri compagni di scuola in modo diverso.

Lo spettacolo finale ha sicuramente scaturito un po' di ansia da prestazione, che però è stata spazzata via subito dal fatto di andare in scena in un contesto meraviglioso come quello dell'Appia antica che ha visto le varie arti contaminarsi a vicenda. Svolgere il ruolo di protagonisti all'interno di uno spettacolo in città e per la città, ha permesso ai teatranti di sentirsi davvero *cittadini*, cosa che invece sul palcoscenico della quotidianità sembra alquanto difficile da inscenare.

3.11 Torneo di calcio Mundialido: il crowdfunding l'educazione/ pedagogia attiva che attiva anche i cittadini

Asinitas football club è la squadra di calcio che si allena ogni giovedì mattina presso il circolo dell'associazione Castello sulla Cristoforo Colombo, VIII municipio, quello dove si trova anche la scuola.

Il progetto del calcio è nato qualche anno fa, e ha una valenza di carattere socio-educativa molto profonda. Gli allenamenti permettono ai ragazzi della squadra di avere un appuntamento fisso per ritrovarsi al di fuori della scuola, di conoscere il quartiere, entrando in relazione con altre persone ed altre realtà che animano la vita popolare del municipio. Lo spirito di aggregazione, di attivazione dei corpi che entrano in sinergia per un gioco di squadra efficace, si iscrive inoltre tra i principi educativi di *Asinitas*. *Il rispetto per l'avversario, la lealtà, la lotta contro ogni discriminazione, favoriscono la conoscenza reciproca, l'integrazione e il superamento di molte barriere, causa di esclusione e marginalità sociale.*⁹⁴

Mundialido è un torneo di calcio interculturale che si tiene a Roma ogni anno a giugno. *Asinitas football club* non aveva mai partecipato perché la quota di iscrizione e le spese da sostenere non rientravano minimamente nel budget a disposizione dell'associazione. Quest'anno grazie alla collaborazione di Jerome Amblard, un ragazzo francese, studente di cooperazione internazionale, che ha svolto un periodo di stage di 6 mesi ad *Asinitas*, è stata avviata la prima esperienza di crowdfunding.

Il crowdfunding, *crowd*: folla e *funding*: finanziamento è una forma innovativa di microfinanziamento dal basso che mobilita risorse e persone⁹⁵, che vede un gruppo di persone unirsi per apportare il proprio sostegno economico a persone e organizzazioni.

Le associazioni o singoli individui possono presentare la loro proposta di progetto, per la quale richiedono un finanziamento, su diversi portali on line, ponendo come obiettivo della raccolta fondi l'ottenimento di una determinata cifra avendo come un periodo di tempo limitato a disposizione. Ogni persona interessata può fare la propria donazione.

⁹⁴ www.asinitas.org pagina sezione "Percorsi" "Calcio- International Asinitas Calcio"

⁹⁵ www.wikipedia.it Definizione di crowdfunding

La richiesta di crowdfunding della squadra di Asinitas è stata caricata sul portale la *Rete del dono*, l'obiettivo era raccogliere 1000 euro in 2 mesi. La raccolta è andata a buon fine e i ragazzi della scuola potranno partecipare al Mundialido!

Con la cifra ottenuta è stato possibile pagare l'iscrizione al torneo che prevedeva anche i completini e la bandiera della squadra, si sono potuti acquistare nuovi paia di calzini e parastinchi, e si potranno comprare 15 abbonamenti mensili ai trasporti pubblici romani che consentiranno per i giocatori titolari!

Adesso non resta che scendere in campo e vincere!



Il crowdfunding ha permesso ad un'associazione che lavora seguendo i principi dell'educazione attiva di attivare anche i cittadini. Un vero esempio di buona comunicazione che grazie all'utilizzo dei nuovi network ha permesso di unire le forze dei singoli per praticare un obiettivo collettivo.

CONCLUSIONI

Quella vissuta ad Asinitas ha rappresentato un'esperienza di Serendipità a 360 gradi.

Alle domande poste in apertura, mi sento di rispondere con un tono positivo, anche se realista.

La ricerca etnografica svolta ha messo in luce come sia possibile arredare spazi di (re)esistenza, rispondendo ad un'assenza istituzionale con delle politiche che vedano un'attivazione dal basso, che contamina anche i cittadini.

In una città come Roma che di certo non si distingue ultimamente per le sue pratiche di accoglienza è possibile andare contro corrente e costruire ponti attraverso la militanza e la diffusione di pratiche di buone pratiche.

È possibile offrire un'alternativa ai non luoghi rappresentati dai centri di prima accoglienza, allestendo dei contesti accoglienti che contribuiscano a sradicare le etichette e educino ad un clima interculturale.

Tuttavia le difficoltà sono sempre presenti e la crisi si ripropone ciclicamente. Senza una militanza costante degli operatori e il sostegno da parte di fondazioni private, probabilmente la sostenibilità del lavoro di Asinitas sarebbe messa in seria discussione.

Ma la strada intrapresa ha già portato a grandi risultati e si continua a lavorare per raggiungerne nuovi.

Le pratiche avviate in questo primo decennio di vita dell'associazione hanno attecchito, contaminando territori allargandosi verso orizzonti sempre nuovi.

BIBLIOGRAFIA

DE MAURO T. *Prima lezione sul linguaggio*, Editori Laerza, Bari, 2007

ABERCROMBIE D. *Elements of General Phonetics*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1967

Frantz Fanon *Pelle nera, maschere bianche*, Einaudi, Torino, 1976

PAVLENKO A. e LANTOLF JAMES P. (2000 a) *Second language learning as participation and the (re)construction of selves* in James P. Lantolf (a cura di) *Sociocultural theory and Second Language Learning*, Oxford Press University

HOFFMAN Eva, *Lost in translation. A life in a new language*, Penguin books, New York, 1989.

WERTSCH James V, *Voices of the mind. A sociocultural Approach to a Mediated Action*, Harward University Press, 1991

LVOVICH Natasha *The Multilingual Self. An Inquiry into Language Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 1997.

PAVLENKO Aneta e BLACKLEDGE Adrian, *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Cromwell Press Ltd, UK, 1998.

ABDOLAH K. *Il viaggio delle bottiglie vuote* titolo originale *De reis van de lege flessen* , traduzione dal nederlandese di Elisabetta Svaluto Moreolo, IPERBOREA, Milano, 2001

LINGUA E CULTURA : I TRATTI PERTINENTI i da CADORNA G. R. *La foresta di piume*, Laterza, Bari, 1985

MAMMARELLA C. , *La lingua di scuola*, in C. MAMMARELLA, T. DE SARNO PRIGNANO e M. CASSETTI (a cura di), *Le parole che scrivo*, Roma, collana "i libretti" di Asinitas, 2009,

A.S. MEZZADRA, *Diritto di fuga*, Verona, Ombre corte, 2006, p. 174 SAYAD, *La doppia assenza*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002

DE MARTINO E. *Il mondo magico: prolegomeni a una storia del magismo*, Einaudi, Torino, 1948; n. ed. Boringhieri, Torino, 1973

MARIO M. MONTESSORI in M. MONTESSORI, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (ed. or. 1916), Milano, Garzanti, 2000,

M. MONTESSORI, *Formazione dell'uomo Analfabetismo mondiale*, Milano, Garzanti, 2000

FRÉINET C. *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1971

P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi* (ed. or. 1971), Torino, Ega editore, 2002

LORENZONI Franco, *Saltatori di muri*, Macro, Cesena 1998

Giovanni Zoppoli, *Fare scuola, fare città. Il lavoro sociale al tempo della crisi*. Edizioni dell'asino , Roma

Giulio Marcon, *Lavorare nel sociale una professione da ripensare*. Edizioni dell'Asino, Roma

MARINELLI Fiorella e PETERNELLO Roberto *Italiano per stranieri immigrati. Da obbligo a diritto*, Ediesse, Roma, 2011,
Laboratori di Cittadinanza *Imparare l'italiano con la Rete Scuole migranti*, Cesv, Roma, 2013

Collana "Quaderni per il Volontariato" Dall'idea al progetto ... tra bandi e formulari

FERRARI M. (2010b), *La frontiera interna. Welfare locale e politiche sociali*, Milano-Firenze, Academia Universa Press

FLORA FERROVIARIA " edizioni Florette 2010

¹ LE BOHEC P. CAMPOLIMI B. a cura di MITRI A. *Leggere e scrivere con il metodo naturale*, Junior, Azzano San Paolo 2001

C. BARTOLI, R. DE GAUDIO e E. FIORE (a cura di), *Parole alate*, Roma, collana "percorsi" di Asinitas

ARTICOLI

DELL'AQUILA Dario Stefano *L'insostenibile leggerezza del welfare*, in *gli asini*, (bimestrale di educazione e intervento sociale), *semi di socialismo* n.08 anno II. , febbraio-marzo 2012

FERRARI M. (2010e), *Alt, Tranne Forneria!*, paper presentato al IX Convegno AIS, Intersezione "Migrazioni e frontiere: la mobilità umana tra mercati, diritti, politiche, cultura", Milano, 23-25 settembre 2010

FERRARI M. *Erbe da marciapiede Di alieni, di meticciati e nomadismi: ipotesi per un lavoro sociale ri-generativo*, Università Cà Foscari, Venezia (Inedito)

CARSETTI M. *L'alfabeto per imparare a pensare*, bimestrale di educazione e intervento sociale *gli asini*, a scuola , o contro la scuola, n11 anno III agosto/settembre 2012, edizioni dell'asino, Roma

¹ MAMMARELLA Chiara, *L'italiano sotto della luna*

C. TOSI, *Corpo, persona, sensibilità e umiltà*, in A. CAPELLI e F. LORENZONI (a cura di), *La nave di Penelope: educazione, teatro, natura, ecologia sociale. 20 anni di esperienza della Casa-Laboratorio di Cenci*, Firenze, Giunti-Cridea

SCLAVI M. *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Bruno Mondadori, Milano 2003

SITOGRAFIA

www.italis.it laboratorio per la formazione e la ricerca in italiano lingua straniera *Nozionario di glottodidattica*

Metodi a confronto: Maria Montessori e Celestine Freinet, documento contenuto nella pagina di bibliografia presente nella sezione “creare contesti di apprendimento” dal sito di Asinitas Onlus <http://www.asinitas.org/bibliografia.html>, p. 3

www.asinitas.org

http://www.governo.it/governoinforma/dossier/legge_province/

¹ www.wikipedia.it