

Seminario in occasione della
GIORNATA INTERNAZIONALE DELLA LINGUA MADRE

La lingua madre e le sfide del plurilinguismo nelle terre di migrazione

Ferrara, 21 febbraio 2022

Zoom h. 17.00-19.00

Francine Rosenbaum, etnologopedista (Svizzera): *Le lingue materne come risorsa per la lingua della scuola*

Vorrei innanzitutto ringraziare le ideatrici e ideatori di questo evento e dirvi quanto mi rincuorano e mi rallegrano le vostre numerosissime iscrizioni. Vedo in questo interesse il segnale di un'attiva riflessione degli operatori sugli effetti deleteri della marginalizzazione linguistica delle famiglie migranti e della valutazione etnocentrica delle difficoltà linguistiche dei loro figli. Per ridurre il più possibile queste conseguenze, cercherò di illustrarvi le mie proposte di una prevenzione efficace riconoscendo il ruolo portante delle lingue materne negli incontri narrativi regolari fra i genitori, gli insegnanti di ruolo e di sostegno, i volontari e i mediatori comunitari. Questa prevenzione limita le patologie della vergogna e i costi sociali che ne conseguono attivando il riconoscimento di tutte le risorse per lo sviluppo di un bilinguismo additivo.

Per cominciare vi parlerò brevemente delle lingue e dei loro mondi referenziali

Il migrante è una persona che, sempre, usa più di una lingua durante la giornata, a seconda dei momenti e degli interlocutori. Ognuna apre spazi nei quali si è costruita una parte della sua identità così come le dimensioni particolari dell'appartenenza: al mattino presto e alla sera, fra marito e moglie, con i figli o gli amici il migrante usa, come noi, la lingua materna, che è la lingua familiare di nominazione del mondo e di trasmissione dell'ordine simbolico, quella della psiche, dei sogni e della costruzione del pensiero. Poi durante la giornata ne usa altre, con un

vocabolario limitato alle necessità della situazione, ad esempio l'”europanto¹” (come lo chiama Diego Maraini) per i contatti diretti sul posto di lavoro con i capisquadra e i colleghi provenienti da altri paesi, o quel che basta d'inglese per le comunicazioni virtuali su internet e le parole d'italiano che servono con gli impiegati degli sportelli. E poi ci sono le lingue che i figli usano a scuola...: quella del cortile di ricreazione (definita Lingua 2 per comunicare dal MIUR), ridotta e correlata da una gestualità emotivamente carica o da gerghi particolari che i ragazzi imparano presto per stabilire le alleanze indispensabili alla sopravvivenza sociale. Poi c'è quella conversazionale della buona educazione con l'insegnante. E non ultima, la lingua della scuola (definita dal MIUR Lingua dello studio) parlata soltanto dall'insegnante e scritta nelle consegne logico-matematiche e logico-grammaticali delle dispense e dei compiti : l'apprendimento di quest'ultima è a volte inaccessibile anche per moltissimi genitori italiani. Infatti le parole di questa lingua, spesso prese nel vocabolario di uso corrente ma stravolgendone il senso, non vengono mai usate nella conversazione ma soltanto in classe alcune volte al giorno durante le lezioni di grammatica e di matematica. Per esempio *retto*, *tempo*, *radicale*, oppure *operazione*, *coniugato*, *prodotto*, *modo*, *faccia* che rimandano a delle rappresentazioni totalmente diverse dentro e fuori dalla classe. Gli insegnanti, che evidentemente la parlano fluidamente, obliterano sia il suo uso specialistico sia la sua doppia referenzialità e non la distinguono più dall'italiano conversazionale. Spessissimo lo scacco scolastico dei ragazzi, sia italiani che di origine straniera, è dovuto al misconoscimento di questa ultima lingua di cui non dominano il significato. Ma i dirigenti della scuola attribuiscono demagogicamente lo

¹ « Europanto » è il nome dato da Diego Maraini a un modo di esprimersi mescolando le principali lingue europee.

scacco scolastico dei figli dei migranti al bilinguismo e quello dei connazionali precari all'incultura invece di riflettere sull'uso e l'abuso delle discriminazioni, quella linguistica in particolare.

Nel suo saggio su *La lingua materna dei bambini bilingui* il linguista Cummins² espone in modo chiaro le ricerche e valutazioni fatte da più di 30 anni dai sociologi e linguisti contemporanei. Queste ricerche evidenziano che il nostro modello di apprendimento misconosce le risorse identitarie degli individui e sfocia non soltanto in uno scacco dal punto di vista dei risultati adattativi e scolastici dei figli dei migranti ma è pure all'origine delle manifestazioni attuali delle turbe che alterano gravemente il legame sociale.

A differenza degli altri, i figli dei migranti sono vincolati da una doppia identità. L'Altro e l'Altrove lo portano sulla pelle, nel corpo, nelle parole e nell'anima e questo pesa tantissimo e tanto più che spesso non sanno perché i loro genitori li hanno portati o fatti nascere in Europa. La spiegazione economica "per offrirvi una vita migliore" non regge le domande esistenziali. Perciò iniziamo la riflessione sulla possibilità di creare legame sociale attraverso la condivisione delle lingue e delle visioni del mondo che ricoprono: un'interpretazione del Midrash, l'insegnamento orale della Bibbia, racconta che *gli esseri umani nati dopo il diluvio parlavano una sola lingua e usavano le stesse espressioni, perciò di comune accordo si dissero: "Costruiamo una torre la cui cima raggiunga il cielo". Gli angeli dissero a Dio: "Castiga questi pazzi! Sterminali come hai sterminato la generazione del diluvio. Non vedi che hanno perso il senso dei valori?" Ma Dio non volle punirli*

² Cummins J., 2001, *La lingua materna dei bambini bilingui*, Doc. Internet SPROGFORUM N° 19.

*perché agivano di comune accordo e la pace è il bene supremo. Per garantirne la permanenza, decise di farli ragionare dividendo le lingue in modo che, **faticando per capirsi, si interrogano gli uni gli altri e siano portati a riflettere.***³

Vorrei perciò proseguire riflettendo con voi sull'incontro fra famiglia e istituzione scolastica come laboratorio per il legame sociale.

Nonostante l'assillo dei programmi "uguali per tutti", molti insegnanti e persino il Ministero dell'Istruzione nelle sue *Linee guida 2014 per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*⁴ tentano coraggiosamente di offrire uno spazio alle singolarità culturali e linguistiche delle famiglie. La valorizzazione di queste singolarità è generalmente riservata agli aspetti folclorici delle culture d'origine degli allievi migranti perché il nostro modello assimilazionistico non apre, sbarra o rende difficilmente percorribili altre strade per far emergere competenze inaspettate e realizzare interscambi simbolicamente significativi. Per esempio i messaggi e le telefonate della scuola sono spesso recepite dai figli poiché i genitori *rinunciano* frequentemente a rispondere alla chiamata, verosimilmente per evitare di venire subito catalogati dall'operatore come interlocutori problematici semplicemente perché parlano l'italiano poco, male o con un forte accento. Per quasi tutti gli operatori istituzionali, medici, farmacisti, impiegati postali, vigili

³Il Midrash, Milano, Paoline, 1996, citato da Eva –Maria Thüne (a cura di), 1998, *All'inizio di tutto, la lingua materna*, Rosenberg & Sellier, la prima ghinea, Torino, p. 86.

⁴ Cf. PDF MIUR 2014 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.

urbani, bidelli, cassiere del supermercato e così via è *ovvio* che i figli assumano la funzione di traduttori. Non abbiamo ancora lontanamente misurato quanto questa *posizione di figli esperti della lingua rispetto a tutti gli adulti, genitori compresi, sia delicata e a grande rischio per l'equilibrio familiare e sociale.*

Il luogo in cui si manifesta maggiormente questo rischio è la scuola che convoca generalmente la famiglia migrante per l'iscrizione o perché il figlio o la figlia è in scacco scolastico. Infatti, queste famiglie non si rivolgono spontaneamente ai servizi poiché da un lato non li conoscono e d'altro lato temono di venire di nuovo stigmatizzate per il loro misconoscimento della lingua italiana.

Se i traduttori sono i ragazzi stessi o un fratello/sorella, questi vengono ad avere da una parte il ruolo di esperti linguistici per i genitori, per l'insegnante e per tutti gli operatori della scuola, e contemporaneamente quello di portatori del disagio, di coloro che non parlano bene l'italiano o che vanno male a scuola. Questa *posizione paradossale di esperto della lingua per genitori ed insegnanti e di problematico o ignorante per la scuola* stravolge sia le gerarchie generazionali all'interno della famiglia, sia quelle del dominio del sapere all'interno della scuola. Il *paradosso* di essere un figlio o una figlia che detiene un sapere superiore a quello dei genitori costringe questi ultimi in una situazione di dipendenza rispetto ai figli che impedisce loro di esercitare l'autorità genitoriale. E quando l'operatore non ha accesso alle competenze genitoriali, e viceversa, il "sapere supposto" che i figli attribuiscono normalmente ai loro genitori non esiste più, i figli constatano che i loro genitori vengono esclusi da

tutto il sapere richiesto nella nuova situazione sociale e scolastica. Il dominio delle due lingue (e poco importa il livello impossibile da valutare sia per i genitori che per gli insegnanti) mette l'allievo figlio di stranieri in una posizione patogena di potere rispetto agli adulti. Questo comporta non solamente la squalifica del sapere genitoriale, ma anche quella degli insegnanti, con tutte le conseguenze che ciò può avere sullo sviluppo cognitivo, psichico e sociale dei ragazzi. In questa situazione si tratta effettivamente di un problema d'identità: *non siamo più in una storia che concerne solamente il dominio dell'italiano*: il problema è che lo schema interpretativo attuale non permette una valutazione rigorosa del rapporto fra posto generazionale, potere e competenze plurilinguistiche, e svaluta conseguentemente tutto il sapere e la credibilità degli adulti: i genitori vengono così esclusi dal processo di trasmissione, murati in un silenzio che vieta la trasmissione dell'identità. E gli operatori scolastici, ugualmente linguisticamente squalificati, rovesciano in tutta buona fede le posizioni in seno alla famiglia invalidando così sia l'autorità genitoriale che quella scolastica. Gli incontri progettati come momenti di condivisione fra la scuola e la famiglia si trasformano in un'esperienza di impotenza e di umiliazione patogena per la famiglia migrante e in un errore deontologico involontario per gli operatori.

I frequenti conflitti e l'incomprensione fra genitori migranti e operatori scolastici hanno portato molti di voi a esigere di venire formati alla collaborazione con i mediatori linguistico-culturali, il cui numero si rivela sempre più drammaticamente insufficiente. Infatti, quando un mediatore offre agli interlocutori (istituzione e famiglia) la possibilità di fungere da interfaccia qualificante per entrambi, ne favorisce la dinamica interna,

aprendo allo stesso tempo la strada a una convalida effettiva delle nuove proposte pedagogiche o/e terapeutiche. Ciò permette allora ai genitori di riflettere in modo autonomo sul futuro dei propri figli, diventando nello stesso tempo degli interlocutori riconosciuti come significativi, rispettati e attivi per l'istituzione e viceversa. Molti operatori hanno realizzato che, senza mediazione linguistico-culturale, la scuola crea di fatto un disordine che può trasformarsi in seguito in disordine sociale come il non rispetto dell'autorità genitoriale, la contestazione delle strutture scolastiche, la piccola delinquenza e così via. La mediazione permette una revisione delle ipotesi e delle scelte operative dei gruppi (istituzionale e familiare) rappresentati da ciascuno dei membri per uscire dal disordine presente e proporre un nuovo ordine costruito sui modelli culturali reciproci.

Lo scopo del lavoro con il mediatore linguistico-culturale è la produzione di un interscambio, una narrazione reciproca fra genitori e operatori che finora è stata raramente tentata. Per gli interlocutori, famiglia e istituzione, la sfida consiste nel riuscire ad ascoltare, in presenza dei ragazzi, la storia mai narrata degli avvenimenti che hanno portato la famiglia in quella determinata scuola, diversa da quella che hanno frequentato i genitori; e a raccontare i grandi cambiamenti che, nel nostro paese, hanno caratterizzato l'insegnamento e il rapporto fra scuola e famiglia negli ultimi decenni. È un'esperienza nuova, inedita, di comunicazione vera sia per la famiglia che per l'operatore scolastico.

Questo interscambio di narrazioni costituirà la trama condivisa sulla quale poter finalmente situare e comprendere le difficoltà dei ragazzi e rimettere un *ordine* nel disordine dovuto agli avvenimenti traumatici dei *tre tempi* della storia migratoria della famiglia.

- *Il primo tempo è il passato*, cioè il tempo che precede la migrazione: questo tempo appartiene al mondo della casa dove si veglia, forse in modo rigido, alla conservazione dei valori famigliari e culturali minacciati dal contesto dell'esilio. All'interno dei muri domestici, il migrante tenta di far rivivere la terra o la famiglia che ha lasciato per sopravvivere economicamente o come cittadino. Nessuno o quasi nessuno si esilia volontariamente. Nessun conto in banca sarà sufficiente per pagarne il prezzo. Il prezzo è quello delle separazioni, dei figli che non si vedono crescere, dei genitori che non si accompagnano nella vecchiaia e la morte, dei luoghi e delle persone che cambiano e che non si riconoscono.
- Il secondo tempo è il *presente*, cioè *il trauma della migrazione stessa*: è il tempo della sopravvivenza, del provvisorio, del fra parentesi, della sfida. È il mondo del "di fuori", della scuola, del lavoro, dove *bisogna riuscire perché ne valga la pena*. Allora, la riuscita e la pena si sopportano, ma lo scacco e la pena no.
- Il terzo tempo è il *futuro*, il tempo dell'esilio, provvisorio o definitivo, della riparazione, dei progetti volti all'integrazione in un nuovo contesto, scissi e congelati nella credenza del tradimento del mondo abbandonato o sfuggito, il mondo del mitico ritorno.

Ma per parlarne concretamente, vi propongo due esempi di casi segnalati dalla scuola, tratti dalla pratica quotidiana.

Sono due storie successe in Ticino ma immagino che possano fare eco anche qui e vi permetteranno di evidenziare le vostre buone pratiche già in atto e capire l'urgenza della loro generalizzazione.

Il primo esempio è quello di ***una allieva neo-arrivata di origine Thai segnalata per mutacità a scuola*** dalle insegnanti di terza elementare. Sumalee è una ragazzina di 11 anni immigrata l'anno precedente. La Direzione scolastica l'ha inserita in *una classe inferiore a quella della sua età* perché non parla **in italiano** e *non ha incontrato i genitori* che fanno i lavapiatti nel ristorante di uno Svizzero sposato con una Thai che ha un legame di parentela con il padre. È quest'ultima che ha riempito i formulari d'iscrizione e a chi è stato richiesto di trasmettere ai genitori le informazioni contenute nelle circolari e nei libretti scolastici. Per il futuro orientamento scolastico le insegnanti vorrebbero ora procedere a una valutazione delle competenze in italiano ma si trovano sprovvedute di fronte al silenzio della ragazzina. I loro *strumenti pedagogici di sostegno* (due ore di italiano alla settimana durante un anno) *non hanno dato i risultati sperati* e i loro *strumenti di valutazione linguistici sono inoperanti* in una situazione di mutacità elettiva. La loro *prognosi* è un insabbiamento definitivo in un deficit linguistico che sfocerà in un *deficit cognitivo, uno scacco scolastico e una marginalizzazione sociale*. Pur chiedendo una valutazione logopedica, le insegnanti fanno notare che la loro esperienza le porta a pensare che la ragazzina non soffre di deficit cognitivo e che l'analisi del vicolo cieco nel quale si trovano con la loro allieva va al di là dei limiti di una valutazione fatta con i test.

Il secondo esempio è quello di ***un bambino nato da noi da genitori di origine tamil e che non impara né a leggere né a scrivere.***

È l'insegnante di 2° elementare che segnala un *blocco degli apprendimenti e un comportamento agitato*. È il quarto figlio su cinque, tutti nati qua. I primi tre sono in scacco scolastico nonostante un inizio di

scolarizzazione apparentemente piano. L'insegnante precisa che il bambino conosce l'alfabeto ma che la trascrizione delle lettere è fantasiosa, le confonde, le capovolge e non ha la fusione sillabica. Chiede una *conferma della dislessia disortografia che suppone* e la cui presa in carico potrebbe evitare l'orientamento in una classe speciale, cosa che la mette a disagio poiché stima che il bambino è intelligente dato che parla correttamente l'italiano e sa contare. Suggerisce pure che una medicazione con la Ritalina potrebbe calmarlo, come l'ha constatato con altri allievi allofoni (!). Inoltre l'insegnante pensa che il ragazzino è *obbligato a frequentare la scuola tamul*, cosa che a suo avviso potrebbe essere una delle cause del disagio. I genitori, che non parlano l'italiano, vengono informati dello scacco scolastico e del cattivo comportamento dai *fratelli maggiori che traducono come possono* i messaggi e le osservazioni scolastiche trasmesse regolarmente per iscritto. L'insegnante ha chiesto al fratello maggiore, già adolescente, di telefonare al segretariato logopedico per ottenere un appuntamento. Lui lo annuncia come Chindhanai, ma *questo nome non corrisponde a quello usato a scuola* dove è iscritto come Jittantani.

Partendo da queste segnalazioni, cerchiamo di evidenziarne insieme i modelli di interpretazione

Le brevi informazioni contenute in questi due esempi ci permettono infatti di fare alcune osservazioni rispetto al nostro modello di accoglienza dei migranti:

- La prima è che ci sono ancora parecchie scuole che non considerano necessariamente i genitori allofoni come gli interlocutori di riferimento: nel primo esempio è una persona che ha forse un legame di parentela che riempie i formulari e nel secondo è il ragazzino stesso o la fratria che fa le veci del traduttore per i genitori già da molti anni. Nei due casi i genitori

vengono *di fatto squalificati* dall'istituzione che non dispone di operatrici e operatori formati ad accogliere e elaborare una visione condivisa degli obiettivi scolastici e della pedagogia scelta per raggiungerli. I criteri di inserimento scolastico si riassumono troppo spesso per l'allievo a una retrocessione di classe e all'*apprendimento chiamato oggi "integrato" della lingua italiana*. L'apprendimento *integrato*⁵ si fonda ancora sulla credenza che un contatto immediato e continuato con la lingua italiana ne permette l'acquisizione e che l'uso della lingua materna ostacola i progressi scolastici, anche nella scrittura. Io so che ci sono già molti insegnanti e operatori che lo fanno, ma nell'insieme del territorio temo che siano ancora pochi quelli che valorizzano attivamente la lingua materna dei bambini, che la parlino o la capiscano, e suppongo che venga raramente insegnata o persino tollerata in classe eccezion fatta dell'inglese.

- La seconda osservazione è che lo scacco dei mezzi pedagogici usati e gli schemi di valutazione di cui dispongono, spingono le insegnanti a definire dall'inizio i disagi e il comportamento degli allievi come *patologie linguistiche e comportamentali* di cui gli specialisti determineranno la gravità e proporranno la presa in carico. Solitamente in Ticino il modo di considerare a scuola le appartenenze plurali degli allievi non viene esaminato, rimesso in causa o interrogato e non so fin dove lo sia in Italia.

Queste due osservazioni illustrano che ci situiamo in un'ottica assimilazionista di misconoscimento o/e di diniego delle risorse degli allofoni che ci induce troppo spesso a pensare i genitori che noi non

⁵ Eurydice 2004 e 2009

capiamo come *non competenti rispetto agli apprendimenti cognitivi* e a considerare le differenze dei bambini come *dei deficit*. Aimè bisogna costatare che le nostre formazioni e le strutture istituzionali nelle quali lavoriamo non suscitano interrogazioni sulla pertinenza dei modelli di accoglienza standardizzati fino a quando la soglia dello scacco non segnala la minaccia dell'implosione sociale o economica, tanto per gli insegnanti sovraccaricati che per gli allievi ipermarginalizzati. Questo fatto è tanto più stupefacente e incomprensibile che la psicopedagogia attuale afferma la necessità della *continuità educativa* fra famiglia e istituzione per garantire un'evoluzione affettiva e cognitiva armonica dei bambini a scuola. Ma l'elaborazione di questa continuità educativa capitola d'entrata di fronte all'ostacolo linguistico. Comunque, di fronte alla crescente frustrazione generata dai vicoli ciechi comunicativi fra le famiglie migranti e gli operatori, costato che siete sempre di più a interrogarvi e a chiedere di ripensare l'etica dell'accoglienza delle famiglie e della valutazione di tutte le competenze linguistiche degli allievi e in particolare in lingua materna.

La mia proposta di cambiamento per attivare le risorse legate alla Lingua Materna e uscire dai vicoli ciechi è quella di una buona prevenzione grazie all'incontro narrativo fra famiglia e operatori.

Già dall'inizio dell'anno scolastico vi suggerisco di riunirvi con i genitori e la mediatrice o il mediatore linguistico-culturale per una prima e reale condivisione fra la famiglia e i referenti scolastici. In questo spazio e in questo tempo di incontro, è importantantissimo che gli operatori inizino col **presentarsi** col proprio nome e cognome, indichino il posto che

occupano nel ciclo della vita e qual è la loro funzione nella scuola di oggi. **In questo modo diventiamo delle *persone inserite in una storia e non degli anonimi funzionari.*** Questo inizio di narrazione degli operatori che si riuniscono per parlare degli allievi con i genitori allofoni introduce nello spazio dell'incontro la possibilità di evocare le fratture e la solitudine di questi ultimi.

La descrizione, anche sommaria, del nostro posto generazionale e della nostra funzione qui ed ora, fa posto alle rappresentazioni rispettive della scuola e della collaborazione famiglia/scuola che sono completamente diverse da un paese all'altro. Questa condivisione rispettosa⁶ mobilita o rimobilita le competenze di ognuno attorno a un progetto pedagogico comune o per ricercare insieme le soluzioni ai disagi dei ragazzi. È anche un incontro per *condividere e ascoltare insieme* le osservazioni degli insegnanti a scuola e quelle dei genitori a casa che di solito non combaciano per niente. Queste visioni diverse sullo stesso allievo allofono portano generalmente a delle interrogazioni, a delle richieste di spiegazioni. Per esempio possiamo constatare insieme che

- Gli operatori non conoscono la storia della migrazione, le appartenenze culturali e l'identità soggettiva dell'allievo: come è stato nominato? Cosa significa il suo nome? Il suo nome è stato trascritto correttamente? Dove ha abitato fino ad ora? Con chi? Come?
- Gli operatori possono iniziare a conoscere e riconoscere gli apprendimenti previ fatti dai ragazzi nello spazio domestico (se sono nati qui) e nel paese d'origine (se sono primo-arrivanti);

⁶ Di solito i colloqui senza MLC inducono una asimmetria totale fra genitori non italo-foni e operatori.

- Di fronte alla mutacità o al blocco degli apprendimenti, la scuola può darsi i mezzi di valutare le conoscenze linguistiche in lingua materna;
- Ecc.

Non so se nel vostro orario di lavoro sia previsto **questo tempo di condivisione** in lingua materna che previene i conflitti di lealtà e le numerose turbe che ne conseguono. Da noi disgraziatamente no. Eppure questo **tempo di prevenzione** verrebbe a costare socialmente molto meno caro che la presa in carico delle turbe linguistiche, cognitive e psicologiche dovute al misconoscimento delle risorse delle lingue e culture famigliari. Gli insegnanti di ruolo, quelli di sostegno, gli assistenti socio-educativi e i dirigenti si preoccupano soltanto quando il male è già fatto e quando lo scacco scolastico diventa flagrante nonostante il sostegno e l'aiuto ai compiti. Allora tutti si sentono colpevoli e incompetenti, gli operatori e i genitori, ma ognuno per conto suo, rimandandosi le responsabilità. Infatti siamo tutti fuorviati e intrappolati dal modello di accoglienza senza dialogo reale fra le famiglie allofone e i servizi.

Credo che ignoriamo ancora largamente gli effetti perversi del non-riconoscimento delle risorse dei colloqui in lingua materna. Il silenzio e i non-detti mascherano lo sconforto dei genitori e il malessere degli operatori. I figli/alunni stanno in un *no man's land* dove non ci sono parole in lingua materna per dire le cose della scuola, per le quali spesso non ci sono riferimenti nella famiglia, e non ci sono parole nella lingua della scuola per significare le cose famigliari che la scuola non conosce.

Allora o sono mutacici, o sono bloccati di fronte alla traccia scritta, o rispondono “non so” a tutto ciò che gli chiediamo.

Per aprire la strada a tutti gli apprendimenti degli allievi plurilingui è auspicabile istituire questo spazio di interscambio dove il nostro lavoro di pedagogisti sarà quello di restituire ai genitori allofoni il loro ruolo e le loro qualità genitoriali nonostante il misconoscimento della lingua italiana. Dopo la nostra breve narrazione personale, quella della migrazione familiare, anche se molto sommaria, evidenzia spesso le rotture, le perdite e i cambiamenti radicali che hanno scosso la famiglia in pochissimo tempo. Solitamente poche spiegazioni sono state date ai figli riguardo a questi cambiamenti. Grazie al MLC possiamo accedere insieme a nuovi saperi sulle differenze dei modi di comunicazione intrafamigliari: il nostro ancora molto recente⁷ in cui gli interscambi fra le generazioni sono frequenti (gli adulti danno un sacco di spiegazioni ai bambini), e quello della maggioranza dei paesi non europei dove gli adulti verbalizzano ciò che è permesso e ciò che è proibito ma dove le spiegazioni vengono date dai ragazzi più grandicelli a quelli più piccoli.

Questa condivisione sfocia sul riconoscimento del *vuoto comunicativo* sofferto dalle famiglie non italofone: la messa in luce delle perdite degli intermediari usuali dello sviluppo linguistico – la famiglia allargata, il gruppo di pari, l’intorno sonoro ecc. – permette di capire molto più chiaramente quanto:

⁷ Il modello educativo delle famiglie nucleari urbane contemporanee, dove tutto viene verbalizzato e spiegato ai bambini, si è sviluppato sull’onda della *pedagogia attiva* e della *nuova scuola* di J. Korczak, A.S. Neill e molti altri dopo la fine della seconda guerra mondiale.

- I genitori allofoni hanno bisogno degli educatori per assicurare ai loro figli lo sviluppo della loro lingua materna, supporto inaggrabile per l'apprendimento della lingua seconda⁸ ;
- Noi abbiamo bisogno dei genitori e dei MLC per creare con loro il ponte e le interfacce atte a segnalare e evitare fin dove è possibile le trappole dei conflitti di lealtà che minano i nostri spazi di incontro.

Nella mia esperienza, questa offerta iniziale di *parole preziose* (Métraux) dell'operatore trasmesse dal MLC è sempre stata seguita da una **narrazione** a specchio della famiglia molto più ricca che le abituali risposte stereotipate ai nostri protocolli di anamnesi. Questo modo di fare segna l'emergere della *reciprocità* e di un *processo di resilienza possibile*. La descrizione del nostro ruolo qui ed ora fa posto alle nostre rappresentazioni rispettive della collaborazione fra la famiglia e noi, operatori dell'infanzia e della scuola. Questo interscambio *insolitamente equilibrato* diventa spesso una *scoperta rivelatrice*, spiazzante e destabilizzante per noi che siamo stati formattati a essere degli *specchi opachi* nella relazione professionale (come direbbe Lacan). Io affermo il contrario: il nostro lavoro di educatori, pedagogisti, insegnanti, psicologi, logopedisti ecc. è quello di stabilire delle prossimità e soprattutto dei ponti e dei legami linguistici. Questi ponti e questi legami restituiscono dignità e mobilitano le competenze di ognuno, genitori e operatori, per aprire la strada alla trasmissione dei saperi famigliari e al dominio dei nuovi saperi sociali e scolastici ai figli dei migranti.

⁸ Cf. - Moro M.R., 2011, *I nostri bambini domani* ., Milano, Franco Angeli.

In questi incontri *plurilingui e pluriculturali* con le famiglie di cui vi ho accennato la segnalazione, i genitori di Chindanaï e dei suoi fratelli si sono resi conto di quanto il ruolo di traduttori ancora troppo spesso imposto ai figli dalle nostre istituzioni li avevano privati dell'autorità genitoriale necessaria per inquadrarli, guidarli e trasmettergli i valori famigliari. E noi abbiamo realizzato che la trascrizione completamente sbagliata del nome del figlio all'ospedale e allo stato civile gli impediva di realizzare la concordanza fra l'oralità e la scrittura. Appena l'errore è stato riconosciuto e corretto dall'insegnante, il blocco della lettura e della trascrizione è scomparso e si è potuto iniziare a colmare il ritardo acquisito.

Nel caso di Sumalee, lei ha ascoltato e percepito che le parole dei suoi genitori venivano riconosciute dai rappresentanti istituzionali grazie alla MLC. È durante questi incontri disgraziatamente ancora molto troppo rari che **i figli ascoltano per la prima volta** la loro lingua materna transitare con tutte le sue valenze affettive e cognitive dalla bocca dei loro genitori alle orecchie dei referenti della scuola e vice versa. Grazie al MLC capiscono e integrano il dialogo che li concerne espresso nelle due lingue. *È l'inizio della costruzione della stima della loro identità biculturale nella società d'accoglienza, il primo vero passo verso l'integrazione propriamente detta e verso una vera prevenzione delle patologie dell'umiliazione.* Per Sumalee, questo incontro narrativo ha permesso lo sblocco della mutacità – simbolo dell'assenza di comunicazione fra la sua famiglia e la scuola – e l'inizio dell'investimento affettivo e cognitivo nel processo di apprendimento della lingua seconda.

Se riusciamo a reinquadrare i disagi dei figli dei migranti nella storia delle perdite degli involucri linguistici, potremo valutarli un po' meglio atualizzando i nostri saperi **sulla funzione portante delle lingue**

materne. Così l'apporto competente degli insegnanti e dei volontari attivi nei progetti di sostegno alle lingue materne diverrà prezioso e indispensabile per arginare i danni del bilinguismo sottrattivo che si sviluppano sul terreno delle false credenze assimilazioniste. Infatti, riunendo i saperi contemporanei e le nuove prospettive portate dai progetti di reale integrazione attraverso il riconoscimento e il sostegno alle Lingue Materne, riusciremo a riconoscere le competenze linguistiche dei bambini e contribuiremo ad arricchirle in modo che diventino le leve naturali di un bilinguismo performante.