

IL BILINGUISMO DISEGNATO

*Graziella Favaro*¹

Senza una lingua tutto è caos, confusione e paura di cose che non c'è motivo di temere. A quei tempi la maggioranza dei bambini intorno a me balbettava, parlava ad alta voce oppure taceva o si mangiava le parole. In mancanza di una lingua, si rivela il nudo carattere: la voce dei più estroversi fra di noi divenne più forte mentre la voce degli introversi si dissolse in mutismo. Privo di una lingua madre, un uomo è invalido.

A. Appelfeld, Storia di una vita

1. LE PAROLE CHE VOLANO VIA

“Nelle mie guance ci sono due lingue diverse: nella destra c'è lo spagnolo, nella sinistra ci sono le parole italiane” (Carlos, 5 anni).

“C'è un miscuglio di lingue dentro la mia testa e le parole fanno la lotta: certe volte vince una lingua e certe volte vince l'altra lingua” (Kari, 7 anni).

“C'è una macchinetta nel cervello che mette le paroline in due parti, così quando voglio parlare in africano, parlo in africano e quando voglio parlare in italiano, parlo in italiano” (Mamadou, 5 anni).

“Dove sono andate a finire le parole che mi ha insegnato mia nonna? Erano dentro la pancia; ora sono volate via?” (Elena, 8 anni).

Così alcuni bambini stranieri hanno descritto il loro mondo composito, fatto di parole che hanno più suoni e alfabeti; hanno individuato il posto nel quale le due lingue vanno ad abitare e raccontato anche la paura della perdita e della progressiva dimenticanza. Come loro, la maggior parte dei bambini e dei ragazzi immigrati o figli di immigrati spesso comunica a casa con i genitori e con i fratelli nella lingua d'origine, o lingua materna, mentre impara l'italiano a scuola e nel tempo del gioco e degli incontri.

Un'analisi delle biografie linguistiche delle classi – che sono da tempo diventate eterogenee per storie personali e luoghi delle origini degli alunni – presenta in maniera immediata le differenti condizioni e le forme molteplici del bilinguismo e i modi diversi di essere bilingue oggi diffusi. Vi sono bambini che hanno acquisito nella prima infanzia una lingua materna diversa dall'italiano; altri che comunicano a casa in un idioma diverso da quello di scolarità (sia esso un dialetto o una lingua nazionale); altri ancora che parlano con un genitore in una lingua e con l'altro in una diversa.

Ma che cosa succede nell'infanzia, quando a causa del viaggio di migrazione, una nuova lingua entra a far parte del patrimonio linguistico dei bambini? Quali rapporti profondi – di concorrenza, conflitto, complementarietà, integrazione – si stabiliscono tra i due codici, tra i diversi significati e i significanti? E se la lingua madre diventa improvvisamente muta perché le parole “volano via” e una nuova lingua sostituisce

¹ Centro Come, Milano.

quella originaria, quali cambiamenti e perdite si verificano nella vita emotiva dei bambini venuti da lontano?

Sono queste alcune delle domande che ci vengono sollecitate dalla condizione bilingue dei figli degli immigrati e che fanno da sfondo ai percorsi di apprendimento dell'italiano, e dell'apprendimento in generale.

La “carta di identità” linguistica dei bambini e dei ragazzi immigrati, che li accompagna nel loro percorso di inserimento educativo e scolastico, è stata fin dall'inizio del fenomeno estremamente diversificata. L'indagine annuale che il MIUR conduce sulle caratteristiche e i dati della scuola multiculturale, conta ben 191 diverse cittadinanze e 78 lingue nazionali diffuse fra i 756.000 alunni di nazionalità non italiana (MIUR 2012).

2. LA “CARTA D'IDENTITÀ” LINGUISTICA

Il livello di conoscenza della/e lingua/e d'origine dipende naturalmente da fattori diversi: l'età, il luogo di nascita, il percorso scolastico, le scelte familiari, le caratteristiche tipologiche delle lingue in presenza.

Fra i bambini stranieri *nati in Italia* e che si collocano nelle fasce di età più basse, vi sono:

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

Fra i minori *nati all'estero* e arrivati qui in seguito al ricongiungimento familiare, che sono, in genere, di età più elevata, vi sono:

- coloro che praticano la L1 per gli usi comunicativi e solo orali, perché non ancora scolarizzati nel Paese d'origine;
- coloro che praticano una lingua orale (un dialetto) a casa, ma hanno imparato a leggere e a scrivere nella lingua nazionale del contesto di provenienza (ad esempio gli alunni cinesi o arabofoni);
- coloro che hanno già sviluppato nella L1 una competenza sia orale che scritta;
- coloro che praticano una L1 per gli usi orali e familiari, ma sono stati scolarizzati in una lingua straniera (l'inglese per alcuni ghanesi, singalesi e filippini che hanno frequentato scuole private, ad esempio).

Una lingua a casa e un'altra praticata all'esterno; una lingua per gli usi orali e un'altra per lo scritto e per lo studio; una lingua per trattare alcuni temi con determinati interlocutori e un'altra riservata ad altri contesti e parlanti: le competenze e le pratiche orali e scritte dei minori stranieri integrano spesso parole, suoni, strutture che appartengono a più sistemi e codici. Disegnano forme di un bilinguismo *in fieri*, che attende di essere conosciuto e riconosciuto, mantenuto, sostenuto e sviluppato.

In ogni caso, le competenze linguistiche già acquisite – qualunque siano le lingue in contatto – rappresentano saperi, punti di forza e opportunità da valorizzare, e non certamente ostacoli che si frappongono all'apprendimento del nuovo codice.

3. C'È POSTO PER DUE LINGUE

Per rispondere ai dubbi che si pongono alcuni genitori immigrati, e anche una parte degli insegnanti, a proposito del bilinguismo infantile e delle scelte comunicative intrafamigliari, si può affermare che: certamente *nella testa di un bambino c'è posto per due lingue* e che essi possono imparare lingue diverse e diventare bilingui fin da piccoli.

Già prima dell'età scolare, un bambino si rende conto che i due ambienti diversi dei quali ha esperienza usano lingue differenti e che è necessario sapersi servire di entrambe queste lingue. A un vissuto di *consapevolezza* che riguarda il rendersi conto che le cose hanno nomi diversi, può seguire il momento della “decisione” rispetto a quale lingua parlare e in quale situazione.

Nel caso di bimbi piccoli appartenenti a nuclei monolingui, il peso maggiore nelle scelte e nell'indirizzare i comportamenti dei figli è esercitato dalla famiglia. In genere, il condizionamento iniziale è per l'adozione della L1, anche se l'apprendimento del nuovo codice è ovviamente visto dai genitori con orgoglio e apprezzamento. Con il tempo, sarà anche il figlio, sempre più competente in L2 e orientato verso il bilinguismo, a esercitare un'influenza linguistica sull'ambiente familiare in un rapporto dinamico e permeabile, caratterizzato da un reciproco adattamento. L'italiano L2 diventa allora sempre di più *lingua filiale*, perché sono le nuove generazioni che lo passano ai genitori portando dentro la dimora parole, significati, riferimenti culturali, e va a collocarsi negli scambi famigliari accanto al codice materno, modificando l'intero sistema di comunicazione del nucleo.

Il bilinguismo dei bambini immigrati è dunque un fenomeno *individuale*, ma si collega in modo determinante alle relazioni famigliari e influenza fortemente la comunicazione fra le generazioni. È tuttavia anche un fenomeno di *natura sociale*, dal momento che spesso è il contesto d'accoglienza a creare le condizioni per l'acquisizione e il mantenimento, o viceversa, per la perdita della condizione di bilinguismo.

4. LA COMUNICAZIONE NELLE FAMIGLIE IMMIGRATE

I genitori stranieri e i loro figli comunicano, in genere, nella lingua d'origine nella fase della prima infanzia, dell'inculturazione e della socializzazione iniziali. Il linguaggio informale e affettivo degli adulti è semplice, implicito rispetto a storia e riferimenti. Le produzioni orali dei bambini sono, da parte loro, legate al contesto e trattano di cose ovvie, quotidiane e concrete.

I due linguaggi sono dunque di tipo pragmatico, informale, contengono numerosi fenomeni esitativi, frasi brevi, una minore morfologizzazione. Crescendo, i bambini passano da questo linguaggio pragmatico in L1 ad un linguaggio via via più articolato e complesso: dalla lingua contestualizzata ad un registro sempre più decontestualizzato.

La nuova lingua circonda infatti i bambini con una ricchezza di modelli e di *input*, che riguardano interazioni infantili/adulti; informali/formali; parlate/scritte. Ma questo passaggio – così come l'accesso alla lingua scritta, che rappresenta la *norma* e la separazione dal mondo dell'infanzia – avviene in L2, attraverso le nuove parole e il nuovo alfabeto. Dal punto di vista linguistico, quindi, i figli lasciano i genitori “sull'altra riva” e anzi talvolta diventano essi stessi i portavoce e i traduttori delle comunicazioni e dei bisogni famigliari nei confronti dell'esterno e dei servizi.

Avviene dunque una sorta di ribaltamento dei ruoli tra le generazioni: il genitore si può venire a trovare nella situazione di *infans* in L2 (letteralmente, *colui che non parla*), mentre i figli acquisiscono il “potere linguistico” e talvolta anche l’eccessiva responsabilizzazione che derivano dal fatto di saper capire, interagire, controllare la nuova realtà.

La madrelingua, mezzo di comunicazione intrafamigliare, se debolmente sostenuta a casa e nella comunità linguistica di L1, rischia così di fossilizzarsi e di ridursi negli usi e nei domini. Questa sorta di erosione linguistica può rendere limitata e molto ridotta la comunicazione all’interno del nucleo familiare. I genitori si rivolgono ai figli in L1 e questi rispondono in italiano, oppure anche gli adulti possono adottare la L2 che però si presenta rigida, “legnosa”, priva di sfumature, emozioni e chiaroscuri. La prescrizione, implicita o esplicita, nei confronti dell’uso della lingua materna; norme psicopedagogiche e consigli errati (“*Signora, per aiutare suo figlio con l’italiano, non deve parlare in arabo/cinese/albanese...*”) precludono in modo arbitrario un’area di contatto psico-affettivo molto importante tra genitori e figli e determinano una sorta di artificiosa scissione nel mondo interno degli adulti e dei bambini. Da parte dei figli, vi può essere inoltre una dolorosa sensazione di esilio dal mondo affettivo dei genitori e lo sviluppo di un sentimento di vergogna nei confronti della propria madrelingua.

5. CHE COSA SUCCEDDE ALLA MADRELINGUA

Che cosa succede dunque alla lingua d’origine nel corso del tempo?

A volte essa si trova in posizione “debole” e la persistenza degli usi nel tempo possono risultare a rischio. Questo succede soprattutto quando la lingua materna è considerata nel Paese di immigrazione una lingua “minore e poco diffusa” e non gode di alcuna visibilità, di supporti scritti e beni linguistici accessibili ai bambini (cartelloni, scritte, libri, video, film...), oppure quando vi siano situazioni di bilingui isolati che non appartengono a comunità estese, all’interno delle quali le possibilità di scambio e di contatto endolinguistico sono dense e molteplici. Nel caso invece di parlanti più “deboli”, essa viene usata in maniera ristretta nel quotidiano e limitata solo agli scambi intrafamigliari su pochi e prevedibili argomenti e per un tempo limitato.

La prima tappa nel processo di erosione di una lingua è caratterizzata dalle difficoltà e dalle esitazioni di tipo lessicale. Il bambino non trova la parola nella sua L1 per significare oggetti, eventi, esperienze che ha vissuto e vive nella seconda lingua. Si registra quindi un uso sempre più esteso della L2 per raccontare, riferire fatti, descrivere situazioni, ambienti, oggetti, stati d’animo.

La perdita progressiva della lingua materna è correlata anche all’età in cui avviene l’immersione nella L2: se la lingua madre si sviluppa in maniera approfondita fino a undici/dodici anni ci sono buone probabilità che essa venga mantenuta nel tempo; se invece l’immersione nella seconda lingua è più precoce e non vi sono usi e input quotidiani in L1, la situazione è più vulnerabile. In ogni caso, l’immersione in un ambiente linguistico diverso porta a un riequilibrio nell’uso dei due codici e l’italiano diviene via via dominante.

Si può perdere la lingua madre per diverse ragioni:

- lo status che essa ricopre nella società di inserimento: tanto più essa è ignorata e svaloriata, tanto è più probabile che avvenga un processo d’erosione;

- l'atteggiamento verso la propria lingua del bambino e della sua famiglia: vi possono essere vissuti di vergogna per un idioma che denota una differenza difficile da gestire e vi possono essere, d'altra parte, pressioni da parte della famiglia e della comunità per una fedeltà linguistica non sempre facile da mantenere;
- fattori affettivi: uno stress emotivo causato da circostanze eccezionali (quali, ad esempio, il viaggio di adozione) può portare ad una sorta di subitanea amnesia nei confronti della L1;
- l'età: se l'immersione nella seconda lingua avviene precocemente e non vi sono input quotidiani, coinvolgenti e densi in L1, l'erosione nella lingua materna è più probabile. La competenza nella lingua scritta sembra inoltre un fattore di sedimentazione e rinforzo della lingua d'origine.

E tuttavia, nonostante le forti pressioni verso l'uso della seconda lingua, restano nei bambini immigrati e figli di immigrati tracce e memorie della lingua d'origine che possono riemergere in circostanze diverse: in seguito ad una visita nel Paese d'origine, in occasione di un contatto con un coetaneo parlante la stessa lingua. E che potranno altresì riemergere come desiderio consapevole di apprendimento e di ridefinizione di sé in età adolescenziale.

6. IL VALORE DELLA DIVERSITÀ LINGUISTICA

Parlare una lingua significa “portare” ed esprimere la cultura che essa veicola.

Attraverso i primi contatti comunicativi con l'ambiente che lo circonda, il bambino non acquisisce soltanto uno strumento di espressione, ma anche le regole e le rappresentazioni condivise, i significati e il suo posto nel mondo. Interiorizza una logica e un ordine concettuale che lo struttura e lo modella; costruisce giorno dopo giorno la sua identità attraverso quella lingua.

Quando i minori stranieri arrivano in Italia, la loro lingua improvvisamente scompare, è assente dai luoghi della scuola e dell'incontro e spesso viene chiesto loro di dimenticarla e metterla da parte per accogliere le nuove parole. Alcune lingue d'origine sono evocate, nominate, riconosciute (lo spagnolo e il portoghese, ad esempio); altre sono invece ignorate; appaiono strane e lontane, dalle forme e grafie “bizzarre”.

Quando la lingua materna diviene silenziosa, clandestina, marginale, i minori immigrati possono vivere una frattura rispetto alla loro storia precedente, una situazione di perdita e regressione, dal momento che il messaggio esplicito che viene loro inviato è che “se non sai l'italiano, non sai, in generale”.

Il bilinguismo dei minori immigrati e dei figli di immigrati possiede dunque tante valenze e tanti destini: ricchezza e molteplicità, ma anche smarrimento e perdita. Saranno le vicissitudini individuali e le scelte familiari, ma anche le condizioni dell'accoglienza a decidere quanto i meccanismi difensivi saranno in grado di garantire un bilancio più o meno vantaggioso tra ciò che si acquisisce e ciò che si esclude.

Nella scuola multiculturale e plurilingue devono oggi essere diffuse alcune consapevolezze e qualche attenzione linguistica e pedagogica. Tra queste :

- la necessità di conoscere in modo approfondito la situazione linguistica dei bambini inseriti;

- la capacità di individuare i bisogni di comunicazione in italiano, ma anche di rilevare e riconoscere, per quanto possibile, le competenze nella lingua d'origine;
- la consapevolezza che la conoscenza della lingua materna (orale, scritta...) è un arricchimento e una *chance* e non un ostacolo all'apprendimento della seconda lingua;
- la necessità di sostenere e rassicurare i genitori immigrati nell'uso della lingua materna con i loro figli;
- la visibilità che deve essere data alle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola (indicazioni, avvisi, cartelloni, messaggi plurilingui...);
- la valorizzazione delle lingue d'origine in classe, per tutti gli alunni, attraverso i momenti della narrazione e la disponibilità di fiabe, testi letterari e libri bilingui.

Dare visibilità e prestare attenzione alle parole di ogni bambino – in italiano, in dialetto o in un'altra lingue madre – significa tenere insieme le storie, rendere più autentiche le relazioni e preparare un futuro condiviso nel quale ciascuno possa portare la sua voce.

“UNA MOLTEPLICITÀ DI LINGUE E CULTURE...”: CHE COSA DICE LA NORMATIVA

Uno dei tratti che oggi maggiormente definisce l'eterogeneità delle nostre classi e che connota le storie dei bambini e dei ragazzi che le frequentano è certamente rappresentato, come abbiamo visto, dalla diversità linguistica.

A questo proposito, dopo l'importante documento che ormai da qualche anno contribuisce a indirizzare e sostenere le scelte pedagogiche e i materiali didattici per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere e seconde (il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*), il Consiglio d'Europa ha proposto una *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*. Il documento del 2010 è disponibile anche in traduzione italiana scaricabile da “Italiano LinguaDue” al link: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928/>

La Guida prende origine dalla consapevolezza dell'eterogeneità, rispetto alla lingua e alla provenienza culturale, che si ritrova oggi nelle scuole europee e dalla necessità di stabilire un legame efficace tra i contenuti comuni e i bagagli individuali linguistici e culturali che ogni alunno porta con sé. Vi si legge infatti: «Poiché ogni apprendimento avviene integrando nuove conoscenze e competenze a quelle che già di posseggono (e a scuola questo avviene soprattutto attraverso la lingua di scolarizzazione) e che queste sono spesso codificate in altre lingue, è indispensabile tenere conto delle lingue che costituiscono i repertori degli studenti. Queste sono, d'altra parte, la base prima, il fondamento, della formazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti».

I principi ai quali si ispira il documento sono quelli della coerenza fra le dichiarazioni di principio e le scelte educative; dell'equità e del riconoscimento di competenze e conoscenze; della qualità dell'educazione per tutti, con un'attenzione

particolare ai soggetti più vulnerabili. «L'educazione plurilingue e interculturale risponde al diritto di ogni individuo ad una educazione di qualità: acquisizione di competenze, di conoscenze, di strategie e di atteggiamenti; diversità delle esperienze di apprendimento; costruzione di identità individuali e collettive. Si tratta di rendere più efficace l'insegnamento e, contemporaneamente, di far sì che esso contribuisca in modo maggiore al successo scolastico degli allievi più vulnerabili, oltre che alla coesione sociale».

Il testo si compone di tre capitoli. Nel primo viene fornito un quadro d'insieme del tema e dei principi e criteri da seguire per costruire e migliorare i curricoli. Il secondo capitolo è dedicato ad approfondire la questione di come identificare e integrare nel curricolo i contenuti e gli obiettivi specifici di una educazione plurilingue e interculturale. Il terzo capitolo fornisce alcuni possibili scenari curricolari ed entra anche nel merito della distribuzione del tempo scolastico.

L'obiettivo della Guida è «fare in modo che l'educazione plurilingue e interculturale trovi collocazione nel curricolo può voler dire modificarlo in maniera importante e sostanziale, senza tuttavia iscriversi in una logica di rottura rispetto alle finalità perseguite dal curricolo preesistente».

Recentemente il Centro per le lingue moderne di Graz ha pubblicato l'ultima versione del CARAP *Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*, anch'esso disponibile in traduzione italiana all'indirizzo <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>

Il CARAP si propone come strumento che consente di sviluppare in un modo molto concreto la concezione della competenza plurilingue ed interculturale promossa dal Consiglio d'Europa con il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*. Il documento presenta un'ampia lista di descrittori di competenze (saperi, sapere essere e saper fare) che si considera necessario sviluppare nella prospettiva di un'educazione plurilingue ed interculturale. Al CARAP è correlato un sito web : <http://carap.ecml.at/DESCRIPTION/Teachingmaterials/tabid/1937/language/en-GB/Default.aspx> ricco di materiali didattici che possono essere utilizzati dagli insegnanti nelle loro classi plurilingui.

Un altro documento molto importante (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo, MIUR 2012) riconosce che la pluralità delle lingue ha fatto il suo ingresso nella scuola e la ritiene un'occasione per tutti gli alunni per entrare in contatto con nuove parole, alfabeti, significati: «Una molteplicità di culture e lingue è entrata nella scuola. I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica».

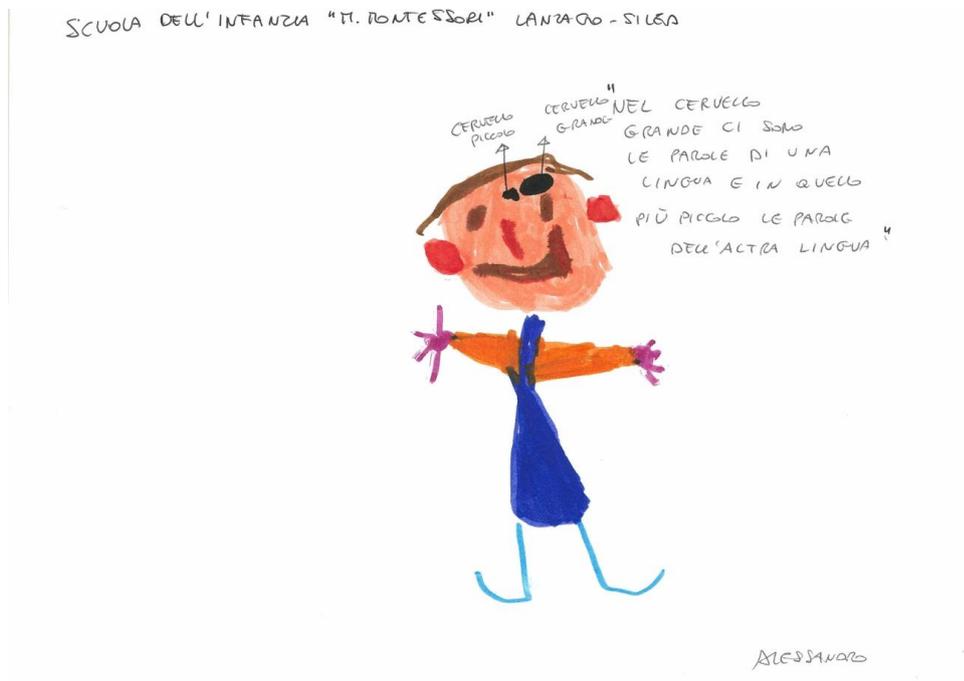
7. COME I BAMBINI RAPPRESENTANO IL BILINGUISMO

Ma che idea hanno i bambini e i ragazzi della pluralità linguistica? Come vedono se stessi bilingui di fatto (i bambini stranieri) o bilingui in fieri e potenziali (i bambini italofoni)? In quale modo essi immaginano che funzioni una mente bilingue, in grado di dare due nomi alle cose e di scegliere di volta in volta in quale lingua parlare?

Per scoprire la rappresentazione che essi hanno del bilinguismo e delle persone bilingui, abbiamo chiesto agli alunni della rete di scuole di Treviso di disegnare la “mente bilingue” e di esplicitare il significato del loro disegno.

I bambini più piccoli, inseriti nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia hanno disegnato e raccontato soprattutto quale è il *posto dove le parole diverse abitano* e si collocano. Alessandro immagina che ci siano due cervelli differenti e stabilisce al tempo stesso anche una sorta di gerarchia fra le lingue, dal momento che «nel cervello grande ci sono le parole di una lingua e in quello più piccolo le parole di un'altra lingua» (Dis. 1). Per Matilde, che è bilingue in italiano e romeno, una lingua abita «dentro il cuore e l'altra lingua sta dentro la testa» (Dis. 2). Mamadou, un bambino senegalese che parla wolof con i genitori, si preoccupa soprattutto di evitare la possibile confusione fra i due mondi e, per questo, dice che «nel cervello c'è una macchinetta che mette le paroline in due parti, così quando voglio parlare l'africano, parlo in africano e quando voglio parlare in italiano, parlo in italiano» (Dis. 3). Anche per Giulia, che a casa parla il dialetto napoletano, è importante distinguere bene tra le lingue ed evitare scivolamenti e passaggi e racconta che «nella testa di questa bambina che parla due lingue, da una parte c'è il napoletano e dall'altra parte c'è l'italiano e il cervello le tiene ferme» (Dis. 4).

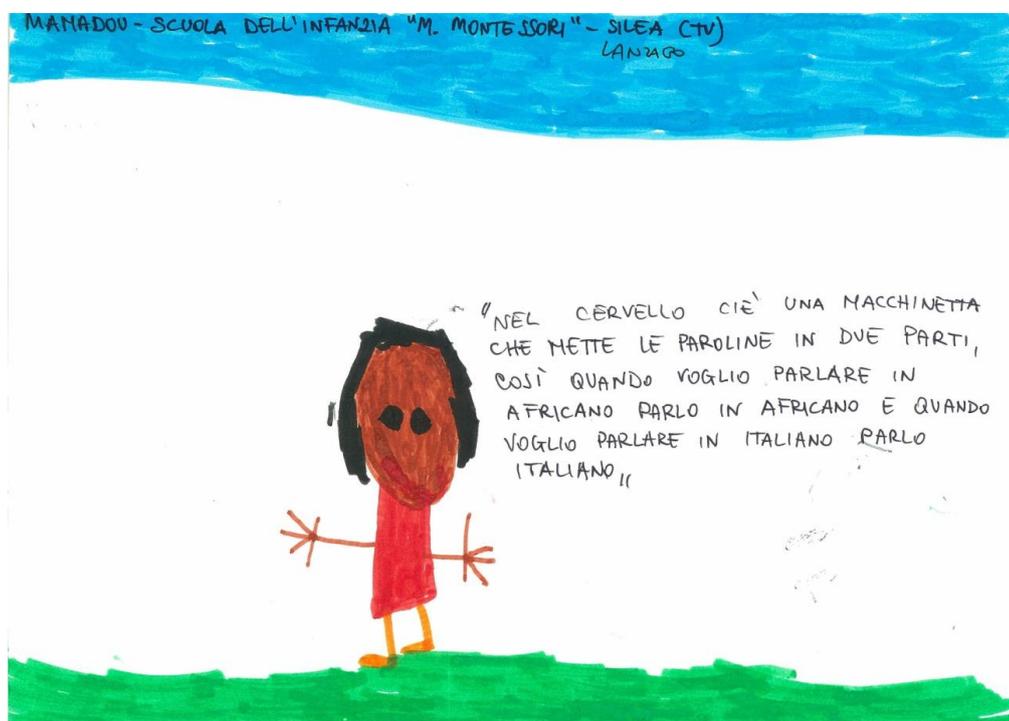
Wasime infine colloca la lingua italiana dentro il suo cuore e confida sottovoce che “le parole arabe le ha nascoste molto lontano” (Dis. 5). Quale sarà il posto segreto dove il bambino ha custodito le parole della sua lingua madre?



Dis. 1



Dis. 2



Dis. 3



Dis. 4



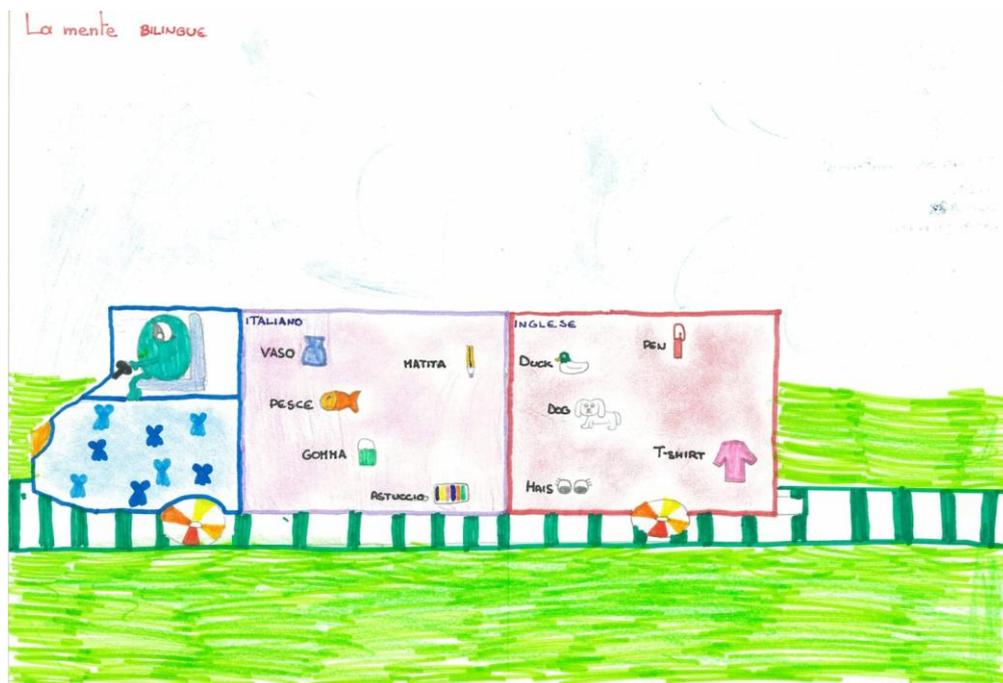
Dis. 5

Gli alunni più grandi, inseriti nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado, oltre a disegnare anch'essi in molti casi il "posto" dentro il quale si collocano le due lingue, si sono posti molte domande sul dilemma del *controllo*. Chi organizza e ordina le due lingue? In quale modo si sceglie se parlare nell'una e nell'altra? Come si fa per evitare la confusione e il mescolamento delle parole?

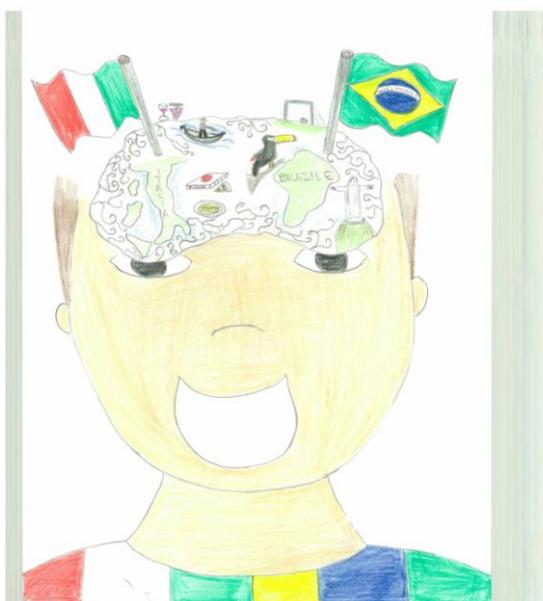
Alle prese con questi interrogativi, alcuni loro disegni propongono armadi, contenitori e cassetti che immagazzinano le parole e che sono chiaramente distinti; altri illustrano computer e lampadine che si accendono e si spengono a comando (Dis. 6). Altri ancora presentano immagini di treni con più vagoni o camion/veicoli con due diversi scomparti, su ognuno dei quali viaggiano i vocabolari differenti e che tuttavia sono sempre condotti dal cervello che è un guidatore intelligente (Dis. 7). Sollecitati dal compito, i ragazzi stranieri hanno naturalmente rappresentato soprattutto se stessi e la loro condizione di bilinguismo, spesso negato e rimosso. Lo hanno fatto attraverso disegni che illustrano anche la "frattura" che avvertono dentro di sé (sono albanese o italiano?), oppure le incomprensioni linguistiche che hanno sperimentato nei confronti dell'esterno (Disegni 8-9-10).



Dis. 6



Dis. 7



Dis. 8



Dis. 9



Dis. 10

8. I COLORI DELLE PAROLE

Proporre agli alunni di “disegnare il bilinguismo” ci fornisce materiali interessanti e sorprendenti che aiutano a cogliere le rappresentazioni e le idee che i bambini e i ragazzi hanno elaborato a proposito della diversità linguistica e del contatto tra codici diversi. Gli oltre trecento disegni raccolti nelle scuole di Treviso ci propongono le spiegazioni magiche dei più piccoli e quelle “scientifiche” dei più grandi; mostrano i tentativi di tutti di stabilire argini e confini per mettere ordine in una possibile situazione di caos e di confusione.

Ci raccontano anche delle immagini che gli alunni hanno delle diverse lingue. Alla richiesta di disegnare la “mente bilingue”, molti alunni italiani hanno infatti rappresentato *le lingue straniere* che essi stessi stanno imparando a scuola e i relativi parlanti. E ne danno in parecchi casi una rappresentazione alquanto stereotipata e rigida: i cibi (la pizza e la *baguette*); le bandiere nazionali; i monumenti più noti; i simboli più popolari. Hanno inoltre interiorizzato in maniera diffusa un’idea dei due idiomi come cataloghi di parole che si giustappongono e si corrispondono in maniera precisa: a ogni termine della lingua madre (l’italiano), che rappresenta la norma, si affianca pari pari quello della lingua straniera prescelta. L’idea dell’apprendimento delle lingue che vi si coglie sembra dunque richiamarsi a modalità più tradizionali e alla necessità di una traduzione puntuale e meccanica.

I bambini e i ragazzi stranieri, da parte loro, disegnano soprattutto se stessi, alle prese con la domanda sul posto che le lingue occupano dentro di sé (nei due cervelli; nella testa e nel cuore; nella pancia...), con i problemi del controllo e il timore di fare confusione.

Partire dalle idee e utilizzare le risorse rappresentative dei bambini e dei ragazzi per parlare con loro del bilinguismo e della diversità linguistica si è rivelato, in ogni caso, un modo formidabile e coinvolgente per trattare il tema, sia con i più piccoli, sia con i ragazzi più grandi, con gli italiani e gli stranieri, che già possono dire il mondo in modi diversi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abdelilah-Bauer B. (2008), *Il bambino bilingue*, Raffaello Cortina, Milano.
Contento S. (2010) (a cura di), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici, emotivi*, Carocci, Roma.
Deprez C. (2005), *Les enfants bilingues: langue et familles*, Didier, Paris.
Favaro G. (a cura di) (2011), *Dare parole al mondo. L’italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma.