

## INTRODUZIONE

La società nella quale viviamo è investita da rapidi e profondi cambiamenti determinati dalla mondializzazione dell'economia e da una sempre più rapida evoluzione della tecnologia e dell'informatizzazione. Le correnti di immigrazione e di emigrazione hanno cambiato l'assetto della società – e dovrebbero cambiare quello politico-economico e culturale – innescando fenomeni di inquietudine sociale ignoti alle precedenti generazioni.

La valutazione di questo nuovo scenario non può essere affidata ad un solo punto di vista e l'interpretazione delle conseguenze dei rinnovati e moltiplicati flussi migratori sull'Italia e, in particolare, sulla scuola italiana, è duplice. Per ogni essere umano, per ogni comunità e per ogni società si sono moltiplicati, infatti, sia rischi e difficoltà sia vantaggi e opportunità. Per vivere l'incontro con l'altro senza i conflitti dovuti alla mancata accettazione di identità differenti, diventa sempre più indispensabile la promozione di una convivenza costruttiva fondata sulla quotidiana ricerca di dialogo, comprensione e collaborazione. Alle istituzioni scolastiche italiane spetta il compito di formare cittadini che siano, mai come oggi, cittadini dell'Europa e del mondo. La scuola deve svolgere questo compito esercitando la sua funzione che non si limita a quella di “insegnare ad apprendere”, ma si estende a quella di “insegnare ad essere”.

L'orizzonte della scuola italiana si è profondamente allargato, anche in conseguenza dei fenomeni sopra citati. Lo studente italiano, da parte sua, nel suo itinerario formativo, e già nelle prime classi, si trova ad interagire con culture diverse. Questo può accadere nella sua città, ma anche in un altro luogo dove si è spostato al seguito della sua famiglia o persino in nazioni diverse, dove, in questo caso, si viene a trovare nella condizione opposta. Lo studente straniero, a sua volta, nato o meno in Italia, da genitori che vivono nel nostro paese da pochi anni o da una o più generazioni, frequenta le scuole del nostro paese, a partire dall'asilo e trascorre numerose ore con bambini di diverse nazionalità imparando o migliorando il 'suo' italiano. Entrambe queste categorie di studenti, piccoli o grandi che

siano, non possiedono gli strumenti adatti per comprendere e assimilare culture e lingue che non siano quelle proprie.

Negli ultimi venti anni l'utenza della scuola è profondamente mutata. Secondo l'ultima rilevazione condotta dal M.I.U.R. i bambini stranieri nelle nostre scuole sono 629.360.<sup>1</sup> Di questi quasi 200.000 sono nati in Italia. La scuola dell'infanzia (con un numero di bambini stranieri pari a 125.092) e la scuola primaria sono quelle che si avviano rapidamente a diventare multiculturali e multiethniche.

In questo panorama, Palermo, città che, nell'antichità e nel medioevo, è stata multiculturale e multiethnica, ha trasformato, negli ultimi anni, il suo tessuto sociale, accogliendo e integrando, al suo interno, diverse etnie. La città si configura oggi come un microcosmo dei processi migratori che investono l'Europa, mutandone l'assetto sociale. Questa condizione ha determinato e imposto una trasformazione della fisionomia del mondo-scuola. La scuola dell'infanzia, con 1003 iscritti,<sup>2</sup> è l'istituzione in cui la presenza di bambini stranieri di prima e seconda generazione è più alta. Si tratta di bambini portatori di una propria cultura, religione e lingua, bambini ai quali va garantita la possibilità di conservare la propria identità e di apprendere, progressivamente, la nostra cultura e la nostra lingua, che è, al contempo, oggetto d'apprendimento e veicolo, fondamentale e indispensabile, per le altre conoscenze che la scuola deve impartire.

La scuola, agenzia della formazione con la caratteristica dell'intenzionalità e della sistematicità, ha dovuto rinnovare il proprio sistema formativo per inserirsi in un contesto operativo di respiro più ampio, caratterizzato dal plurilinguismo e dalla multiculturalità. In questa rinnovata cornice socio-educativa, la Pedagogia deve essere regista e protagonista dei processi di trasformazione del sistema scolastico; ne è, di necessità, coinvolta e deve, ancora una volta, ridiscutere e a ridefinire i termini stessi del modo di educare e di pensare/fare cultura. Essa è chiamata a farsi carico delle problematiche del presente rafforzando il suo impegno in direzione della riprogettazione e della riformulazione del

---

<sup>1</sup> M.I.U.R., Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi. Servizio Statistico: *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2008/2009*, Roma, 2009, p. 2.

<sup>2</sup> M.I.U.R., Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi. Servizio Statistico: *Gli alunni stranieri, cit.*, Appendice, pp. 24-30; vedi anche *ibidem*, Grafico 1: *Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico A.S. 96/97 al 2008/09*, p. 11.

futuro. Le Scienze dell'educazione hanno offerto alla Pedagogia contributi significativi, in riferimento alle teorie, ai metodi, allo sviluppo del pensiero umano e alle dinamiche comportamentali. La Psicologia genetica e quella umanista, la Psicoanalisi e le Neuroscienze, la Psicolinguistica e la Glottodidattica di stampo comunicativo, così come gli studi sulla percezione infantile e le ricerche sulla Psicomotricità mirano tutte alla costruzione della conoscenza e suggeriscono un nuovo adeguamento delle strategie d'intervento e dei percorsi didattici atti a promuovere un pensiero aperto, dialogico, flessibile e creativo.

Per quanto riguarda le problematiche della diversità in contesto educativo, obiettivo principe della Pedagogia è la valorizzazione della singolarità dell'identità culturale di ogni individuo e la sua unicità, che si deve però armonizzare con le altre singolarità e unicità, in un interscambio di pari dignità. La Pedagogia, secondo un modello di Pedagogia critica, diventa teorizzazione di prassi da un lato e di ricerca-azione dall'altro. In entrambi i casi, come scrive Cambi, "al centro della riflessione pedagogica si pone la comunicazione che rende questa come il valore-guida della formazione (di soggetti, gruppi, culture) e pensa la comunicazione oltre l'identità, attraverso il principio della differenza, ma anche della *krasis*; di quella mescolanza che non significa co-fusione, bensì accordo, collaborazione, interazione, scambio comunicativo, anche *ethos* democratico."<sup>3</sup>

Queste riflessioni teoriche debbono guidare i percorsi didattici interessati alla dimensione interculturale del sistema educativo, operando sia sul piano dell'arricchimento dell'offerta formativa sia su quello di una rinnovata impostazione pedagogica in ambito scolastico-istituzionale. Alla ricerca di percorsi nuovi di educazione linguistica (e interculturale) che possano favorire l'acquisizione della lingua italiana nei bambini della scuola dell'infanzia, si è guardato alla possibilità di strutturare l'identità in relazione allo sviluppo psicomotorio, nel quadro di un corretto relativismo culturale, per ridurre al minimo o eliminare, se possibile, le difficoltà di apprendimento che si manifestano nei livelli scolastici successivi.

Nella scuola dell'infanzia, dove sono sempre più numerose le sezioni multiculturali, frequentate da bambini con bilinguismo precoce consecutivo, la forma di comunicazione iniziale è il mutismo. In queste sezioni, il corpo diventa l'unico strumento comunicativo

---

<sup>3</sup> F. CAMBI, *Intercultura: Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2004, p. 40.

possibile. Questa forma di “comunicazione corporea” si avvale di gesti e di sguardi, per cui a parlare sono gli occhi e le mani che sanno usare linguaggi ‘altri’, ma parimenti efficaci. Va, quindi, usata al meglio una didattica che punti sull’uso del corpo come mezzo espressivo e che faciliti l’acquisizione dell’italiano come seconda lingua facendo leva sul linguaggio del corpo e sulla fisicità espressiva. Ci si deve indirizzare verso tecniche pedagogiche che promuovano un bilinguismo bilanciato e una conoscenza dello schema corporeo (che non ha lingua, ma allo stesso tempo può parlare tutte le lingue), in quanto identità capace di dialogare con la diversità (utile sia ai bambini italofofoni sia a quelli alloglotti), evitando il rischio, sempre più frequente, della costruzione di identità ibride. Ogni bambino è caratterizzato da un uso specifico del proprio corpo e l’espressione della corporeità costituisce la sua identità culturale. Tale caratteristica merita di essere posta in primo piano nell’economia di un percorso interculturale di interazione tra culture che permetta un apprendimento dell’italiano come L2, efficace ed articolato e, al tempo stesso, creativo e coinvolgente.

Da queste considerazioni è nata l’idea di studiare in che termini lo sviluppo delle abilità espressivo-motorie possa contare sulle tecniche della Psicomotricità e su quelle della Psicolinguistica applicata, in ordine alla costituzione di schemi corporei che costruiscono progressivamente degli schemi mentali. Il progetto di sperimentazione, volto a promuovere l’acquisizione della lingua italiana L2, attraverso i codici espressivo-motori del bambino alloglotto, è confluito in un percorso didattico di ricerca-azione condotto presso l’Istituto Comprensivo di Palermo “Roncalli-Amari” (sezione C), e al quale è stato dato, in linea con gli obiettivi didattici della scuola in questione, il titolo di “Favorire l’acquisizione della lingua italiana attraverso la costruzione dello schema corporeo nel curriculum ‘interculturale’ della scuola dell’infanzia”. Nel corso dell’intervento di ricerca-azione ci si è proposti di osservare, progettare e sperimentare una sequenza di attività psicomotorie, che utilizzassero codici espressivo-motori per raggiungere una più naturale integrazione psicolinguistica del bambino straniero. Nel pensiero psicomotorio, l’azione educativa si fonda sul recupero della corporeità e, per quanto riguarda la metodologia didattica utilizzata, si è fatto ricorso agli strumenti della Psicomotricità specifici per la costruzione dello schema corporeo, sia del bambino straniero sia del bambino italiano.

Alla fase di ricerca e di analisi del materiale raccolto, a partire da fonti bibliografiche e sitografiche, è seguita la progettazione, sulla base di quanto studiato, di un percorso che mettesse in luce i modi e le forme dell'apprendimento della lingua italiana come L2, in prospettiva interculturale e con la sinergia della Psicomotricità, ambito nel quale si erano in passato condotte alcune ricerche all'interno delle attività della Cattedra di Neuropsichiatria infantile della Facoltà di Scienze della Formazione. Si è quindi ipotizzato un percorso psicomotorio di insegnamento della lingua italiana come L2 da sperimentare in assetto laboratoriale in una scuola dell'infanzia a Palermo.

La dissertazione consta di tre capitoli, cui segue un capitolo dedicato alla sperimentazione e una sezione finale contenente gli allegati.

Nel primo capitolo si è presa in esame l'area di indagine, cioè la scuola dell'infanzia, di cui si è tracciato un excursus storico, studiandola alla luce delle acquisizioni della Pedagogia dell'infanzia. Si è messo in evidenza quanto la Pedagogia del movimento possa fare, non solo per favorire lo sviluppo psicomotorio nei bambini italofoeni e alloglotti, ma anche per l'acquisizione dell'italiano L2. Si è esaminato il fenomeno del plurilinguismo e quello dell'identità culturale dal punto di vista pedagogico, linguistico e sociolinguistico, studiando il crescente fenomeno del bilinguismo presente in Italia sin dalla scuola dell'infanzia, così come gli aspetti del bilinguismo sociale e individuale e gli stadi del bilinguismo.

Nel secondo capitolo si sono affrontate le teorie sull'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio nei suoi aspetti neuropsichiatrici, neurolinguistici e neuropsicologici. Si sono vagliate le teorie sull'apprendimento linguistico della L2, studiando la posizione del bambino tra interlingua e *transfer* linguistico, condizione che comporta, necessariamente, un ripensamento della didattica della L2 in chiave interculturale.

Nel terzo capitolo si sono esaminate le fasi dello sviluppo psicomotorio e la Psicomotricità nei suoi assunti teorici e all'interno di possibili percorsi educativi, con particolare riguardo all'uso dei codici espressivo-motori nella scuola dell'infanzia.

Il quarto capitolo è stato articolato in due parti. Nella prima, di taglio teorico-esplorativo, sono state affrontate le problematiche relative ai processi migratori che hanno investito l'Europa e, in particolare la città di Palermo. Si è analizzata l'evoluzione organizzativo-scolastica italiana attraverso l'emanazione di leggi scolastiche (o meno),

miranti a facilitare i processi di integrazione dei bambini (e degli adulti) stranieri nel nuovo contesto geografico di ricezione. Nella seconda parte, a carattere pratico, si è offerta una relazione schematizzata della progettazione e della conduzione sul campo della ricerca: “Favorire l’acquisizione della lingua italiana attraverso la costruzione dello schema corporeo nel curriculum ‘interculturale’ della scuola dell’infanzia”, che ha consentito di sperimentare il rafforzamento di acquisizione della lingua italiana attraverso un percorso motorio. La ricerca, condotta in prospettiva interculturale, ha dimostrato l’efficacia della scelta pedagogica di un abbinamento linguistico-psicomotorio rispetto all’obiettivo glottodidattico del potenziamento delle abilità linguistico-comunicative del bambino e della sua conoscenza dello schema corporeo.

L’ultima parte del lavoro è rappresentata dalla sezione degli allegati che includono le illustrazioni didattico-grafiche delle attività svolte sia nel gruppo di controllo sia nel gruppo sperimentale e le due favole ‘Pesce Giramondo’ e ‘Pesce Giramondo è diventato uomo’ con le relative schede. Nella medesima sezione ci sono fotografie dei lavori svolti dai bambini a partire dalle fasi di costruzione del ‘libro-gioco’ fino alle attività sensorie. Allegate sono anche le fotografie di esempi di costruzione di rappresentazioni del corpo umano, eseguiti con varie tecniche; completano gli allegati le illustrazioni delle schede strutturate sulla figura umana e alcuni dei disegni prodotti dai bambini.

# CAPITOLO I

## IL PLURILINGUISMO E LO SVILUPPO DEL BILINGUISMO

Oggi la scuola italiana si trova di fronte ad una svolta importante che la deve portare a rinnovarsi anche nel favorire l'integrazione degli alunni stranieri che la frequentano. La questione fondamentale non è l'inserimento dei bambini stranieri, ma è il cambiamento della scuola che li deve accogliere in modo adeguato ed efficace, prendendo in considerazione i loro bisogni linguistici, educativi e relazionali. Il fattore linguistico può costituire un insieme di difficoltà, ma non deve essere un freno all'inserimento del bambino straniero. Oggi ci si domanda come la scuola dell'infanzia italiana si ponga di fronte a temi come il bilinguismo e l'integrazione e come venga progettato dai docenti l'insegnamento/acquisizione dell'italiano come L2, un aspetto da non sottovalutare in relazione alla formazione degli insegnanti.

La problematica che è oggetto di questa ricerca sarà affrontata per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, istituzione dove il problema si sta facendo sempre più sentito.

### **1. L'area di indagine: la scuola dell'infanzia**

Il primo obbligo scolastico (in Italia inizialmente un biennio, poi un quadriennio, di scuola elementare) si afferma sulla spinta di interessi socio-politici volti ad elevare i livelli di alfabetizzazione del futuro lavoratore. Gli asili non nascono dalla scoperta del valore pedagogico di una educazione precoce, ma sono pensati, piuttosto, come istituzioni "parcheeggio", per rispondere alle nuove esigenze prodotte dal lavoro femminile sempre più diffuso, specialmente in alcune aree del paese.

Le cosiddette "sale di custodia" trovano immediata diffusione nelle zone dove è più forte lo sviluppo industriale, con tutte le sue conseguenze negative (sfruttamento della forza lavoro, mancanza di alloggi, scarsità dei servizi pubblici, dei trasporti, mancata

sanità, tramonto della famiglia patriarcale e origine della famiglia nucleare). Questo tipo di asili hanno, tuttavia, avuto il merito di fornire una prima risposta ai bisogni vitali dell'infanzia (nutrizione, pulizia e custodia), pur mantenendo una dimensione chiaramente discriminatoria (recinto per i poveri, per i diseredati, etc.), molto lontana dall'istituzione di "servizio sociale pubblico" sancita dalla Legge n. 444 del 18 marzo 1968. Nelle sale di custodia l'infanzia è costretta ad osservare rituali di comportamento: preghiere, silenzi a comando, disciplina, e risulta priva di stimolazioni di tipo cognitivo, emotivo e creativo.<sup>1</sup>

Con Ferrante Aporti, l'asilo si conforma al modello scuola e diventa una sorta di anticamera della scuola elementare. Nozionismo e didatticismo caratterizzano gli asili aporti, nei quali l'educazione-istruzione dei bambini si basa su preghiere ed esercizi mnemonici, eseguiti in un clima in cui domina una severa disciplina.<sup>2</sup>

I primi pedagogisti che attribuiscono un vero valore all'infanzia sono Johann Heinrich Pestalozzi e Necker de Saussure, seguiti dagli educatori che operano nelle *Infants' schools* inglesi. Fra queste va ricordata quella istituita dall'industriale progressista Robert Owen<sup>3</sup> nella sua fabbrica a New Lanark, in Scozia, nel 1816. Owen prestò attenzione all'infanzia colpita da drammatici problemi socioculturali come quelli indotti dalla rivoluzione industriale, come il lavoro minorile che vedeva lo sfruttamento di bambini molto piccoli, di 5-6 anni. La sua scuola, aperta ai bambini fino ai 12 anni, si prefiggeva di fornire ai figli della nascente classe operaia gli strumenti culturali necessari per riscattare la propria condizione di inferiorità sociale.

Una figura che, nel primo Ottocento, ha segnato l'iter pedagogico della scuola materna è quella di Federico Froebel, fondatore, nel 1840, del *Kindergarten*, cioè il "Giardino d'infanzia". Froebel pone alla base della sua intuizione il "gioco" come importante fattore educativo dell'infanzia, terreno nel quale confluiscono in maniera unitaria l'attività conoscitiva e quella creativa e trovano pacificazione le tensioni e i conflitti dell'infanzia. Con Froebel nasce il cosiddetto 'materiale strutturato' pieno di

---

<sup>1</sup> G. BONETTA, *La scuola dell'infanzia*, in *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di G. CIVES, La Nuova Italia, Firenze, 1994, pp. 1-53, a pp. 1-2.

<sup>2</sup> S. SPINI, W. FERRAROTTI, *Bambino-Scuola Materna-Società*, La Scuola, Brescia, 1999, p. 82.

<sup>3</sup> J. M. PRELLEZO, R. LANFRANCHI, *Educazione e Pedagogia nei solchi della storia*, vol. 3, S.E.I., Torino, 1995, p. 43.

elementi simbolici.<sup>4</sup> I “doni”, quali il cubo, il cilindro, la sfera, sono veicoli di significati mistico-simbolici e hanno lo scopo di avviare ad un primo orientamento logico-spaziale e logico-formale che è insito, secondo questa visione, sia nell’ordine naturale degli eventi sia in quello divino.<sup>5</sup>

In Italia – come già anticipato – il primo asilo è quello istituito dal sacerdote Ferrante Aporti, legato alla tradizione cristiana, ma ispirato anche ai contributi filosofici di Locke e Rousseau. Caratteristica dell’asilo aportiano è la durata, considerevole, del tempo che il bambino trascorre a scuola: quattro ore sono riservate alle attività istruttive e cinque ore ai “giochi, esercizi fisici, refezione”. Nei primi il bambino può manifestare la sua spontaneità, irrobustirsi nel fisico e stabilire un rapporto tra parole e cose; nella visione di Aporti, l’educazione nazionale e religiosa dovevano andare di pari passo.<sup>6</sup>

Successivamente alle teorie froebeliane e aportiane si sviluppano i due sistemi educativi italiani di maggiore rilievo e cioè quello di Rosa e Carolina Agazzi<sup>7</sup> e quello di Maria Montessori. Secondo Carolina Agazzi la famiglia è il centro propulsore dell’infanzia, perciò la scuola materna deve essere uno specchio fedele della famiglia. I codici espressivi cui dà rilievo la didattica agazziana sono quelli praticati in famiglia: la gestualità, la mimica corporea, il canto, il lavoro manuale sviluppato per mezzo di materiale povero (quelle che sono chiamate “le cianfrusaglie senza valore”)<sup>8</sup> e le attività grafiche. Va riconosciuto alle due pedagogiste il merito di essersi opposte agli asili infantili aportiani e ai giardini d’infanzia froebeliani che, ben presto, si erano tramutati in luoghi di scolasticismo anticipato e di precoce discriminazione socio-culturale.

Con Maria Montessori, la prima donna italiana laureata in medicina, il bambino diventa un “esploratore” impegnato a convertire le proprie energie vitali in laboriosità, attività di conoscenza e di costruzione. Alla base del metodo montessoriano ci sono l’utilizzazione di materiale strutturato e finalizzato allo sviluppo sensoriale del bambino (tavole, cubi, cilindri), la creazione di ambienti a misura di bambino anche per forma e dimensioni. Fondamentale è la funzione della “direttrice”, così come Maria Montessori

---

<sup>4</sup> SPINI, FERRAROTTI, *op. cit.*, p. 84.

<sup>5</sup> BONETTA, *La scuola dell’infanzia, cit.*, p. 23.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pp. 5-8.

<sup>7</sup> SPINI, FERRAROTTI, *op. cit.*, p. 85.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 86.

definiva la maestra, considerata come una figura indipendente da ogni carica gerarchica, che guida con pazienza, umiltà e silenzio il bambino nel suo percorso educativo nella “Casa dei bambini”.<sup>9</sup>

Nel 1914, Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Credaro, nascono le prime istituzioni con i programmi e gli orari degli asili infantili italiani. Si è alla vigilia della Prima Guerra Mondiale che ebbe come conseguenze anche profonde trasformazioni della famiglia e rese ancora più importanti la funzione della scuola materna. Con la Riforma Gentile del 1923 e la pedagogia di Giuseppe Lombardo Radice la scuola dell’infanzia diviene “scuola di grado preparatorio” e, più tardi, nel 1939, la Carta della scuola, emanata quando è ministro della Eduzione Nazionale, Giuseppe Bottai, colloca l’asilo (ormai “scuola materna”) nel settore dell’istruzione pre-elementare.<sup>10</sup>

Il periodo che va dal 1949 al 1962 ha un particolare rilievo per la storia della scuola materna poiché, in questa fase storica, si comincia a considerare la scuola dell’infanzia come una struttura indipendente. Con la legge n. 444 del 1968 nasce la scuola materna come istituzione pubblica, con una propria autonomia gestionale e formativa. Nei processi di socializzazione e di alfabetizzazione culturale, si indicano i traguardi formativi del bambino dai 3 ai 6 anni. I primi programmi della scuola materna saranno emanati un anno dopo, nel 1969.

Gli Orientamenti del 1969, conseguenti alla legge n. 444 del 1968, istitutiva della scuola materna statale, sono suddivisi in due sezioni, gli “Indirizzi generali” e le “Attività educative”. Essi, in continuità con i programmi precedenti, disegnano le finalità formative della scuola materna, specificando i bisogni esistenziali e sociali infantili e le istanze psico-pedagogiche della fase dell’età evolutiva dai 3 ai 6 anni.<sup>11</sup>

La “prima” scuola, come sottolinea il testo legislativo, prepara alla scuola dell’obbligo ed ha come obiettivo principale quello di educare e promuovere la personalità del bambino sia nei suoi aspetti cognitivi sia in quelli affettivo-sociali. L’educatrice deve tener conto delle “molteplici e diverse situazioni culturali e socioeconomiche delle

---

<sup>9</sup> PRELLEZO, LANFRANCHI, *op. cit.*, pp. 244-246.

<sup>10</sup> G. CIVES, *La scuola elementare e popolare*, in *La scuola italiana dall’Unità ai nostri giorni*, a cura di G. CIVES, La Nuova Italia, Firenze, 1994, pp. 76-82.

<sup>11</sup> BONETTA, *La scuola dell’infanzia, cit.*, p. 43.

famiglie”,<sup>12</sup> assolvendo alla funzione di compensazione sociale e integrando l’opera educativa della famiglia in cui il bambino fa le prime esperienze di vita.

Gli Orientamenti del 1969, tenendo conto dei progressi e delle conquiste della Pedagogia e della Psicologia, stimolano le educatrici ad acquisire professionalità culturale e didattica, sorretta dalla volontà di aggiornarsi al fine di instaurare rapporti interpersonali sereni con adulti e bambini. Le educatrici, grazie anche alle conoscenze basilari della psicologia dell’età evolutiva, si impegnano a promuovere la personalità dei piccoli, a migliorare le loro capacità, stabilendo un rapporto educativo che soddisfi l’affettività del bambino, la sua curiosità ed autonomia con il superamento dell’egocentrismo tipico dell’età e la canalizzazione dell’aggressività in attività pratiche o simbolico-culturali “liberatorie”. L’insegnante, secondo il legislatore, deve acquisire non solo gli strumenti didattici più consoni a sviluppare le capacità di apprendimento adeguate all’età, ma deve anche possedere doti di equilibrio affettivo, di autocontrollo e di autocritica.<sup>13</sup> Anticipando gli Orientamenti del 1991, il docente di scuola materna, nella sua opera educativa, è impegnato in un costante *feedback* del processo insegnamento-apprendimento.

Altro punto chiave degli Orientamenti del 1969 è quello che riguarda “la libertà d’insegnamento riconosciuta dallo Stato ad ogni educatore della scuola”,<sup>14</sup> intesa come scelta autonoma delle metodologie didattiche. Il testo programmatico prospetta una serie di attività educative ramificate nelle diverse aree di esperienza didattica: dall’area religiosa a quella affettiva, morale e sociale, da quella cognitiva ai linguaggi e alle diverse forme ludiche.

Dal 1969 al 1991 profondi mutamenti attraversano le istituzioni scolastiche: dall’istituzione degli organi collegiali (D.P.R. n. 416/1974) al diritto-dovere all’aggiornamento dei docenti (D.P.R. n. 419/1974), all’obbligo di formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria (D.P.R. n. 341/90). Si riverberano sulla scuola i nuovi scenari familiari, con famiglie composte spesso da un solo genitore, separato, divorziato o single, nonché i nuovi orizzonti lavorativi, con l’impegno delle donne nei settori un tempo

---

<sup>12</sup> SPINI, FERRAROTTI, *op. cit.*, p. 93.

<sup>13</sup> *Ibidem*, pp. 88-92.

<sup>14</sup> R. FORNACA, *La pedagogia e la didattica per la scuola e nella scuola*, pp. 323-357, in *La scuola italiana dall’Unità ai nostri giorni*, a cura di G. CIVES, La Nuova Italia, Firenze, 1994, p. 347.

riservati agli uomini come l'industria, il terziario, la sanità, la giustizia. La presenza di nuclei familiari provenienti da altri paesi, soprattutto extracomunitari, ha reso la società e la scuola multiculturali e pluriethniche, con la conseguente necessità di interventi precoci per evitare l'insorgere di atteggiamenti di emarginazione e di isolamento, come risulta dalle ricerche condotte in campo psico-pedagogico.<sup>15</sup>

Occorre che gli insegnanti siano impegnati in una programmazione educativa e didattica più qualificata che tenga conto dei diritti inalienabili dei bambini: diritto "alla vita, alla salute, all'educazione, all'istruzione e al rispetto dell'identità individuale, etnica e linguistica, culturale e religiosa",<sup>16</sup> sanciti dalla Costituzione e dalle Dichiarazioni Internazionali. La promozione delle qualità della vita del bambino viene oggi, correlata ad un innalzamento del livello di vita della comunità in generale e della famiglia in particolare.

Il testo programmatico prende le mosse dai reali bisogni dei bambini, dal diverso clima sociale in cui opera il rapporto scuola-famiglia. La scuola materna non è più un semplice livello preparatorio all'istruzione elementare, ma deve integrare le proprie finalità educative con quelle della famiglia e dell'ambiente socio-culturale di provenienza del

---

<sup>15</sup> G. DECOLLANZ, *La nuova scuola dell'infanzia. Il profilo organizzativo e didattico*, in *La nuova scuola del bambino*, a cura di B. ASTORINO, G. DECOLLANZ, N. DELL'AQUILA, Giunti, Teramo, 1992, pp. 168-174.

<sup>16</sup> Si veda la *Costituzione della Repubblica Italiana*, 27 dicembre 1947, in particolare l'art. 3, che recita: "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali di fronte alla legge, senza distinzione di sesso, razza, di lingua e di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali"; l'art. 6 per la "tutela delle minoranze linguistiche"; gli art. 8 e 19 per la libertà di "tutte le confessioni religiose"; e l'art. 34 dove recita che "La scuola è aperta a tutti" in M. FIORI, *La Costituzione Italiana*, Edizioni Università, Roma, 1997, pp. 67-71. Per la questione della pari opportunità tra bambini e ragazzi d'origine minoritaria con quelli d'origine autoctona, si veda l'art. 30 della *Convenzione O.N.U sui diritti del fanciullo*, che ha un valore sovranazionale e che recita: "In quegli Stati in cui esistono minoranze etniche, religiose, linguistiche o persone di origine indigena, al bambino/a che appartiene a una di queste minoranze o che è indigeno non deve essere negato il diritto, in comunità con gli altri membri del suo gruppo, di partecipare della propria cultura, di professare e praticare la propria religione o di usare la propria lingua". La Convenzione è stata approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 a New York ed è entrata in vigore il 2 settembre 1990. L'Italia l'ha ratificata con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991. La *Convenzione O.N.U sui diritti del fanciullo* è disponibile nel sito: [www.unicef.it/convenzione-onu-sui-diritti-dellinfanzia.htm](http://www.unicef.it/convenzione-onu-sui-diritti-dellinfanzia.htm).

bambino, venendo a configurarsi come vera agenzia educativa aperta alla ricerca e all'innovazione.<sup>17</sup> La tradizione instauratasi con l'istituzione della scuola materna statale e con i relativi Orientamenti del 1968 e i successivi Orientamenti del 1991, tendeva a stabilire una proposta programmatica orientativa e non prescrittiva, per il timore di irrigidire eccessivamente le attività didattico-educative della scuola dell'infanzia.

“La scuola dell'infanzia concorre, nell'ambito del sistema scolastico, a promuovere la formazione integrale della personalità dei bambini dai tre ai sei anni di età, nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale. Essa persegue sia l'acquisizione di capacità e di competenze di tipo comunicativo, espressivo, logico ed operativo, sia una equilibrata maturazione ed organizzazione delle componenti cognitive, affettive, sociali e morali della personalità, apportando con questo il suo specifico contributo alla realizzazione della uguaglianza delle opportunità educative” (Orientamenti 1991).<sup>18</sup>

Gli Orientamenti del 1991 sono costituiti da Premessa, Finalità, Dimensioni dello sviluppo, Sistemi simbolico culturali, Continuità educativa, Diversità e Integrazione, Indicazioni Curricolari con i relativi Campi di Esperienza. Nei “sei campi di esperienza” si identifica il nuovo progetto formativo: corpo e movimento; i discorsi e le parole; lo spazio, l'ordine e la misura; le cose, il tempo e la natura; messaggi, forme e media; il sé e l'altro. Una parte specifica degli Orientamenti offre al docente di scuola materna suggerimenti metodologici per valorizzare il gioco, quale attività privilegiata per l'infanzia, l'esplorazione e la ricerca per soddisfare le naturali curiosità del bambino.<sup>19</sup>

Le Indicazioni Nazionali, allegate al Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004 (Allegati B e C, facenti parte integrante del decreto medesimo) sostituiscono dal 1° settembre 2004 gli Orientamenti del 1991 e, con le Raccomandazioni (che rappresentano dei programmi di insegnamento, di tipo effettivamente indicativo), introducono nuovi modelli didattici. Le Indicazioni non hanno natura prescrittiva e costituiscono dei programmi di apprendimento, con il diritto degli alunni di vedersi offrire percorsi che

---

<sup>17</sup> C. SCURATI, G. L. ZANI, *Verso una nuova scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1991, pp. 122-125.

<sup>18</sup> SPINI, FERRAROTTI, *op. cit.*, p. 94.

<sup>19</sup> T. G. MARRONE., *Commento agli Orientamenti per la Scuola Materna*, Esselibri-Simone, Napoli, 1999, pp. 12-19.

pongano in campo i vari obiettivi; in particolare, a partire dalle conoscenze ed abilità esplicitate negli obiettivi specifici di apprendimento (OSA) delle varie discipline ed educazioni, essi impegnano gli insegnanti a programmare non più per unità didattiche (UD) ma per unità di apprendimento (UdA), il cui insieme costituisce il Piano di studio personalizzato (PSP). La differenza consiste nel fatto che le prime UD pongono al centro delle previsioni didattiche le azioni di insegnamento, mentre le seconde (UdA) mettono al centro le previsioni di apprendimento, dando il dovuto risalto all'allievo in quanto destinatario protagonista dell'azione didattica.

Le Indicazioni Nazionali nell'ambito della scuola dell'infanzia escludono impostazioni scolasticistiche che mirino a precocizzare gli apprendimenti formali: “Le Indicazioni esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le Scuole dell'Infanzia del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità”.<sup>20</sup> Essi, inoltre, affermano che “La Scuola dell'Infanzia concorre all'educazione armonica e integrale dei bambini e delle bambine che, attraverso la famiglia, scelgono di frequentarla dai due anni e mezzo fino all'ingresso nella scuola primaria, nel rispetto e nella valorizzazione dei ritmi evolutivi, delle capacità, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nonché della responsabilità educativa delle famiglie. La scuola dell'infanzia è un ambiente educativo di esperienze concrete e di apprendimenti riflessivi che integra, in un processo di sviluppo unitario, le differenti forme del fare, del sentire, del pensare, dell'agire relazionale, dell'esprimere, del comunicare, del gustare il bello e del conferire senso da parte dei bambini”.<sup>21</sup> Dalla lettura del testo si evince che l'età dell'ingresso dei bambini nella scuola dell'infanzia è anticipata a due anni e mezzo, la scelta dell'ingresso a scuola non è obbligatoria e la frequenza deve confarsi alle capacità del bambino.

Anche nelle Indicazioni Nazionali si sottolineano i tre elementi essenziali del servizio educativo: a) la relazione personale significativa tra pari e con gli adulti; b) la valorizzazione del gioco in tutte le sue forme ed espressioni; c) il fare produttivo attraverso le esperienze dirette con il contatto della natura. Le tre finalità della scuola dell'infanzia e

---

<sup>20</sup> M.I.U.R, *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati per la Scuola dell'Infanzia*, Legge n. 53/2003.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

cioè l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini, sono ridotte, nelle *Indicazioni*, a degli *Obiettivi Generali del Processo Formativo*, con una sostanziale differenza in termini di valore. I "campi d'esperienza" indicati negli *Orientamenti* sono parzialmente ripresi e, al contempo, esemplificati nelle Indicazioni Nazionali divenendo Obiettivi Specifici di Apprendimento nelle quattro macroaree: il sé e l'altro; corpo, movimento, salute; fruizione e produzione di messaggi; esplorare, conoscere e progettare. Si rileva che nel testo legislativo non c'è nessun riferimento alla dimensione interculturale o linguistica dei bambini stranieri, alla questione del dialetto o di una lingua minoritaria (come unica lingua o con bilinguismo tra la lingua locale/italiano). La diversità che caratterizza tali situazioni è totalmente ignorata: non c'è, infatti, un contenuto o un obiettivo in cui si faccia riferimento a dette condizioni.

Gli obiettivi specifici di apprendimento indicano un impegno preciso dell'insegnante in vista del loro conseguimento per evitare il pericolo di avviare un processo di differenziazione precoce tra i soggetti. La funzione fondamentale della scuola dell'infanzia sta proprio nella sua capacità di mettere in atto processi di compensazione delle differenze e degli svantaggi per superare, sin dai primi anni, le disuguaglianze di partenza. Inoltre, nel documento si afferma che i docenti di sezione svolgono anche la funzione di tutor.

L'insieme di uno o più obiettivi formativi, della progettazione delle attività, dei metodi e delle soluzioni organizzative necessarie per trasformarli in competenze dei bambini, nonché delle modalità di verifica delle conoscenze, abilità e competenze acquisite, va a costituire le Unità di Apprendimento, individuali o di gruppo. L'insieme delle Unità di Apprendimento effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese nel tempo necessarie per singoli alunni, costituisce il Piano Personalizzato delle Attività Educative, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche documentazione utile per la compilazione del Portfolio delle competenze individuali.

"Le Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione. Indicazioni per il curricolo", emanate con il Decreto del Ministro della Pubblica Istruzione del 31 luglio 2007, nascono all'interno di una nuova cornice culturale entro cui ripensare l'esperienza del "fare scuola". Dare senso alla frammentazione del sapere: è questa la

nuova sfida che il decreto ministeriale incoraggia.<sup>22</sup> La scuola non può ridurre il percorso della conoscenza alla semplice acquisizione di competenze, ma è necessario accettare la sfida dell'individuazione di un senso dentro la trasmissione delle competenze, dei saperi e delle abilità.

Nelle *Indicazioni per il curricolo* è messa in evidenza la “centralità della persona”<sup>23</sup> che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni sia familiari sia sociali. Il bambino è al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono tenere conto della singolarità e complessità della persona, della articolata identità nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Si rileva anche l'importanza attribuita al concetto di “nuova cittadinanza.”<sup>24</sup> Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale.

La presenza di bambini con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non episodico all'interno della nostra società e deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti secondo un'autonomia multiculturale; bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture in un confronto che non eluda questioni quali il credo religioso, ruoli familiari e le differenze di genere. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola vicendevolmente la promozione e lo sviluppo delle altre persone. Fin dalle prime fasi di scolarizzazione è necessario stimolare i bambini all'incontro-confronto con le altre culture in prospettiva interculturale, poiché ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta fanno sì che tutto ciò che accade nel mondo influenzi la vita di ogni persona. Di contro ogni individuo ha nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità.

---

<sup>22</sup> M.P.I, *Le Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione. Indicazioni per il curricolo*, D.M. 31/07/07, Tecnodid, Napoli, 2007, p. 1.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 18.

La scuola deve educare i bambini a questa responsabilità e consapevolezza e il bisogno di conoscenze non deve limitarsi ad un accumulo di informazioni relative a vari campi, ma deve contemporaneamente elaborare le loro molteplici connessioni. È importante una alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia che sia in grado di delineare la prospettiva di un “nuovo umanesimo”.<sup>25</sup> L’esperienza, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali sono altrettante occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali.

Le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto che dovrà essere contestualizzato dalla comunità professionale elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione. Il *curricolo* si delinea con particolare attenzione alla continuità del percorso educativo dai 3 ai 14 anni. Nelle *Indicazioni per il curricolo*, la scuola dell’infanzia è definita come un sistema pubblico integrato in evoluzione, che rispetta le scelte educative delle famiglie e realizza il senso nazionale e universale del diritto all’istruzione. Nelle sue diverse espressioni, la metodologia utilizzata nell’ambito della scuola dell’infanzia, ha prodotto sperimentazioni, ricerche e contributi che costituiscono un patrimonio pedagogico riconosciuto in Europa e nel mondo.<sup>26</sup>

La scuola dell’infanzia si pone come luogo di apprendimento, dove i bambini fra i tre e i sei anni incontrano e sperimentano diversi linguaggi, scoprono attraverso il dialogo e il confronto con gli altri bambini l’esistenza di diversi punti di vista, pongono le domande esistenziali iniziali, osservano e interrogano la natura, elaborano le prime ipotesi sulla lingua, sui media e sui diversi sistemi simbolici. Per ogni bambino e bambina la scuola dell’infanzia, si pone la finalità di promuovere lo sviluppo dell’identità, dell’autonomia, della competenza, della cittadinanza.

L’organizzazione del curricolo si articola attraverso i campi di esperienza, luoghi del fare e dell’agire del bambino, orientati dall’azione consapevole dell’insegnante e introducono ai sistemi simbolico-culturali: il sé e l’altro, il corpo in movimento, linguaggi, creatività ed espressione, i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo. Per ogni campo

---

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 27.

d'esperienza si definiscono i traguardi per lo sviluppo della competenza. Infine, la valutazione-documentazione assume una preminente funzione formativa di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.<sup>27</sup>

Nel contesto odierno, la scuola dell'infanzia assume un ruolo sempre più importante nella formazione dei bambini fin dalle prime fasi di sviluppo e di scolarizzazione ed costituisce il primo gradino del processo formativo. La scuola stessa è coinvolta nella fase di riforma del sistema di istruzione nazionale che interessa tutti gli ordini di scuola e che si realizzerà in un arco di tempo molto ampio. Una prima riforma di ordinamento era stata definita tra il 2003 e il 2005 per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione ed aveva trovato attuazione graduale negli anni successivi; per la scuola secondaria di II grado era stata definita una riforma di ordinamento tra il 2005 e il 2007 senza che si concretizzasse in una fase applicativa.

La legge n. 133/2008 ha previsto che per i diversi settori scolastici e per gli ambiti di ordinamento si proceda alla emanazione di specifici regolamenti sotto forma di Decreti del Presidente della Repubblica. I regolamenti attualmente in vigore riguardano, in particolare:

- la razionalizzazione della rete scolastica (DPR 81/2009);
- il riordino della scuola dell'infanzia e del primo ciclo (DPR 89/2009);
- il coordinamento delle norme per la valutazione degli alunni (DPR 122/2009).

Nel Regolamento della scuola dell'infanzia e primo ciclo (DPR 89/2009) si afferma che “la scuola dell'infanzia è aperta a tutti i bambini italiani e stranieri che abbiano un'età compresa fra i tre e i cinque anni compiuti entro il 31 dicembre. Ha durata triennale e non è obbligatoria. Questo primo segmento del percorso di istruzione concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative”.<sup>28</sup>

Nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, la scuola dell'infanzia contribuisce alla formazione integrale dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con la scuola primaria

---

<sup>27</sup> *Ibidem*, pp. 31-39.

<sup>28</sup> [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it) [ultimo accesso: 24.11.2010].

(D.L. n. 53 del 28 marzo 2003, art. 2).<sup>29</sup> Possono iscriversi alla scuola dell'infanzia i bambini che compiono tre anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento. Tale possibilità è, comunque, subordinata alle seguenti condizioni previste dall'art. 2 del Regolamento: a) disponibilità dei posti, b) accertamento dell'avvenuto esaurimento di eventuali liste di attesa, c) disponibilità di locali e dotazioni idonee sotto il profilo dell'agibilità e funzionalità, tali da rispondere alle diverse esigenze dei bambini di età inferiore a tre anni, d) valutazione pedagogica e didattica, da parte del collegio dei docenti, dei tempi e delle modalità dell'accoglienza. L'orario di funzionamento della scuola dell'infanzia è stabilito in 40 ore settimanali, con possibilità di estensione fino a 50 ore. Le famiglie possono richiedere un tempo scuola ridotto, limitato alla sola fascia del mattino, per complessive 25 ore settimanali (DPR 89/2009, art. 2).

## **2. La pedagogia del bambino nella scuola dell'infanzia**

### *2.1. Identità e corporeità*

L'identità personale e le problematiche ad essa connesse rappresentano un argomento particolarmente importante per lo sviluppo e la crescita del bambino. Poiché i riferimenti e gli indicatori di riferimento identitario collettivo utilizzati in passato per costruire l'immagine della propria auto-rappresentazione si vanno affievolendo progressivamente, il problema della costruzione dell'identità si sposta sul piano individuale. I bambini sono attivi, amano costruire, giocare, comunicare e fin dalla nascita intraprendono una ricerca di senso che li sollecita a indagare la realtà.<sup>30</sup> Oggi, però, la crescita di ogni bambino è resa ardua dalle innumerevoli, e spesso contrastanti, sollecitazioni comunicative, dai riferimenti identitari plurimi, dai tempi sempre più frenetici che caratterizzano gli ambienti di vita e i rapporti familiari e sociali, dalla solitudine di molte famiglie e dalla carenza, per molti di loro, di contatti coi coetanei. I modelli tradizionali dell'identità sessuale e i ruoli sociali, legati agli stereotipi di riconoscersi in uno schema univoco di essere uomo o donna, sono tramontati.

---

<sup>29</sup> M.I.U.R, *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati per la Scuola dell'Infanzia*, Legge n. 53/2003, art. 2.

<sup>30</sup> E. H. ERIKSON, *Childhood and Society*, 1950; tr. it. *Infanzia e società*, a cura di L. ARMANDO, Armando, Roma, 1970, pp. 231-234.

L'identità legata al luogo di appartenenza, in tempi di cultura planetaria, di nomadismo e di meticciamento, non è un vantaggio nelle relazioni personali e di auto-rappresentazione. Anche i parametri identitari legati alla professione, allo status sociale, all'appartenenza familiare vanno intesi in termini sempre meno assoluti e più a termine. Appartenenze religiose e identificazioni ideologiche sono, a loro volta, sottoposti a processi d'indebolimento e di contaminazione ed inducono a scetticismo e insicurezza nel proprio credo religioso. Tutto questo comporta una sempre maggiore responsabilizzazione individuale e produce fenomeni di "crisi identitaria" e, persino, di nevrosi. Si deve pensare a come sostituire le abitudini, le credenze, i linguaggi, le competenze e le certezze che in passato erano costituiti dalla cultura e del luogo di appartenenza, con nuovi saperi e parametri della conoscenza e della rappresentazione, che servano a costruire soddisfacenti auto-rappresentazioni e siano modelli per nuove e storicamente adeguate identità personali.

Il sistema formativo italiano si muove all'interno di una concezione epistemologica in cui i saperi essenziali non sono individuabili in conoscenze e competenze precise, ma in strumenti intellettuali e in competenze cognitive necessarie ad attraversare la complessità dello scenario dei nostri tempi. Come afferma Piero Bertolini, "nessun uomo, preso singolarmente, è in grado di sopravvivere senza che si verifichi un autentico processo educativo (autoeducazione) in quanto la sua vita, esposta alla costante dinamicità delle sue condizioni storiche, esige una continua crescita e un continuo sviluppo"<sup>31</sup>

È importante non solo *imparare*, ma *imparare ad imparare*. Dalla scuola dell'infanzia, primo gradino del sistema formativo, è necessario parlare di conoscenza, di competenza cognitiva, di acquisizione dei sistemi simbolico-culturali mirando sempre più alla strutturazione delle identità personali. La scuola dell'infanzia, e il progetto educativo che la caratterizza non può trascurare l'inscindibilità del binomio sistemi simbolico-culturali e identità, con il rischio di promuovere apprendimenti di cui i bambini non capiscono il senso, che non vivono come capaci di aggiungere qualcosa alla propria identità personale dando vita a identità ibride, come spesso accade nel caso di percorsi formativi iperspecializzanti o con metodologie didattiche di tipo comunicativo-verbale che lasciano poco spazio all'uso del corpo.

---

<sup>31</sup> P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 119.

I bambini di oggi arrivano nella scuola dell'infanzia già con una storia: hanno imparato a parlare e a muoversi con autonomia; hanno sperimentato le prime relazioni; hanno appreso a esprimere emozioni e a interpretare i ruoli attraverso il gioco; hanno appreso i tratti fondamentali della loro cultura. Con l'ingresso nella scuola dell'infanzia, fra i 3 e i 6 anni, si definisce e si articola l'identità di ogni bambino e bambina come consapevolezza del proprio corpo, della propria personalità e del proprio stare con gli altri. Le loro potenzialità possono essere sviluppate o inibite, possono evolvere in modo armonioso o disarmonico, in virtù dell'impegno professionale degli insegnanti, della collaborazione con le famiglie, dell'organizzazione e delle risorse disponibili per costruire contesti di apprendimento ricchi e significativi.<sup>32</sup> Sono gli anni della scoperta degli adulti intesi come fonte di protezione e di contenimento, degli altri bambini come compagni di giochi e come limite alla propria volontà. Il bambino cerca di attribuire un nome agli stati d'animo, sperimenta il piacere e le difficoltà della condivisione, nonché i primi conflitti; egli supera progressivamente l'egocentrismo e può cogliere altri punti di vista. Esperienze, emozioni, pensieri e domande generano riflessioni, ipotesi, discorsi, comportamenti sociali che hanno bisogno di spazi d'incontro e di elaborazione.

La corporeità<sup>33</sup> è alla base della qualità dell'esperienza che realizziamo e ne è al contempo il prodotto; si sente e si conosce *con* e *attraverso* il corpo, perché la qualità delle esperienze propriocettive ed estero-cettive è alla base delle elaborazioni cognitive e delle attribuzioni di significato che guidano il nostro conoscere ed il nostro agire. Il passaggio tra esterno ed interno è fondamentalmente un'esperienza corporea con una sua qualità, che dipende dall'idea e dalla pratica di esperienza corporea che abbiamo, dal sé corporeo. Ciò conferisce spessore cognitivo all'essere e al fare del corpo che impatta la realtà in modi peculiari ed imprime ad essa le forme dell'incontro. La corporeità è, infatti, soggetta a costanti revisioni dal momento che le restituzioni dell'ambiente riguardano quanto il soggetto è riuscito ad esprimere e a sollecitare, passando attraverso il vaglio dell'interazione sociale.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> M.P.I., *cit.*, p. 28.

<sup>33</sup> P. VAYER, *Educazione psicomotoria nell'età prescolare*, Armando, Roma, 1974, pp. 14-15.

<sup>34</sup> A. M. WILLE, *La corporeità e l'azione nella costruzione dell'identità*, in *La Psicomotricità, La psicomotricità. Corporeità e azione nella costruzione*

La strutturazione dell'identità come consapevolezza del proprio corpo si fonda sul conoscere il limite delle proprie forze, sugli ostacoli che si è in grado di superare, quali sapori si riconoscono buoni o cattivi, i rischi dei movimenti incontrollati e violenti, sulle diverse sensazioni date dai momenti di rilassamento e di tensione, dal piacere di coordinare le attività con quelle degli altri in modo armonico, quali sforzi si è in grado di superare, quali odori emana il proprio corpo, quali rumori, quanto spazio occupa, che peso impone alla porzione di spazio sulla quale poggia.<sup>35</sup> Si tratta di ciò che è chiamata tecnicamente *coscienza cinestesica*.<sup>36</sup> Se si osservano il comportamento motorio, le esplorazioni e gli esperimenti che i bambini compiono fin da piccolissimi, ci si accorge che mentre stanno conoscendo il mondo e le sue caratteristiche, in realtà, stanno studiando e conoscendo soprattutto loro stessi, grazie alla relazione con quella parte di mondo. Stanno studiando, il loro corpo, la possibilità dei loro arti di raggiungere, afferrare, usare, dei loro occhi di vedere e riconoscere, delle loro orecchie di udire e sentire, della loro mente di progettare. Questo fenomeno non è solo infantile, nel corso di tutta la vita, conosciamo tutto ciò che è *altro da noi* attraverso il corpo e il nostro corpo attraverso tutto ciò *con cui esso entra a contatto*.

La conoscenza che ciascuno ha delle proprie caratteristiche cinestesiche dipende dall'ambiente, dai luoghi, dalle cose che tocca, vede, sperimenta e rispetto al quale costruisce coscienza e abilità. Per questo si dà oggi tanta importanza alla necessità di movimento e di esplorazione dei bambini fin dai primi mesi di vita, chi cresce col movimento ha un'immagine mentale diversa del proprio corpo, delle sue posture delle sue possibilità. Le considerazioni sulla componente cinestetica dell'identità personale ci

---

*dell'identità*, a cura di C. AMBROSINI, C. DE PANFILIS, A.M. WILLE, Xenia, Milano, 1999, pp. 3-7.

<sup>35</sup> U. GALIMBERTI, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano, 1983, p. 74.

<sup>36</sup> Per *coscienza cenestesica* o *cinestesica (cenestesi)* si intende la percezione del proprio corpo, l'accorgersi di avere un peso, una consistenza, di occupare uno spazio, di essere caratterizzati da odori, suoni. Tale coscienza è determinata dall'insieme delle sensazioni, non necessariamente coscienti dei cosiddetti *propriocettori*, operanti all'interno dell'organismo. La coscienza cinestesica, e i modi in cui si manifesta anche dal punto di vista emotivo (per esempio le sensazioni di benessere o malessere) è sempre il risultato di una complessa interazione fra condizione fisica e condizione emotivo-affettiva. Si veda M. DALLARI, *Lo specchio e l'altro*, La Nuova Italia, Firenze, 1990; GALIMBERTI, *op. cit.*; P. VAYER, *op. cit.*; [www.unitn.it](http://www.unitn.it). [ultimo accesso 10.12.2010].

chiariscono come anche la dimensione più “naturale” dell’identità legata all’acquisizione della consapevolezza corporea sia in realtà profondamente legata alla cultura d’appartenenza, alle abitudini, ai modelli, alle ideologie diffuse e condivise. Se si chiede a un bambino di disegnare un’immagine del proprio corpo, la maggior parte, disegna se stessa *vestita*, e munita di accessori utili o ornamentali. Quasi nessuno disegna la propria immagine nuda. L’immagine visibile del corpo è dunque mediata dalle abitudini relazionali (ci si presenta e ci si guarda sempre vestiti), dai condizionamenti e dai valori estetici e morali, dalle abitudini e dalle tensioni ideali della cultura alla quale si appartiene.

La costruzione dell’identità personale, sia per ciò che riguarda la pratica del *riconoscersi* sia per quella dell’*essere riconosciuti*,<sup>37</sup> è fortemente legata a convenzioni e contratti sociali che consentono di dare per scontate e condivise alcune modalità della rappresentazione e del riconoscimento identitario.

Un elemento contrattuale dell’identità è il *nome*, infatti, è una delle prime parole imparate dai bambini, poiché questa parola ci consente di riconoscerci e di farci riconoscere, quando si risponde alla domanda ‘come ti chiami?’. Si tratta della prima rappresentazione di sé all’interno del proprio gruppo familiare, il primo gruppo dei legami e delle certezze affettive, dei legami istituzionali e simbolici con i parenti e il loro mestiere, i loro ruoli e la loro riconoscibilità sociale, gli amici di famiglia.

L’aspetto convenzionale dell’identità riguarda dunque tutto ciò che è possibile legare alla propria persona, tutto quello che, idealmente o realmente, ci si può mettere addosso (dal nome e cognome agli abiti), per farsi conoscere e riconoscere. Fin da piccolissimi i bambini imparano ad usare *culturalmente*, cioè secondo le regole simboliche del gruppo di cui fanno parte, i capi di vestiario, il come usare certi abiti anziché certi altri in relazione ai ruoli sociali della propria riconoscibilità sessuale. Le idee e le percezioni progressivamente elaborate, oltre a riguardare noi stessi e gli altri, attengono anche a come gli altri ci vedono e al nostro saper fare sperimentato in situazione.<sup>38</sup>

L’identità convenzionale è una funzione fondante del nostro essere nel mondo, dell’entrare in relazione con gli altri, della possibilità di incontri e interazioni. Tuttavia,

---

<sup>37</sup> VAYER, *op. cit.*, p. 32.

<sup>38</sup> M. DALLARI, *I saperi e l’identità. Costruzione delle conoscenze e conoscenza di sé*, Guerini e Associati, Milano, 2000, pp. 17-18.

l'identità, se può contare sull'apparente condivisione da parte del gruppo d'appartenenza dei simboli e delle regole che usa, d'altra parte si porta dietro due rischi: il primo rischio è rappresentato dallo scambiare per valori naturali comportamenti che sono costruiti e appresi culturalmente (per esempio i comportamenti legati alla sessualità); l'altro rischio riguarda l'incontro del gruppo con altri gruppi o con altre culture che non condividono questi valori e queste regole.

Attualmente giungono alla scuola dell'infanzia bambini stranieri con genitori che provengono da altre nazioni e che costruiscono progetti di vita lunghi o brevi per i loro figli nel nostro paese. Essi professano religioni diverse, si ispirano a modelli tradizionali di educazione, a ruoli sociali appresi nei paesi di origine ed esprimono il bisogno di rinfrancare la propria identità in una cultura per loro nuova. La scuola dell'infanzia è per loro occasione d'incontro con altri genitori per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunitari.<sup>39</sup> La presenza di bambini che parlano altre lingue e hanno tratti fisico-somatici diversi apre nuovi orizzonti, suscita reazioni, curiosità, preoccupazioni che non possono essere ignorati. La scuola dell'infanzia si propone come contesto di relazione e di cura, nel quale possono essere filtrate, analizzate ed elaborate le sollecitazioni che i bambini sperimentano quotidianamente. È qui che si promuove una pedagogia attiva delle relazioni che si manifesta nella capacità degli insegnanti di prestare ascolto e attenzione ad ogni bambino, accompagnandolo verso forme di conoscenza sempre più elaborate e consapevoli.

L'acquisizione della consapevolezza dell'identità come controllo del proprio corpo, delle sue funzioni, della sua immagine, delle possibilità sensoriali ed espressive e di relazione sviluppa nei bambini comportamenti positivi nell'avere cura di se stessi, degli altri e nel confrontarsi con altre culture. Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino apprende attraverso specifici percorsi di apprendimento: i gesti mimici sostituiscono e sottolineano la parola, mantengono la conversazione o la sospendono, esprimono sentimenti ed emozioni.

## 2.2 *Linguaggio e comunicazione interculturale*

---

<sup>39</sup> M.P.I, *cit.*, p. 29.

La scuola dell'infanzia mira a sviluppare, gradualmente, nel bambino la capacità di leggere, di capire e di interpretare i messaggi provenienti dal proprio e altrui corpo, di rispettarlo e di avere cura, di esprimersi e di comunicare attraverso di esso per giungere ad affinarne la capacità percettiva e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo fantasia e creatività.<sup>40</sup> I bambini possono esprimersi in linguaggi differenti: con la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione e la trasformazione dei materiali più diversi o le esperienze grafico-pittoriche. L'uso di questi linguaggi educa al senso del bello, alla conoscenza di sé stessi, degli altri e della realtà.

I diversi materiali esplorati con tutti i sensi, le tecniche sperimentate, confrontate, condivise ed esercitate aiutano la capacità di osservazione. I bambini che si cimentano nelle diverse pratiche di pittura, di manipolazione, di costruzione plastica e meccanica osservano, imitano, trasformano, interpretano, inventano e raccontano. È necessario soffermarsi sulla presenza d'intelligenze personali che costituiscono abilità indispensabili, non meno della capacità di riconoscere oggetti o suoni, o dall'uso abile del corpo come veicolo di comunicazione. Il repertorio degli affetti, delle emozioni e dei sentimenti risiede negli schemi inclusivi prodotti dalla capacità di conoscere se stessi attraverso gli altri e dalla capacità di distinguersi dagli altri. Essi costituiscono le abilità elementari del vivere sociale, al punto che spesso una cattiva educazione interpersonale e intrapersonale produce esiti nefasti anche sulla costruzione di abilità più specialistiche e localizzate. La persona che non è in grado di cogliere adeguatamente i messaggi prodotti dal clima relazionale e comunicativo, non è in grado neppure di agire abilmente nello spazio e di riconoscere le regole di comportamento posti dal contesto. Le "intelligenze personali" sono sostanzialmente "intelligenze disposizionali",<sup>41</sup> cioè intelligenze capaci di valutare l'esecuzione di una propria azione nel tempo e nello spazio ed in relazione ad altri; capaci, inoltre, di prevedere ulteriori realizzazioni di un'attività nel contesto di relazioni future. Tutte le attività motorie sociali e collettive, inoltre, richiedono un alto grado di abilità

---

<sup>40</sup> M.P.I, *cit.*, p. 33.

<sup>41</sup> P. DE MENNATO, *Le intelligenze del corpo. Una epistemologia costruttiva dell'educazione motoria*, in *Pedagogia ed Educazione motoria*, a cura di P. CALIDONI, A. CUNTI, L. DE ANNA, P. DE MENNATO, I. GAMELLI, M. TAROZZI, Guerini e Associati, Milano, 2004, p. 178.

relazionale perché sono esercitate in uno spazio condiviso che prevede una comprensione di grado superiore delle regole sociali. Gli individui definiscono spontaneamente le loro relazioni in funzione di confermare costantemente il proprio sé; ciò generalmente si attua nell'attività comunicativa.<sup>42</sup>

È ormai convinzione comune che la comunicazione umana avviene e si realizza attraverso l'uso simultaneo e interdipendente di diversi sistemi comunicativi; sempre più si parla di "linguaggio del corpo o di comunicazione corporea, dando a questi elementi la stessa rilevanza e attenzione che si è sempre attribuita agli aspetti verbali della comunicazione".<sup>43</sup> Il corpo parla, utilizza un suo linguaggio fatto di gesti. Il volto, la voce, i movimenti, la postura, la vicinanza fisica, lo sguardo esprimono emozioni, comunicano atteggiamenti nei confronti degli altri, come amicizia, aggressione, disponibilità, accoglienza o distacco. Gli stessi movimenti del corpo nello spazio, il contatto fisico o la distanza esprimono stati emotivi, atteggiamenti, appartenenze culturali e sociali che rispondono all'immagine che ognuno ha di sé e degli altri nella situazione relazionale.

Il bambino giunge a formarsi un senso del sé che modificherà di continuo e che non manca di influire a sua volta sui suoi pensieri e sul suo comportamento e nell'atto comunicativo di previsione nel rispondere ad altri. Lo sviluppo delle intelligenze personali si collega alla capacità di decodifica personale e sociale dei linguaggi del corpo, dei codici culturali, della collocazione in uno spazio.

Ognuno di noi si muove all'interno di uno spazio, assume una posizione, si pone in relazione con i soggetti e gli elementi che costituiscono l'ambiente fisico e umano che lo circonda, costruisce rapporti di vicinanza/distanza (lo spazio che intercorre fra gli individui, quanto cioè essi sono vicini o distanti tra loro durante l'interazione, è un segnale immediatamente visibile e altamente significativo da un punto di vista sociale), di orientazione (le persone possono trovarsi rispettivamente 'faccia a faccia', di fianco o variamente posizionate fra di loro) e di postura (le posture che un corpo può assumere a seconda delle direzioni) verso posizioni e angolazioni del capo, delle braccia, del tronco delle gambe).

---

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 179.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

La comunicazione-non-verbale (CNV) comprende una vasta gamma di segnali di tipo motorio, paralinguistico e intonazionale che integrano e a volte sostituiscono il contenuto verbale della comunicazione. Ogni individuo si esprime spesso in modo meno ambiguo con il movimento che non con le parole. Si dice che il corpo non menta, né con il movimento né con gli atteggiamenti che assume; ogni gesto parla un linguaggio che integra, rafforza o smentisce l'espressione verbale e rivela l'immagine che si ha del proprio corpo. Le dinamiche sociali non sono, perciò, riducibili a schemi comportamentali e tattiche, ma mettono in gioco linguaggi del corpo personali e sociali ai quali s'impara a dare sempre più rilievo.

“Comunicare” implica un processo di anticipazione e relazionarsi a qualcuno di conosciuto consente di utilizzare queste anticipazioni per determinare il contenuto del messaggio. Al contrario, relazionarsi con uno sconosciuto impone di considerare tutta la gamma di risposte e reazioni che si possono ottenere in un ambito comunicativo, nella certezza che tali previsioni potrebbero essere errate.<sup>44</sup>

Si definisce “comunicazione interculturale”<sup>45</sup> la comunicazione che avviene tra due persone che si considerano “diverse”: è uno scambio che avviene tra parlanti le cui percezioni culturali e sistemi simbolici sono diversi al punto da alterare lo scambio comunicativo. Uno straniero ha una conoscenza limitata del nuovo contesto-cultura, delle norme e dei valori impliciti in una determinata situazione, ma anche gli italofoni hanno una scarsa conoscenza dello straniero, delle sue credenze, interessi, abitudini. La dimensione interculturale è presente anche nel *Common European Framework*, dove si afferma che non solo è importante interagire con gli altri, ma anche possedere la consapevolezza della propria identità e di quella degli interlocutori. Obiettivo è che gli apprendenti di una lingua straniera diventino comunicatori interculturali, per cui al proficuo scambio di informazioni si aggiunge la capacità di sviluppare relazioni umane con persone che parlano altre lingue e provengono da culture diverse.

Essere dei bravi comunicatori interculturali non significa possedere una competenza interculturale completa e perfetta; è impossibile acquisire o anticipare tutte le conoscenze

---

<sup>44</sup> E. PAVAN, *Aspetti interculturali dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano LS nelle università straniere*, in *Il lettore di italiano all'estero*, a cura di E. PAVAN, Bonacci, Roma 2005, pp. 86-111, a p. 98.

<sup>45</sup> P. E. BALBONI, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 2007, p. 11.

necessarie in uno scambio comunicativo con uno straniero, perché le culture in sé sono in continuo cambiamento. Per essere dei bravi comunicatori interculturali occorre la consapevolezza delle conoscenze, abilità e attitudini, valori che compongono la propria identità sociale e – come afferma Byram – la qualità principale della competenza interculturale è l’abilità di decentrare, ossia saper relativizzare i propri valori, credenze e comportamenti.<sup>46</sup>

Promuovere la competenza comunicativo-interculturale significa porre attenzione alla comunicazione espressiva attraverso il linguaggio del corpo. Secondo la cultura cui si appartiene, il significato di un gesto può cambiare. Sono diffusi i fraintendimenti legati all’omomorfia, gesti uguali in due culture diverse che hanno significati diversi. Si deve sottolineare come il valore della comunicazione non verbale sulla percezione umana determini, in larga parte, il significato legato alla decodificazione del messaggio.<sup>47</sup> Come afferma Balboni, nell’incontro con l’altro, le prime informazioni sono date dalla vista, cui fanno seguito le informazioni linguistiche; l’elaborazione mentale è condotta prima in termini visivi, nell’emisfero destro e poi in termini linguistici in quello sinistro: siamo prima visti, poi ascoltati.<sup>48</sup>

Incoraggiare il lavoro sulla competenza interculturale significa sviluppare, fin dalla scuola dell’infanzia, un’identità interculturale attraverso l’uso dei linguaggi del corpo. Il nostro corpo ha una grande capacità espressiva e comunicativa tra gli elementi da tenere in considerazione<sup>49</sup> ci sono: *la cinesica*, nel cui ambito è compresa la percezione del proprio corpo, l’accorgersi di avere un peso e di avere una consistenza nell’occupare uno spazio, di essere caratterizzati da odori, profumi, suoni, rumori come per esempio i rumori fatici (che indicano un ascolto con attenzione, in Italia esclamazioni come “mh”, in Inghilterra “yes”), di poter comunicare con le espressioni del viso, con il sorriso, con gli occhi, con le braccia, con le mani, con le posture del tronco, con le gambe, con i piedi gli umori corporei (emozioni, sensazioni, giudizi, pensieri). La cinesica è determinata dall’insieme delle sensazioni, non sempre coscienti dei cosiddetti propriocettori, operanti all’interno

---

<sup>46</sup> PAVAN, *Aspetti interculturali dell’insegnamento/apprendimento dell’italiano LS nelle università straniere, cit.*, p. 99.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 107.

<sup>48</sup> BALBONI, *op. cit.*, p. 57.

<sup>49</sup> *Ibidem*, pp. 57-74.

dell'organismo. Il corpo, infatti, offre molte informazioni involontarie, suda, trema, arrossisce, etc. La *prossemica*, nel cui ambito è compresa la distanza tra corpi come forma di comunicazione (distanza frontale, distanza laterale e il bacio).

La presenza, nella scuola dell'infanzia, di sezioni sempre più multiculturali dove vi sono bambini con bilinguismo precoce consecutivo, in cui la prima forma di comunicazione è il *mutismo*, l'uso del corpo diviene l'unico strumento comunicativo e impone oggi una "didattica cinestetica" che punti sull'uso del corpo come mezzo espressivo promuovendo la strutturazione dell'identità sia per i bambini italofofoni sia per gli alligotti e nello stesso tempo facilitando l'acquisizione dell'italiano come seconda lingua.

Il sistema formativo della scuola dell'infanzia mira alla strutturazione dell'identità, a maggior ragione, se si vuol promuovere un pensiero interculturale. La comunicazione interculturale deve intervenire nel periodo della scuola dell'infanzia, periodo in cui si ha la strutturazione dell'identità e il bambino è in fase di acquisizione delle conoscenze della realtà attraverso l'esperienza. L'apprendimento avviene attraverso l'esperienza, e grazie al gioco i bambini si esprimono, raccontano, interpretano e combinano in modo creativo le esperienze soggettive e sociali.

Le classi e sezioni delle nostre scuole sempre più 'abitate' da bambini provenienti da diversi continenti richiamano con evidenza la consapevolezza di quanto l'educazione sia una questione di gesti, di sguardi, di mani, di sensi cioè di linguaggi altri. Le discipline scolastiche sembrano proporre un'educazione per le mani, una per l'udito, una per le gambe, sopra a tutte quella per la testa. A scuola si va tutti interi, con il corpo e con la testa, soprattutto per via della presenza di bambini stranieri dei quali non si conosce la lingua, le attività simboliche privilegiate, i linguaggi e le strategie utilizzate per attribuire significati al mondo e a se stessi.<sup>50</sup>

È evidente che la conoscenza inizi attraverso i sensi, le operazioni concrete e poi quelle astratte, fino a conoscere noi stessi attraverso il mondo. L'apprendimento avviene mediante la percezione e l'azione motoria sulla realtà. Su questo percorso la psicomotricità, come scienza, ha istituito la propria pratica, segnalando alla didattica del fare scuola l'attenzione per quelle nozioni corporee spesso sottovalutate nell'iter formativo scolastico.

---

<sup>50</sup> I. GAMELLI, *Pegagogia del corpo*, Meltemi, Roma, 2001, pp. 11-12.

Il pensiero psicomotorio nella tradizione pedagogica francese dà al corpo e ai suoi linguaggi un riconoscimento considerevole. Il corpo della psicomotricità impone la cura degli spazi, dei tempi, la centralità della relazione, la valorizzazione delle differenze in virtù dell'opzione epistemologica che la contraddistingue; essa si centra su quanto il bambino e il ragazzo sanno fare, piuttosto che su ciò di cui sono carenti. La psicomotricità, forgiatasi nel confronto con il disagio e la disabilità, impone alla scuola di spostare il baricentro "magistrocentrico", dall'insegnante alle esigenze di ogni singolo studente. L'educazione svela la sua natura "indiretta" e mostra chiaramente l'illusione, smascherata da Michel Foucault, che si possa in tutto e per tutto educare attraverso le parole; l'aula si fa teatro, corpo: con il palcoscenico, i suoi spazi, i suoi ritmi, i suoi contenuti, il suo pubblico, il suo intreccio di linguaggi, di parole, di silenzi, di sguardi, di sensi e l'azione formativa regia di tutto ciò che in essa si racconta.<sup>51</sup>

L'azione educativa, volta ad una corporeità consapevole, in cui la dinamica dei corpi abbia un ruolo di primo piano, rintraccia gli aspetti chiave dell'integrazione tra l'emotivo e il razionale, tra il pensare e il sentire, tra il corporeo e il mentale, quest'ultimo binomio si fonda sul recupero della corporeità non solo dal punto di vista dei linguaggi espressivi e comunicativi, ma anche dei saperi culturali, delle forme di conoscenza, avendo queste come base l'esperienza senso-percettiva, su cui si sviluppano le diverse forme di rappresentazione simbolica.<sup>52</sup>

La sfida della psicomotricità è quella di sperimentare le potenzialità del corpo nelle attività formative e didattiche, attività nelle quali il fare del corpo sia quello più significativamente connesso a specifici processi di apprendimento.<sup>53</sup> Tale modo di concepire la corporeità implica un diverso approccio ai saperi culturali, non più solo come saperi prodotti da menti razionali, bensì frutto di complessi vissuti esistenziali, individuali e collettivi.

---

<sup>51</sup> ID., *Teatri del corpo nell'educazione interculturale*, in *L'intercultura dalla A alla Z*, a cura di G. FAVARO, L. LUATTI, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 261.

<sup>52</sup> E. BOTTERO, *Sapere del corpo e prospettive didattiche*, in *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, a cura di L. BALDUZZI, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2002, pp. 17-49.

<sup>53</sup> M. DALLARI, *Il corpo insegnante*, in *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, a cura di BALDUZZI, *cit.*, pp. 97-98.

### 3. Plurilinguismo e identità culturale: aspetti pedagogici e linguistici

La società nella quale viviamo è investita da rapidi e profondi cambiamenti determinati dalla globalizzazione dell'economia, dagli impulsi della nuova rivoluzione scientifica e tecnologica, dall'avvento dell'informatizzazione e dal flusso ininterrotto delle correnti di immigrazione e di emigrazione. Alle agenzie di educazione e formazione, quali la scuola e l'università, spetta il compito di formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo con il duplice obiettivo di “insegnare ad apprendere” e di “insegnare a essere”.

Ogni specifico territorio ha legami con varie aree del mondo e costituisce, su scala locale, un microcosmo di etnie che riproduce opportunità, interazioni, tensioni, pluralità culturali e modi di convivenza. Lo studente, nel suo itinerario formativo ed esistenziale, si trova ad interagire con culture diverse senza, però, possedere gli strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. La scuola ha dovuto e deve rinnovare il proprio sistema formativo per inserirsi in un contesto operativo di respiro europeo, aperto alla multiculturalità, al plurilinguismo, nonché attento a tutte le forme di diversità.<sup>54</sup>

La dimensione multiculturale non è strettamente connessa al fenomeno migratorio, come esclusiva dei ceti più poveri, ma è legata al progresso tecnologico, alle esigenze di trasferimento di competenze, al bisogno di conoscenza e di scambi culturali che caratterizzano la società avanzata. È necessario promuovere un pensiero dialogico, migrante, segnato da momenti di continuità con la propria origine e storia di vita e momenti di discontinuità, frattura, innovazione, e ri-composizione delle diversità.

La società sopra delineata è caratterizzata da fenomeni come il pluralismo e il plurilinguismo. Le donne, le etnie, le marginalità, il diffondersi delle culture “altre”, le differenze sociali/culturali e linguistiche, le differenze di genere decidono la parola, vogliono spazi, esprimono opinioni, rinnovano i linguaggi, il pensiero e le tradizioni. È necessario definire la soglia tra multiculturalismo e intercultura nell'ottica dei fenomeni sempre più crescenti di pluralismo e di plurilinguismo e in linea con le problematiche

---

<sup>54</sup> G. FANTAUZZO, M. ROCCELLA, *Acquisizione e sviluppo del linguaggio nel bambino bilingue. Aspetti dell'apprendimento in una prospettiva interculturale e plurilingue*, Carbone, Palermo, 2008, p. 101.

connesse all'apprendimento della nuova lingua cardine per la comunicazione e comprensione tra popoli differenti.

- per *multiculturalismo*<sup>55</sup> si intende la condizione di gruppi etnici diversi, che vivono gli uni accanto agli altri; ognuno di questi conserva la propria dimensione culturale, secondo il principio della tolleranza, pur in una pluralità di scambi e influenze nell'ottica dell'integrazione e non dell'interazione;
- con *interculturalità*<sup>56</sup> ci si riferisce all'incontro-scontro-confronto tra gruppi etnici differenti, che consente di superare l'etnocentrismo a favore di un ampliamento culturale, attraverso la logica del dialogo. In questo caso la diversità diventa valore positivo che consente all'altro gruppo di maturare nuovi punti di vista in un quadro di ricostruzione globale del tessuto sociale dell'odierna "comunità";
- il *pluralismo*<sup>57</sup> è la capacità di dialogare con la differenza nel riconoscimento della diversità attraverso l'interazione culturale. Pluralismo significa promozione di un pensiero "nomade" e "migrante", capace di viaggiare, spostarsi, confrontarsi con punti di vista differenti dai propri, mettersi nei "panni di" ascoltando con sensibilità i bisogni e le ragioni diverse dalle proprie e capace di interagire con le identità "altre" senza rinunciare alla propria identità d'appartenenza;
- il *plurilinguismo* permette di interpretare e comunicare nell'eterogeneità dei linguaggi e delle lingue che pervadono la nostra esistenza. Si può citare, in tal senso, la definizione di plurilinguismo di Tullio De Mauro: "con il plurilinguismo intendiamo la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale-gestuale- iconico [...]) cioè di diversi tipi di semiosi e di idiomi. Essi sono una condizione permanente della specie umana e quindi della società umana. Vista la centralità del linguaggio verbale nella vita di ogni individuo, attraverso la ricezione e produzione del messaggio possiamo intendere e farci capire dagli altri, possiamo ordinare e

---

<sup>55</sup> O. FILTZINGER, *Interculturalità come principio educativo per una società multiculturale*, in *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive*, a cura di S.S. MACCHIETTI Bulzoni, Roma, 1993, pp. 63-79.

<sup>56</sup> S. S. MACCHIETTI, *Prospettive della pedagogia interculturale*, pp. 147-179, in *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione interculturale, Atti del Convegno, Palermo, 4-5-6 ottobre 1995*, Edizioni Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo, 1995, p. 154.

<sup>57</sup> F. CAMBI, *Intercultura: Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2004, p. 31.

sottoporre ad analisi la nostra esperienza, possiamo intervenire e trasformare l'esperienza stessa.”<sup>58</sup>

In questo quadro la “prospettiva interculturale” assume una rilevanza sempre maggiore, dove per interculturalità bisogna intendere sia l'incontro di un gruppo dotato di un suo codice che entra volontariamente in contatto con un altro gruppo per farsi conoscere e apprezzare chiedendo a esso di fare altrettanto, sia il rispetto reciproco per le differenze, la legittimazione dell'autonoma cultura dell'altro, il riconoscimento dell'altrui identità o alterità. Riconoscere l'altro significa immedesimarsi nelle sue condizioni, nei suoi problemi, nelle sue particolari condizioni, divenire, in qualche modo, l'altro.<sup>59</sup>

Ogni individuo vive contemporaneamente più identità culturali: quanto più tali identità sono ritenute compatibili a livello della propria cultura di riferimento, tanto meno s'innescano processi di crisi. L'identità e l'alterità sono due facce della stessa medaglia. L'identità è strettamente connessa alla nascita della vita. L'Io appare e si manifesta, dunque, primariamente a livello biologico, grazie ad un percorso che consente ad ogni individuo di riconoscersi diverso dagli individui di altre specie “l'unicità dell'Io biologico”.<sup>60</sup> Ognuno di noi è diverso e indipendente da tutti gli altri, con una propria carta d'identità biologica, il cromosoma “sei”, che è il luogo del patrimonio genetico individuale. Ogni essere vivente è soggetto unico e singolare che costruisce la propria unicità nell'interazione con gli altri. Anche “l'Io psicologico” (come l'Io biologico) si costituisce e si struttura con la scoperta “dell'alterità”. Esso nasce con la percezione della presenza di qualcosa che c'è di fronte, con l'emergere di una “differenza”, connessa all'esperienza del riconoscimento di ciò che non si è e lo stabilizzarsi di una “relazione” relativa all'esigenza e al desiderio di rapportarsi e raccordarsi con tale alterità. L'altro ci aiuta sia a delimitare il nostro stesso essere, a definirci e a riconoscersi sia a capire la

---

<sup>58</sup> M. G. LO DUCA, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma, 2006, p. 57.

<sup>59</sup> E. GIAMBALVO, *La scuola elementare nell'odierna società complessa*, in *La scuola elementare tra riforma e nuovi saperi*, Atti del Convegno, Palermo, 6-8 maggio 1993, Edizioni Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, Palermo, 1994, pp. 14-15

<sup>60</sup> F. PINTO MINERVA, *Tra identità e alterità. Il “caso” Mediterraneo*, in *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione interculturale*, Atti del Convegno, Palermo, 4-5-6 ottobre 1995, Edizioni Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, Palermo, 1995, pp. 84-85.

parzialità del nostro punto di vista cercando negli altri la possibilità di moltiplicare i modi di guardare e di interpretare la realtà. L'Io è sempre un evento sociale.<sup>61</sup>

L'Io non si definisce solo con l'alterità "esterna", che gli permette di costituirsi e riconoscersi come identità propria, distinta e originale ma, anche, con quell'alterità "interna" alla sua stessa struttura di "Io". L'alterità interna è la parte "inconscia" identificabile sia con le pulsioni di vita e di morte, dei desideri inconsapevoli, delle rimozioni e dei ricordi, sia con le istanze dell'*es* e del *Super-io*, dell'*eros* e del *logos*, della fantasia e della ragione, del corpo e della mente.<sup>62</sup> L'equilibrio, sempre dinamico e dialettico, tra tali parti opposte è dato sia dalla possibilità di saper raccordare le differenti dinamiche interiori, sia dalla capacità di comporre le dissonanze per evitare che sopraffazioni e sovrintendenze di alcune dimensioni psichiche prevarichino sulle altre compromettendo l'integrità dell'Io e la ricchezza della sua costitutiva pluralità.

Le dinamiche concernenti l'Io possono essere proposte a livello del "noi", inteso come gruppo antropologico che contraddistingue gli assetti societari di popoli diversi e molto lontani tra loro. Anche nei singoli gruppi di cui si compone l'umanità, si può parlare di due alterità: una "esterna" legata ai differenti tratti etnici e linguistici, alle forme di pensiero e di vita, alle religioni e valori; e l'altra "interna," conseguente alle stratificazioni economiche, sociali e culturali.<sup>63</sup> La disponibilità a confrontarsi con la differenza comporta la capacità di problematizzare la propria situazione e di relativizzare il proprio pensiero ciò richiama in causa, il concetto di "compossibilità di culture", che corrisponde ad un universo di totalità organica comprendente un'infinita varietà di soggetti, di esseri umani, di popoli o di universi culturali, ciascuno dei quali deve essere concepito in modo non solo da non negare, ma da rendere possibile l'esistenza di tutti gli altri soggetti, di tutti gli altri esseri umani, di tutti gli altri popoli, di tutte le altre culture nella prospettiva di "un cosmopolitismo autentico".<sup>64</sup>

La pedagogia è, a un tempo, regista e protagonista di tali processi di trasformazione; ne è profondamente coinvolta ed è, ancora una volta, indotta a ridiscutere e a ridefinire i

---

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 85.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 86.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 87.

<sup>64</sup> E. GIAMBALVO, *Apertura dei lavori*, in *Atti del Convegno, Palermo, 4-5-6 ottobre 1995, cit.*, pp. 12-13.

termini stessi dell'educazione, del pensare/fare cultura. Essa è chiamata a farsi carico dei problemi del presente rafforzando il suo impegno in direzione della riprogettazione e della riformulazione del futuro. Lo sviluppo delle Scienze dell'Educazione ha offerto alla pedagogia contributi significativi, in riferimento alle teorie, ai metodi, allo sviluppo del pensiero umano e alle dinamiche comportamentali. Le principali teorie, dalla psicologia genetica di Piaget, alla psicoanalisi, dalla psicologia umanista di Maslow-Rogers allo strutturalismo di Bruner, dalle neuroscienze alle scienze umane, dagli studi sulle dinamiche del gruppo e sulla percezione infantile agli studi di psicolinguistica di Cummins-Krashen-Schumann così come alla Glottodidattica di stampo comunicativo, tutte mirano a favorire il processo di insegnamento-apprendimento e la costruzione della conoscenza per adeguare strategie d'intervento e percorsi didattici alla struttura psicologica e cognitiva dello studente, per promuovere un pensiero che sia aperto, dialogico, flessibile e creativo.

In questa cornice si colloca la dimensione interculturale che deve rappresentare, oggi, il punto di partenza del progetto didattico-educativo della scuola, sia sul piano dell'arricchimento dell'offerta formativa sia su quello di una rinnovata impostazione pedagogica. Un'impostazione interculturale in campo educativo è utile ogni qualvolta si progettano attività finalizzate alla socializzazione, all'integrazione di bambini alloctoni e autoctoni, all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, all'insegnamento delle lingue straniere, al recupero di bambini svantaggiati. Monteil afferma che i bambini costruiscono la propria identità attraverso un complesso e impegnativo gioco che li porta continuamente a cercare un equilibrio tra il bisogno di sentirsi simili e di confondersi con gli altri e quello di affermare una propria originalità.<sup>65</sup>

Nel nostro tempo è sempre più diffuso il termine "delle identità" al plurale invece "di identità" al singolare per porre l'accento sulle diverse dimensioni (sociale, culturale, etnica, linguistica) e i diversi modi di manifestarsi in relazione all'età, agli ambienti, agli interlocutori. Tuttavia il bambino costruisce la propria identità nell'interazione con gli altri, dove, un luogo particolarmente importante come spazio sociale decisivo nell'interazione con gli altri è la sezione per la scuola dell'infanzia e la classe per la scuola primaria.

---

<sup>65</sup> V.CESARI, *La dimensione interculturale nell'educazione: riflessioni e riferimenti per l'azione pedagogica*, in *L'educazione interculturale*, a cura di F. POLETTI, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1994, p. 101.

Secondo Massonat<sup>66</sup> nella costruzione dell'identità personale interagiscono due dimensioni fondamentali, il rapporto con se stesso e il rapporto con gli altri. La dimensione del rapporto con se stesso si articola nei seguenti aspetti: il valore, cioè l'auto-attribuzione di qualità positive e il bisogno di autostima; la struttura, che corrisponde alla coscienza dei propri limiti e alla percezione del *feedback* nel rapporto con gli altri; la continuità, che permette di riconoscersi nonostante i cambiamenti nel tempo sia dalle crisi di passaggio da una fase a un'altra dell'età sia dagli eventi positivi o negativi della vita; il coinvolgimento, cioè la forza dinamica dell'individuo sia in termini di spostamento degli investimenti affettivi in relazione a progetti sia alla capacità di adattamento dei comportamenti.

La dimensione del rapporto con gli altri si manifesta attraverso il riconoscimento, cioè il valore che gli altri ci attribuiscono. La persona cresce e si evolve attraverso lo sguardo dell'altro, dall'interesse e dalla considerazione dell'esterno; l'unicità, che è la possibilità di affermare la propria singolarità e di manifestare la propria originalità percepita come gratificante e la similarità, inteso come il bisogno di riconoscersi e di essere riconosciuto come appartenente a un gruppo, a una comunità di cui si condividono determinati valori.

Nella vita sociale tali elementi sono tra loro complementari e la ricerca della stima dell'altro conduce l'individuo a trovare sempre un equilibrio tra ricerca di singolarità e di conformità. Il bisogno di conformità è predominante nell'infanzia, i bambini ricercano nell'altro il riconoscimento e la similarità. Per tali motivi, nel bambino straniero a cavallo tra due culture, i meccanismi d'identità lo porteranno a nascondere, a negare le proprie caratteristiche originali. Il bambino bilingue tenderà a non volere più usare la lingua che lo fa riconoscere come 'straniero'. Si sentirà imbarazzato se uno dei genitori parlerà con lui nella lingua d'origine in un luogo pubblico. Egli cercherà di cancellare ogni traccia della propria alterità linguistica,<sup>67</sup> di confondersi il più possibile con gli altri. Il rigetto può essere più forte nel caso di bilinguismo *sottrattivo*, quando la cultura d'origine, ha presso il paese di accoglimento, un'immagine devalorizzata, come avviene per esempio per le immigrazioni a carattere economico. Nel periodo in cui si mescolano la ricerca di affermazione e il bisogno di integrazione, l'appartenenza biculturale può spesso non essere

---

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 102.

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 103.

vissuta come ricchezza, ma al contrario come fonte di problemi con la famiglia, con i compagni, con l'ambiente esterno.

La lingua costituisce lo strumento attraverso cui la cultura si esprime, in più essa è forgiata dalla cultura. Ha una funzione sociale poiché permette di stabilire il contatto con gli altri membri del gruppo; il modo di entrare in contatto e di mantenere i legami è influenzato dalla cultura. Parlare la lingua di un gruppo vuol dire essere riconosciuto dai suoi membri come uno di loro. Ci si definisce tramite la propria appartenenza linguistica, o ci si tradisce con il proprio accento: la lingua fa parte della nostra identità culturale. Il bambino, crescendo, fa suoi le norme e i valori del suo ambiente e, insieme alla lingua, acquisisce le pratiche culturali che l'accompagnano.

Ogni bambino possiede un'autobiografia, stili di apprendimento, emozioni, affetti, conoscenze, capacità personali, uso del corpo ed espressione della corporeità che costituiscono la sua cultura e identità. Parlano i volti, il colore della pelle, gli abiti, i silenzi, le timidezze, i gesti, le posture, le frasi in lingue non comprensibili. La rappresentazione delle relazioni dello spazio, del tempo, del corpo, dei messaggi verbali e non verbali, dei tabù, degli stereotipi, dei comportamenti prodotti dalla propria cultura d'appartenenza si riflettono nelle forme e abitudini linguistiche condizionando la visione del mondo, il modo di pensare e l'apprendimento della nuova lingua. Tali elementi meritano di essere posti in primo piano nell'economia di un percorso interculturale di interazione tra le culture e di efficace acquisizione/apprendimento della L2 in modo creativo ed articolato già a partire dalla scuola dell'infanzia. L'interculturalità deve divenire uno stile di pensiero, l'interculturalità, una strategia trasversale a tutte le discipline entro l'universo scuola.

Parlare di educazione interculturale<sup>68</sup> significa introdurre nella pratica educativa l'interazione, lo scambio, la reciprocità, la solidarietà; significa anche restituire al termine "cultura" il suo pieno significato di totalità che comprende stili di vita, valori e

---

<sup>68</sup> Per una bibliografia di riferimento si veda D. DEMETRIO, *Dalla pedagogia alla didattica interculturale: rendere quotidiano il rapporto educativo con le nuove etnie*, in *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*, a cura di G. FAVARO, Guerini e Associati, Milano, 1990, p. 99; F. POLETTI, *L'educazione interculturale: una nuova frontiera per la pedagogia*, in *L'educazione interculturale*, a cura di F. POLETTI, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1994, pp. 118-120.

rappresentazioni simboliche che gli esseri umani usano come schema di riferimento nelle loro relazioni con i membri del proprio gruppo e con i membri degli altri gruppi, nella propria percezione del mondo, nel riconoscimento del proprio valore e della propria diversità.<sup>69</sup> La cultura deve intendersi come un *linguaggio* che non si esaurisce nella lingua, ma che consiste anche in pratiche simboliche non immediatamente esprimibili, da parte degli interessati, in termini linguistici come per esempio la gestualità rituale. Se ci poniamo nella cultura intesa non come entità super-organica, ma dal punto di vista di coloro che la esperiscono e del modo in cui essi la esperiscono, sembrerà che essa sia costituita da sentimenti e aspettative le quali giungono a noi “non solo verbalmente, ma anche da immagini e impressioni.”<sup>70</sup>

Ogni cultura ha una storia ed una identità ad essa proprie che derivano da un processo cumulativo di stratificazione, e di strutturazione, dei significati. Ognuno di noi è straniero nella propria terra se non ha gli strumenti adatti per poterla indagare e interpretare. Ancor di più lo è lo straniero che si trova di fronte ad un “nuovo mondo” dove deve integrarsi, comunicare e interagire.

Nei paesi europei il tessuto sociolinguistico è profondamente mutato nell’ultimo mezzo secolo e caratterizzato dalla presenza, accanto alla lingua nazionale propria di un paese e di dialetti regionali che hanno trovato rinnovato vigore, di numerose altre lingue, con le loro varietà e i loro dialetti. Tale ricca realtà linguistica si accompagna a una ricchezza culturale che a volte risulta disorientante, nella nostra società, rispetto ai modelli di convivenza tradizionali. In tale cornice, nasce l’esigenza di promuovere una logica interculturale fondata sul plurilinguismo da intendersi non come accostamento dell’autoctono alla lingua dell’alloctono, ma come interazione tra parlanti di lingue diverse, i quali passano dal semplice bilinguismo al più complesso plurilinguismo. L’individuo deve aprirsi all’altro, non solo per accoglierlo, ma per averne cura, una cura che passa necessariamente per la facoltà di parlare la lingua dell’alloctono ampliando il proprio bagaglio culturale e linguistico.

---

<sup>69</sup> M. CALLARI GALLI, *Per un’educazione all’alterità*, in *L’educazione interculturale*, a cura di F. POLETTI, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1994, p. 38.

<sup>70</sup> E. M. BRUNER, *Introduction*, in *The Anthropology of Experience*, a cura di V.W. TURNER, E. M. BRUNER, University of Illinois Press, Urbana and Chicago, 1986, p. 5.

La migrazione si configura come contesto di forte *dinamismo linguistico* sia in quanto favorisce l'inserimento nel repertorio linguistico d'origine di nuove competenze linguistiche, legate alla comunità d'arrivo, sia in quanto provoca, nel repertorio d'origine monolingue o già plurilingue, possibili fenomeni di indebolimento o addirittura di perdita di competenze linguistiche insieme a inevitabili processi di ristrutturazione dello stesso. L'immigrato, scrive Marina Chini,<sup>71</sup> vive una doppia appartenenza che cerca di far dialogare attuando i comportamenti linguistici/usi linguistici propri del nuovo contesto sociale. L'uso linguistico da parte dell'immigrato è esito non solo di scelte comunicative per esprimere bisogni primari o per integrarsi a livello sociale, ma anche di scelte sensibili e responsabili che sono riflessi delle identità multiple del migrante, enfatizzate in modo diverso in circostanze diverse.

Per "identità multipla"<sup>72</sup> si intende l'io scisso, plurimo, aperto, in continua costruzione e ricerca, fatto di io paralleli, successivi, complementari mai risolto in unità o centro. Questo significa affermare la centralità di un costante esercizio di "decentramento cognitivo"<sup>73</sup> cioè la promozione di un pensiero nomade e migrante, capace di viaggiare, spostarsi, confrontarsi con punti di vista differenti dai propri, capace di interagire con le identità altre senza rinunciare alla propria identità di appartenenza. Un pensiero nomade è un pensiero che moltiplica le angolazioni di analisi, che si mette nei panni di, che è sensibile e attento ai bisogni e alle ragioni diverse dalle proprie<sup>74</sup>. L'io multiplo<sup>75</sup> e il sé dialogico<sup>76</sup> necessitano di un continuo confronto e incontro con l'altro attraverso la comunicazione, tuttavia comunicare significa anche interpretare la pluralità delle lingue e linguaggi presenti nelle interazioni con le altre culture che lo mettono costantemente alla prova. Parlare di lingua significa poter comunicare, parlare di sé, potersi relazionare con gli altri, potersi esprimere in più lingue significa dover scegliere la lingua adatta a ciascun

---

<sup>71</sup> M. CHINI, *Repertori linguistici*, in *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, a cura di M. CHINI, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 265.

<sup>72</sup> CAMBI, *op. cit.*, pp. 85-86.

<sup>73</sup> F. FRABBONI, F. PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma e Bari, 1996, p. 62.

<sup>74</sup> CAMBI, *op. cit.*, p. 65.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 66.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 86.

interlocutore, a ciascun luogo, a ciascun situazione, questo può essere fonte di difficoltà. Tuttavia, è anche fonte di ricchezza, perché la padronanza di più lingue amplia le frontiere e il mondo si allarga. Per dirla con il pedagogista Rudolf Steiner, “ogni lingua dice il mondo a modo suo, ciascuno edifica mondi e anti-mondi a modo suo, il poliglotta è un uomo libero”.<sup>77</sup>

Il plurilinguismo non è una mera somma delle lingue dei parlanti. Come afferma Chomsky, ogni individuo possiede una “grammatica universale” cioè principi comuni a tutte le lingue e sulla base dei dati linguistici il bambino scopre le regole che governano il sistema della lingua nel suo processo di apprendimento. Saussure invece definisce che ogni essere umano ha la capacità innata di poter significare e comunicare con il linguaggio rispetto al quale la lingua verbale, intesa, come sistema strutturato e organizzato di regole è solo uno degli aspetti.

Per “plurilinguismo” non si deve intendere semplicemente un dialogo tra le lingue parlanti, ma anche tra i diversi codici espressivi che sono alla base della costituzione dell’individuo, quali: il codice prossemico, quello cinesico, gestuale-visivo, grafico-pittorico, fisico-tattile, musicale, digitale, motorio-espressivo e prassico. Secondo Venuti è opportuno abituare gli individui a confrontare i differenti linguaggi e a operare “traduzioni”, cioè operazioni mentali e assunzioni di punti di vista diversi dai propri. In tale incontro di culture e di linguaggi, nessun linguaggio va azzerato o gerarchizzato. Ciascun parlante è in grado di padroneggiare più idiomi o linguaggi.

Secondo Ferdinand de Saussure, la lingua è un prodotto sociale della facoltà del linguaggio e nello stesso tempo un insieme di convenzioni necessarie adottate dal corpo sociale per permettere l’esercizio di questa facoltà presso gli individui.<sup>78</sup> La specie umana ha diverse capacità biologicamente determinate: motorie, percettive, di memoria, di attenzione. Fra le capacità cognitive della specie umana c’è anche il linguaggio.

Le lingue del mondo, esito ciascuna di uno sviluppo storico in una data regione del mondo, si chiamano lingue storico-naturali. *Storiche* perché hanno una storia nella quale sono protagonisti i parlanti di tali lingue, *naturali* per contrapporle alle lingue artificiali

---

<sup>77</sup> B. ABDELILAH-BAUER, *Il bambino bilingue*, Raffaello, Milano, 2008, p. 10.

<sup>78</sup> P. TABOSSI, *Il linguaggio*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 11.

rispetto alle quali esse solitamente hanno maggiore complessità (esistono tuttavia delle lingue artificiali ben più complesse di alcune lingue storico-naturali).<sup>79</sup>

In questi ultimi anni, gli studi sul linguaggio, inteso come facoltà umana di comunicare per mezzo di sistemi verbali, e sulla lingua, in quanto manifestazione concreta con cui le potenzialità verbali di un individuo (o di un gruppo) si realizzano in un certo contesto storico, geografico, sociale, si sono moltiplicati. Studiosi con interessi scientifici molto diversi hanno esaminato il problema del linguaggio da punti di vista differenti, a volte opposti. Si parla di linguaggio verbale e di linguaggi alternativi, di linguaggio e di lingua, di linguaggio e di comunicazione. Si può dire che esiste comunicazione ogni qual volta esista un passaggio di informazioni da un emittente a un destinatario, in modo tale che il messaggio, così come è stato concepito, coincida con l'informazione decodificata dal ricevente. L'uomo non è l'unico ad usare segnali convenzionali; nei gruppi animali esistono forme di scambio di informazioni, ma non forme di pensiero verbale in cui parola ed azione interagiscono vicendevolmente.

La lingua è lo strumento più raffinato e potente di rappresentazione simbolica, cioè di quella capacità che è alla base di tutte le funzioni concettuali. Essa è inoltre il mezzo più economico, diversificato ed appropriato che l'individuo ha a disposizione per partecipare alla vita della sua comunità, diventando un membro attivo, ricevendone il bagaglio culturale che può essere modificato secondo le proprie esigenze, in un interscambio profondo fra sé e il gruppo di appartenenza. Dal momento della sua comparsa e con la sua evoluzione il linguaggio è diventato il massimo organizzatore logico dell'esperienza e del pensiero.

Conoscere una lingua non vuol dire riconoscere solo il lessico o una parte del lessico di quella lingua, che rimane comunque un requisito fondamentale, ma quello che rende speciale la lingua e che va imparato è la possibilità di combinare le parole in espressioni complesse. Queste combinazioni, realizzate non arbitrariamente, ma attraverso l'uso delle regole della grammatica, ci permettono di dire e capire frasi nuove e di comunicare idee e

---

<sup>79</sup> Si veda T. DE MAURO, *Minisemantica*, Laterza, Roma e Bari, 2001, pp. 3-6; *ID.*, *La linguistica elementare*, Laterza, Roma e Bari, 2001, pp. 19-30; A. GIACALONE RAMAT, P. RAMAT (a cura di), *Le lingue indoeuropee*, Il Mulino, Bologna, 1993.

<sup>79</sup> M. NESPOR, D. JO NAPOLI, *L'animale parlante*, Carocci, Roma, 2007, pp. 104-110.

pensieri di complessità illimitata. La capacità di usare un sistema dotato di questa caratteristica, cioè la creatività del linguaggio, è una delle prerogative distintive della specie umana. Le caratteristiche dei segni linguistici sono la duplicità, l'arbitrarietà e la convenzionalità. La *duplicità* per cui, nel segno linguistico entrano in relazione significato e significante.<sup>80</sup> L'*arbitrarietà* significa che non esiste una relazione evidente fra significato e significante. A prova di questo basti pensare ai diversi significanti, usati da lingue diverse, per indicare lo stesso significato e come, all'interno di una stessa lingua, in tempi storici diversi, la stessa parola assuma significati diversi e, a volte, opposti. Secondo alcuni le onomatopее contravvengono a questo principio perché il confronto con parole onomatopее di lingue diverse permette di osservare come le caratteristiche sonore di uno stesso oggetto, animale, situazione, siano espresse in modo verbalmente differente da una lingua all'altra.<sup>81</sup> La *convenzionalità* sta invece ad indicare che fra emittente e destinatario appartenenti alla stessa comunità linguistica, esiste una convenzione, un accordo comunicativo.<sup>82</sup>

La lingua è composta da un insieme di elementi tra loro interdipendenti e ciascun elemento ha un valore e un funzionamento in rapporto al valore e al funzionamento degli elementi che gli sono vicini. Secondo lo strutturalismo la lingua è un sistema costituito da più sistemi tra loro correlati. Si ha così un sistema della lingua che si suddivide in: *sistema fonologico*,<sup>83</sup> *sistema sintattico*<sup>84</sup> e *sistema lessicale*.<sup>85</sup> Questi sistemi correlati tra di loro rappresentano altrettanti livelli di analisi e ogni unità presente in un livello può essere scomposta in unità definite e minime.

La sociolinguistica, che indaga il rapporto tra lingua e società, ha fornito un quadro variegato e dinamico delle presenze immigrate nell'area italiana nord-occidentale, dalla quale risulta che le lingue d'origine degli immigrati sembrano conservarsi in modo diversificato a seconda delle generazioni, dei domini del paese di provenienza, del tipo di convivenza (familiare, parentale e amicale) e della storia migratoria. In tale ambito è stata

---

<sup>80</sup> C. CISERI MONTEMAGNO, *Dai linguaggi alla lingua*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1990, p. 64.

<sup>81</sup> DE MAURO, *op. cit.*, pp.13-15.

<sup>82</sup> CISERI MONTEMAGNO, *op. cit.*, p. 64.

<sup>83</sup> A. M. MIONI, *Elementi di fonetica*, Unipress, Padova, 2001, pp. 3-4.

<sup>84</sup> NESPOR, JO NAPOLI, *op. cit.*, pp. 103-110.

<sup>85</sup> CISERI MONTEMAGNO, *op. cit.*, p. 67.

condotta una ricerca sugli immigrati italiani, dalla studiosa Chini, in due direzioni: da un lato sulla evoluzione diacronica e sincronica dell'apprendimento dell'italiano come L2 da parte degli immigrati, adulti e non, all'arrivo in Italia, dall'altro lato sulla percezione degli stessi immigrati del plurilinguismo presente in Italia tra dialetti regionali e l'italiano standard. L'indagine condotta ha permesso di delineare questo evolversi della situazione oggetto di studio:<sup>86</sup>

- prima dell'arrivo in Italia non è diffuso l'uso linguistico dell'italiano come momento preparatorio al futuro trasferimento nel nuovo paese ma si tende a parlare la lingua madre. Con l'arrivo e l'inserimento nel nuovo paese ospitante, l'immigrato inizia a parlare la L2 soprattutto in ambiente extrafamiliare quale: scuola e lavoro, si preferisce il plurilinguismo sia esso autoctono (si pensi alle forme dialettali presenti nello stesso territorio regionale italiano) sia esso esogeno (si pensi per esempio al tamil rispetto all'India). Il migrante integrato rimane legato alla lingua d'origine che permane in varie funzioni negli usi linguistici quotidiani.
- L'esposizione all'italiano avviene nel mondo del lavoro e a scuola, dove è presente una forte motivazione a parlare in L2 per comunicare e capire.
- L'esposizione alla L1 rimane con la frequentazione delle comunità dei connazionali emigrati, con la frequenza di corsi in madrelingua, con la fruizione di media in madrelingua, con il rientro periodico nel paese d'origine, con il contatto a distanza con paesi e amici rimasti nel proprio paese d'origine.
- I migranti hanno una ricezione plurilingue del nostro paese. In ogni città italiana vi è presente più di una lingua o dialetto autoctono e non solo vi è la città come per esempio Pavia in cui i negozi sono monolingue dal punto di vista alloglotto, invece la città di Torino presenta maggiori negozi plurilingue con personale che parla in più lingue straniere. La competenza orale prevale su quella scritta e quella ricettiva su quella produttiva.

Nella ricerca si rilevano sia gli esiti sociologici, definiti già da Lüdi, sia sociolinguistici del migrante che si rapporta al nuovo contesto sociale del paese accogliente:

---

<sup>86</sup> CHINI, *op. cit.*, pp. 339-344.

### Esiti sociologici e sociolinguistici<sup>87</sup>

Marginalizzazione	L'emigrato vive isolato dal mondo esterno, non conosce la lingua e non lavora.
Segregazione	L'emigrato vive segregato nel gruppo d'origine Monolingue e monoculturale
Assimilazione	L'emigrato opta decisamente per la lingua e la cultura d'arrivo respingendo i contatti con la lingua dei connazionali
Integrazione	L'emigrante prende parte simultaneamente parte interne ed esterne alla comunità migrante
Incapsulamento	La vita sociale del migrante si incapsula solo in un ambito di vita per esempio: lavoro, famiglia, amici, etc.
Segregazione/divisione	Gli ambiti di vita del migrante sono scissi e incomunicabili tra loro.
Isolamento	È la situazione tipica di un individuo con scarsi ruoli e legami, simile ai primi momenti di immigrazione
Integrazione	Il migrante possiede un repertorio di ruoli piuttosto ampio con ambiti di vita comunicanti tra loro.

Dallo stesso studio si può evincere che in Italia, come negli altri paesi europei, è diffuso l'utilizzo di più lingue e idiomi che devono essere valorizzati e orientati verso una convivenza pacifica e dialogica. Urge un approccio al fenomeno migratorio che non si limiti ai suoi aspetti problematici (assistenza, cure sanitarie, inserimento lavorativo, etc.) ma che lo consideri nella sua valenza di risorsa umana e culturale, prima ancora che come manodopera. Per fare questo bisogna promuovere iniziative e attuare interventi culturali e linguistici, per favorire sempre più l'integrazione/interazione degli allogliotti, a partire dalla scuola, primo gradino di socializzazione e alfabetizzazione culturale. Bisogna insegnare l'italiano ai minori stranieri, sapendo scegliere il modello di riferimento più adeguato, sapendo nel contempo educare alla varietà di mezzo, registro, sottocodice, lessico e semantica che sono le condizioni inalienabili per garantire l'inserimento e la partecipazione di questi nuovi cittadini alla vita sociale e produttiva del paese.

<sup>87</sup> CHINI, *op. cit.* pp. 21-23.

#### 4. Bilinguismo sociale e bilinguismo individuale

Secondo il Webster Dictionary<sup>88</sup> si può considerare ‘bilingue’ colui che è capace di usare abitualmente due lingue con un controllo simile a quello di un parlante di madre lingua. Per dare una definizione del parlante bilingue, bisogna tener conto di due presupposti teorici che si muovono lungo due linee di pensiero opposte di parlante bilingue e basate su opposti livelli di competenza nelle due lingue conosciute. In particolare, ai due poli estremi delle varie definizioni sul parlante bilingue, troviamo quella di Bloomfield<sup>89</sup> che definisce bilingue colui la cui competenza linguistica delle due lingue sia per ciascuna altrettanto perfetta come un monolingue (il parlante bilingue perfetto) e quella di Macnamara<sup>90</sup> che al contrario considera bilingue chiunque possieda una competenza minima nella seconda lingua in una delle quattro abilità linguistiche: ascoltare, parlare, leggere e scrivere. Fra queste due posizioni estreme si colloca la posizione di Titone per il quale “il bilinguismo consiste nella capacità di un individuo di esprimersi in una seconda lingua aderendo fedelmente ai concetti e alle strutture che a tale lingua sono propri, anziché parafrasando la lingua nativa”.<sup>91</sup> Su un altro versante, Hamers e Blanc, contrapponendo individuo e contesto, distinguono i termini *bilinguality* e *bilingualism*.<sup>92</sup> La *bilinguità* contraddistingue lo stato psicologico di un individuo che ha accesso a più di un codice linguistico come mezzo di comunicazione sociale. Il *bilinguismo o bilinguismo sociale*, include quello di bilinguità (che si riferisce a un individuo bilingue), ma rimanda anche allo stato di una comunità linguistica nella quale due lingue sono a contatto tra loro.

---

<sup>88</sup> Citato da J. F. HAMERS, M. BLANC, *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989, p. 6.

<sup>89</sup> L. BLOOMFIELD, *Language*, Holt, New York, 1933; Edizione italiana (1974) *Il linguaggio*, Il Saggiatore, Milano, pp. 10-15.

<sup>90</sup> J. MACNAMARA, *The Bilingual's Linguistic Performance. A Psychological Overview*, in “Journal of Social Issues” 23 (1967), pp. 58-77.

<sup>91</sup> R. TITONE, *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*, Roma, Armando, 1972, p. 13.

<sup>92</sup> HAMERS, BLANC, *op. cit.*, p. 6.

Ognuna di queste definizioni, presenta un problema d'ordine teorico, cioè che i criteri di misurazione usati per stabilire il livello di competenza<sup>93</sup> linguistica non coprono tutti gli aspetti che dovrebbero essere presi in considerazione. L'aspetto pluridimensionale del bilinguismo rende, infatti, molto difficile la ricerca di una definizione generale in grado di rendere conto dei numerosi fattori tecnici che regolano questo fenomeno quali la competenza, l'esecuzione, l'età di acquisizione e il carattere endogeno o esogeno; dall'altro, aspetti cognitivi, sociali, culturali, emotivi e perfino creativi.

Secondo Grosjean, è probabilmente l'assenza di una definizione unica, così come la mancanza di un accordo sui criteri di misurazione da usare, a ingenerare i numerosi problemi metodologici e a portare i ricercatori a conclusioni sempre più contrastanti. Egli sostiene che se si dovessero considerare bilingui soltanto chi possiede competenze linguistiche perfette in ciascuna delle due lingue la maggior parte delle persone che usano una o più lingue non sarebbe tale.<sup>94</sup>

Per la pluridimensionalità del bilinguismo è necessario riconsiderare le distinzioni tra Bilinguismo sociale (*Bilingualism*) e Bilinguismo individuale (*Bilinguality*) operata da Hamers e Blanc. Si definisce "bilinguismo sociale" lo stato di una comunità in cui due lingue sono in contatto con il risultato che una buona parte della popolazione è bilingue e i due codici linguistici possono essere usati nello stesso evento comunicativo. Per le numerose situazioni, che possono portare alla formazione di una comunità multilingue, è necessario esaminare i principali fattori che ne determinano l'articolata tipologia.

In base al numero di parlanti bilingui e l'uso funzionale delle due lingue, ogni comunità multilingue può essere collocata tra due poli opposti: la comunità costituita da due gruppi monolingui, al cui interno un piccolo gruppo di parlanti è bilingue e la comunità costituita da un singolo grande gruppo di parlanti bilingui, che usano le due

---

<sup>93</sup> La *competenza*, definita da Richelle come la capacità linguistica del soggetto che sottintende tutte le possibilità di elaborazione e le forme di intervento sul linguaggio nel quale s'attualizza, non può essere colta ed osservata direttamente. Si può ipotizzarla, attraverso atti di inferenza, sulla base delle azioni di *esecuzione* (*performance*), in M. RICHELLE, *Introduzione allo studio della genesi del linguaggio*, Giunti, Firenze, 1976, p. 36.

<sup>94</sup> F. GROSJEAN, *Le bilinguisme et biculturalisme. Essai de définition*, in *Bilinguisme et biculturalisme. Théorie et pratique professionnelles, Actes du 2ème colloque d'ortophonie/logopédie, Neuchâtel, 17-18 sept. 1992*, in "Tranel" 19, Numero speciale (marzo 1993), pp. 13-42.

lingue in modo funzionale e complementare o comunicano ricorrendo ad una terza lingua. La loro tipologia può essere ricondotta a tre macro forme di contatto linguistico a cui corrispondono tre diverse dimensioni di bilinguismo sociale.

Una tipologia comunitaria assai diffusa è la *comunità diglossica*. Introdotto da Ferguson,<sup>95</sup> il termine ‘diglossia’ rende conto della differenziazione funzionale nell’uso di due codici. Nello specifico si definiscono diglossiche quelle comunità linguistiche in cui due o più lingue o varietà di una stessa lingua sono usate dal parlante in modo funzionale e complementare; il loro uso è ristretto a situazioni e funzioni comunicative ben precise. In particolare una delle due varietà ha uno statuto più alto e spesso anche una solida tradizione scritta, mentre l’altra ne ha uno più basso ed è generalmente caratterizzata da una forte tradizione orale.

Seguendo questa definizione, l’ipotesi di Roper<sup>96</sup> di una condizione universale di bilinguismo tra gli uomini potrebbe non sembrare estrema. Forme di diglossia sono molto diffuse anche in paesi ufficialmente monolingui, dove, forme standard e non standard di una lingua sono quotidianamente in contatto. Ferguson cita alcuni esempi di diglossia: l’uso del tedesco e delle sue varietà regionali, ma anche l’uso dello spagnolo e del guarani in Paraguay o del francese e del creolo a Haiti. Nonostante siano sufficientemente simili da potere essere classificati sotto il termine diglossia, è chiaro che questi esempi rappresentano casi alquanto differenti. Indubbiamente un tedesco, sia esso berlinese, bavarese, svizzero o austriaco, avrà un’esperienza linguistica differente da quella di un haitiano o un paraguaiano, cresciuti tra due lingue differenti e non tra due varietà di una lingua.

La definizione di diglossia ci rimanda a un’altra dimensione: *la territorialità*. Rientrano in casi di bilinguismo territoriale quelle comunità, che vivono all’interno di un territorio politicamente definito, in cui si parlano due o più lingue, il cui statuto ufficiale, varia da paese a paese, esempi classici di bilinguismo territoriale sono la Svizzera, il Belgio, il Canada e l’India. Considerando la seconda dimensione, il complesso e articolato fenomeno del bilinguismo sociale non è totalmente descritto. Sono escluse dalla

---

<sup>95</sup> C. FERGURSON, *Diglossia*, in “Word” 15 (1959), pp. 325-340

<sup>96</sup> T. ROEPER, *Universal Bilingualism*, in “Bilingualism: Language and Cognition” 2/3 (1999), pp. 169-186.

definizione quelle comunità già multilingui e multiethniche, in cui, con modalità diverse, un terzo codice linguistico è stato introdotto per garantire la comunicazione tra i numerosi gruppi che le compongono. Questo terzo codice può essere o una lingua franca, come lo swahili in Africa orientale e centrale, oppure una lingua straniera, una *lingua esogena*<sup>97</sup> introdotta per motivi politici, generalmente in seguito ad un processo di colonizzazione, come per esempio il francese o l'inglese in molti paesi africani. Queste sono le principali forme di bilinguismo sociale, che descrivono tre diverse situazioni in cui due differenti lingue e culture possono convivere all'interno di una singola società. In ognuna di loro il parlante stabilisce con le due lingue rapporti molto differenti, che possono portare ad un differente grado d'identificazione culturale e ad una differente forma di bilinguità, ovvero di bilinguismo individuale. Con il termine "bilinguismo individuale", o "bilinguità", si definisce lo stato psicologico di un individuo che ha accesso a più di un codice linguistico nella comunicazione sociale. Quest'accesso è multidimensionale e varia in base ad una serie di fattori psicologici e sociologici, che creano forme e gradi diversi di bilinguismo. Nella tabella 1, tratta da Hamers e Blanc<sup>98</sup>, sono riportate le dimensioni in questione e la relativa tipologia di Bilinguità.

Nella dimensione della *competenza linguistica* si distingue il bilinguismo *bilanciato*, in cui la competenza nelle due lingue conosciute dal parlante bilingue è equivalente, da quello *dominante*, in cui la competenza in una delle due lingue è superiore all'altra.<sup>99</sup>

Il termine "bilanciato" non deve essere necessariamente identificato con un alto grado di competenza linguistica. Si tratta, infatti, di una questione d'equilibrio e non di livello raggiunto nelle due lingue. I casi di bilinguismo perfettamente bilanciato sono rari, poiché anche quando esiste un forte equilibrio tra le due lingue, il parlante sembra ricorrere, soprattutto in situazioni emotivamente forti, ad una delle due piuttosto che all'altra. La

---

<sup>97</sup> Si definisce invece lingua esogena quella lingua che, pur essendo riconosciuta come lingua ufficiale e nonostante sia usata nei centri istituzionali, non è parlata dalla comunità nella vita quotidiana. Alcuni esempi di lingue esogene sono appunto l'inglese e il francese nelle ex-colonie dell'Europa occidentale.

<sup>98</sup> HAMERS, BLANC, *op. cit.*, p. 28.

<sup>99</sup> ABDELILAH-BAUER, *op. cit.*, p. 15.

stessa nozione di dominanza è, del resto, molto discussa da Müller e Hulk<sup>100</sup> e soggetta a confusione; si può parlare di dominanza in termini di preferenza d'uso, di funzioni svolte all'interno della comunità, di competenza oppure di dominanza in termini di tipologia linguistica, una delle due lingue può essere, per esempio, morfologicamente più ricca dell'altra. Infine, dominanza ed equilibrio possono essere differentemente distribuiti nei diversi domini e funzioni del linguaggio, ogni parlante ha, infatti, la propria peculiare configurazione di dominanza, intrinsecamente connessa a fattori quali: l'età e il contesto dell'esposizione alla seconda lingua.

Questi fattori sono stati per molto tempo alla base della distinzione tra bilinguismo *composto* e bilinguismo *coordinato*, distinzione di tipo psicolinguistico, fondata sulla *organizzazione cognitiva della mente*. Operata inizialmente da Weinreich,<sup>101</sup> questa distinzione prende in considerazione il lessico bilingue. In particolare, si definisce il tipo di relazione esistente tra le parole delle due lingue conosciute e i relativi concetti. Nei casi di *bilinguismo composto* alle parole equivalenti dei due lessici corrisponderebbe un unico concetto, mentre nei casi di bilinguismo *coordinato* ne corrisponderebbero due. Secondo questa distinzione esisterebbero due differenti modi di processare le due lingue, modi il cui sviluppo sarebbe intrinsecamente legato all'età e al tipo d'esposizione alla seconda lingua.

La validità di tale distinzione è stata molto criticata. Un parlante bilingue può, per esempio, presentare un'organizzazione semantica di tipo composto per alcuni concetti e averne una di tipo coordinato per altri. È stato accertato da alcuni studi il ruolo svolto dall'età e dalla tipologia dell'esposizione. Coloro che hanno acquisito le due lingue fin dalla nascita tendono ad avere un bilinguismo di tipo composto, mentre chi è stato esposto successivamente alla seconda lingua tende ad averne uno di tipo coordinato<sup>102</sup>.

La terza delle dimensioni riportate nella tabella 1 esamina *l'età di acquisizione*. In base all'età di acquisizione della seconda lingua si parla, di bilinguismo *infantile*, là dove

---

<sup>100</sup> N. MÜLLER, A. HULK, *Bilingual first language Acquisition at the Interface Between Syntax and Pragmatics*, in "Bilingualism: Language and Cognition", 3/3, (2000), pp. 227-244.

<sup>101</sup> U. WEINREICH, *Languages in Contact*, Columbia University Press, New York, 1953, tr. it., *Lingue in contatto*, a cura di G. R. CARDONA, Boringhieri, Torino, 1974, pp. 155-160.

<sup>102</sup> Per un'analisi attenta del dibattito intorno alla distinzione tra bilinguismo composto e coordinato, si veda HAMERS, BLANC, *op. cit.*, pp. 162 -197.

L'acquisizione della seconda lingua avviene prima degli 11 anni d'età, vale a dire prima del "periodo critico" così come è definito da Lenneberg;<sup>103</sup> di bilinguismo *adolescenziale*, là dove l'esposizione alla seconda lingua si verifica tra gli 11 e i 17 anni di età; e infine di *apprendimento della seconda lingua in età adulta*, là dove l'apprendimento della seconda lingua avviene solo dopo i 17 anni. All'interno del bilinguismo infantile si distingue inoltre un bilinguismo di tipo *simultaneo*, in cui il bambino è esposto alle due lingue fin dalla nascita, da un bilinguismo di tipo *consecutivo o successivo*, in cui il bambino è esposto alla seconda lingua solo dopo avere acquisito la sua lingua madre, cioè tra i 3 e gli 11 anni d'età. Tra questi tipi d'acquisizione il *bilinguismo simultaneo* sembra garantire con maggior successo una competenza linguistica vicina a quella di madrelingua in entrambe le lingue.<sup>104</sup> È necessario rilevare che, per diventare un parlante bilingue perfetto, l'età dell'esposizione non è l'unico fattore in gioco, altrettanto decisivi sono il tipo d'esposizione e la strategia comunicativa adottata dai genitori.

In base alla presenza o assenza della seconda lingua nella comunità del parlante bilingue si parla rispettivamente di bilinguismo *endogeno* e di bilinguismo *esogeno*. Occorre tuttavia puntualizzare che in questa semplice distinzione i termini presenza e assenza possono riferirsi anche alle funzioni svolte dalle due lingue nella comunità. In particolare si definisce 'lingua endogena' la lingua madre di una comunità, lingua che non deve necessariamente essere usata nei centri istituzionali. Si definisce invece 'lingua esogena' quella lingua che, pur essendo riconosciuta come lingua ufficiale e nonostante sia usata nei centri istituzionali, non è parlata dalla comunità nella vita quotidiana. Alcuni esempi di lingue esogene sono appunto l'inglese e il francese nelle ex-colonie dell'Europa occidentale.

Riguardo al prestigio linguistico delle due lingue nella comunità si ha la distinzione tra bilinguismo *additivo* e *sottrattivo*. Questa distinzione, operata da Lambert,<sup>105</sup> definisce l'influenza esercitata sullo sviluppo linguistico del bambino dallo statuto sociale di una

---

<sup>103</sup> E. H. LENNEBERG, *Biological Foundations of Language*, Wiley, New York, 1967, pp. 51-60.

<sup>104</sup> ABDELILAH-BAUER, *op. cit.*, p.14.

<sup>105</sup> W. E. LAMBERT, *The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences*, in *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*, a cura di P. A. HORNBY, Academic Press, New York, 1977, pp. 15-27.

delle due lingue, o meglio il loro rispettivo prestigio. Secondo Lambert, se le due lingue sono ugualmente prestigiose il bambino trarrà dall'educazione bilingue un enorme vantaggio e svilupperà una maggiore flessibilità cognitiva (bilinguismo additivo). Se, invece, una delle due ha minore prestigio l'esperienza non solo non sarà così positiva, ma potrà portare ad un ritardo nello sviluppo o alla perdita della lingua madre (bilinguismo sottrattivo).

La lingua è legata ai ricordi di infanzia, ai genitori e ai nonni, alla storia della famiglia e fa parte dell'identità di una persona, costituisce il fulcro della sua identità culturale. Il bambino bilingue acquisisce le pratiche culturali, la maniera di vivere, di parlare, di due comunità linguistiche. Saprà comportarsi, per esempio, "da italiano" con gli italiani, "da cinese" con i cinesi. Così come sa che un oggetto può avere due nomi, sa pure che esistono diversi modi sia per salutarsi sia per stare in compagnia degli altri, in società.

L'identità culturale delle due comunità linguistiche può essere biculturale se si istaurano due identità appartenenti a due culture in maniera equilibrata; monoculturale se non vi è integrazione nella comunità accogliente; acculturante se vi è la perdita dell'identità di origine e assimilazione della nuova cultura; deculturante se vi è una identità ibrida. Bilingue è chiunque abbia appreso due lingue fin dalla nascita, raggiungendo così in entrambe un livello di competenza molto vicino a quello di madrelingua.

**Tabella 1.** Dimensioni psicologiche del Bilinguismo individuale<sup>106</sup>

<b>Dimensioni</b>	<b>Tipo di Bilinguismo individuale</b>	<b>Definizione</b>
<b>1. Competenza linguistica</b>	a. Bilinguismo bilanciato b. Bilinguismo dominante	competenza in $L_{A/1}$ = competenza in $L_{B/2}$ ; competenza in $L_{A/1} > 0 <$ competenza in $L_{B/2}$ ;
<b>2. Organizzazione cognitiva.</b>	a. Bilinguismo composto b. Bilinguismo coordinato	le unità $L_{A/1}$ equivalenti alle unità $L_{B/2}$ ; le unità della $L_{A/1}$ e della $L_{B/2}$ costituiscono rispettivamente delle unità distinte;
<b>3. Età dell'acquisizione.</b>	a. Bilinguismo infantile: - simultaneo	$L_A$ e $L_B$ acquisite insieme fin dalla nascita;

<sup>106</sup> Tabella ripresa da HAMERS, BLANC, *op. cit.*, p. 28.

	- consecutivo b. Bilinguismo adolescenziale c. Acquisizione di una L2 in età adulta	L <sub>1</sub> è la lingua madre, L <sub>2</sub> è acquisita tra i 3 e gli 11 anni di vita; L <sub>2</sub> acquisita tra gli 11 e i 17 anni; L <sub>2</sub> acquisita dopo i 17 anni;
4. <i>Presenza della L<sub>2</sub> nell'ambiente.</i>	a. Bilinguismo endogeno b. Bilinguismo esogeno	presenza della comunità L <sub>2</sub> ; assenza della comunità L <sub>2</sub> ;
5. <i>Prestigio linguistico delle due lingue nella comunità.</i>	a. Bilinguismo additivo b. Bilinguismo sottrattivo	L <sub>A/1</sub> L <sub>B/2</sub> socialmente valorizzate: vantaggio cognitivo; L <sub>/2</sub> non valorizzata: svantaggio culturale;
6. <i>Identità culturale delle due comunità linguistiche</i>	a. Bilinguismo biculturale b. Bilinguismo monoculturale (L1) c. Bilinguismo acculturante L2 d. Bilinguismo deculturante	Doppia membership e identità biculturale; L <sub>A/1</sub> membership e identità culturale; L <sub>B/2</sub> membership e identità culturale; Membership ambigua e identità ibrida;

## 5. Il bambino bilingue: aspetti cognitivi e linguistici

I bilingui 'di nascita' (ovvero i bambini con cui i genitori comunicano in due lingue diverse) rappresentano, nel mondo, una minoranza rispetto al ben più importante numero di chi apprende la seconda lingua dopo aver acquisito anche solo i rudimenti della lingua madre. Sappiamo che l'accesso al linguaggio è iscritto nei nostri geni, e che ogni essere umano impara a parlare, se messo in contatto con altri esseri parlanti. Quando si mettono a confronto le competenze degli adulti che hanno appreso tardi una seconda lingua a quelle dei bambini che hanno appreso la stessa lingua come lingua madre, si evince che i bambini possiedono un importante vantaggio. Per tal motivo si afferma che esiste una differenza fondamentale tra le strategie di apprendimento del bambino e quelle dell'adulto. Secondo alcuni specialisti, l'apprendimento di una seconda lingua in età adulta si ottiene grazie a strategie più generali, come processi di astrazione e *problem solving*, mentre per i bambini entrano in gioco capacità innate di acquisizione della prima lingua.

Sebbene vi siano adulti che conseguono un livello quasi perfetto nella seconda lingua, la maggior parte degli adulti sviluppa la sua seconda lingua a livelli insufficienti,

sia dal punto di vista grammaticale che fonologico (pronuncia, accentuazione). E ciò accade anche quando il tempo di esposizione alla lingua da parte dell'adulto non è minore, ma è uguale a quello del bambino. Si deve quindi supporre che la possibilità di apprendimento di una seconda lingua allo stesso livello della lingua madre abbia dei limiti temporali. Se esiste un periodo sensibile, durante il quale la ricettività verso il linguaggio è maggiore, si può pensare che lo stesso periodo consenta una maggiore facilità nell'acquisizione della seconda lingua. Se questo periodo esiste, dunque, ciò significherebbe che, per accedere al bilinguismo, la seconda lingua non può essere acquisita che per tempo limitato, e si pone la questione di quanto tempo duri questa possibilità, e quando, invece, essa abbia un termine.

Le ricerche nell'ambito della neuropsicologia affermano che la facilità d'apprendimento nei bambini è dovuta alla plasticità del loro cervello. Sappiamo che la maturazione del cervello del bambino prosegue per lunghi anni; la lateralizzazione del cervello, per esempio, si attua durante l'infanzia. La facilità dell'apprendimento, perciò, sarebbe legata alle condizioni di maturazione del cervello. Fondandosi su simili osservazioni neuropsicologiche, Lenneberg ha stabilito che il periodo propizio all'acquisizione del linguaggio è quello che va "dall'infanzia alla pubertà".<sup>107</sup> Tale ipotesi implica che, oltre questo periodo critico, ogni acquisizione del linguaggio, che si tratti della lingua madre o della seconda lingua, sarà qualitativamente incompleta in rapporto alla lingua appresa nella prima infanzia. Inoltre, l'ipotesi di Lenneberg comporta anche che, fino alla pubertà, il bambino sia in grado di acquisire una seconda lingua in maniera intuitiva e raggiungere lo stesso livello di perfezione della prima lingua, quella materna. L'ipotesi del periodo critico è stata ampiamente ripresa da chi ha voluto insistere sull'importanza di introdurre la seconda lingua prima dei 12 anni, età oltre la quale l'apprendimento diventerebbe un compito arduo e un bilinguismo soddisfacente diventerebbe impossibile.<sup>108</sup> Tuttavia, già alla sua comparsa, l'ipotesi di un periodo critico biologicamente determinato è stata attaccata. I casi dei "bambini selvaggi" che hanno imparato a parlare tardi sembrano contraddire l'idea di un accesso impossibile alla grammatica universale al di là di una certa età. Questi casi hanno spinto altri autori a

---

<sup>107</sup> ABDELILAH-BAUER, *op. cit.*, p. 27.

<sup>108</sup> *Ibidem.*

parlare di periodo “sensibile”, piuttosto che “critico”, cioè di un periodo particolarmente favorevole all’acquisizione del linguaggio.

Oggi, l’idea che esista un solo periodo sensibile, che arriva fino alla pubertà, è abbandonata. Molte ricerche mostrano che il limite temporale in questione non si può indicare in maniera così chiara. Esaminando le ricerche sul periodo sensibile, si può concludere che i risultati variano in funzione delle competenze studiate. Per tale ragione gli studiosi propendono oggi per l’idea che esistano una serie di tappe nello sviluppo del bambino, e che ciascuna fornisca opportunità per l’inclinazione all’apprendimento del linguaggio. Ai vari fattori che costituiscono una lingua, come la fonologia (che determina pronuncia e accento), la grammatica e il lessico (il repertorio delle parole), corrisponderebbero diverse tappe durante il periodo sensibile. Un primo termine potrebbe essere fissato tra i cinque e i sette anni: età dopo la quale si sono riscontrate interferenze, a livello fonologico, tra la lingua madre e la seconda lingua. Prima dei sette anni, sembra ancora possibile un’acquisizione intuitiva e, purché il bagno linguistico sia sufficiente, la competenza nella seconda lingua sarà vicina a quella nella lingua madre. Similmente, fino a poco tempo fa, si considerava ‘parlante nativo’ chi aveva acquisito una lingua prima dei sette anni.<sup>109</sup> L’ipotesi del periodo critico ha avuto per conseguenza il concepire le competenze di apprendimento come “una finestra che è accostata ma ancora aperta in un periodo delimitato, dopo il quale essa si chiuderebbe” da ciò nasce l’urgenza di far acquisire la seconda lingua in età precoce prima che la finestra si chiuda. Tale ipotesi di un’età precoce si è diffusa ampiamente nell’opinione pubblica e nell’ambiente dei professionisti del settore.

Per la maggior parte degli adulti l’apprendimento di una lingua straniera comporta uno sforzo, e non tutti ottengono risultati soddisfacenti; solo una minima parte degli adulti sfugge a questa regola. Tuttavia sia gli adolescenti sia gli adulti progrediscono più rapidamente dei bambini nell’acquisizione delle competenze di comunicazione di base all’inizio dell’apprendimento formale della seconda lingua.

---

<sup>109</sup> N. FRANCIS, *Maturational Constraints in Language One and Language Two: A Second Look at the Research on Critical Periods*, in “Bilingual Research Journal” 23/4 (1999), pp. 140-143.

Contrariamente a quel che accade per le lingue morte, come il latino o il greco antico, una lingua viva non ha ragion d'essere senza intervenire nelle interazioni con gli altri. È nel corso di queste interazioni, nelle situazioni in cui si comunica, che la lingua si evolve, prende l'impronta culturale della famiglia, degli amici, del gruppo sociale nel quale è usata. Certo, si può imparare una lingua lontano dal paese in cui è parlata, sui libri o nei laboratori linguistici. Si avrà, così, modo di accedere alla letteratura, ai mezzi di comunicazione scritti del paese in cui la lingua è parlata. Tuttavia la lingua appresa in questo modo non si evolverà, resterà fissa, perché le mancherà il contatto con parlanti nativi. E per comprendere il fenomeno del bilinguismo bisogna anche interessarsi a ciò che una lingua rappresenta, ai legami sociali che genera e conserva.

I bambini bilingui hanno un pensiero creativo, flessibile, aperto. Questo pensiero divergente-creativo<sup>110</sup> nasce dalla quantità di soluzioni a un problema che una persona è in grado di trovare. Gli studi che si interessano allo stile di pensiero dei bilingui partono dall'ipotesi che il possesso di due sistemi di rappresentazione mentale conduca alla flessibilità e all'originalità del pensiero. Il bilingue ha due parole per un solo oggetto o per una sola idea, il suo campo semantico per lo stesso oggetto è dunque più ampio di quello di un monolingue. Un altro vantaggio del bilinguismo è la capacità di riflessione sulla lingua. Questa coscienza metalinguistica si manifesta più precocemente nel bambino bilingue che nel monolingue. Dovere organizzare il proprio linguaggio molto presto in due sistemi distinti ha, per conseguenza, la capacità del bambino di cogliere l'arbitrarietà delle parole, e di separare parole e significati. Queste capacità sono condizioni necessarie all'apprendimento della lettura, e il bambino bilingue le acquisisce prima del monolingue.

La consapevolezza di che cosa sia una lingua sembra facilitare l'apprendimento di una terza lingua, nel percorso scolastico. In generale, gli studi dimostrano un effetto positivo del bilinguismo sull'apprendimento di una terza lingua, a condizione che l'apprendimento sia motivato, per il bambino, dalla prospettiva di usare la lingua come mezzo di comunicazione. I bambini bilingui possiedono anche ciò che lo psico-sociologo Colin Baker chiama "un'accresciuta sensibilità comunicativa".<sup>111</sup> In una situazione che

---

<sup>110</sup> C. BAKER, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 2001, p. 145.

<sup>111</sup> BAKER, *op. cit.*, p. 153.

richiede la comunicazione, il bilingue ha, per così dire, delle “antenne”<sup>112</sup> supplementari che gli indicano quale lingua parlare con chi e quando si può. Mostra una maggiore sensibilità per la situazione d interazione con una grande attenzione nei confronti dei bisogni dell’interlocutore, con una percezione più sottile degli indici verbali della comunicazione.

Ciascun oggetto che esiste nella realtà può essere nominato tramite una parola, a cui esso si lega. L’evocazione di un oggetto, anche in sua assenza, fa apparire davanti al nostro occhio interiore un’immagine che lo rappresenta. Quando parliamo di un cane, riusciamo a rappresentarci l’animale, anche in sua assenza. Le rappresentazioni mentali degli oggetti sono immagazzinate nel cervello. Ora, la stessa rappresentazione mentale di un oggetto (ciò che si chiama referente o significato) è legata, in un’altra lingua, a un’altra parola. Ci si è domandati se nel bilingue le rappresentazioni mentali di ciascuna lingua siano immagazzinate in due sistemi indipendenti o se questi (due o più) sistemi non siano piuttosto interdipendenti gli uni dagli altri.

I primi studi hanno avanzato l’ipotesi che le lingue fossero immagazzinate diversamente nel cervello in funzione dell’età del bambino al momento dell’introduzione della seconda lingua: i bilingui precoci possederebbero un sistema interdipendente (il bilinguismo sarebbe allora chiamato composto), mentre i bilingui tardivi possederebbero due sistemi separati (bilinguismo coordinato).

La ricerca è molto progredita nell’ultimo decennio, nella comprensione dell’organizzazione del linguaggio durante i primi anni dell’acquisizione delle due lingue. I suoi risultati non confermano né l’ipotesi della dipendenza (bilinguismo composto), né quelli dell’indipendenza (bilinguismo coordinato) dei sistemi linguistici. Bisogna piuttosto pensare a un modello integrato grazie al quale il bambino bilingue ha accesso ai due sistemi linguistici distinti, che però interagiscono, a livello del sistema indipendente, alla base delle rappresentazioni mentali.

Dovendo dare un’immagine di come è organizzato il linguaggio nel bambino bilingue, il linguista canadese Jim Cummins<sup>113</sup> propone quella di un iceberg con due vette.

---

<sup>112</sup> ABDELILAH-BAUER, *op. cit.*, p. 25.

<sup>113</sup> J. CUMMINS, *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, in “Review of Educational Research” 49, 2 (1979), pp. 136-151.

La competenza linguistica, inclusi i concetti (il possesso, l'interrogazione, la negazione, etc.) e le rappresentazioni non verbali (le immagini), corrisponde alla parte immersa dell'iceberg. Le due vette visibili, invece, rappresentano i distinti sistemi linguistici (fonologia, grammatica e lessico) delle lingue A e B. Indipendentemente dalla lingua utilizzata per parlare, leggere, scrivere, ascoltare, i pensieri (ogni attività non verbale) che accompagnano quest'attività linguistica sono tratti da una base unica costituita dalla parte immersa.

Così come non impara due volte a camminare, il bambino impara a parlare una volta sola: impara a eseguire atti di comunicazione (per esempio, domandare, esigere, raccontare) e a nominare ciascun elemento del mondo circostante. Egli apprende che gli oggetti hanno nomi diversi, secondo le persone che li nominano, o secondo il luogo in cui si trovano; prende coscienza dell'esistenza di due sistemi linguistici, e diviene bilingue. Per parlare e per utilizzare uno dei sistemi linguistici di cui dispone, il bilingue deve "disattivare" totalmente l'altro sistema (o gli altri sistemi).

Quando si misura l'intelligenza verbale e non verbale di un bilingue, il test non tiene conto delle componenti culturali dell'esposizione a ciascuna lingua. D'altra parte, per misurare l'intelligenza verbale, si fa uso di una lingua sola, che può essere problematico nel soggetto bilingue che non padroneggia entrambe le lingue allo stesso modo.

Si nota come i test riflettono una rappresentazione dell'intelligenza particolare, quella della classe media della società occidentale, la loro validità è quindi discutibile quando si applicano a individui socializzati in altri ambiti culturali. Imparando a parlare, il bambino diviene membro della sua comunità. La lingua gli è trasmessa insieme (e attraverso) pratiche culturali che sono proprie di quella comunità. La cultura del gruppo determina la quantità e la qualità dell'apporto linguistico fornito al bambino. È dimostrato che le pratiche culturali che circondano l'acquisizione del linguaggio influenzano lo stile di pensiero e di risoluzione dei problemi del bambino, come pure le sue interazioni sociali. La divergenza di questi risultati incita alla prudenza, quando si tratta di mettere in relazione bilinguismo e sviluppo intellettuale, sia in un senso, sia nell'altro. Accade che siano in gioco troppi parametri non controllabili quando si vogliono confrontare gruppi di bambini bilingui e monolingui. La ricerca tende oggi a interessarsi di più a campi più estesi, come gli stili di pensiero o le tecniche e strategie di acquisizione/apprendimento nei bilingui.

### 5.1. Aspetti cognitivi

Chiunque ha la capacità di espandere il proprio repertorio linguistico senza compromettere per questo le proprie capacità cognitive. Il parlante bilingue ha sollevato tuttavia la problematica dell'esistenza o meno di un legame tra il numero delle lingue conosciute e gli aspetti cognitivi, primo tra questi: il quoziente intellettivo. Condotti negli Stati Uniti all'inizio del secolo, i primi studi sul rapporto tra bilinguismo e intelligenza affermarono che non solo un simile rapporto esiste, ma è anche negativo. In quel periodo il paese, conosceva un forte afflusso d'immigrati dall'Europa con un aumento vertiginoso della popolazione bilingue. Questa massiccia affluenza ingenerò un forte pregiudizio sociale nei confronti degli immigrati ed influenzò notevolmente le conclusioni degli studiosi. Goodenough<sup>114</sup> giunse addirittura a sostenere che l'uso di una seconda lingua in famiglia è la principale causa del ritardo mentale.

I problemi principali di questo primo approccio allo studio della relazione tra numero di lingue conosciute e intelligenza sono stati i criteri guida dei test d'intelligenza, test che nascevano appunto in quegli anni. Il grande difetto di questi strumenti era la totale sottovalutazione della dimensione sociale dell'uso del linguaggio ma, soprattutto, la mancanza d'omogeneità (età, sesso, classe sociale) nella selezione dei gruppi cui erano somministrati. Ricerche successive, condotte con criteri più accurati, hanno non solo smentito l'esistenza di un effetto negativo, ma hanno fornito possibili prove di un effetto positivo. Peal e Lambert,<sup>115</sup> parlano, per esempio, di maggiore flessibilità nell'uso delle abilità cognitive.

Il dibattito resta tuttora aperto, poiché, sono numerose le difficoltà che ostacolano la ricerca quali: l'assenza di una definizione pluridimensionale del bilinguismo, l'assenza di modelli teorici di riferimento unici, l'uso di criteri di misurazione uniformi, la difficoltà a

---

<sup>114</sup> F. GOODENOUGH, *Racial Differences in the Intelligence of School Children*, in "Journal of experimental Psychology" 9 (1926), pp. 388-397.

<sup>115</sup> E. PEAL, W. LAMBERT, *The Relation of Bilingualism to Intelligence*, *Psychological Monographs: General and Applied* 76/27 (1962), pp. 1-23; rist. in *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, a cura di R. GARDNER, W. LAMBERT, Newbury House, Rowley Mass, 1972, p. 277.

stabilire con esattezza l'incidenza di fattori di tipo sociologico, quali lo status socio economico del parlante.

Le due dimensioni di bilinguità, cioè la distinzione tra bilinguismo *additivo* e *sottrattivo*, tenta di rendere conto dell'influenza esercitata sullo sviluppo linguistico del bambino dallo statuto sociale di una delle due lingue, o meglio il loro rispettivo prestigio.

Secondo Lambert se le due lingue sono ugualmente prestigiose il bambino trarrà dall'educazione bilingue un enorme vantaggio e svilupperà una maggiore flessibilità cognitiva (bilinguismo additivo). Se, invece, una delle due ha minore prestigio l'esperienza non solo non sarà così positiva, ma potrà portare ad un ritardo nello sviluppo. In questa distinzione è difficile stabilire con precisione quali siano le cause del ritardo o dell'accelerazione nello sviluppo cognitivo del bambino, poiché il prestigio di una lingua è implicitamente legato allo stato sociale dei suoi parlanti, la relazione di causa effetto non è poi così immediata. Del resto qualsiasi parlante è cresciuto usando coerentemente forme standard e non standard della sua lingua madre, senza per questo aver subito dei ritardi cognitivi.

Infine, anche se si riuscisse a stabilire con certezza l'esistenza di un rapporto tra bilinguismo e capacità cognitive, non è chiaro come questi debba essere interpretato: se è la semplice conoscenza di più di una lingua a favorire l'intelligenza o se è l'intelligenza a favorire l'acquisizione di più lingue.

## 5.2 *Aspetti linguistici*

La condivisione di due o più lingue all'interno di una comunità sviluppa una serie di fenomeni che sono stati catalogati in modo generalizzato sotto il termine *code switching*. Sono stati presi in esame quei casi in cui, ad un certo punto della produzione, il parlante decide, apparentemente senza motivo, di cambiare lingua. In realtà il passaggio di codice non è del tutto casuale. Può essere, in alcuni casi, volontario. Il parlante può decidere di usare l'altra lingua perché esprime in modo particolarmente felice un concetto oppure perché vuole, in quel particolare momento, rilevare l'appartenenza ad una delle due comunità linguistiche. In altri casi invece, il passaggio di codice è assolutamente inconscio.

Anche in questo caso la sua produzione non è lasciata al caso. Fondamentali sono il contesto della conversazione e la dimensione psicologica del parlante. Può influire, per esempio, sul passaggio di codice l'argomento della conversazione, così come lo stress, lapsus momentanei o stanchezza. Oltre a questi fattori strettamente psicologici, l'ambiente sembra svolgere un ruolo determinante, e più esattamente è l'interlocutore, o meglio è il numero di lingue, che egli condivide con il parlante a determinare la probabilità di un cambio. In una conversazione o evento comunicativo è, infatti, sulla base della condivisione delle lingue conosciute dai parlanti che la mente cambia la "modalità" con cui processa il linguaggio.<sup>116</sup>

Grosjean parla, a questo proposito, di "modalità bilingue," descrivendola come "il livello dello stato d'attivazione delle lingue condivise dai parlanti nel corso della conversazione".<sup>117</sup> Se, ad esempio, l'interlocutore è monolingue, una delle due lingue conosciute dal parlante bilingue non sarà momentaneamente necessaria ai fini della comunicazione. In tal caso la mente selezionerà una modalità monolingue e la lingua ignorata dall'interlocutore non sarà perciò attivata, o meglio il suo livello d'attivazione neuronale sarà molto basso. Se, al contrario, la conversazione avviene tra parlanti multilingue, che condividono la conoscenza di due o più lingue, tutte le lingue conosciute verranno attivate. In tal caso la mente selezionerà la modalità bilingue, in cui le lingue condivise saranno contemporaneamente attivate e i parlanti potranno così liberamente passare dall'una all'altra lingua senza per questo compromettere la reciproca comprensione. Da un punto di vista formale, queste innocenti libertà si possono verificare in punti diversi del discorso; tra le frasi (*code-switching*) oppure all'interno della frase

---

<sup>116</sup> Con il termine modalità (*language mode*) s'intende lo stato d'applicazione del meccanismo che processa il linguaggio, che può cambiare in base al mezzo con cui si comunica (scrittura, parlato o il linguaggio dei segni nei sordi), o alle lingue attivate nel corso della conversazione, come avviene nei parlanti bilingui (*bilanguage mode*). Per una dettagliata spiegazione di modalità e la sua applicazione nei contesti monolingui si veda F. GROSJEAN, *La personalità bilingue*, in *La personalità bilingue. Caratteristiche psicodinamiche*, a cura di R. TITONE, Bompiani, Milano, 1996, pp. 53-78.

<sup>117</sup> Grosjean descrive il passaggio dalla modalità monolingue a quella bilingue come un continuum, in cui il livello d'attivazione delle lingue condivise è inversamente proporzionale al numero di lingue attivate nella mente si veda F. GROSJEAN *The Bilingual's Language Modes*, in *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, a cura di J. NICOL, Blackwell, Oxford, 2001, pp. 1-22.

(*code-mixing*), dove può essere commutato uno o più costituente, ma anche una singola parola (*inserzione*) oppure elementi, la cui posizione è o totalmente o relativamente libera (*tag-switching*), come ad esempio gli allocutivi, i riempitivi, le interiezioni o gli intercalari.<sup>118</sup>

L'abilità di passare da una lingua all'altra, ma soprattutto la capacità di produrre frasi miste, propria del bilingue, è stata interpretata in maniera divergente dagli studiosi. Le ipotesi formulate sulla natura di questo rapporto hanno animato il dibattito sull'acquisizione bilingue, dove le frasi miste prodotte dai bambini sono state considerate la prova principale di un unico sistema linguistico, usato inizialmente dal bambino.

## **6. Lo sviluppo del linguaggio e gli stadi del bilinguismo**

### *6.1 Il bilinguismo precoce simultaneo: dalla nascita ai tre anni*

Sebbene la ricerca nel campo della percezione del linguaggio da parte dei bambini bilingui non sia che all'inizio, si può affermare già ora che l'introduzione di una seconda lingua nel sistema percettivo del bambino comporta necessariamente un ampliamento delle sue capacità percettive, giacché egli deve saper distinguere un numero maggiore di contrasti fonetici (cioè differenze tra suoni articolati). Un bambino che si evolve in un ambiente linguistico, che comprende italiano, francese, russo, croato, arabo saprà distinguere più suoni di un bambino che cresce in un ambiente monolingue italofono. Recentemente, un gruppo di ricerca spagnolo<sup>119</sup> ha mostrato che bambini di 4 mesi, che crescono in ambiente bilingue spagnolo/catalano, riconoscono le loro due lingue materne in mezzo ad altre. Inoltre, i bambini che hanno partecipato ai test, messi a confronto con una lingua sconosciuta quale l'inglese o l'italiano, reagiscono più prontamente alle frasi in queste lingue. Gli autori hanno interpretato questo risultato come un segnale di maggiore difficoltà dei bambini, se confrontati con lingue fono logicamente vicine. Differenziare i

---

<sup>118</sup> V. K. EDWARDS, *Foundation of Bilingualism*, in *The Handbook of Bilingualism*, a cura di T.K. BHATIA, W.C. RITCHIE, Blackwell, Oxford, 2004, pp. 7-32.

<sup>119</sup> Citato in R. BIJELJAC, *Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce*, in, *L'acquisition du langage en émergence, de la naissance à trois ans*, a cura di M. KAIL, M. FAYOL, Editore PUF, Paris, 2000, pp. 161-192.

suoni della lingua madre dai suoni di lingue mai sentite prima sembra più facile, per questi bambini, che dissociare i suoni delle due prime lingue, che si assomigliano tra di loro.

Come precedentemente osservato, lo sviluppo del primo lessico è lento nelle prime fasi di vita del bambino e solo dai 4 ai 5 mesi il bambino impara a produrre una cinquantina di parole. Si osserva anche che la prima produzione di parole riconoscibili è fortemente influenzata dalla natura della lingua che si parla attorno al bambino, il che significa che la natura delle prime parole differisce, a seconda che la lingua di prima acquisizione sia il cinese, francese, inglese o spagnolo.

Queste ultime scoperte fanno apparire sotto una luce diversa le problematiche riguardanti le disuguaglianze nel repertorio lessicale dei bambini bilingui precoce fornendo variegata risposte ai critici del bilinguismo precoce. Il bambino bilingue non possederà le stesse categorie lessicali, nello stesso momento, in ognuna delle sue lingue. Vi è un diverso schema di sviluppo del lessico per esempio, più nomi di cose in francese, più verbi in italiano: ciò significa che, ad esempio, un bambino che sviluppi il linguaggio in un contesto italo-francese non imparerà le stesse parole, nelle due lingue, allo stesso tempo. Il bambino bilingue raggiungerà lo stadio delle cinquanta parole verso i 18 mesi, proprio come un bambino monolingue ma il suo repertorio totalizzerà una cinquantina di parole in tutte e due le lingue insieme.

Di fatto, ogni test linguistico “monolingue” applicato a un bambino bilingue rivelerà un deficit di linguaggio, rispetto a un bambino monolingue. È quello che succede ai bambini bilingui, quando fanno i primi passi nella scuola dell’infanzia. È per questa ragione che è imprudente confrontare le competenze linguistiche di bambini che vivono in ambienti dove si parlano più lingue, con il rischio di diagnosticare “ritardi” nel linguaggio, laddove invece non si tratta che di uno sviluppo logico, che segue le proprietà strutturali di ciascuna lingua. La maggior parte dei bambini impara nuove parole con un effetto bilanciante: quando il lessico si arricchisce in una lingua, sembra ristagnare nell’altra. Questo ritardo, a volte, è recuperato poco più tardi, per esempio in occasione di un viaggio nel paese in cui la lingua è parlata. Parlare di quantità e qualità di linguaggio di bambini in situazione di bilinguismo è argomento molto interessante.

In generale, nel caso di bilinguismo precoce, una delle lingue è forte, o dominante, poiché uno dei genitori è più presente presso il bambino. È importante sapere “quanto”

input linguistico (ascolto) è necessario nella seconda lingua, perché il bambino possa produrre degli enunciati (espressioni, frasi) in quella lingua. Sembra che, durante i primi anni di acquisizione, la quantità di enunciati che un bambino ascolta pronunciare in una lingua si correli con la produzione che il bambino farà in quella lingua. Un bambino che senta il doppio (di spagnolo) da sua madre, rispetto a ciò che in (inglese) sente da suo padre, produrrà più enunciati in spagnolo che in inglese. È il risultato cui è giunta un'equipe americana<sup>120</sup> che ha condotto più di uno studio su bambini dagli 8 ai 30 mesi, cresciuti in famiglie ispano-americane.

Con il bilinguismo equilibrato si intende una educazione bilingue che si fonda su un equilibrio delle parole apprese in cui il genitore presenta ogni parola traducendola in entrambe le due lingue creando un vocabolario bilingue. L'educazione bilingue è una sfida lanciata al genitore che parla la lingua minoritaria o debole e si tratta di gestire il suo impiego del tempo e la sua presenza attiva accanto al bambino. Un bilinguismo equilibrato è compromesso in numerose famiglie in cui il genitore minoritario ha pochi contatti con il bambino. Il bilinguismo attecchisce meglio nelle famiglie in cui anche l'altro genitore apprende la lingua minoritaria, la valorizza e la parla alla presenza del bambino o con lui.

Altra problematica questionata dai critici del bilinguismo precoce è: in che modo avviene la gestione delle due lingue da parte del bambino, costruzione o confusione? Secondo tali studiosi i bambini piccoli presenterebbero “miscugli” nel vocabolario linguistico e ciò sarebbe la prova che i bambini non sono in grado di tenere separati i due sistemi linguistici. La questione centrale, di interesse per gli specialisti, è sapere su quali basi i bambini decidano che tale o altra parola, appartengano a una lingua e non altra.

Nel 1978 Volterra e Taeschener<sup>121</sup> hanno ipotizzato che, prima dei 2 anni, i bambini non sarebbero in grado di distinguere tra i due sistemi linguistici, a livello mentale. All'inizio non esisterebbe che un solo lessico, da cui il bambino può attingere le sue parole. È solo verso i 2 anni che i bambini inizierebbero, secondo le due ricercatrici, a separare i due lessici, in altre parole a chiamare lo stesso oggetto con due diversi nomi, nelle due diverse lingue. Soltanto verso i 3 anni, i bambini comincerebbero a prendere

---

<sup>120</sup> D. PEARSON *et al.*, *Assessing Lexical Development in Bilingual Babies and Toddlers*, in “International Journal of Bilingualism” 2/3 (1998), pp. 347-372.

<sup>121</sup> V. VOLTERRA, T. TAESCHENER, *The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children*, in “Journal of Child Language” 5 (1978), pp. 311-326.

coscienza dell'esistenza di due sistemi linguistici, e del fatto che le due lingue sono completamente separate, a livello lessicale e grammaticale. Questa interpretazione sulla mescolanza dei lessici va a vantaggio della teoria della confusione tra le lingue. Tale ricerca è stata ripresa da altri vari studi, trovando vari supporti scientifici che proverebbero che i bambini piccoli sono bene in grado di separare i due sistemi linguistici. Prova ne sarebbe l'uso delle due parole (una in ciascuna lingua) per un solo significato, già a partire dall'inizio dell'acquisizione del linguaggio.

La mescolanza lessicale cioè attinente al vocabolario linguistico non ha luogo a caso, ma ha sempre una funzione diversa secondo l'età dei bambini, nelle fasi iniziali dell'acquisizione è quella della preponderanza di una delle lingue, nell'ambiente in cui il bambino cresce. È durante le attività ritualizzate (bagetto, gioco, pappa) che il bambino acquisisce parole nuove. Se gli stessi rituali hanno luogo ogni giorno con le stesse persone e nella stessa lingua, il bambino non avrà occasione di acquisire il vocabolario legato a quella situazione nell'altra lingua. È dunque la presenza dell'una o dell'altra lingua in un preciso contesto, nell'ambiente del bambino, che determinerà il numero di parole acquisite in ciascuna di esse. Ciò comporta automaticamente delle lacune nell'altra lingua. Questa mancanza è colmata prendendo in prestito il termine appropriato dall'altra lingua: una scelta pragmatica per riuscire nella comunicazione. Piuttosto che vedere nel passaggio da una lingua all'altra una confusione mentale, bisogna considerare la lingua sotto l'aspetto della competenza comunicativa. Numerose testimonianze provano che i bambini sono capaci assai presto di scegliere la lingua più adatta al loro interlocutore.

L'adattamento del discorso al proprio interlocutore è una delle caratteristiche di tutte le interazioni tra le persone. Tale adattamento è osservabile in tutti i tipi di interazione, a tutti i livelli linguistici. Per un bambino bilingue, l'incomprensione del suo interlocutore è dovuta innanzitutto all'uso della lingua inappropriata.

Differenziare le lingue in funzione delle persone, ovvero scoprire che bisogna esprimersi diversamente con il papà e con la mamma, conduce progressivamente verso la presa di coscienza che si possiedono due lingue diverse. Durante il processo di differenziazione dei due sistemi, alcuni bambini associano la lingua, spesso in modo rigido, a una persona, o a un contesto, o a un luogo geografico. Spesso i genitori

raccontano che i loro bambini considerano la lingua una particolarità della persona, come il colore della pelle o dei capelli.

Ricorrendo alla lingua che si adatta all'interlocutore, il bambino manifesta la sua coscienza nel contesto sociale, attuando una differenziazione pragmatica. L'alternanza dei codici è uno stile di comunicazione frequente tra persone che padroneggiano le stesse lingue. In genere ciascuno introduce nel suo discorso qualche parola nella lingua dominante. È importante che il bambino per sviluppare ciascuna lingua separatamente in modo da ottenere un bilinguismo equilibrato frequenti persone quali: la nonna, la zia, la cugina. Il contatto frequente con persone realmente monolingui, lo aiuteranno a sviluppare le sue capacità d'espressione nella lingua minoritaria e a distinguere i due sistemi linguistici in suo possesso.

I bambini riproducono l'alternanza dei codici dei genitori e, quindi, l'esempio dell'adulto che è responsabile di una gran parte delle mescolanze all'inizio dell'acquisizione linguistica. È importante per rassicurare il bambino di non correggere la produzione mescolante del bambino ma di riprendere la frase proponendone un modello coerente e di sottoporlo agli stessi stimoli per l'apprendimento di entrambe le lingue.

Per concludere, si insiste sul fatto che il linguaggio non è che uno degli elementi di sviluppo del bambino nel corso dei primi anni, che non va isolato da altre acquisizioni. Il processo di acquisizione del linguaggio può risultare rallentato o inibito per molte ragioni: per manchevolezze nelle funzioni uditive, fonatorie, cognitive ve ne sono altre di ordine affettivo e psicologico. Diverse ragioni in questa età possono portare a un ritardo linguistico, in rapporto con l'acquisizione del linguaggio e non di una specifica lingua: spesso questi due aspetti (linguaggio e lingua) sono confusi, anche dai professionisti, quando si hanno di fronte dei bambini bilingui.

### *6.2 Il bilinguismo precoce consecutivo: dai 3 ai 6 anni*

Se la lingua materna rappresenta la cellula familiare, la seconda lingua simbolizza l'apertura alla società, il primo passo verso il gruppo allargato. I bambini nati in Italia, in Francia e in Spagna da genitori già stanziatisi nel paese accogliente conoscono la lingua come mezzo di comunicazione. Il loro ingresso nella scuola dell'infanzia segna l'inizio

dell'acquisizione attiva dell'italiano come lingua seconda (L2) o del francese o dello spagnolo. Coloro che sono appena arrivati si avventurano per un terreno a loro sconosciuto, essi hanno davanti a sé un muro di suoni, voci, tonalità incomprensibili. L'acquisizione di questa nuova lingua è condizionata dall'interazione con i membri della società di accoglienza. Se egli troverà motivazione e il bisogno di contatto con le persone che incontrerà al di fuori del nucleo familiare quali amici, compagni di scuola o insegnanti, allora la lingua potrà svilupparsi correttamente. Se, invece, il contatto con il mondo esterno prende una brutta piega allora la seconda lingua non potrà svilupparsi in maniera stabile.

L'arrivo nella scuola dell'infanzia è uno shock emozionale per il bambino e successivamente ognuno adotta delle strategie sociali e cognitive corrispondenti alla propria personalità, per gestire la situazione. I primi mesi sono un periodo sensibile, perché si tratta della fase dell'accoglienza. È importante accordare un periodo di silenzio al bambino senza lanciarsi in interpretazioni fallaci del tipo “ritardo linguistico” o “rifiuto di parlare”, ma lasciare “un tempo” per dare fiducia al bambino e avere fiducia che piano piano acquisirà la L2.

La tappa di ingresso nella scuola dell'infanzia è decisiva per molti aspetti. Il bambino abbandona l'ambiente rassicurante della famiglia per entrare in un nuovo spazio, dove per prima cosa deve trovare riparo e protezione; egli vive un disagio emozionale dovuto al passaggio dal proprio nucleo familiare luogo di appartenenza e della cultura antropologico-familiare alla scuola dell'infanzia luogo di prima socializzazione e alfabetizzazione culturale.<sup>122</sup> Il bambino si trova di fronte a nuovi bambini e adulti con cui dovrà trascorrere lunghe ore e in questo nuovo ambiente dovrà ricorrere a diverse strategie per adattarsi: imparare ad affrontare il proprio stress, la propria angoscia, la propria curiosità. Una volta superate le prime paure, dovrà concentrarsi sulla sua integrazione in questo piccolo mondo.

Egli dovrà crearsi uno spazio nel gruppo, trovare una posizione in relazione agli altri. L'apprendimento della vita di gruppo e la prima socializzazione, è identica per tutti i bambini che conoscano o meno la lingua con cui si comunica. Il piccolo “non italofono”,

---

<sup>122</sup> G. FANTAUZZO, *Introduction*, in, *The Integration of Immigrant Children in Nursery School in Cross-cultural Perspective*, in “Acta Medica Mediterranea” 26/1 (2010), pp. 51-54.

se è nato in Italia, ha tuttavia un vantaggio su i suoi pari italofofoni. Avrà già capito che diversi modi di parlare possono coesistere: accompagnando sua madre dal panettiere, avrà appreso molto presto che la formula per chiedere del pane è diversa da quella che utilizza normalmente a casa.

La psicolinguista americana Lily Wong Fillmore<sup>123</sup> è tra i pochi specialisti che sottolineano l'importanza del contesto sociale nell'acquisizione della seconda lingua. Secondo la studiosa, il primo compito del bambino è stabilire relazioni sociali con i suoi interlocutori, ciò non vuol dire che sarà consapevole di possedere un'altra lingua, ma il suo interesse si rivolgerà verso gli altri bambini e la sua preoccupazione sarà di farsi accettare da loro. L'autrice ha osservato, per molti mesi il comportamento di cinque bambini ispanofoni di età compresa tra i 4 e i 5 anni, subito dopo il loro arrivo nella scuola dell'infanzia californiana. Nel suo libro<sup>124</sup> descrive le strategie sociali che i bambini utilizzano per potersi integrare nel gruppo, e partecipare alle attività. I bambini, malgrado non comprendano ancora bene l'inglese, si uniscono al gruppo facendo finta di capire ciò che è detto, utilizzano espressioni fisse come “dai”, “è mio” suscitando l'impressione di capire.

Le formule fisse, usate di proposito, sono la chiave per farsi accettare dagli altri. Avranno l'effetto di ottenere le repliche dai pari innescando risposte e nuove espressioni potranno essere apprese. Si attua così una maggiore sicurezza che permetterà il bambino di progredire nella seconda lingua. La personalità del bambino e lo stile di acquisizione e apprendimento giocano un ruolo fondamentale nell'avvicinamento a un nuovo ambiente, a una nuova lingua e ne determina la rapidità della progressione.

Alcuni ricercatori statunitensi<sup>125</sup> hanno dimostrato l'esistenza di differenze “stilistiche” nell'acquisizione delle prime cinquanta parole. Secondo questo studio, alcuni

---

<sup>123</sup> J. F. HAMERS, M. BLANC, *op. cit.*, p. 357.

<sup>124</sup> L. WONG-FILLMORE, *Individual Differences in Second Language Acquisition*, in *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*, a cura di C. FILLMORE, D. KEMPLER, W. WANG, Academic Press, New York 1979, pp. 203-228.

<sup>125</sup> Si veda E. BATES *et al.*, *Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development*, in *Handbook of Child Language*, a cura di P. FLETCHER B. MACWHINNEY, Blackwell, Oxford, 1995 pp. 96-151; L. WONG-FILLMORE, *op. cit.*, pp. 203-228; P.O. TABORS, *One Child Two Languages*, 2<sup>a</sup> ed. Brookes Publishing, Baltimora, 2008.

bambini, darebbero prova di uno “stile referenziale” e altri di uno “stile espressivo”. I primi sembrano privilegiare la funzione referenziale del linguaggio e tendono ad acquisire soprattutto nomi comuni per designare oggetti; gli altri sono più interessati alla funzione sociale del linguaggio, utilizzando più formule, elementi espressivi, vocabolari più vari.

Gli stili descritti per l’acquisizione del primo lessico sono l’equivalente di quello che altri ricercatori hanno chiamato lo stile “olistico” (espressivo) e “analitico” (referenziale). I bambini olistici privilegiano la comunicazione, senza attribuire troppa importanza all’esattezza dell’enunciato. Si interessano alle persone, conoscono espressioni complesse, ripetono frasi intere ed espressioni complicate. I bambini analitici sono più interessati alle cose e ai contenuti dell’apprendimento; questi soggetti utilizzano un maggior numero di parole, conoscono più sostantivi, usano aggettivi, si interessano alla costruzione del linguaggio, alle regole soggiacenti. Essi sono più consapevoli della lingua come oggetto e la utilizzano solo nel momento in cui si sentiranno sicuri di usarla bene. Si nota che i bambini olistici cominciano a parlare prima e facciano progressi più rapidi nel parlare la seconda lingua. Viceversa, i bambini analitici avanzeranno più rapidamente nell’acquisizione del vocabolario e della grammatica.

Studi recenti nel campo neurofisiologico hanno evidenziato una relativa specializzazione funzionale degli emisferi cerebrali che sembrano svolgere operazioni distinte e tuttavia complementari, poiché gli emisferi sono collegati da numerosi neuroni d’associazione. L’emisfero sinistro è consacrato al pensiero logico e analitico; è la sede del pensiero verbale; l’emisfero destro è dedito all’intuito e alla comprensione olistica degli schemi, con la possibilità di cogliere direttamente le relazioni esistenti tra le diverse parti di una totalità. Il primo opera linguisticamente con sequenze razionali di deduzione e induzione, il secondo giustappone intuitivamente immagini e simboli, li integra e li sintetizza più che analizza.

#### **Modalità di trattamento delle informazioni dei due emisferi cerebrali**

<b>Modalità psichiche dell’emisfero sinistro</b>	<b>Modalità psichiche dell’emisfero destro</b>
Elaborazione del linguaggio inteso in senso stretto come codice fonetico, sintattico e semanticamente denotativo	Elaborazione del linguaggio figurato e del significato connotativo
Elaborazione della memoria verbale	Elaborazione della memoria spaziale

Controllo delle relazioni sequenziali	Controllo delle relazioni visive
Elaborazione del pensiero logico e analitico	Elaborazione del pensiero intuitivo e sintetico
Controllo dell'astrazione	Controllo dell'associazione
Elaborazione di sequenze di segni sottoposti a regole combinatorie (analisi-succezione)	Percezione globale (Sintesi-simultaneità)

Gli stili di apprendimento condizionano in parte l'atteggiamento del bambino che arrivi in un luogo in cui non comprende la lingua. Si possono distinguere quattro tappe:<sup>126</sup>

- la “*fase saliente*” indica il primo momento in cui il bambino scopre che gli altri usano una lingua diversa da quella che si parla a casa.
- Appena si accorge di non essere compreso, attraversa una “*fase di mutismo*”, non usa più la lingua per comunicare ma la mimica, i gesti, o segue senza parlare l'invito a un gioco. Durante questa fase il bambino dà l'impressione di essere passivo, invece analizza la nuova lingua: i suoni, la melodia, cerca di frammentare il flusso per scoprire nuove formule, delle espressioni da usare.
- La “*fase del linguaggio telegrafico*” definisce lo stile telegrafico fatto di formule che il bambino capta così come sono, e usa per poter entrare in contatto con gli altri bambini.
- L'ultima fase è quella della “*produzione di frasi corrette*”, gli errori sono ancora frequenti, tuttavia normali nel processo di acquisizione della seconda lingua.

L'altra questione essenziale che si pone quando ci si interessa all'acquisizione precoce di una seconda lingua è se questa acquisizione segua gli stessi stadi di sviluppo della lingua materna o si sviluppi in modo diverso. È importante tener conto di due aspetti; da una parte, l'acquisizione della seconda lingua avviene quando lo sviluppo intellettuale ha raggiunto uno stadio più elevato di quello raggiunto in occasione dello sviluppo della lingua materna; dall'altra parte, nel momento in cui prende contatto con la seconda lingua, il bambino possiede già un bagaglio linguistico, quello della sua lingua materna.

All'età di 3 anni, quando il bambino entra nella scuola dell'infanzia, l'acquisizione del linguaggio è ben lontana da essere terminata, il bambino ha già acquisito un lessico importante e ha cominciato ad elaborare la frase ‘sintattica’, quella in cui impara le regole che presiedono alla formazione degli enunciati della lingua. Quasi tutti i bambini hanno

<sup>126</sup> FANTAUZZO, ROCCELLA, *op. cit.*, pp. 126-127.

appreso gli elementi basilari per la comunicazione dei bisogni primari: sanno domandare, indicare, esprimere un rifiuto, un dispiacere, un desiderio. L'uso di formule fisse, di "frasi prefabbricate",<sup>127</sup> è il tratto maggiormente distintivo del comportamento linguistico di un bambino, durante le prime settimane all'ingresso della scuola dell'infanzia.

La progressione delle formule fisse verso le frasi ben formate si sviluppa per tre tappe distinte: all'inizio il bambino coglie un'espressione ricorrente (per esempio "è mio"), che usa nelle interazioni sociali ogni volta che gli sembra opportuno. In una seconda tappa, frazionerà l'espressione per estrarne delle regole linguistiche. Questa fase gli permetterà di sostituire una parola con un'altra o di aggiungerne una ("è mio camion"), per arrivare finalmente a creare frasi corrette ("è mio il camion"). Le formule fisse, le frasi prefabbricate, hanno una doppia utilità: da una parte il bambino entra in contatto con i pari grazie a queste formule, in seguito, analizzando progressivamente le espressioni, impara a costruire, da solo, alcune frasi nella seconda lingua.

Si è visto come il bambino costruisca la sua nuova lingua grazie a strategie sociali e cognitive. Questo permette di capire quanto sia importante l'interazione con persone adulte e con pari che parlino nella loro lingua madre. Il bambino elabora la maggior parte del nuovo codice nel corso dell'interazione con altri bambini e non in attività linguistiche formali con un adulto. Il desiderio di educare il proprio bambino in modo che parli due lingue induce alcuni genitori ad inventare strategie quali l'alternanza delle lingue secondo la situazione (l'inglese durante i pasti, il francese per i weekend), oppure secondo i giorni della settimana. In altri casi si attua una rigida separazione fra le due lingue. Non esistono studi che validino l'uno o l'altro metodo, tuttavia è importante che ogni famiglia trovi il suo equilibrio evitando di fare del bilinguismo un postulato rigido che possa intralciare le relazioni tra genitori e bambini.

### 6.3 *Dal bilinguismo al plurilinguismo*

Per molte famiglie francesi, il francese si aggiunge ad altre lingue; allo stesso modo in Italia, l'italiano si aggiunge all'inglese e al tamil per i migranti provenienti dall'India. Dopo essere cresciuti con due lingue in famiglia, i bambini faranno conoscenza con il

---

<sup>127</sup> ABDELILAH-BAUER, *op. cit.*, p. 67.

francese o con l'italiano al momento dell'iscrizione all'asilo nido o alla scuola dell'infanzia. La terza lingua, in genere, sconsiglia genitori e professionisti, insegnanti e educatori, psicopedagogisti, i quali si interrogano sul numero delle lingue che un bambino riesce ad assimilare nei suoi primi anni di vita.

Il trilinguismo per insegnamento non è raro in Europa e nel mondo. Nelle comunità bilingui, come in Catalogna, nei Paesi Baschi, in Frisonia, in Bretagna, in Wasa (Svezia), in Svizzera e in Bosnia-Herzegovina i bambini che seguono un insegnamento bilingue imparano l'inglese come terza lingua, spesso nelle scuole primarie. In Canada, l'inglese o il francese sono appresi come terza lingua dalle popolazioni immigrate, o aborigene, e lo stesso accade in varie regioni dell'America del Sud, dove i bambini di lingua materna quechua, aymara, guarani sono scolarizzati in un ciclo bilingue, ai quali si aggiunge una terza lingua internazionale.

Ancora poco sappiamo sullo sviluppo dei bambini piccoli in un contesto familiare trilingue, nel corso dei primi tre anni di vita, bisogna far riferimento a testimonianze individuali e a osservazioni dirette condotte su bambini trilingue. Tutti i racconti riferiscono della capacità dei bambini di adattarsi alle lingue che li circondano e fanno capo ad un unico denominatore: il bambino acquisisce naturalmente ogni sistema linguistico la cui padronanza gli è utile per stabilire relazioni affettive con le persone del suo ambiente. Tuttavia l'importanza della relazione sociale comporta un rovescio della medaglia: i bambini sono capaci di dimenticare una lingua tanto in fretta quanto in fretta l'hanno imparata, proprio perché la motivazione è la necessità di comunicazione. Il fatto che le diverse lingue sono legate sia a persone diverse (nonna, baby-sitter, padre o madre), sia a un contesto diverso (due lingue a casa, terza lingua a scuola), un cambiamento di situazione non può che comportare automaticamente un cambiamento nella gestione delle lingue da parte del bambino.

Il principio della gestione economica si applica bene al bilinguismo ma trova difficoltà quando sono in gioco tre o più lingue. Il tempo di interazione con una lingua deve essere sufficientemente lungo e regolare perché il bambino senta la necessità di appropriarsene. I bambini sono molto sensibili ai contesti sociolinguistici: sanno distinguere i contesti e le situazioni in cui è necessario l'uso di una particolare lingua da quelli in cui gli adulti tentano di tenere vivo artificialmente l'uso di una lingua.

La gestione “economica” delle lingue diviene vitale per un bambino che, a causa di obblighi familiari, cambia regolarmente paese e lingua. Il trilinguismo transitorio è il risultato di circostanze attraversate dalle famiglie migranti, in relazione alle loro carriere professionali. La fluttuazione delle lingue o competenze fluttuanti (quando la lingua dominante diventa ora l’una o l’altra), è lo schema che caratterizza tutti i trilingui, secondo Charlotte Hoffmann.<sup>128</sup> Un’uguale competenza nelle tre lingue non sembra possibile, ci sarà sempre una lingua più debole delle altre, perché meno utilizzata. È questa lingua debole la prima a scomparire se le circostanze ne rendono superfluo l’uso.

Per lo sviluppo di una competenza trilingue o plurilingue, l’esposizione sufficiente a ciascuna lingua in un contesto formale (la scuola) o informale (la famiglia, la strada) è una condizione necessaria ma non sufficiente e a volte si ha un *equilibrio instabile* tra le lingue apprese. Quando un bambino bilingue arriva in una scuola in cui l’insegnamento si fa in una terza lingua, è spesso una delle lingue della famiglia che si indebolisce, ciò accade quanto più la lingua è poco prestigiosa. Con la perdita di una delle lingue, il bambino diventa bilingue conservando, tuttavia una tripla competenza culturale.

La possibilità di un trilinguismo reale migliora se le lingue godono di un riconoscimento sociale come nel caso riferito da Hoffmann. Questa linguista ha resocontato le osservazioni sullo sviluppo del linguaggio condotte nei suoi due bambini trilingue tedesco/spagnolo/inglese in un periodo di sette anni. L’uso delle lingue parlate dai bambini corrispondeva alla costellazione linguistica familiare: tedesco e spagnolo erano usati con i genitori, mentre l’inglese era la lingua della scuola, degli amici e della comunità sociale. In nessun momento i bambini avevano risentito di atteggiamenti negativi verso il loro trilinguismo o verso una delle loro lingue e per questa importante ragione hanno potuto sviluppare le tre lingue a un livello sufficiente per i loro bisogni comunicativi del momento.

L’esposizione a più lingue può rallentare il processo di acquisizione delle lingue; ci vorrà più tempo perché il bambino riesca, in questa situazione, nella produzione orale in una o più lingue, tuttavia è certo che quando esiste una lingua che non gode di uguale prestigio nel paese dove la famiglia risiede, questa ha la tendenza a indebolirsi, persino a

---

<sup>128</sup> C. HOFFMANN, *Towards a Description of a Trilingual Competence*, in “International Journal of Bilingualism” 5/1 (2001), pp. 1-17.

scomparire. Molti bambini di famiglie multilingui rischiano di non diventare trilingue, quanto piuttosto diglossici. Ciò significa che ciascuna lingua non si svilupperà che fino a un certo punto, cioè fino a quando non è utilizzata in un determinato contesto.

Molte famiglie migranti, che parlano lingue poco valorizzate a livello sociale, vivono situazioni di diglossia. La lingua del paese di provenienza è usata in famiglia per comunicare su piccole cose di routine quotidiana, mentre la lingua del paese di arrivo è parlata nella strada, nei negozi e negli uffici. Ciascuna lingua ha il suo dominio ben preciso, ma nessuna delle due è in grado di estendersi all'altra. Ciò non è un fatto grave, poiché la persona è in grado di comprendere e farsi comprendere in tutte le situazioni di vita. Tuttavia in una società dove si attribuisce grande importanza al "parlar bene", dove la lingua scritta ha un'importanza considerevole come in Italia o in Francia, non padroneggiare il francese o l'italiano in tutti i settori è un handicap in termini di promozione sociale.

#### 6.4 *Bilinguismo tardivo: una seconda lingua dopo i 6 anni*

Per milioni di bambini, nel mondo, l'ingresso nella grande scuola, la scuola primaria, segna una svolta importante. Per il bambino che comincia ad andare a scuola senza capire la lingua che lì è adottata, la sfida è significativa: non solo deve imparare a parlare con gli altri, ma deve anche servirsi della seconda lingua per imparare a leggere. È attraverso la lettura e la scrittura che questo bambino familiarizzerà con l'altro registro linguistico, cioè la lingua della scuola. La lingua utilizzata nell'interazione con gli altri è accompagnata da gesti, mimica, intonazione adeguati, che permettono di prevedere ciò che sarà detto. I bambini allofoni fanno presto a sviluppare le competenze sociali nella comunicazione (*Basic Interpersonal Communicative Skills* o *BICS*) necessarie a relazionarsi con gli altri. Le competenze nella lingua accademica (*Cognitive Academic Language Proficiency* o *CALP*), cioè la lingua trasversale a tutte le discipline si svilupperanno invece progressivamente con l'ingresso nel sistema scolastico.

Gran parte della comunicazione quotidiana è legata a situazioni concrete, le intenzioni comunicative sono in rapporto diretto con il luogo e l'ora: la comunicazione quotidiana ha bisogno solo di competenze di comunicazione di base: *BICS*, secondo la

definizione di Cumminis. Il linguaggio non verbale (gesti, mimica o movimenti del corpo) favorisce l'interazione fra bambini di lingue diverse che possono "capirsi a meraviglia" in determinati contesti. Altra dimensione da aggiungere all'atto di comunicazione è il livello intellettuale coinvolto. Parlare o salutare un compagno coinvolge attività poco esigenti sul piano cognitivo, diversa è la situazione quando si tratta di redigere un commento a dei testi o di seguire un insegnamento in cui si deve assimilare rapidamente una quantità di informazioni elevate. Sul piano cognitivo, manipolare regolarmente due sistemi linguistici ha un effetto positivo su tutti gli apprendimenti.

La capacità di acquisire una lingua in maniera intuitiva diminuisce dopo i 6 anni. Il dispositivo di acquisizione del linguaggio è rimpiazzato da meccanismi cognitivi più generali, attivi per tutti i compiti di risoluzione dei problemi. Ciò significa che i bambini che devono apprendere una seconda lingua attivano diverse risorse mentali per compensare la mancanza di un dispositivo specifico per l'acquisizione di una lingua. Si è scoperto che, a partire dai 6 anni, si attivano nuove regioni del cervello, sia nell'emisfero destro sia in quello sinistro, quando vengono trattate le informazioni grammaticali della seconda lingua. Questo meccanismo di compensazione, che passa per altre risorse del cervello, spiega le variazioni fra un individuo e un altro che hanno appreso la seconda lingua tardivamente.

Le ragioni implicate in questo apprendimento tardivo variano non solo in funzione all'età, ma anche in funzione di fattori socio psicologici come la motivazione, l'attitudine, il contesto di apprendimento. È chiaro che un bambino spagnolo apprenderà meglio l'italiano rispetto ad un bambino la cui lingua madre sia il cinese, il tedesco o l'ebraico. La somiglianza tra spagnolo ed italiano, due lingue di origine latina, è più grande che tra l'italiano e l'ebraico, per esempio, che appartiene al gruppo delle lingue semitiche. In certi casi, chi impara può servirsi delle strutture grammaticali della sua prima lingua per costruire frasi nella seconda lingua per esempio per i bambini tedeschi che imparano l'inglese.

Anche gli elementi sonori se questi esistono nella lingua materna sono più facile da riconoscere e identificare. È più facile riconoscere l'intonazione crescente come marca di interrogazione se questa regola esiste nella lingua materna. Un bambino di lingua giapponese che impari l'inglese avrà più difficoltà ad appropriarsi degli articoli indeterminativi e determinativi perché non esistono nella sua lingua madre. Al contrario,

un bambino di madrelingua spagnola non avrà nessuna difficoltà ad acquisire il sistema degli articoli perché esistono anche in spagnolo.

I gruppi quantitativamente più significativi, che provengono da quattro diverse macroaree geografiche e che parlano lingue differenti, in Italia sono:<sup>129</sup>

- bambini sinofoni provenienti dalla Cina;
- bambini arabofoni di nazionalità marocchina, tunisina ed egiziana;
- bambini ispanofoni che giungono dal Perù, Ecuador e Colombia;
- bambini di lingua albanese;

Con l'inizio della scuola primaria comincia, per ogni bambino bilingue, un periodo di cerniera in cui il di insegnamento determinerà la progressione del bilinguismo nell'avvenire. Il bambino dovrà affrontare la scrittura e la lettura. Il bambino deve imparare che a un suono (un fonema) corrisponde una lettera o un gruppo di lettere scritte (un grafema), che a un'immagine mentale corrisponde una serie di grafemi, una parola scritta. Deve comprendere che la corrispondenza tra immagine mentale e la sua rappresentazione grafica è retta da regole, l'ortografia. L'atto del leggere fa appello a due variabili, il riconoscimento della parola e la comprensione orale. Per imparare a rappresentare i suoni del linguaggio parlato con delle lettere il bambino deve essere capace di scomporre le parole in segmenti fonologici cioè sviluppare la coscienza fonologica (cioè che le parole fanno rima, che hanno una sillaba e due fonemi diversi ecc) per la comprensione del testo scritto.

I contenuti disciplinari sono veicolati attraverso la lingua dello studio che diviene trasversale a tutte le materie e il docente deve insegnare la nuova lingua, sapendo scegliere il modello di riferimento più adeguato, sapendo nel contempo educare alla varietà del mezzo, registro, codice, sottocodice, lessico, strutture morfosintattiche e semantica. Queste sono le condizioni per l'apprendimento della lingua, poiché ogni ostacolo linguistico può incidere pesantemente sul processo di acquisizione delle conoscenze che conducono sovente allievi autoctoni e alloctoni verso un orizzonte di pluriequivocità di codifica e decodifica del messaggio, verso uno smarrimento culturale e verso difficoltà di apprendimento linguistico e cognitivo provocando l'insuccesso scolastico. Sono condizioni

---

<sup>129</sup> G. FAVARO, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Milano, 2004, p. 226.

inalienabili per garantire l'inserimento e la partecipazione dei nuovi cittadini nella vita sociale e produttiva di ogni paese europeo.

*Le fasi della prima accoglienza a scuola*<sup>130</sup>

Primo contatto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accoglienza dell'alunno neo arrivato e la sua famiglia;</li> <li>• Raccolta della documentazione o delle autocertificazioni;</li> <li>• Prime informazioni sulla scuola fornite all'alunno e alla famiglia (opuscoli bilingue);</li> </ul>
Intervista-colloquio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspetti della storia personale (viaggio, aspettative, timori ecc);</li> <li>• Rilevazione delle pratiche linguistiche quotidiane;</li> <li>• Descrizione di una giornata tipo e del rapporto con lo spazio extrafamiliare (utilizzo di questionari bilingui o presenza di insegnante facilitatore o di un mediatore linguistico-culturale);</li> </ul>
Prove e momenti di osservazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rilevazione (mediante utilizzo di materiali in L1 e di schede-prove non verbali) delle competenze rispetto a: <ul style="list-style-type: none"> <li>-lingua d'origine (orale e scritta)</li> <li>-lingua straniera</li> <li>-lingua italiana (se è arrivato da qualche tempo o se è esposto all'italiano nel paese d'origine)</li> <li>-funzioni di base</li> <li>-abilità logico-matematiche</li> <li>-abilità espressive, grafiche, etc.</li> </ul> </li> </ul>
Restituzioni delle osservazioni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicazione dell'alunno neo arrivato rispetto alla classe e sezione di inserimento, alle modalità organizzative, al percorso intensivo per l'apprendimento della L2 (eventuale presenza del mediatore linguistico e culturale).</li> </ul>

<sup>130</sup> G. FAVARO, *op. cit.*, p. 207.

## CAPITOLO II

### IL LINGUAGGIO TRA NEUROPSICHIATRIA, NEUROLINGUISTICA E NEUROPSICOLOGIA

Tra gli strumenti a disposizione dei docenti impegnati a insegnare la lingua (in questo caso l'italiano come L2) ce ne sono alcuni particolarmente adatti alla giovane età dei discenti che abbinano esercizi linguistici ad esercizi di psicomotricità.

I nuovi filoni di ricerca della Neuropsichiatria infantile, anche nei suoi risvolti pedagogici e didattici, offrono molto materiale di riflessione e anche una base sulla quale fondare la sperimentazione didattica che è stata condotta all'interno di questa ricerca e che sarà presentata al capitolo IV.

#### 1. L'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio

Gli studi sulla localizzazione anatomica del linguaggio e sullo sviluppo del linguaggio nel bambino offrono sostegno all'ipotesi che gran parte del processo linguistico sia un fenomeno innato. Sia il linguaggio naturale sia quello dei segni sono rappresentati in maniera predominante nell'emisfero sinistro nel quale anche il *planum temporale* presenta una superficie maggiore già a partire dalla trentesima settimana di gestazione.

Dal momento della nascita i bambini percepiscono e distinguono una vasta gamma di suoni; tuttavia questa capacità va perduta quando essi apprendono un determinato linguaggio. Si pensa che ciò possa essere dovuto a una retrazione sinaptica come quella che sta alla base della riduzione dell'acuità visiva nei gattini allevati in un ambiente che restringe il loro orizzonte visivo. Alcuni studi sottolineano che, dopo la pubertà, le capacità di apprendere un'altra lingua si riducono e sebbene sia ancora possibile apprenderla, è

molto difficile padroneggiarla completamente. Chomsky considera<sup>1</sup> innata e non appresa questa capacità, ipotizzando che debba esistere una struttura cerebrale deputata al linguaggio in grado di combinare fra di loro un infinito numero di parole in un numero illimitato di frasi. I bambini possiederebbero, a livello cerebrale, una *grammatica universale* che trova una corrispondenza nelle grammatiche di tutti i linguaggi naturali. Questo permette ai bambini, che hanno innate capacità di riconoscere i linguaggi naturali esistenti, di imparare facilmente qualsiasi lingua cui sono esposti.<sup>2</sup>

Gli studi sulle afasie hanno permesso di approfondire le conoscenze dell'organizzazione cerebrale del linguaggio. Secondo il modello di Wernicke-Geschwind, l'ascolto di una parola comporterebbe il trasferimento dell'informazione dall'apparato acustico al nervo uditivo e successivamente al corpo genicolato. L'informazione arriva quindi alla corteccia uditiva primaria (area 41 di Brodmann) e, successivamente, alla corteccia uditiva superiore (area 42 di Brodmann) prima di essere convogliata ad una regione specifica della corteccia associativa parieto-temporo-occipitale localizzata nel giro angolare (area 39 di Brodmann). L'informazione viene quindi poi proiettata all'area di Wernicke (area 22), che è coinvolta nel processo di comprensione della parola e quindi, attraverso il fascicolo arcuato, all'area di Broca (area 45), dove la rappresentazione uditiva della parola è tradotta nella struttura grammaticale di una frase e dove sarà anche immagazzinata la memoria che servirà per articolare la parola. Infine l'area della corteccia motrice che regola l'articolazione del suono, è raggiunta dall'informazione riguardante il tipo di suono che deve essere emesso.<sup>3</sup>

Secondo Wernicke e Geschwind le stesse vie sono coinvolte quando si legge una parola. Altri studi neuropsicologici hanno evidenziato anche l'interessamento di altre strutture sottocorticali, come il talamo sinistro, il nucleo caudato sinistro (importante per l'integrazione uditivo-motoria necessaria per l'elaborazione linguistica) e la sostanza bianca adiacente. Le afferenze uditive sono proiettate dalla corteccia uditiva al giro angolare e quindi all'area di Wernicke mentre quelle visive relative alla parola sono trasmesse direttamente dalle cortecce visive superiori all'area di Broca. Le percezioni

---

<sup>1</sup> L. CAMAIONI, *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 12.

<sup>2</sup> M. NESPOR, D. JO NAPOLI, *L'animale parlante*, Carocci, Roma, 2007, p. 78.

<sup>3</sup> FANTAUZZO, ROCCELLA, *op. cit.*, p. 10.

visive ed uditive delle parole, sono elaborate in maniera indipendente da vie specifiche che hanno un ingresso proprio nell'area di Broca e nelle regioni corticali di ordine superiore connesse con la comprensione e l'espressione del linguaggio.<sup>4</sup>

Si ritiene, inoltre, che non tutte le afferenze uditive siano elaborate dalla stessa via; suoni e parole sono analizzati in maniera indipendente dalla via lungo la quale sono elaborate le informazioni relative alle parole che hanno un significato. Ci sarebbero vie separate per i suoni, che rappresentano il mezzo espressivo del linguaggio, e per il significato, che rappresenta il contenuto del linguaggio.

È da rilevare che durante la vita prenatale il feto, impara a conoscere suoni, ritmi, sapori, emozioni che, sentiti e provati dalla madre, saranno tradotti in sensazioni dai neurotrasmettitori. Il feto impara, nello stesso modo, a riconoscere la voce e il ritmo del cuore ma anche suoni diversi. L'organo dell'udito è ben sviluppato dal quarto/quinto mese di vita intrauterina e una ninna-nanna che la madre cantava può essere riconosciuta dal bambino intorno al terzo mese di vita. Le filastrocche, le storie in rima serviranno a creare quello che Alfred Tomatis ha definito *allineamento uditivo* e che gli consentirà di aumentare la capacità di distinguere i suoni anche in futuro.

Oggi sappiamo che i primi 6 mesi di vita del bambino possono giocare un ruolo rilevante nella costruzione della rete neuronale. Il cervello, i dendriti, le guaine mieliniche si sviluppano secondo un piano, la rete neuronale presente alla nascita è già adeguata per un primo processo di riconoscimento elementare. L'esercizio di questo riconoscimento concorre all'organizzazione delle aree recettoriali, il numero delle sinapsi raddoppia dal secondo al sesto mese di vita per poi crescere più lentamente fino al primo anno e ridiscendere gradualmente per effetto della *potatura mirata* delle sinapsi meno efficienti, fino agli 11-12 anni e poi ancora più lentamente sino all'adolescenza. Attualmente, inoltre, conosciamo anche la funzione di alcuni neuroni, chiamati *neuroni specchio*, che si attivano nell'emisfero sinistro e che concorrono a costituire la base primordiale del proto-linguaggio e cioè della capacità di comunicare fra i primati.<sup>5</sup>

## **2. I neuroni specchio e il linguaggio**

---

<sup>4</sup> NESPOR, JO NAPOLI, *op. cit.*, p. 146.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 12.

I neuroni specchio (*mirror neuron*) sono una classe di neuroni specifici che si attivano quando si compie un'azione o la si osserva mentre è compiuta da altri. Nell'osservatore si assiste al fenomeno di *rispecchiamento neuronale* del comportamento dell'osservato, come se il primo stesse compiendo le azioni effettuate dal secondo. Nell'essere umano i neuroni specchio, oltre alle aree motorie e premotorie, occupano anche l'area di Broca e la corteccia parietale inferiore.<sup>6</sup>

La funzione dei neuroni specchio è stata interpretata in vario modo: secondo una interpretazione, questa presiede al processo di apprendimento mediante imitazione, in cui la comprensione delle azioni compiute da altre persone è di importanza fondamentale; un'altra teoria sostiene che le azioni osservate vengono riprodotte da un meccanismo di simulazione come il sistema specchio, mettendo in relazione i processi linguistici con la teoria della mente. Va ricordato che la parziale localizzazione di alcune attività complesse quali la comunicazione ed il linguaggio in una parte dell'area di Broca, fa ritenere che i neuroni specchio possano costituirne la base biologica.

I primi studi sui neuroni specchio hanno evidenziato un gruppo di neuroni visuo-motori nella corteccia premotoria ventrale (area F5) e quindi anche nella porzione rostrale del lobo parietale inferiore (area PF e PFG), in cui si trovano connessioni con l'area F5.<sup>7</sup> L'insieme delle aree coinvolte è stato chiamato *Mirror Neuron System* (MNR). Il sistema dei neuroni specchio svolge un ruolo importante nei processi di comprensione del comportamento altrui. Per esempio, un neurone specchio che si attiva quando la scimmia strappa un pezzo di carta, si attiva anche quando la stessa scimmia vede fare lo stesso gesto ad un'altra scimmia o anche se solo sente il rumore della carta strappata (senza quindi una informazione visuale). Questo comportamento indicherebbe che i neuroni specchio codificano concetti astratti per azioni del suddetto tipo (in questo caso, strappare la carta)

---

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>7</sup> È stato un gruppo di ricercatori dell'Università di Parma, diretto da Giacomo Rizzolatti e composto da Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi, Vittorio Gallese e Giuseppe Di Pellegrino che, nello studiare l'attività della corteccia premotoria, in particolare i neuroni deputati al controllo dei movimenti della mano di un macaco, ha registrato l'attività di alcuni motoneuroni del macaco, che, pur restando immobile, osservava uno dei ricercatori che prendeva una banana. I neuroni della scimmia, che era rimasta immobile, avevano reagito alla vista del gesto del ricercatore.

sia quando l'azione è compiuta direttamente, sia quando arriva l'informazione che la stessa azione è compiuta da altri.

Le ricerche condotte sugli esseri umani con tecniche di indagine (fMRI) e di *brain imaging*, hanno localizzato dove si trovano i neuroni specchio. Tali neuroni si trovano nella porzione rostrale anteriore del lobo parietale inferiore; settore inferiore del giro pre-centrale; settore posteriore del giro frontale inferiore; un'area anteriore del giro frontale inferiore; nella corteccia pre-motoria dorsale. Nell'uomo l'attivazione dell'area di Broca (e di altre aree) alla presenza di azioni complesse è collegata al linguaggio, in un sistema più complesso di quello del macaco: il sistema umano dei neuroni specchio codifica atti motori transitivi e intransitivi (codifica cioè sia il tipo di azione sia la sequenza dei movimenti di cui essa è composta). Nell'uomo i neuroni specchio si attivano anche quando l'azione è semplicemente mimata e senza una effettiva interazione con gli oggetti. Anche se il loro ruolo primario è quello di comprendere le azioni altrui, il contesto umano resta evidentemente quello più complesso.

I neuroni specchio nell'uomo sono stati localizzati vicino all'area di Broca, ciò ha fatto scaturire l'ipotesi che il linguaggio umano si sia evoluto tramite l'informazione trasmessa con le prestazioni gestuali (comprensione e codifica/decodifica). Nella scimmia è stato evidenziato che solo 92 (neuroni specchio) dei 532 neuroni localizzati nell'area detta F5 della corteccia premotoria frontale, sono attivi sia nella fase di osservazione sia nella fase di esecuzione.<sup>8</sup>

Molti ricercatori hanno attribuito a questo sistema un ruolo nella cognizione sociale e in vari processi di apprendimento fondamentali per lo sviluppo dell'individuo, come l'acquisizione di abilità procedurali, di memorie senso-motorie e della stessa lingua verbale, inoltre il sistema dei neuroni specchio nell'uomo non si limita solo agli atti motori

---

<sup>8</sup> Non vi sono ancora dati certi sul numero di neuroni specchio posseduti da ogni essere umano. Sappiamo che l'area F5 dei primati (dove sono localizzati i 92 neuroni specchio attivi all'interno di un sistema visuo-motorio e i 63 attivi in un sistema audio-motorio) sia, nell'uomo, omologa alla parte posteriore del giro frontale inferiore dell'emisfero sinistro (area di Broca). Lo sviluppo della regione cerebrale umana che è specifica alla produzione linguistica è collocata all'interno di un lungo processo evolutivo della corteccia frontale cominciato nei primati umani. Nell'uomo sono attivate, durante l'atto di afferrare un oggetto, le aree cerebrali situate nel solco temporale superiore e nella parte posteriore del giro frontale inferiore dell'emisfero sinistro (area di Broca).

transitivi o intransitivi, ma anche agli atti mimati. La maggiore estensione dimensionale e la crescente complessità del sistema a specchio umano rispetto a quello della scimmia rivelano quindi che esso è in grado di selezionare sia un tipo di azione sia la sequenza di movimenti di cui è composta. La funzione dei neuroni specchio sarebbe, quindi, quella di rappresentare azioni a livello cerebrale affinché si abbia una comprensione delle stesse; in questo modo l'uomo sarà in grado di riconoscere che qualcun altro sta eseguendo una determinata azione, di distinguere l'azione osservata da un'altra azione e di usare le informazioni acquisite per agire nel modo appropriato. I neuroni specchio permettono una rappresentazione interna (simulazione incarnata di una determinata azione reale), sia linguistica sia socio-comportamentale, “mappando le azioni osservate sugli stessi circuiti nervosi che ne controllano l'esecuzione attiva.”<sup>9</sup>

Questo sistema è ontogeneticamente e filogeneticamente importante per lo sviluppo del linguaggio. A partire dal meccanismo coinvolto nell'osservazione-esecuzione di azioni è plausibile considerare oggetto della percezione linguistica i *gesti fonetici* del parlante.<sup>10</sup> Essi rappresentano le primitive che i meccanismi di produzione linguistica traducono in movimenti articolatori e, viceversa, sono anche le primitive che i meccanismi specializzati per la percezione linguistica recuperano dal segnale.<sup>11</sup>

La struttura fisica dei suoni linguistici come stimolo per l'attivazione di un gruppo di neuroni specchio individuerrebbe il punto di partenza della *teoria motoria per la percezione del linguaggio*<sup>12</sup> la quale sostiene che i suoni linguistici sono percepiti ugualmente a come essi vengono prodotti: il gruppo di neuroni specchio attivata per la produzione o

---

<sup>9</sup> V. GALLESE, *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*, in “Network 1/1 (2003): <http://lgserve.ciseca.uniba.it/lei/ai/networks/> [ultimo accesso: 19.12.2010].

<sup>10</sup> V. GALLESE, L. FADIGA, L. FOGASSI, G. RIZZOLATI, *Action Recognition in the Premotor Cortex*, in “Brain” 119 (1996), pp. 593-609.

<sup>11</sup> Si vedano A. M. LIBERMAN, I. G. MATTINGLY, *A Specialization for Speech Perception*, in “Science” 243 (1989), pp. 489-494 e L. BRANDI, A. BIGAGLI, *Neuroni specchio, linguaggio e autismo*, in “Quaderni del Dipartimento di linguistica, Università di Firenze” 14 (2004), pp. 153-162.

<sup>12</sup> A. M. LIBERMAN, I. G. MATTINGLY, *The Motor Theory of Speech Perception Revised*, in “Cognition” 21 (1985), pp. 1-36.

comprensione di un determinato suono linguistico risulta la medesima.<sup>13</sup> Il linguaggio si identifica, secondo questa interpretazione, in una mera azione i cui servo-meccanismi sono essenzialmente uguali rispetto a quelli che sottostanno alla pianificazione, all'esecuzione, al riconoscimento di altre azioni motorie.<sup>14</sup> Il linguaggio è riconosciuto come azione costituita dall'insieme dei gesti fonetici che dovranno essere compresi e riprodotti. Se un determinato gesto fonetico produce l'attivazione di una precisa popolazione di neuroni, la stessa sarà attivata anche durante la riproduzione del gesto all'interno di un meccanismo imitativo.<sup>15</sup> La capacità imitativa sembra essere fondamentale per lo sviluppo ontogenetico del linguaggio e alcuni dati sperimentali provenienti da studi su soggetti con autismo, nei quali l'imitazione è molto compromessa, avvalorano questa teoria.<sup>16</sup>

Caratteristico dell'autismo è anche la presenza di un disturbo linguistico. Secondo Baron-Cohen<sup>17</sup> il disturbo autistico si colloca all'interno di un componente detto di *ToMM* (Theory of Mind Mechanism) appartenente ad un sistema modulare di lettura della mente. La funzione del ToMM sarebbe quella di inferire gli stati mentali di un individuo attraverso l'osservazione dei suoi comportamenti (i soggetti autistici non sono in grado di attribuire stati mentali ad altri individui). I neuroni specchio realizzano una rappresentazione interna di azioni osservate, affinché esse possano essere comprese e quindi riprodotte attraverso la loro imitazione e pertanto essi stanno alla base del corretto funzionamento del ToMM. Questa popolazione neuronale permetterebbe di *calarsi* in uno stato mentale altrui, abilità che si pone come fondamentale di quella lettura della mente, rappresentata dalla capacità di inferire stati mentali propri di altri individui (queste non sarebbero presenti negli autistici).<sup>18</sup> La capacità imitativa sembra avere un compito

---

<sup>13</sup> Si vedano J. H. G. WILLIAMS, A. WHITEN, T. SUDDENDORF, D. I. PERRET, *Imitation, Mirror Neurons and Autism*, in "Neuroscience and Behavioural Review" 25 (2001), pp. 287-295 e BRANDI, BIGAGLI, *op. cit.*, pp. 153-162.

<sup>14</sup> L. STEELS, *Mirror Neurons and the Action Theory of Language Origins*, in *Architecture of the Mind, Architecture of the Brain*, 2000: <http://www.csl.sony.fr/downloads/papers/2000/steels-amab2000.pdf>; [ultimo accesso: 14.09.2008].

<sup>15</sup> BRANDI, BIGAGLI, *op. cit.*, pp. 153-162.

<sup>16</sup> *Ibidem.*

<sup>17</sup> S. BARON-COHEN, *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, MIT Press, Cambridge (MA), 1995; trad. it., *L'autismo e la lettura della mente*, Astrolabio, Roma, 1997, pp. 22-34.

<sup>18</sup> BRANDI, BIGAGLI, *op. cit.*, pp. 153-162.

fondamentale. Durante il gioco simbolico, si imitano le azioni altrui, sia linguistiche che socio-comportamentali ed inoltre esso rappresenta un punto importante nello sviluppo del ToMM (di conseguenza sulla capacità di lettura della mente ) e l'imitazione si colloca alla base anche di quest'ultimo stadio di sviluppo cognitivo.

L'attività del sistema dei neuroni specchio e la sua manifestazione attraverso la capacità imitativa rappresenta un punto comune nello sviluppo ontogenetico sia del linguaggio sia del ToMM. Tale modulo è stato localizzato nella corteccia orbito-frontale dell'emisfero destro e sinistro<sup>19</sup> e nella regione frontale dell'emisfero sinistro (area di Broca) sono stati anche localizzati i neuroni specchio. Un deficit anche parziale del sistema dei neuroni specchio porterebbe pertanto ad un non sviluppo o pure ad un deficit di competenze socio-comportamentali e linguistiche.

### **3. L'acquisizione del linguaggio e lo sviluppo delle funzioni linguistiche**

Nell'acquisizione del linguaggio si possono individuare una serie di tappe comuni a tutti i bambini indipendentemente dalla lingua cui sono esposti. Per un corretto sviluppo del linguaggio è necessaria una corretta maturazione e sviluppo di strutture encefaliche, quali: *specifiche*, aree encefaliche del linguaggio e fibre associative encefaliche, *non specifiche* preposte all'elaborazione e alla trasmissione degli stimoli; *organi fonoarticolatori*,<sup>20</sup> quali: labbra, lingua, laringe, diaframma e strutture neurologiche preposte alla loro integrazione funzionale e *apparato senso-percettivo* sia orecchio e vie uditive sia occhi e vie visive.

Prima di imparare a parlare il bambino impara a comunicare. Per comprendere l'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio è indispensabile conoscere lo sviluppo comunicativo che precede e prepara il successivo sviluppo linguistico. L'acquisizione del linguaggio si svolge secondo alcuni passaggi che portano alla completa espressione verbale intorno all'età di 3 anni.

Nel bambino esistono, fin dalla nascita, espressioni foniche che, all'inizio, sono prive di significato ma che presto sono in grado di modularsi come risposta alle reazioni della madre che è in grado di decodificare, esprimendo tutta la gamma dei sentimenti e dei

---

<sup>19</sup> BARON-COHEN, *op. cit.*, pp. 22-34.

<sup>20</sup> NESPOR, JO NAPOLI, *op. cit.*, pp. 31-37.

vissuti tipici dell'età, dalla collera al disagio al piacere. Dopo il primo mese di sviluppo del linguaggio, nel bambino, i suoni inarticolati si trasformano in forme sonore definite: cinguettio e lallazione.<sup>21</sup> È l'inizio della *comunicazione intenzionale*<sup>22</sup> che avviene, tra gli 8 e i 13 mesi di vita, attraverso l'uso di una serie di gesti quali la richiesta ritualizzata, il mostrare, il dare e l'indicare un oggetto. Questi gesti possono essere accompagnati da vocalizzi e sono considerati i precursori delle prime parole. Nello stesso periodo compaiono anche i segni sistematici di comprensione di parole e compare anche la cosiddetta denominazione.

Dopo i 12 mesi compare il "*fonema designativo*,"<sup>23</sup> cioè lo stesso suono indica un medesimo oggetto: il bambino comincia ad imitare l'adulto e ad apprendere i primi vocaboli. Inizia il *periodo locutorio*, preceduto da un periodo di durata variabile in cui si ha incapacità di espressione verbale ma comprensione della parola dell'interlocutore. Usa la parola-frase, il cui significato dipende dal contesto ed è fornito anche dal linguaggio gestuale. I bambini dai 12 ai 16 mesi sembrano molto impegnati ad usare un ristretto numero di parole, denominano con il gesto soprattutto attraverso l'indicazione ma anche con i gesti referenziali (per esempio il gesto del fare ciao aprendo e chiudendo la mano), la maggior parte di essi alla fine di questo periodo ha un repertorio molto limitato. Il bambino poi passerà da un uso molto contestualizzato e non simbolico delle parole a quello realmente simbolico e rappresentativo delle parole (processo di decontestualizzazione). Nel periodo che va dai 16 ai 20 mesi si assiste ad un notevole aumento del lessico.

---

<sup>21</sup> Col termine "cinguettio" si intendono i suoni che il piccolo emette spesso in seguito a stimolazioni aspecifiche; compaiono poi suoni in cui si riconoscono le prime vocali, poi i primi dittonghi ciò che si verifica dal secondo al terzo mese, mentre verso il quarto mese compaiono le prime consonanti, prima quelle labiali, poi quelle gutturali. I suoni vengono emessi quasi per gioco, senza finalità precise, come una specie di eco (ecolalia) delle parole dell'adulto. La "lallazione" contraddistingue il periodo dai quattro mesi fino ai dodici mesi circa: sono sillabe emesse iterativamente, in modo monotono, che gradatamente cominciano ad essere modulate, accentate, fino ad essere utilizzate con lo scopo di indicare oggetti o di esprimere i primi tentativi di comunicazione la cui presenza è denunciata dal tono della voce che simula il ritmo della frase. B. M. FAGIANI, *Lineamenti di psicopatologia dell'età evolutiva*, Carocci, Roma, 2003.

<sup>22</sup> CAMAIONI, *op. cit.*, pp. 24-28.

<sup>23</sup> FAGIANI, *op. cit.*, p. 68.

Il periodo dai 18 mesi ai 2 anni circa è contraddistinto da un linguaggio sempre più ricco con caratteristiche peculiari. Tale fase si definisce ‘*periodo delocutorio*’, in cui il bambino utilizza i simboli verbali anche in assenza dell’oggetto da questi designato per esempio il cercare la mamma; non sa ancora utilizzare il pronome “io” e parla di sé in terza persona; a questa segue la designazione di se stesso come “me” e comincia a combinare delle frasi.

Verso i 2 anni ha inizio il periodo che è definito dello sviluppo della grammatica. Segue il linguaggio vero e proprio, in cui gradatamente il patrimonio di vocaboli aumenta ed in cui vengono gradatamente abbandonate le costruzioni grammaticali che contraddistinguono il “linguaggio da bambino piccolo” sostituite da costruzioni sempre più corrette sul piano della sintassi e sul piano della grammatica, analoghe a quelle dell’adulto. Il processo dovrebbe essere ultimato, fino ad una possibilità di comunicazione verbale corretta sia nella pronuncia sia nella costruzione della frase sul piano morfologico e sintattico, entro i 4-5 anni.

L’acquisizione del linguaggio, soprattutto l’acquisizione della capacità di utilizzare il simbolo, ha un’importanza rilevante nello sviluppo cognitivo poiché permette di utilizzare concetti che diventeranno sempre più complessi con il progredire della maturazione. Il bambino acquisisce la capacità di utilizzare non solo la rappresentazione ma le idee; cioè la capacità di pensiero, che esiste solo là dove esiste il simbolo che ne costituisce la base necessaria. Essa ha, peraltro, un ruolo di primo piano nella modulazione del rapporto interpersonale, poiché è strumento necessario per rendere completa la comunicazione. Prima dell’acquisizione del linguaggio, infatti, il bambino ha a disposizione forme di comunicazione che non gli permettono di fare a meno della presenza concreta dell’oggetto. Quando acquista l’uso del simbolo, viceversa, il bambino riesce a indicare ciò che è presente, evocando con la parola ciò che è assente; riesce, inoltre a comunicare dati a proposito della sua comunicazione non verbale (processo definito meta comunicazione, cioè comunicazione sulla comunicazione), ed a raccogliere comunicazioni verbali da parte dell’interlocutore, stabilendo in questo modo relazioni interpersonali complesse.<sup>24</sup>

Durante lo sviluppo, il bambino impara a riconoscere e riprodurre i suoni della comunità di appartenenza attraverso il balbettio, la lallazione per arrivare poi ai complessi

---

<sup>24</sup> FAGIANI, *op. cit.*, p. 68.

modelli della fonologia adulta. Il sistema fonologico ha le sue regole che ci informano innanzitutto su quali suoni facciano parte della nostra lingua e quali no. Altre regole fonologiche ci informano su quali combinazioni di suoni possono occorrere in sequenza all'interno di una parola ed ogni lingua ha le sue restrizioni nelle combinazioni dei suoni. La fonologia si sviluppa nella prima infanzia quando il bambino apprende quali suoni, fanno parte del linguaggio, come questi suoni sono prodotti e come si combinano in parole. Vi sono comunque enormi differenze individuali nello sviluppo del linguaggio e della fonologia. Bambini dello stesso ambiente linguistico svilupperanno lo stesso modello adulto ma ogni bambino costruisce la propria versione del sistema che sta sviluppando.<sup>25</sup>

Un'esigenza tradizionale in ambito clinico è l'ordine e l'età di acquisizione dei fonemi da parte dei bambini con lo scopo di riconoscere uno sviluppo ritardato o anomalo. Resta difficile, però, stabilire un ordine e un'età di acquisizione per le differenze interindividuali ed interlinguistiche nei tipi di suono o nell'età di acquisizione. Inoltre alcuni fonemi possono essere appresi in contesti fonetici facilitanti e sicuramente hanno un ruolo importante per esempio le differenze fonologiche dialettali.

Alcuni autori propongono un'acquisizione cognitiva presupponendo che i bambini abbiano un ruolo attivo nello sviluppo fonologico, infatti, fanno attenzione al linguaggio che gli è rivolto e scelgono le parole che hanno alcune caratteristiche fonologiche per includerle nel loro lessico. Inoltre sono creativi nell'acquisire la loro fonologia producendo segmenti fonetici e forme quasi verbali che non ci sono nel linguaggio adulto e formulando ipotesi riguardo al sistema fonologico che stanno acquisendo e rivedendolo sulla base dell'esperienza linguistica. Durante le fasi iniziali dell'acquisizione, i bambini, tratterebbero le parole come entità non analizzate piuttosto che come sequenza di segmenti e formulerebbero delle regole per mettere in relazione le parole con i suoni sviluppando una attività tesa a risolvere un problema, in cui il bambino ha un ruolo centrale.

Altri modelli propongono un'acquisizione fonologica che enfatizza le somiglianze tra i modelli fonologici della lallazione avanzata e quelli della prima fase del linguaggio significativo. Sarebbero tre in questo caso le fasi dell'acquisizione fonologica. I bambini

---

<sup>25</sup> G. FRANCESCATO, *Il linguaggio infantile. Strutturazione e apprendimento*, Einaudi, Torino, 1973, pp. 58-65.

durante la *fase pre-linguistica*<sup>26</sup> si renderebbero conto che le loro vocalizzazioni riescono a trasmettere informazioni riguardanti i loro bisogni; le loro produzioni sarebbero riconosciute come richieste. Nella seconda fase, lo *stadio cognitivo* comincerebbe quando il bambino tenta di produrre parole convenzionali. Il linguaggio significativo, a differenza della lallazione, comporta processi cognitivi come il riconoscimento delle forme adulte, la capacità di immagazzinare e ricercare le parole. La terza fase, *stadio sistemico*, si caratterizza per i notevoli cambiamenti del sistema fonologico del bambino; i suoni e i modelli fonetici del linguaggio significativo non sembrano più quelli del balbettio diventando simili a quelli del sistema fonologico dell'adulto in via di acquisizione.<sup>27</sup>

Il modello connessionista ipotizza che i processi cognitivi implicati nello sviluppo fonologico siano intimamente correlati al livello fonetico (movimenti articolatori e caratteristiche uditive-visive dei suoni linguistici); vi sarebbe un'unione sinergica fra le unità cognitive e le sensazioni fonetiche. Il processo cognitivo che è implicato nella produzione e percezione dei suoni linguistici userebbe come unità di base le percezioni sensorie derivate dal tratto vocale e dal sistema uditivo; queste successivamente verrebbero integrate nel sistema nervoso, attraverso l'apprendimento, in fonemi, parole e concetti di più alto ordine correlati alle proposizioni. La produzione linguistica inizierebbe a livello semantico e pragmatico e procederebbe verso la parola e il livello sintattico fino alla sillaba, ai fonemi e ai tratti prima di raggiungere il sistema di programmazione motoria.

Lo sviluppo della produzione linguistica, durante il primo anno di vita, deve interagire con la maturazione neurofisiologica del tratto vocale e lo sviluppo successivo della produzione dei suoni linguistici è diretto dalle categorie cognitive sviluppatasi attraverso l'interazione sociale del bambino. Il sistema nervoso del bambino sembra essere strutturato in modo da associare gli aspetti visivi ed acustici della produzione linguistica; fin dalla nascita presenta delle capacità uditive e visive che gli permettono la formazione di categorie cognitive di suoni ed unità linguistiche. Il grado di categorizzazione fonemica si svilupperebbe nei bambini intorno all'anno di vita epoca in cui essi usano simboli vocali

---

<sup>26</sup> J. DE AJURIAGUERRA, *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Masson, Paris, 1974; tr. it. *Manuale di Psichiatria del bambino*, a cura di GENTILI, P., MARCIANI, A., revisione dell'ed. italiana a cura di GADDINI DE BENEDETTI, R., Masson Italia, Milano, 1984, pp. 338-342.

<sup>27</sup> ROCCELLA, *op. cit.*, pp. 14-15.

per diversi scopi ed imparano le prime parole. Sembra pertanto che entro i 6 mesi di vita il bambino estrae dal segnale acustico l'informazione corrispondente a caratteristiche fonetiche universali anche quelle non presenti nella lingua adulta di appartenenza.

Dai 10 mesi ai 2 anni di vita il bambino riconosce le categorie fonetiche specifiche della lingua materna e la capacità discriminativa dei suoni linguistici fatta in precedenza dal bambino decade qualora i fonemi non siano presenti nella lingua adulta. Infatti, a questa età l'interazione con gli stimoli ambientali ha già formato delle categorie percettive vicine a quelle dell'adulto. Dai 2 anni ai 4 anni la capacità di discriminare i fonemi sembra in relazione con la conoscenza delle parole e sono capaci di categorizzare i suoni linguistici in gruppi percettivi, devono, però, imparare quali tratti sono utili per distinguere le differenze più significative nella produzione delle parole. Dopo i 5 anni è presente la conoscenza dei fonemi come unità discrete, combinabili e commutabili, prerequisito e prodotto dell'alfabetizzazione.

Durante il periodo preverbale parte dello sviluppo dei suoni linguistici sembra essere in relazione con l'evoluzione fisiologica. Questo periodo può essere diviso in un primo stadio detto della fonazione che va dalla nascita al primo mese e nel quale raramente sono presenti suoni linguistici (i suoni prodotti in questo stadio sono definiti *nuclei quasi risonanti*). Segue poi lo stadio dei suoni gutturali e verso il quarto mese di vita lo stadio di espansione che è descritto come il periodo del gioco vocale. Lo sviluppo della fonazione laringea permetterà al bambino di produrre i nuclei pienamente risonanti (suoni orali di tipo vocalico), i gridolini, gli strilli ed i borbottii. Verso i 6 mesi il bambino inizia le lallazioni marginali a cui segue la lallazione canonica (non prima del settimo mese); la transizione consonante-vocale inizia ad acquistare le caratteristiche temporali della lingua adulta. Segue poi lo stadio della lallazione variata (intorno ai 10 mesi) che si caratterizza rispetto al precedente per la presenza di una grande varietà di suoni consonantici e vocali. Sempre in questo periodo è possibile che i bambini producano lunghe sequenze di sillabe che includono una grande varietà di accenti e intonazioni (inflessioni vocaliche).

L'esercizio nella produzione di vocalizzazione di tipo linguistico è anche importante per i meccanismi di controllo. L'esercizio vocale migliora le capacità motorie e mette il bambino in condizione di ascoltare le proprie produzioni attivando un insieme di sistemi di controllo, un legame tra sensazioni uditive, impressioni tattili e cinestesiche che riceve

dalle proprie produzioni che sarà il prerequisito per la produzione delle prime parole. A questo periodo segue quello di transizione o delle cinquanta parole. Tra la produzione delle prime parole verso il primo anno di vita e la produzione della cinquantesima parola verso il diciottesimo mese di vita, il bambino impara a produrre l'intera parola piuttosto che tentare la suddivisione della parola in unità fonologiche. Nello stesso periodo il bambino può presentare degli *idiomi regressivi*, in cui la pronuncia rimane statica, generalmente si tratta di parole molto in uso come il nome dei genitori o di alcuni oggetti preferiti.

Tra i 18 e i 20 mesi di vita allo sviluppo del vocabolario si associa un marcato cambiamento del sistema fonologico, cominciando a produrre parole che hanno una forma fonetica relativamente stabile e con corrispondenze segmentali con le parole adulte. In questo periodo compaiono le parole multi sillabiche e gruppi di consonanti, si assiste anche ad uno sviluppo significativo della sintassi e della semantica. Dai 4 anni di vita il bambino stabilizza la pronuncia di quei fonemi che era ancora variabile nel precedente periodo e completano l'inventario fonetico e verso i 6 anni, periodo in cui deve apprendere a leggere e scrivere, sviluppano la conoscenza della natura fonemica del sistema sonoro ed apprendono che le parole si possono segmentare in unità discrete e che i suoni possono essere rappresentati da simboli grafici. I bambini in questo periodo sviluppano le abilità metalinguistiche. Prima di essere scolarizzato il linguaggio è usato come mezzo di comunicazione e solo quando inizia la scuola che il bambino acquisisce la capacità di usare il linguaggio per analizzare, studiare, conoscere e riflettere sul linguaggio stesso (conoscenza metalinguistica). Lo sviluppo di queste conoscenze è correlato allo sviluppo cognitivo; importante è la correlazione tra sviluppo delle abilità linguistiche, in particolare la conoscenza metafonologica (capacità di segmentazione delle parole in sillabe e fonemi) e l'apprendimento della lettura. La conoscenza metafonologica si sviluppa gradualmente nel bambino e può essere esercitata e correlata con l'alfabetizzazione.<sup>28</sup>

In passato, le ricerche sul linguaggio in età evolutiva hanno cercato di evidenziare le tappe universali dello sviluppo, che si succedrebbero in un preciso ordine, identico in tutti i bambini di qualsiasi razza, mentre attualmente cercano di individuare le differenze e le strategie che ciascun bambino attua nel processo di acquisizione del linguaggio.

---

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 18.

Nei primi momenti di vita i bambini comunicano con una serie di comportamenti che non sono intenzionali, ma che sono interpretati come tali dalla figura materna. Solo verso la fine del primo anno di vita si può cominciare a parlare di *comunicazione intenzionale*<sup>29</sup> ed il bambino comincia ad essere consapevole dell'effetto che alcuni suoi comportamenti hanno sull'interlocutore. Va anche sottolineato che il numero di parole comprese ad una determinata età non è necessariamente correlato al numero di parole prodotte a quella stessa età. Vi è una forte dissociazione fra comprensione e produzione che si potrebbe spiegare pensando che i due domini seguono dei processi di maturazione diversi; ma la comprensione di parole predice l'ampiezza del vocabolario prodotto ad età successive e ciò suggerisce che le due abilità sono in realtà collegate. Inoltre se il bambino produce una parola per riferirsi ad un oggetto o ad una persona, generalmente non produce il corrispondente gesto; se invece produce un'etichetta gestuale non compare la parola corrispondente. La maggior parte delle parole comprese dai bambini in questa fascia di età sono definite come *routines*, sono dei regolatori sociali come ciao, bravo. In questo periodo sono presenti nomi di persona e di oggetti che fanno parte della vita quotidiana del bambino; sono assenti i predicati, gli articoli, le preposizioni ed i pronomi. Sempre in questo periodo è frequente il fenomeno dell'uso generalizzato di una stessa parola per referenti diversi (fenomeno della sovraestensione del significato): il bambino usa, per esempio, pappa per tutti i cibi. Solo l'uso che il bambino farà di una parola in contesti diversi permetterà all'adulto di attribuire a questa lo status di nome o verbo. Inizialmente il bambino pronuncia le prime espressioni vocali soltanto per accompagnare i suoi schemi d'azione, successivamente userà le parole per anticipare o ricordare questi suoi schemi d'azione. Crescendo si servirà delle parole anche fuori del loro contesto abituale per categorizzare nuove persone oppure eventi.<sup>30</sup>

Lo stesso fenomeno si verifica sul piano della comprensione che passa da un tipo di comprensione globale e legata ad un preciso contesto ad un tipo di comprensione più linguistica e decontestualizzata. È nel corso degli scambi ritualizzati e contestualizzati (*format*) in cui adulto e bambino condividono l'attenzione e la loro azione, che il bambino impara ad attribuire attivamente un significato alle azioni e alle espressioni della madre ed

---

<sup>29</sup> CAMAIONI, *op. cit.*, pp. 33-36.

<sup>30</sup> ROCCELLA, *op. cit.*, p. 19.

a produrre dei segnali, che possono essere verbali o gestuali, sempre più stabili e condivisibili. Tutto questo periodo è definito come quello del *lessico emergente*. Fra i 19 mesi e i 2 anni di vita, la quantità di parole che il bambino produce ha un incremento così marcato da produrre una *esplosione del vocabolario*<sup>31</sup> e il bambino scopre che tutte le cose hanno un proprio nome. Non bisogna però dimenticare che questo fenomeno di esplosione e di rapida acquisizione di nuove parole avviene in tempi ed momenti dello sviluppo anche molto diversi da individuo ad individuo. Sempre in questo periodo i gesti subiscono un arresto e diminuisce anche la frequenza con cui essi sono usati rispetto alle parole; al contempo il numero complessivo delle parole prodotte aumenta ed un nuovo tipo di lessico entra a fare parte del vocabolario del bambino. Le parole *relazionali* e *predicati* aumentano in modo considerevole rispetto alla fase precedente. La comparsa nel linguaggio di parole riguardanti le parti del corpo può essere messa in relazione con l'acquisizione di nuove capacità motorie e la formazione dello schema corporeo.<sup>32</sup> L'allargamento del lessico non finisce in queste prime frasi, ma è un processo che accompagna quasi tutta la vita del soggetto.

Anche lo sviluppo morfosintattico è legato ad alcune periodi della vita del bambino. Dopo i 24 mesi di vita ed entro i 3 anni di età avviene il passaggio da uno stile telegrafico all'uso di frasi sempre più complete di elementi morfologici ed, entro i 4 anni, avviene una vera e propria esplosione della morfologia libera. Tra i 5 ed i 7 anni la grammatica si ristruttura al servizio del discorso con diversi cambiamenti che riguardano non solo la quantità e i tipi di strutture che il bambino padroneggia, ma anche il modo in cui le usa. Queste modifiche potrebbero essere dovute a cambiamenti della strutturazione della memoria, al ruolo delle esperienze e delle interazioni sociali. Va anche ricordato che il bambino in questo periodo comincia ad essere scolarizzato, esposto a discorsi decontestualizzati, all'apprendimento della lettura e scrittura, alla riflessione sul linguaggio, alla mescolanza di codici verbali e non verbali.

Strategie di tipo verbale e non verbale di richiamo dell'attenzione sono messe in atto nel bambino di 3 anni, anche quando egli interagisce con i propri coetanei. Lo scambio dei turni dell'interazione verbale porterà alla differenziazione del ruolo rivestito dal parlante

---

<sup>31</sup> CAMAIONI, *op. cit.*, pp. 91-93.

<sup>32</sup> ROCCELLA, *op. cit.*, p. 20.

da quello dell'interlocutore e questa conoscenza pragmatica sarebbe alla base dell'apprendimento di diversi elementi deittici del linguaggio. Nel primo anno di vita, il bambino apprende a rivestire un ruolo comunicativo complementare a quello rivestito dall'adulto. Ciò avviene nei giochi sociali convenzionali e intorno al primo anno di vita il bambino esegue l'azione tipica di un ruolo, riproducendone il comportamento vocale per poi rivestire entrambe i ruoli e usare comportamenti complementari a quelli dell'adulto. Nei bambini sono rare le modifiche della pronuncia o le correzioni nella scelta di una parola (autocorrezioni) mentre sono frequenti le eterocorrezioni, che sono espresse come richieste di ripetizione o di chiarificazione.

Dal secondo anno di vita, il bambino è capace di dare risposte pertinenti ad una richiesta di informazione ed aggiungere una nuova informazione ad una precedente. Verso i 4 anni i bambini possono scambiare informazioni attraverso il dialogo anche su argomenti complessi. La pertinenza conversazionale del bambino dipende anche dalla capacità del parlante di coordinare le proprie intenzioni comunicative con quelle dell'interlocutore. Lo sviluppo delle competenze conversazionali, nell'età prescolare e scolare, farà uso della comprensione sempre più ampia delle intenzioni degli altri e delle strategie più differenziate in rapporto a specifiche intenzioni comunicative. Anche l'acquisizione di connettivi causali sembra emergere nei bambini riguardo a specifiche funzioni pragmatiche così come il ruolo delle funzioni pragmatiche è evidente nell'acquisizione del proprio sé.

Verso i 5 anni nel bambino le competenze conversazionali sono molto articolate, infatti, egli risponde a richieste d'informazione e domanda delle chiarificazioni, scambia informazioni intorno ad oggetti, persone ed eventi, semplifica il proprio linguaggio quando deve parlare con un bambino più piccolo di età. Nell'età scolare il bambino avrà maggiori conoscenze sul mondo e gli argomenti di conversazione saranno più articolati; sarà in grado di narrare episodi minimi e, intorno ai 7 anni, le storie raccontate si concretizzano e si organizzano gerarchicamente.

#### **4. Studi sperimentali condotti sul linguaggio dei poliglotti**

Nell'acquisizione della lingua va distinta l'acquisizione della L1 (lingua madre), che avviene nei primi anni di vita e l'apprendimento della L2 (seconda lingua oppure altre),

che avviene quando la facoltà del linguaggio è stata attivata dalla L1. Durante il processo di acquisizione della lingua l'assorbimento delle regole, delle strutture grammaticali e del bagaglio lessicale avviene in maniera 'inconscia', mentre il processo di apprendimento prevede invece un coinvolgimento consapevole e un'analisi cosciente di quello che si impara.

La distinzione di questi due processi nelle dinamiche di formazione della competenza linguistica sembra confermata da studi neurofisiologici sulle diverse componenti della memoria. Viene pertanto distinta una *memoria dichiarativa* (cui si associa la conoscenza consapevole delle strutture di una lingua) da una *memoria procedurale* (deputata a tutti quei meccanismi inconsci che consentono di operare con la lingua). Il *modello modale della memoria* distingue una *memoria a breve termine* detta anche *memoria di lavoro* (dove l'input viene elaborato in base al codice fonologico) e una *memoria a lungo termine* (che le componenti implicite ed esplicite in diversi meccanismi operativi).<sup>33</sup>

La memoria a breve termine trattiene l'informazione fonologica per circa dieci secondi, elaborandola attraverso dei sub componenti che sono l'esecutore centrale (regola la focalizzazione dell'attenzione ed situato nei lobi frontali) e l'anello fonologico (conserva le informazioni verbali per circa un secondo e mezzo grazie al magazzino fonologico e consente di conservare una serie di stimoli per circa dieci secondi grazie al processo di ripetizione articolatoria).<sup>34</sup>

Nell'apprendimento di nuovo materiale fonologico sembra essere coinvolta la memoria di lavoro. La funzione di apprendere nuovo materiale fonologico è fondamentale sia nell'acquisizione di una L1, sia nell'apprendimento di L2 o più lingue. La memoria di lavoro ha un ruolo importante soprattutto nell'apprendimento del lessico della L1 fino ai 5

---

<sup>33</sup> *Ibidem*, p.33

<sup>34</sup> Quando un individuo memorizza dei numeri e, nello stesso tempo, pronuncia ad alta voce alcuni suoni semanticamente irrilevanti, il periodo di conservazione della traccia mnestica (*span*) diminuisce poiché la pronuncia di suoni irrilevanti provoca una soppressione articolatoria dei processi di ripasso subvocale ed inibisce la capacità di memorizzare. Nelle lingue in cui i numeri sono composti da un numero maggiore di lettere, lo *span* è minore. Ciò è dovuto alla diversa struttura della lingua poiché esiste una relazione fondamentale tra le strutture morfolessicali di una lingua e il tempo di lavoro della memoria a breve termine.

anni di età mentre nell'apprendimento del lessico della L2 questo periodo si allunga fino ai 12 anni ed oltre.<sup>35</sup>

La memoria a lungo termine è formata da diversi sistemi tra cui una memoria esplicita, per le conoscenze apprese consapevolmente, che viene distinta in semantica ed episodica ed una memoria implicita che viene distinta in procedurale (gestisce l'apprendimento di procedure motorie e cognitive), *priming* o facilitazione (regola l'apprendimento della capacità di risolvere compiti di completamento uditivo e visivo delle parole) e condizionamento (apprendimento tramite associazione di stimoli). La memoria esplicita presenta alcune caratteristiche essenziali:

- l'apprendimento di informazioni esplicite viene facilitato dalla volontà e dalla focalizzazione dell'attenzione;
- le conoscenze memorizzate nei sistemi della memoria esplicita possono essere recuperate consapevolmente e descritte verbalmente (memoria dichiarativa);
- le conoscenze esplicite possono essere memorizzate anche dopo una sola esposizione. Gli studi neuropsicologici hanno evidenziato le differenti strutture del cervello che sono alla base delle funzioni della memoria esplicita.

I processi di fissazione delle informazioni delle informazioni esplicite sono sostenuti dall'ippocampo e da una porzione del temporale, l'immagazzinamento delle informazioni esplicite avviene in tutte le aree associative della corteccia cerebrale, nei lobi temporale, parietale, occipitale e frontale mentre il recupero delle informazioni esplicite ed il loro collegamento secondo reti associative è sostenuto da strutture del lobo frontale (prevalentemente destro) e dalla corteccia anteriore del cingolo, dai nuclei anteriori del talamo ed anche dall'emisfero cerebellare destro. La memorizzazione di informazioni esplicite aumenta se il soggetto viene emotivamente coinvolto. Il sistema affettivo gioca un ruolo essenziale nella scelta di ciò che deve essere memorizzato. Le esperienze emotive estreme liberano alti livelli di ormoni corticosteroidi che determinano un blocco funzionale dell'ippocampo, che a sua volta, provoca un'inibizione dei processi di fissazione delle informazioni esplicite nella memoria a lungo termine ovvero quella che è

---

<sup>35</sup> M. CARDONA, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingua. Una nuova prospettiva glottodidattica*, UTET, Torino, 2001, p. 67.

chiamata amnesia da stress. Mentre alcune componenti della lingua madre vengono memorizzate nei sistemi della memoria implicita (aspetti fonologici e morfosintattici), le parole e i loro significati vengono memorizzati nei sistemi della memoria esplicita. La lingua può essere appresa ed utilizzata in forma automatica ma per apprendere in maniera consapevole il significato di nuove parole è necessario che siano integre le basi nervose che sostengono la memoria semantica (componente della memoria esplicita). Il sistema della memoria implicita riguarda tutte le conoscenze motorie e cognitive che non siano accessibili alla consapevolezza. Il sistema della memoria implicita è formato a sua volta da altri sottocomponenti:<sup>36</sup>

- i sistemi per l'acquisizione di procedure cognitivo-motorie, come la capacità di camminare, di articolare;
- i sistemi per l'acquisizione di riflessi condizionati, ovvero l'associazione fra stimoli sensoriali e complesse risposte fisiologiche;
- i sistemi che sottendono il *priming*, fenomeno che riguarda la percezione visiva ed uditiva.

La memoria implicita presenta alcune caratteristiche: l'acquisizione di conoscenze implicite avviene causalmente; le conoscenze memorizzate non sono accessibili all'interpretazione verbale (non possono essere descritte consapevolmente); le conoscenze memorizzate nella memoria implicita vengono utilizzate in forma automatica; le conoscenze implicite migliorano con la pratica. La memoria implicita si sviluppa indipendentemente dalla consapevolezza ed i bambini possono acquisire una vasta quantità di conoscenze implicite prima di sviluppare la coscienza.

Le basi neuro anatomiche della memoria procedurale (responsabile dell'acquisizione della fonologia e della sintassi) sono rappresentate in alcune strutture sottocorticali quali i gangli della base dell'emisfero sinistro, i nuclei dentati del cervelletto ed in alcune aree specifiche della corteccia cerebrale coinvolte nella percezione somatica e uditiva e nel movimento quali l'area di Broca e l'area motoria supplementare. Queste strutture maturando prima delle aree corticali associative coinvolte nell'immagazzinamento delle informazioni esplicite permettono al bambino di acquisire prima le strutture fondamentali della prima lingua ed in seguito di ricordare ed espandere le loro conoscenze.

---

<sup>36</sup> ROCCELLA, *op. cit.*, pp. 33-35.

Esistono diverse strategie per imparare le lingue straniere. La più diffusa è l'acquisizione automatica (memoria implicita) di una lingua mentre un altro modo consiste nell'apprendimento consapevole di regole grammaticali (memoria esplicita). La memoria a breve termine è anche essa coinvolta in diversi processi cognitivi: apprendimento, ragionamento, comprensione verbale e coscienza. Anche la memoria a breve termine è formata da diversi componenti tra i quali la memoria di lavoro che comprende a sua volta altri sottocomponenti: l'esecutore centrale, il circuito fonologico e il magazzino episodico.

L'esecutore centrale (le cui strutture neuro anatomiche sono localizzate nei lobi frontali) integra e controlla le informazioni contenute nella memoria a breve termine ed è coinvolto nelle fasi di recupero e di riordino delle informazioni della memoria esplicita. Il circuito fonologico (rappresentato dalle aree uditive, motorie e premotorie, dai gangli della base, dal talamo dell'emisfero sinistro e da alcune strutture del cervelletto destro) è formato da due sottosistemi: il magazzino fonologico e il sistema di ripasso articolatorio. La parola, per essere memorizzata nel sistema della memoria a breve termine, deve essere prima depositata nel magazzino fonologico ed in seguito essere ripetuta interiormente mediante il sistema di ripasso articolatorio.<sup>37</sup> Il magazzino episodico temporaneo memorizza per qualche minuto le informazioni episodiche multimodali (visive, uditive), integrandole dopo nei sistemi della memoria a lungo termine dichiarativa. Gli individui che conoscono molte lingue possiedono una memoria a breve termine verbale maggiore rispetto ai soggetti monolingui ed essa è coinvolta nell'apprendimento delle lingue straniere.

Per lo studio delle funzioni linguistiche sono spesso esaminati soggetti afasici grazie all'uso delle tecniche di neuro immagine. Questi studi hanno confermato che le funzioni linguistiche sono prevalentemente svolte dall'emisfero sinistro (dove sono processate le informazioni morfosintattiche e semantiche), mentre nell'emisfero destro sarebbe coinvolto nel riconoscimento della prosodia:<sup>38</sup> le aree della comprensione linguistica (lobo temporale dell'emisfero sinistro) spezzettano l'informazione secondo il flusso dell'unità fonematiche e con le aree del lobo frontale (collegate tramite fasci neuronali) analizzano

---

<sup>37</sup> M. ROCCELLA, *Neuropsichiatria Infantile*, Piccin, Padova, 2008, pp. 11-12.

<sup>38</sup> A. D. FRIEDERICI, *La mente in ascolto*, in "Mente e Cervello, Rivista di psicologia e neuroscienze" 5 (2003), pp. 64-67.

l'aspetto grammaticale dell'enunciato, poi giunge l'informazione semantica, mentre quella prosodica viene elaborata dall'emisfero destro.<sup>39</sup>

È stato evidenziato che in genere la *lingua madre* ha una rappresentazione corticale più centrale nell'emisfero dominante sinistro, maggiormente perisilviana, mentre le altre lingue hanno una rappresentazione corticale più estesa rispetto alla prima lingua. L'acquisizione anche contemporanea di più lingue entro i 7 anni di età determina una lateralizzazione dell'emisfero sinistro, rispetto ad un apprendimento tardivo di una seconda o terza lingua, in tal caso la loro rappresentazione non riguarda solo l'emisfero dominante sinistro, ma anche l'emisfero destro.

Generalmente gli studi sulla lateralizzazione cerebrale nei bilingui e poliglotti vengono condotti con le tecniche di neuropsicologia sperimentale come l'ascolto dicotico, le prove di interferenza verbo-manuale o con tecniche di neuroimmagine (TAC, RMN, PET, SPECT) e con la tecnica dell'iniezione intracarotidea di sodio amitale (test di Wada). Per gli studi sono spesso utilizzati gruppi di *afasici* bilingui che presentano un disturbo del linguaggio per lesioni nelle aree del linguaggio nell'emisfero cerebrale (nel caso dei destrimani quello sinistro). Oggetto di discussione è stato sempre quello dell'esistenza nei bilingui o poliglotti di strutture neuronali differenziate rispetto all'assetto neuronale dei monolingui, cioè dei sistemi che regolano il passaggio da una lingua all'altra.<sup>40</sup>

Si ritiene che esistano differenze più quantitative che qualitative nei meccanismi neuronali linguistici dei bilingui rispetto ai monolingui (quando un bilingue si esprime in una delle due lingue, entrambe le due lingue sarebbero attivate mentalmente, con una inibizione parziale della lingua che non viene usata in quel momento). Inoltre entrerebbero in gioco meccanismi di inibizione di una lingua molto simili ai meccanismi di selezione di una parola nei soggetti monolingui (si ritiene che il processo di selezione di una parola in un soggetto poliglotta è simile a quello di un monolingue).

---

<sup>39</sup> Si è sempre ritenuto che il cervello abbia capacità di riorganizzarsi seguito da una lesione, nel senso che l'area compromessa sia sostituita nelle sue funzioni da altre aree cerebrali. L'immagine neuro funzionale ha oggi messo in evidenza l'esistenza e il funzionamento di circuiti cortico-sottocorticali che collegano aree diverse della neocorteccia con strutture più profonde e filogeneticamente antiche (gangli della base, talamo, amigdala).

<sup>40</sup> NESPOR, JO NAPOLI, *op. cit.*, pp. 155-156.

Si ritiene che la diversificazione nella rappresentazione cerebrale tra lingua madre e seconda lingua non sia tanto in relazione ad una specializzazione interemisferica, quanto al diverso coinvolgimento di strutture corticali e sottocorticali, quindi ad un tipo di processazione più automatica e implicita, di contro ad una processazione che coinvolga la memoria esplicita dichiarativa. Quando il livello di competenza di una seconda lingua cresce, si registra un *overlapping*, una sovrapposizione tra aree cerebrali che processano la lingua madre e aree che processano la seconda lingua.<sup>41</sup>

Anche il *code-switching* (cioè la commutazione di una lingua all'altra) non sembra essere un compito peculiare dei soggetti bilingui o poliglotti, ma sembra essere un processo che viene attivato in diverse operazioni mentali in individui in cui è necessario alternare diverse modalità di risposta.

Per studiare le basi neurofisiologiche di tale compito è stato utilizzato il test di Wada<sup>42</sup> che avrebbe evidenziato come i lobi frontali giocano un ruolo fondamentale nella regolazione del passaggio da una lingua ad un'altra in un ambiente sociale multilingue. Studi effettuati con tecniche di neuro immagine (TAC, RMN, PET, ecc) hanno dimostrato che in soggetti che hanno appreso una seconda lingua dopo i 7 anni di età, l'emisfero sinistro è preposto all'acquisizione della lingua madre, mentre l'apprendimento tardivo della seconda lingua coinvolge altre aree cerebrali. Sono stati anche studiati se i processi semantici nelle due differenti lingue siano mediati da un sistema comune nei bilingui fluenti (con seconda lingua appresa successivamente alla prima): ci sarebbe una maggiore attivazione per decisioni semantiche rispetto a quelle non-semantiche nelle regioni frontali sinistra e destra (con maggiore attivazione della sinistra) ed esisterebbe un sistema frontale condiviso per l'analisi semantica che confermerebbe l'esistenza di sistema semantico comune sia per il bilingue che per il poliglotta.

Altri esperimenti hanno dimostrato che la rappresentazione della prima lingua (lingua madre) nei soggetti poliglotti è rappresentata nell'emisfero sinistro nonostante

---

<sup>41</sup> D. KLEIN, *A Positron Emission Tomography Study of Presurgical Language Mapping in a Bilingual Patient with a Left Posterior Temporal Cavernous Angioma*, in "Journal of Neurolinguistics" 16 (2003), pp. 417-427.

<sup>42</sup> R.J. ZATORRE, *Percentual Asymmetry on the Dichotic Fused Words Test and Cerebral Speech Lateralization Determined by the Carotid Sodium Amytal test*, in "Neuropsychology" 27 (1989), pp. 1207-1219.

questi individui abbiano una perfetta conoscenza anche delle altre lingue. Bisogna considerare bilingue anche chi usa due o più lingue o più dialetti nella vita di tutti i giorni e sono spesso studiati nei bilingui anche i casi di afasia. Gli afasici bilingui non manifestano necessariamente lo stesso tipo di disturbo e grado di severità del danno nelle due lingue. Per un corretto sviluppo del linguaggio, anche nel soggetto bilingue, è quindi necessaria una corretta maturazione e sviluppo di strutture, alcune delle quali specifiche: aree encefaliche del linguaggio e fibre associative encefaliche, strutture encefaliche preposte all'elaborazione e alla trasmissione degli stimoli, organi fonoarticolatori e apparato senso percettivo.<sup>43</sup>

## 5. Le teorie sull'apprendimento linguistico

Le ricerche scientifiche e la letteratura sull'apprendimento linguistico concordano nell'affermare che i processi di acquisizione vanno collocati e spiegati tenendo conto dell'ambiente e del contesto nel quale essi avvengono e delle interazioni, imprevedibili, eterogenee, inedite e creative dell'apprendente con la situazione in cui vive e comunica. In tale processo agiscono fattori linguistici, cognitivi, emotivi, socio-affettivi e psicologici. I contributi teorici che definiscono i diversi modelli di apprendimento seguono tre linee di tendenza nel descrivere il processo di apprendimento: *il modello comportamentista, il modello cognitivista e il modello interazionista.*

Secondo il modello comportamentista di Skinner,<sup>44</sup> l'individuo nasce senza una predisposizione verso l'acquisizione del linguaggio, ma tale acquisizione passa per un processo di stimolo-risposta-gratificazione/sanzione che crea un “*mental habitat*” di reazione agli stimoli. In tale ottica, l'apprendimento in generale è un processo basato sull'imitazione e la sedimentazione di risposte automatiche e questo vale anche per l'apprendimento linguistico. I bambini imitano ciò che sentono e attraverso il rinforzo in termini di efficacia comunicativa, si sentono incoraggiati dall'ambiente e continuano ad acquisire nuovi suoni, nuove parole e strutture. Gli errori sono considerati come deviazione

---

<sup>43</sup> ROCCELLA, *op. cit.*, p. 39.

<sup>44</sup> G. BENVENUTO, L. LO PRIORE, *La lingua straniera nella scuola materna ed elementare (programmazione di un curriculum di lingua straniera)*, Anicia, Roma, 2000, p. 33.

dalla regola corretta che l'apprendente non ha ancora imparato con sicurezza. L'imitazione, la ripetizione e il rinforzo costituiscono tappe basilari del processo di apprendimento linguistico.

Al modello comportamentista, si oppone il mentalismo di Noam Chomsky<sup>45</sup> esplicitato mediante la teoria della capacità innata, universale e caratterizzante il genere umano per cui ogni individuo possiede la capacità innata di generare frasi grammaticalmente corrette attraverso degli 'universali' ossia 'strutture profonde' della lingua, che sono le medesime per ogni lingua mentre le 'strutture di superficie' variano da lingua a lingua. Il "modello generativo-trasformatore"<sup>46</sup> di Noam Chomsky induce ad alcune chiarificazioni circa la distinzione tra *acquisizione linguistica* e *apprendimento linguistico*. L'acquisizione del linguaggio non è dunque il risultato di imitazioni e abitudini rinforzate, ma di un processo creativo che si fonda su un 'dispositivo innato' ossia le 'strutture profonde' della lingua. La base biologica di tale dispositivo ci spiega come questo funziona nel modo migliore solo quando è stimolato al momento giusto, cioè entro la pubertà, definito il "periodo critico", dopodiché la capacità di funzionare è ridotta. La teoria chomskiana ha fornito notevoli contributi teorici, anche, negli studi dell'acquisizione della seconda lingua diversa dall'apprendimento della lingua madre, durante gli anni Settanta, quando questa disciplina ha affermato una propria identità e campo di ricerca.

Precursori di Noam Chomsky, Piaget e Vygotskij,<sup>47</sup> hanno studiato il rapporto tra lo sviluppo del linguaggio e il pensiero. Secondo Piaget lo sviluppo del linguaggio è il risultato dell'interazione tra le capacità cognitive dell'individuo e le sue esperienze nel mondo circostante e procede secondo assimilazione e accomodamento. Gli stadi dello sviluppo del pensiero logico sono quattro:<sup>48</sup>

- stadio dell'intelligenza senso-motoria (nei primi due anni di vita);
- stadio dell'intelligenza pre-operatoria (dai 2 ai 7 anni);
- stadio dell'intelligenza operatoria-concreta (dai 7 agli 11 anni);

---

<sup>45</sup> J. PIAGET, B. INHELDER, *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1966, tr. it., C. ANDREIS, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino, 1970, p. 34.

<sup>46</sup> BENVENUTO, LO PRIORE, *op. cit.*, p. 52.

<sup>47</sup> P. H. MILLER, *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il Mulino, Bologna, 1997, p. 393.

<sup>48</sup> DE AJURIAGUERRA, *op. cit.*, pp. 27-32.

- stadio dell'intelligenza operatoria-formale (dagli 11 ai 16 anni);

La scuola dell'infanzia interviene sul secondo periodo, la scuola primaria sul terzo periodo; è importante da un punto di vista strettamente linguistico vedere le lingue come “mezzo” per pensare. Attraverso un certo uso delle parole e delle frasi i bambini possono e devono giungere a:

- costruire i concetti attraverso processi di generalizzazione e astrazione;<sup>49</sup>
- costruirsi la visione della realtà circostante, non solo attraverso le parole della lingua, ma soprattutto attraverso schemi di riferimento che organizzano il tempo, lo spazio, la causa-effetto, etc.<sup>50</sup>

È vero che è possibile il pensiero senza parole, per immagini o simboli non verbali, ma esiste una funzione simbolica più ampia che comprende sia il sistema dei segni verbali sia sistemi di simboli in senso più ampio. La *funzione simbolica* è all'origine del pensiero, che è la capacità di simbolizzare le cose, le idee, gli eventi, i sentimenti e di organizzarli per sé e per gli altri. Questa capacità di simbolizzare precede il linguaggio, che è solo una forma particolare della funzione simbolica. Il pensiero precede il linguaggio, verbale e non, il quale, attraverso varie forme (lingue) simboliche, provvede a trasformare il pensiero aiutandolo a raggiungere le sue forme di equilibrio attraverso attività di: classificazione, seriazione, schematizzazione (che è un sistema di classificazione che consente di collegare

---

<sup>49</sup> Per arrivare ad avere un concetto di albero, il bambino deve seguire un processo di generalizzazione e poi di astrazione degli oggetti “albero” dei quali deve avere una certa esperienza. Egli deve poter ricavare un certo numero di elementi *costanti o invarianti* che concorrono a formare il concetto di albero, distinti da quelli di volta in volta *varianti*. Anche nell'apprendimento, nell'uso e nella riflessione sulla lingua vi sono di continuo elementi costanti ed elementi variabili. Di contro la acquisizione/costruzione di concetti attraverso il linguaggio è essenziale per poter superare il livello più elementare di pensiero in C. CISERI MONTEMAGNO, *Dai linguaggi alla lingua*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 8.

<sup>50</sup> La lingua aiuta e determina la visione e la costruzione della realtà che il bambino viene facendosi fin dalla più tenera età. Le parole per determinare le cose e gli eventi e i costrutti che una lingua possiede indirizzano in modo equivocabile l'organizzazione del mondo reale come quella del mondo interiore. Si può citare Wittgenstein quando dice: “Si impara cosa è un oggetto, un sentimento, un evento quando se ne impara il nome”. Il bambino costruisce la realtà che lo circonda e successivamente anche quella più lontana, applicando una serie di schemi riferibili al tempo, allo spazio, al movimento e alla causalità, vedi CISERI MONTEMAGNO, *op. cit.*, p. 9.

le esperienze tra loro), generalizzazione e astrazione. Si possono classificare le parole, i fatti linguistici, i modi di dire i concetti secondo diversi principi di classificazione. Si possono classificare dei nomi propri in base alla lettera iniziale, o per il numero di lettere che li compongono, o secondo la cultura di provenienza (nomi di tradizione italiana, orientale o esotica). Schematizzare una serie di frasi porterà a scoprire la struttura generale degli “enunciati” per esempio quello italiano che è solo di due tipi:

- soggetto + predicato (che stabilisce una relazione): Gaia + taglia + il pane;
- soggetto + predicato (che è un attributo): Gaia è una brava insegnante.

Per citare qualche altro esempio, si può affermare che i mezzi linguistici per mezzo dei quali esprimiamo le “quantità” sono di diversi tipi: i *numerali* che dicono quantità esatte, i *quantificatori universali* (tutti/ogni) e i *quantificatori non universali* (alcuni/qualche).

Il linguaggio verbale è al contempo il veicolo attraverso cui si esprime in modo articolato l’esperienza razionale e affettiva dell’individuo sia mezzo per comunicare con gli altri e stabilire un rapporto sociale. A tal proposito Vygotskij, nel suo “Pensiero e linguaggio,”<sup>51</sup> rilevava non solo le relazioni tra linguaggio e pensiero umano, ma anche tra linguaggio e coscienza. In polemica con la concezione piagetiana secondo cui il linguaggio prima era egocentrico e poi diventava sociale, lo psicologo russo sosteneva che lo sviluppo linguistico procedeva dall’esterno all’interno, da una funzione sociale (comunicare con gli altri) a una funzione personale (parlare e pensare con se stesso).<sup>52</sup>A tal fine, egli distingueva tre fasi nello sviluppo del linguaggio dalla prima infanzia del bambino: il linguaggio esteriore-sociale, il linguaggio egocentrico e infine il linguaggio interiore.

Secondo Vygotskij, il linguaggio egocentrico aiutava il bambino a sviluppare il linguaggio interiore, per Piaget il linguaggio egocentrico rifletteva l’incapacità del bambino di far proprio il punto di vista dell’altro. Di contro, Piaget pensava che la cognizione fosse precedente al linguaggio, i bambini passano attraverso il periodo senso motorio prima di acquisire il linguaggio, che è solo una delle espressioni delle capacità di

---

<sup>51</sup> L. S. VYGOTSKIJ, *Myslenie i rec Psichologiceskie issledovanija, Gosudarstvennoe Social’no Economiceskloe Izdatel’stvo*. Mosca e Leningrado, 1934, nuova tr. it. a cura di L. MECACCI, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma e Bari, 2003, p. 116.

<sup>52</sup> CAMAIONI, *op. cit.*, pp.13-14.

simbolizzare che emerge dai 18 ai 24 mesi circa. Vygotskij pensava che il linguaggio e pensiero avessero un inizio indipendente e poi si fondessero parzialmente. Il linguaggio dà uno stimolo alla cognizione, permettendo forme di pensiero che non sono possibili senza l'aiuto del linguaggio. Il bambino acquisisce la capacità esecutiva nel contesto sociale e culturale nel quale vive, la produzione linguistica è di tipo maturativo e la competenza è innata. Due criteri fondamentali emergono da queste considerazioni, quelli di *individualità* e di *variabilità*, che si riferiscono alla generalizzabilità di situazioni che hanno a che fare, da un lato, con l'apprendente e, dall'altro, con l'ambiente, come insieme di circostanze, vissuti, contesti sociali, relazioni e interazioni comunicative.<sup>53</sup>

La necessità di collegare gli enunciati ai loro contesti d'uso per scegliere quello appropriato è stata particolarmente sottolineata dai sostenitori di una spiegazione del linguaggio centrata su fattori interpersonali e sociali.<sup>54</sup> Attraverso lo studio sulle caratteristiche della lingua rivolta ai bambini da parte di chi si prende cura quali: enunciazione più lenta, sintassi semplificata, vocalizzazione e sillabazione della frase nucleo, contestualizzazione degli argomenti e legati al qui e ora supportati da immagini visive, si è in seguito sviluppata la *teoria dell'interazione*. Tale teoria sostiene che le modifiche apportate istintivamente all'eloquio da chi si prende cura del bambino sono quelle che gli permettono di apprendere. Questa prospettiva si collega all'attenzione che molti psicologi pongono sul fatto che il bambino non solo possiede abilità cognitive complesse, ma è anche una creatura intrinsecamente sociale, dotata di un'ampia gamma di comportamenti interattivi. Bruner,<sup>55</sup> uno dei maggiori esponenti di quest'approccio, rileva che il linguaggio non può essere studiato solo nei suoi aspetti strutturali o formali, ma se ne devono considerare anche gli usi concreti in diversi contesti, con vari interlocutori. Il linguaggio, infatti, *soddisfa importanti funzioni sociali*, come regolare il comportamento degli altri o trasmettere informazioni. Per lo sviluppo di queste competenze comunicative è essenziale l'apporto degli adulti che circondano il bambino. Le qualità che rendono

---

<sup>53</sup> G. FAVARO, *op. cit.*, p. 73.

<sup>54</sup> FONZI, *op. cit.*, p. 153.

<sup>55</sup> J. BRUNER, *From Communication to Language*, in "Cognition" 3 (1975), pp. 255-287; tr. it. *Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica*, in *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, a cura di L. CAMAIONI, Il Mulino, Bologna, 1978, pp. 75-112.

cruciale la relazione adulto-bambino per acquisire il linguaggio sono due: la capacità degli adulti di dare un significato ai suoni e alle espressioni infantili, come quando la madre interpreta, commenta e amplia le verbalizzazioni esitanti e incomplete del suo piccolo, e la possibilità che adulti e bambini rivolgano un'attenzione congiunta a eventi o oggetti dell'ambiente, circostanza che si verifica, per esempio, quando padre e figlio indirizzano lo sguardo su un certo oggetto, lo indicano, lo prendono e l'adulto lo nomina mentre il bambino è attento a ciò che gli viene detto. Questi scambi, quando sono abituali, diventano di *routine* e producono modelli d'interazione garantendo la capacità di creare significati condivisi fra gli interlocutori senza i quali la conversazione risulterebbe impossibile.

La madre che cerca di capire quello che dice il bambino e lo riformula, partecipa fattivamente con il bambino alla costruzione dialogica. Questo tipo di interazione negoziata, che Bruner chiama “responsività sintonizzata”, indica un modo di porsi dell'adulto nei confronti del linguaggio infantile, che non solo fornisce un modello corretto ma dimostra anche interesse per quello che il bambino dice.<sup>56</sup> Per far ciò, colui che apprende si lascia guidare dal criterio di frequenza interiorizzando e usando le forme che svolgono la funzione desiderata e che sono più percepibili e ricorrenti. La prima condizione per l'acquisizione del linguaggio e per l'interazione comunicativa efficace è che il bambino deve avere voglia di comunicare con chi lo circonda. Nel *modello interazionista* non vengono postulate categorie o regole linguistiche innate. I differenti paradigmi teorici assegnano all'apprendente, al contesto nel quale si colloca e all'interazione comunicativa ruoli e funzioni differenti: di reazione a un input, di centralità nella elaborazione creativa dell'informazione, di dipendenza dalla ricchezza, motivazione, trasparenza e qualità delle interazioni comunicative. La problematica riguardante la validità degli approcci e la loro trasferibilità dalla L1 ai processi di apprendimento della seconda lingua è ancora in corso poiché nessun modello è stato totalmente smentito o confermato dai dati. Nei modelli teorici esaminati alcuni elementi, sono incompatibili tra loro, altri possono essere considerati complementari poiché indagano aspetti diversi di uno stesso processo di acquisizione. Citando Spada e Lightbown, “un modo per conciliare le posizioni comportamentiste, innatiste e interazioniste è quello di accettare che ognuna spieghi un aspetto diverso dello sviluppo linguistico del bambino. Le spiegazioni

---

<sup>56</sup> CAMAIONI, *op. cit.*, p. 14.

comportamentiste possono rendere conto degli aspetti di routine, mentre quelle innatiste sembrano più plausibili per l'acquisizione degli aspetti grammaticali più complessi. Le spiegazioni interazioniste sono necessarie per rendere conto di come i bambini collegano forma e significato, come interagiscono nella conversazione e come usano la lingua in modo socialmente appropriato.<sup>57</sup>

Un apporto di rilievo alla riflessione linguistica giunse anche dalla sociolinguistica, e in particolare dalle ricerche di studiosi come Hymes e Fishman, i quali definirono il concetto di “competenza comunicativa”,<sup>58</sup> fondandosi sul fatto che la lingua non nasce come sistema acontestualizzato, ma come fenomeno sociale influenzato da un dato contesto socioculturale. Vi sono vari fattori che influenzano il processo dell'interazione verbale e che determinano, pertanto, la scelta delle forme più appropriate al contesto in cui essa si attua, quali: *l'ambiente*, inteso come luogo, spazio; *lo scopo*, inteso come finalità che si vuol raggiungere; *gli interlocutori*, tra i quali si instaurano delle relazioni; *il registro* che può essere formale o informale; *l'intonazione* ossia il tono della conversazione (sarcastico, preoccupato, etc.); *l'argomento*, cioè il tema centrale della conversazione che influenza il lessico e determina la scelta dei termini da usare e *il canale*, ossia il mezzo attraverso cui che si attua la comunicazione.

Gli studi sulla dimensione sociale del linguaggio rilevarono la stretta correlazione tra lingua e comunicazione. Già Jakobson aveva individuato sei funzioni del linguaggio usato in termini di comunicazione:

- *la funzione referenziale* di rappresentazione del contesto che si realizza negli enunciati dichiarativi (‘il cielo è limpido’);
- *la funzione emotiva* con cui si esprimono emozioni e sentimenti (sono felice);
- *la funzione conativa* rivolta al destinatario che si manifesta negli enunciati vocativi o persuasivi (‘faresti meglio a fare’);
- *la funzione fàtica* in cui si utilizzano forme comunicative stereotipate (‘pronto?’);

---

<sup>57</sup> FAVARO, *op. cit.*, p. 74.

<sup>58</sup> M. GOTTI, *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare*, Zanichelli, Bologna, 1998, p. 63.

- *la funzione poetica* che non si riferisce solo alla letteratura ma anche allo stile dell'atto comunicativo;

- *la funzione metalinguistica* in cui l'attenzione è posta sul codice, per cui la lingua è usata per chiarire e spiegare significati lessicali e regole della lingua stessa.

A tali funzioni si devono aggiungere le funzioni individuate da Halliday nel suo “modello funzionale”.<sup>59</sup>

- *la funzione ideativa* della lingua consiste nel trasmettere informazioni sulla realtà circostante e sul mondo interiore dell'interlocutore;

- *la funzione interpersonale* della lingua consente di trasmettere informazioni sul ruolo e sulle relazioni tra i parlanti;

- *la funzione testuale* della lingua si concentra su come il testo è costruito nelle sue forme grammaticali e nelle sue relazioni con il contesto.

Non ultima c'è *la funzione pragmatica* della lingua, di cui si è occupato Austin<sup>60</sup> fondatore della pragmatologia. La lingua è anche un comportamento e attraverso di essa si è in grado di agire sugli altri, di dirigerne le azioni, i comportamenti, di punire, di gratificare e così via. La capacità di usare la lingua nel modo più funzionale a uno scopo si definisce competenza “pragmatica”.<sup>61</sup>

Gli studi sulla lingua in termini di comunicazione contribuirono indubbiamente a riconsiderare la posizione dell'individuo nell'azione comunicativa e, sul piano della Glottodidattica ciò determinò una più marcata attenzione verso la centralità dell'allievo. In

---

<sup>59</sup> P. MAZZOTTA, *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*, Guerini, Milano, 2001, p. 31.

<sup>60</sup> J. L. AUSTIN, *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova, 2000, p. 79.

<sup>61</sup> L'uso moderno del termine pragmatica può farsi risalire al filosofo Charles Morris, il quale (dopo Locke e Peirce) si preoccupò di tracciare le linee fondamentali di una scienza dei segni o semiotica. All'interno della semiotica, Morris distingueva tre diversi indirizzi di ricerca: la *sintattica* (o sintassi), “studio delle relazioni formali di un segno con l'altro,” la *semantica*, “studio delle relazioni dei segni con gli oggetti cui si applicano” e la *pragmatica*, “studio delle relazioni dei segni con gli interpretanti.” Dopo l'introduzione della dicotomia sintassi/semantica/pragmatica da parte di Morris il termine fu usato in libri che affrontavano diverse questioni, quali: la psicopatologia della comunicazione di Batenson e Laig, la pragmatica comunicativa di Watzlawick, la pragmatologia e gli atti linguistici di Austin.

questa direzione la “psicologia umanista”<sup>62</sup> di studiosi Maslow, Rogers e Gordon si è occupata non solo dei bisogni degli allievi nell’uso della lingua ma anche degli aspetti trasversali dell’apprendimento, quali il senso di sé, la sicurezza, il rispetto, l’autonomia e la realizzazione personale. Gli aspetti affettivi, infatti, incidono sullo sviluppo cognitivo e molte delle problematiche connesse all’apprendimento linguistico possono derivare sia da problemi emotivi e affettivi sia da problemi cognitivi. La linea percorsa da Maslow e gli altri fu quella su cui si è innestato l’approccio ‘umanistico-affettivo’, all’interno del quale si colloca il “*modello semiotico transazionale B-A-B*”<sup>63</sup> dell’italiano Freddi.

Il modello semiotico transazionale ruota intorno alla figura del bambino (B), il quale fin dalla nascita è immerso in un contesto socioculturale dal quale riceve determinati *input*. Tali *input* stimolano il suo desiderio di comunicare e di costruire messaggi; dallo stesso ambiente il bambino riceve il *feedback*, sia di rinforzo sia di correzione. Altra figura cardine è l’adulto (A) che definisce il rapporto comunicativo. Tra le relazioni che interessano il bambino, il rapporto con la madre svolge un ruolo significativo. Il bambino opera attivamente nello sviluppo del linguaggio: non solo egli riceve degli *input* a cui risponde con degli *output*, ma è stimolatore, egli stesso, di altri *input*. Il modello di Freddi ha dato rilievo alla comunicazione non verbale e al carattere interattivo tra bambino e adulto e sulla stessa scia Titone ha elaborato il suo “*modello olodinamico*”<sup>64</sup> definendo i processi cognitivi, metacognitivi, affettivi, emotivi e le abitudini acquisite mediante i condizionamenti come interagenti tra di loro a tre livelli interdipendenti:

- *il livello tattico* riguarda l’esecuzione verbale concreta in cui concorrono: la percezione dello stimolo audiovisivo, l’articolazione verbale, la codifica, la decodifica dei messaggi e l’autoregolazione del comportamento verbale in relazione alla risposta;

- *il livello strategico* riguarda le strategie messe in atto dal pensiero per l’elaborazione dell’informazione e per la pianificazione del discorso;

- *il piano egodinamico* riguarda l’Io del soggetto che si percepisce e che ha coscienza di sé come attore della comunicazione.

---

<sup>62</sup> GOTTI, *op. cit.*, p. 67.

<sup>63</sup> MAZZOTTA, *op. cit.*, p. 76.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 78.

I modelli teorici sinteticamente esaminati si riferirono inizialmente ai processi di acquisizione della lingua madre e furono estesi in seguito agli studi sull'apprendimento della seconda lingua con nuove ipotesi e confronti. Tuttavia essi, ancor oggi, sono di supporto e orientamento alle applicazioni didattiche e alla Glottodidattica.

## **6. Le tappe dell'interlingua e il *transfer* linguistico**

Negli ultimi venti anni l'utenza della scuola italiana è profondamente cambiata. La scuola, dove la presenza di allievi stranieri è sempre maggiore, pone i docenti dinanzi a classi sempre più pluriculturali nelle quali presenze "altre" dicono molte cose insieme chiamando in causa i temi dell'integrazione e dell'identità. L'allievo straniero, inoltre, deve affrontare il problema sia di acquisire un primo livello di padronanza della lingua del paese accogliente per comunicare sia un livello più avanzato per proseguire nel proprio itinerario di istruzione. La nuova lingua appresa non è la lingua materna (codice affettivo della prima socializzazione e inculturazione familiare), ma è la lingua della quotidianità, delle relazioni extrafamiliari, è la lingua dello studio e della scuola. Il bambino allofono si trova di fronte al dilemma della lingua materna, della L2 (lingua del paese in cui vive) che utilizza sia per comunicare sia per imparare ad apprendere i contenuti delle discipline di insegnamento a scuola e della LS (la lingua straniera) impartita a scuola. Ne consegue che l'allievo straniero slitta da un semplice monolinguisimo al bilinguismo per giungere, infine, al plurilinguismo. Inoltre, la necessità di dover comunicare dettata dal soddisfare i bisogni primari lo pone a dover percorrere gli stadi dell'interlingua. L'apprendente attraversa stadi di competenza linguistica diversi che si avvicinano alla lingua-obiettivo. Queste diverse fasi che segnano il percorso di apprendimento danno origine a sistemi dinamici che sono definiti *interlingua*. Larry Selinker<sup>65</sup> per primo introdusse ed elaborò questo termine, ripreso poi in studi successivi all'estero e, dall'inizio degli anni Ottanta anche in Italia con indagini sulla situazione linguistica degli immigrati.

---

<sup>65</sup> FAVARO, *op. cit.*, p. 90.

L'*interlingua*<sup>66</sup> è quel sistema linguistico di confine, intermedio tra la L1 e la L2, fluido, dinamico, instabile, in continuo cambiamento con sua grammatica peculiare ma sistemica. Per molto tempo la descrizione sull'evoluzione della seconda lingua si è fondata sull'analisi degli errori. Questi considerati come una deviazione dalla norma, indicavano soprattutto le lacune e le incertezze dell'apprendente e segnalavano che cosa non sapeva dire/fare e che cosa non aveva interiorizzato. L'idea dell'*interlingua* ribalta la prospettiva sostenendo che l'apprendente è un soggetto attivo che formula ipotesi sulla lingua d'arrivo, costruisce un sistema provvisorio e fluido con pochi mezzi a disposizione. Gli errori sono segnalatori di regolarità, indici di uno sviluppo normale del linguaggio e non devono essere attribuibili solo all'interferenza tra L1 e L2, ma anche a strategie diffuse e universali di apprendimento, quali la semplificazione, la sovrageralizzazione, la riduzione della complessità.

L'*interlingua* si evolve se vi è disponibilità di input comprensibili, vicinanza comunicativa con i parlanti nativi e motivazione all'apprendimento. Tuttavia essa può anche bloccarsi e dare origine a una sorta di cristallizzazione di una regola o è l'intero apprendimento che si blocca per fattori psicologici, sociali e individuali. È necessario rimuovere tali blocchi e mantenere dinamico e aperto l'apprendimento favorendo il passaggio da uno stadio di *interlingua* a quello successivo, che dipenderanno dalle variabili quali: i fattori individuali, i fattori universali linguistici, le caratteristiche strutturali e tipologiche di L2 e le caratteristiche strutturali e tipologiche di L1.

Recenti studi, nell'ambito della ricerca linguistica, condotti sui percorsi di apprendimento di lingue seconde, hanno evidenziato che il processo di acquisizione procede secondo tappe precise che indipendentemente dalla L1 dell'apprendente si notano nelle riproduzioni in L2 sequenze di apprendimento costanti e ricorrenti. Ciò che varia è la velocità nei passaggi tra i vari stadi di *interlingua*, più che le caratteristiche degli stessi. Sono state individuate tre tappe principali o fasi di *interlingua* definite da Vedovelli,<sup>67</sup> che distingue tra:

---

<sup>66</sup> M. G. LO DUCA, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma, 2006, p. 228.

<sup>67</sup> Si vedano FAVARO, *op. cit.* pp. 93-94; LO DUCA, *op. cit.* pp. 229-233; M. VEDOVELLI, *Acquisizione e apprendimento linguistico: dalla L1 alla L2*, in *Modulo*

- la tappa o fase prebasica;
- la tappa o fase basica;
- la tappa o fase postbasica;

La prima tappa molto iniziale è caratterizzata dalla preferenza per mezzi pragmatici di comunicazione, il cosiddetto *pragmatic mode*,<sup>68</sup> che sfrutta e amplia le risorse linguistiche elementari possedute in L2 facendo ricorso a varie strategie: uso della gestualità, del linguaggio del corpo e ricorso alla deissi per indicare oggetti o situazioni; richiesta di cooperazione attiva e costruttiva dei parlanti nativi che assumono un atteggiamento di cooperazione comunicativa. In questa prima fase gli enunciati prodotti sono centrati attorno alla parola “chiave” e l’organizzazione della frase è di tipo nominale; il lessico serve per rendere concetti quali la dimensione temporale e gli eventi finiti senza riguardo alla morfologia. La memorizzazione di elementi lessicali si basa su formule o routine appresi per imitazione e non analizzati nella struttura, può accadere che un apprendente iniziale usi correttamente frasi interrogative o negative con complesse regole morfosintattiche in italiano che possono trarre in inganno sull’affettivo livello della sua competenza. La presenza di queste frasi nelle interlingue iniziali è solo un effetto della loro alta frequenza nell’input, dai quali l’apprendente le ricava e memorizza come se fossero parole uniche, idiomatiche o “moduli prefabbricati del linguaggio”<sup>69</sup> che egli non riesce a smontare, e quindi non è in grado di capire la logica grammaticale. La morfologia è assente o del tutto casuale, la sintassi è rudimentale e accennata: prima si pone in genere ciò che è già noto (il *topic*) e poi il nuovo, cioè il *focus*, l’informazione aggiuntiva.

Segue un secondo momento, generalmente chiamato con “varietà di base”, in cui il *pragmatic mode*, senza essere del tutto abbandonato è gradualmente sostituito da una modalità più grammaticale, il *syntactic mode*. Come afferma Marina Chini:<sup>70</sup> le frasi cominciano ad organizzarsi attorno ad un verbo, spesso non flesso, prodotto in una forma ritenuta di base (per esempio l’apprendente può usare il participio passato per esprimere il

---

*di formazione*, a cura di D. BERTOCCHI, M. C. CASTELLANI, MILIA Multimedia, Sagep, Genova, 2000.

<sup>68</sup> M. G. LO DUCA, *op. cit.*, p. 232.

<sup>69</sup> G. PALLOTTI, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998, p. 25.

<sup>70</sup> M. CHINI, *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, FrancoAngeli, Milano, 2000, p. 58.

passato e l'infinito per il presente). La grammatica è ancora assente, si osserva lo stile telegrafico con scarsità di proposizioni e congiunzioni, paratassi, uso asistemático delle desinenze (per esempio il maschile singolare usato per tutti gli aggettivi dell'italiano) e di forme non marcate (cioè le forme strutturalmente più semplici e più frequenti). In questa fase, in genere, una regola appresa si tende a sovra-estenderla e a usarla in altre situazioni e contesti non appropriati. A livello sintattico compaiono le prime forme di subordinazione, per lo più con valore temporale o causale.

Infine, la fase post-basica è caratterizzata da un ricorso sempre maggiore a strategie grammaticali. La morfologia è flessa e la strutturazione verbale finita; vi sono continue conquiste a livello morfologico e lessicale con progressivo avvicinamento alla lingua obiettivo. L'interlingua tende ad avvicinarsi alle varietà native colloquiali, cioè alla lingua che i parlanti usano in contesti informali.

Gli studi sulle sequenze evolutive della L2 hanno descritto anche alcune sequenze di apprendimento concernente particolari fatti morfosintattici (l'ordine delle parole in tedesco, la negazione in inglese, tedesco, francese e italiano, la morfologia verbale e nominale nell'italiano, l'interrogativa in inglese, etc.) affermando che la lingua materna ha un ruolo importante nel determinare le produzioni iniziali degli apprendenti. Il meccanismo che regola l'influenza del sistema di origine nei confronti della seconda lingua è chiamato *transfer*,<sup>71</sup> da non intendersi solo come transizione/ passaggio linguistico dalla L1 alla L2, poiché: si tratta di influenze di vario genere come per esempio di fenomeni paralinguistici e non esclusivamente di strutture da una lingua a un'altra; può verificarsi *transfer* anche da altre lingue precedentemente apprese e non solo dalla lingua materna (per esempio, si notano, casi di *transfer* dal francese per i senegalesi parlanti il wolof, ma scolarizzati anche in francese; oppure influenze dalla lingua inglese, per i filippini parlanti tagalog, ma che hanno appreso anche l'inglese a scuola) e il *transfer* è uno dei processi che contribuiscono a dare forma all'interlingua.

Si osserva che il meccanismo del *transfer* è più attivo se vi è una certa similarità tra le lingue con una ridotta distanza tipologica. Un bambino peruviano o ecuadoregno, comunque ispanofono, apprenderà meglio l'italiano di un bambino la cui lingua madre sia il cinese, il tedesco o l'ebraico. È certo che la somiglianza tra spagnolo e italiano, due

---

<sup>71</sup> FAVARO, *op. cit.*, p. 92.

lingue di comune origine latina, è più grande che tra l'italiano e l'ebraico, per esempio, che appartiene al gruppo delle lingue semitiche. Oppure il bambino tedesco che conosce, per esempio, il vocabolo "Hut" ('cappello') imparerà più facilmente l'equivalente inglese "hat", perché le parole simili si ricordano più facilmente. Tuttavia l'interferenza tra lingue può diventare anche uno ostacolo dopo essere stata un elemento di aiuto iniziale; l'apprendente può continuare ad usare le strutture della L1 per farsi comprendere sedimentando così comportamenti non corretti.

La probabilità di ricorrere a livello metacognitivo al *transfer* da L1 sembra decrescere secondo la seguente scala:<sup>72</sup> fonologia→ lessico→ sintassi→ morfologia. Secondo tale scala il *transfer* avviene più a livello fonologico e lessicale che nella morfologia e nella sintassi. Esso agisce di più nelle produzioni spontanee che nei compiti guidati, più negli adulti che nei bambini, più negli apprendenti iniziali che in quelli avanzati. Si può citare come esempio è il trasferimento di competenze in francese (lingua madre) verso il tedesco (lingua seconda) nella costruzione della frase. La frase tedesca ha una struttura diversa da quella francese: il verbo tedesco si pone alla fine della frase, mentre in francese il verbo segue il soggetto. I bambini che acquisiscono il tedesco formano inizialmente le frasi seguendo l'ordine della frase francese: usano quindi una struttura della lingua materna per costruire una frase nella lingua seconda.

È più facile riconoscere l'intonazione crescente come marca di interrogazione se questa regola esiste anche nella lingua materna. Bambini che provengono da realtà linguistiche molto distanti dall'Occidente, con soluzioni foniche (suoni) e sistemi di cultura (alfabeti) spesso non comparabili, per esempio, un bambino di lingua madre giapponese il cui sistema di scrittura si fonda sulle vocali che impara l'inglese o l'italiano avrà più difficoltà ad appropriarsi degli articoli determinativi e indeterminativi perché non esiste nulla di equivalente nella sua lingua madre. Viceversa, un bambino di madrelingua spagnola non avrà nessuna difficoltà ad acquisire il sistema degli articoli, perché esso esiste anche in spagnolo.

Alcuni studi hanno dimostrato che, per alcune strutture, la seconda lingua si sviluppa secondo una sequenza indipendente dalla specificità della prima lingua. Altri studi si sono occupati in particolare delle indicazioni fornite dall'analisi degli errori sulle strategie di

---

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 93.

acquisizione della L2, esaminandole da un punto di vista psicolinguistico (con attenzione alle procedure messe in atto dalla mente del discente) o interazionale (quando si sottolinea l'aspetto sociale della comunicazione). Alcune strategie sono orientate verso la L1 (commutazione di codice, *transfer*) o verso la L2 (semplificazione, generalizzazione).

Le strategie più note documentate anche dagli studi di linguistica acquisizionale dell'italiano L2 sono: le strategie paralinguistiche o contestuali tipiche della fase pre-basica con l'uso della mimica, della gestualità, dei segni vocali e di disegni; il *transfer*, cioè il trasferimento alla L2 di forme o di strutture della L1; la commutazione di codice cioè l'alternanza di parole o frasi in L1 a parole o frasi in L2, in base all'interlocutore e alle esigenze di interazione; la ristrutturazione e la riformulazione dell'enunciato in attesa del *feedback* dell'interlocutore; le strategie analitiche con la ripetizione del soggetto pronominale o del verbo, etc; le strategie di 'evitamento' come le perifrasi descrittive per esprimere una parola mancante; le generalizzazioni cioè la sovraestensione di una regola già interiorizzata; la semplificazione con tecniche di 'evitamento' per facilitare l'uso della frase come per esempio evitando articoli, preposizioni; la cooperazione con l'interlocutore per esempio chiedendo di ripetere o di spiegare, o ripetendo le parole dell'interlocutore. Tali strategie comunque dipendono anche da variabili individuali: età, motivazione, stile cognitivo, personalità, ambiente, caratteristiche della L2 in rapporto alla L1.

A partire dagli studi sugli stili cognitivi e sugli stili di apprendimento, O'Malley e Chamot definiscono le strategie di apprendimento nell'ambito di una vasta teoria dell'acquisizione della L2 e distinguono: le *strategie metacognitive*, che permettono di rendersi conto di cosa serve per far fronte a un compito nel suo insieme, pianificare il modo in cui lo si vuole svolgere, valutare se lo si è affrontato adeguatamente; le *strategie cognitive*, che servono a comprendere e memorizzare direttamente le informazioni linguistiche che si incontrano; le *strategie sociali e affettive*, finalizzate a capire e a imparare chiedendo chiarimenti e collaborando nel lavoro di gruppo.

La questione della lingua materna e delle sequenze di sviluppo della lingua seconda non avrà probabilmente un esito definitivo in virtù del fatto che la problematica è resa ancora più complessa da certi studi, che mostrano una grande variazione individuale, nell'apprendimento, delle strutture di una seconda lingua, anche in bambini della stessa età e della stessa lingua madre.

## 7. Le teorie sull'apprendimento linguistico della L2

Gli studi e le ricerche sull'apprendimento linguistico in maniera specifica di acquisizione della seconda lingua nel contesto della migrazione, furono condotti da tre linguisti americani, Jim Cummins, psicologo, Stephen Krashen e John Schumann i quali si prefissero lo scopo di individuare i parametri principali, precisare le circostanze e le condizioni del processo, rivedere le teorie generali sull'apprendimento linguistico alla luce del nuovo sguardo specifico. Anche se i paradigmi teorici e i modelli da loro proposti siano stati, e siano tuttora, oggetto di approfondimenti, critiche e integrazioni, si ritiene che i loro studi rappresentino un peculiare punto di riferimento per chi si occupa di insegnare la seconda lingua a individui con una storia autobiografica di migrazione.

Cummins si è chiesto se la situazione di bilinguismo in cui si trovano i bambini migranti rappresentasse un ostacolo o una chance ed elaborò la teoria sull'interdipendenza tra L1 e L2 proponendo graficamente lo stretto legame tra i due sistemi con l'immagine dell'iceberg: sopra il livello del mare emergono due iceberg separati, che rappresentano gli elementi di superficie delle due lingue, mentre al di sotto del mare, essi si fondono e questa fusione rappresenta le lingue che operano attraverso uno stesso sistema centrale. Tale teoria propose un modello di bilinguismo suddiviso in cinque punti:<sup>73</sup>

- qualunque sia la lingua usata, il pensiero, che accompagna le quattro abilità: ascoltare, parlare, leggere e scrivere, proviene dallo stesso “motore centrale”;
- più codici linguistici si possono immagazzinare in un “unico centro” rendendo possibile il bilinguismo e il plurilinguismo;
- le funzioni cognitive e l'apprendimento efficace si possono sviluppare altrettanto bene anche attraverso l'uso di due lingue;
- ciò può avvenire soltanto se una lingua sia sviluppata da saper compiere le funzioni richieste;

---

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 76.

- essere competente in due lingue aiuta a sviluppare il sistema cognitivo, ma la seconda lingua deve essere sufficientemente sviluppata altrimenti il sistema sottostante non funzionerà al meglio.

Con l'intento di affermare che il bilinguismo poteva essere una chance per l'apprendimento, lo studioso sostenne che l'apprendente deve avere una competenza da parlante nativo almeno in una delle due lingue. Se il bambino non possiede capacità linguistiche, adeguate all'età in almeno in uno dei due codici, nessuna lingua potrà servire per la sua crescita cognitiva. Jim Cummins utilizzò un'altra immagine grafica: quella a soglie per descrivere i vari stadi del bilinguismo. Alla soglia più bassa, definita *semilinguismo*,<sup>74</sup> si colloca il bambino che ha uno scarso livello di competenza in entrambe le lingue, ciò comporta effetti negativi sull'apprendimento in generale. Sul secondo gradino, soglia del *bilinguismo parziale*, si colloca chi ha una competenza pari a quella dei parlanti nativi in uno dei due codici, in questo caso non si hanno né effetti negativi né positivi sull'apprendimento ma neutri. Sulla soglia più alta vi è chi è competente sia nella L1 sia nella L2, questa forma di *bilinguismo competente* rappresenta una chance aggiuntiva e positiva per l'apprendente sia in termini linguistici sia cognitivi in generale.

Una distinzione introdotta da Cummins che ha grande importanza ai fini didattici, è quella tra *abilità comunicative interpersonali di base* (*basic interpersonal communication skills* o *Bics*,) e *competenza linguistica cognitivo-accademica* (*cognitive academic language proficiency* o *Calp*,).<sup>75</sup> Un bambino migrante che si trova a essere inserito nella scuola del nuovo paese accogliente deve apprendere in fretta le due diverse abilità: saper comunicare ogni giorno con interlocutori eterogenei nel “qui e ora” e saper padroneggiare la L2 per studiare, apprendere le diverse discipline e i linguaggi specifici. A volte avere una padronanza nelle abilità comunicative *Bics* può trarre in inganno dando l'impressione che il bambino abbia acquisito uguale padronanza nella competenza “cognitivo-accademica”. L'alunno alloglotto, quindi, per essere inserito positivamente nella scuola del paese accogliente e seguire il curriculum comune, dovrà raggiungere un livello sufficiente sia nella capacità di comunicare sia nella lingua dello studio. Cummins definì anche “i tempi di apprendimento”, sostenendo che, per raggiungere le abilità comunicative *Bics*, un

---

<sup>74</sup> FAVARO, *op. cit.*, p. 77.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 78.

bambino straniero impiega un tempo variabile da uno a due anni, mentre per raggiungere il livello di un nativo nella lingua dello studio servirebbero da cinque a sette anni. Si ritiene, tuttavia, che i tempi di apprendimento definiti dallo studioso in questione siano indicativi poiché lo sviluppo delle diverse competenze della L2 dipende da variabili individuali (età, L1, scolarità precedente) e dal contesto di accoglienza (caratteristiche della L2, modelli organizzativi, facilitazioni linguistiche e risorse progettuali) che possono sostenere i percorsi di apprendimento e diminuire i tempi. È importante che chi insegna una seconda lingua ad alunni migranti tenga in considerazione il peso e la portata dei due diversi itinerari cognitivi e linguistici: imparare la seconda lingua per comunicare e imparare la seconda lingua per studiare.

Una posizione interessante, a tal proposito, fu quella di Stephen Krashen<sup>76</sup> il quale affrontò gli studi riguardanti l'apprendimento della seconda lingua muovendo dalla teoria innatista o generativa. Egli elaborò la sua teoria attorno alle cinque ipotesi e definì l'*acquisizione* come meccanismo inconscio e naturale di imparare una lingua generalmente messa in atto come nel caso della lingua materna, che si focalizza sull'efficacia comunicativa e sui contenuti e non sulla forma, a rapida attivazione e con effetti sulla memoria a lungo termine, orientato sul significato dei messaggi e con interessamento dell'emisfero destro nella decodifica dell'input. L'*apprendimento*, invece, avviene in modo cosciente e l'individuo analizza i vari aspetti della lingua attraverso le modalità del pensiero attuando strategie cognitive dell'emisfero sinistro (di tipo analitico), caratterizzato da un'attivazione lenta e da un'archiviazione nella memoria a breve e medio termine. È dunque rilevante per sviluppare abilità di tipo grammaticale, sintattico e ortografico. Sulla base di tali considerazioni Krashen, Dulay e Burt, si occuparono di constatare se la lingua madre influenzasse l'apprendimento della L2 in termini di morfosintassi e di sistema fonologico secondo Krashen l'apprendimento della L2 è del tutto indipendente dall'acquisizione della L1 ed elaborò la "*input hypothesis*"<sup>77</sup> secondo la quale un *input* comprensibile è la chiave per apprendere una L2. L'acquisizione della L2 passa attraverso l'interiorizzazione (*intake*) di input comprensibili, dato che la lingua che non viene capita

---

<sup>76</sup> I. LONGO, *Natural Approach*, in *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica della lingua straniera*, a cura di C. SERRA BORNETO, Carocci, Roma, 2008, pp. 253-264

<sup>77</sup> P. MAZZOTTA, *op. cit.*, p. 73.

non può essere appresa. L'*input* è comprensibile quando si colloca a uno stadio immediatamente successivo rispetto al livello di sviluppo della L2 dell'apprendente. L'*input* sarà anche comprensibile se la comunicazione si svolge in circostanze positive grazie a informazioni contestuali, linguistiche ed extralinguistiche (per esempio, gesti, oggetti, immagini e riferimenti visivi) Tale ipotesi si fonda su tre meccanismi mentali: 'il *filtro affettivo*' che seleziona l'ingresso delle informazioni linguistiche e può essere condizionato da fattori interni e/o da situazioni sociali; 'l'*organizzatore*', che agisce a livello inconscio ed è responsabile delle costruzioni linguistiche transitorie attraverso criteri analitici e logici; 'il *monitor*', un meccanismo di controllo degli enunciati esposti attivato dal parlante ogni volta che egli formula frasi o corregge i propri errori. Il filtro affettivo e l'*organizzatore* presiedono il processo di acquisizione, il *monitor* presiede il processo di apprendimento. Il filtro affettivo è inibito o innalzato da alcuni fattori psico-affettivi, relativi alla motivazione, alla personalità, all'età, all'attenzione, all'empatia con l'interlocutore.

Lado, in contrapposizione a Krashen, elaborò "l'ipotesi contrastiva",<sup>78</sup> sostenendo che al contrasto tra L1 e L2 dipenderebbero le difficoltà di apprendimento linguistico, in quanto, le strutture della L1 interferiscono continuamente con le nuove strutture della L2. È necessario, allora, studiare i due sistemi linguistici per prevedere percorsi di apprendimento facilitati. L'allievo utilizza nell'apprendimento della L2 le stesse strategie d'apprendimento utilizzate per la L1 dando vita alla interlingua, cioè una sorta di lingua di transizione, somma delle interferenze tra la L1 e la L2. L'interlingua costituisce un sistema linguistico provvisorio che si evolve in direzione della nuova lingua da apprendere. In questa fase è possibile che i cosiddetti errori da interferenza si fossilizzino non favorendo così il progresso nell'apprendimento linguistico.

Dalla considerazione dell'errore come spia di un processo di apprendimento da rivedere e da re-impostare, si è sviluppata l'"analisi delle Errori", per opera di Pit Corder che si è occupato di individuare, descrivere e spiegare la natura degli errori. Secondo Corder commettere errori è da considerare: "una parte inevitabile, anzi necessaria, del processo di apprendimento: studiandoli l'insegnante può riuscire a penetrare, in qualsiasi momento, nello stato di conoscenza dell'allievo ed anche nelle strategie di apprendimento

---

<sup>78</sup> BENVENUTO, LO PRIORE, *op. cit.*, p. 34.

che sta usando, e questo lo metterà in una posizione migliore per ideare delle misure correttive appropriate.”<sup>79</sup> Gli errori non devono essere considerati fenomeni negativi da combattere nelle aule scolastiche, anzi, gli individui hanno bisogno di formulare ipotesi sul funzionamento di questa nuova lingua e di provare queste ipotesi nell’interazione. Hanno necessità di sbagliare per imparare dai loro errori. Essi permettono di modificare l’intervento didattico rimodulandolo in base ai *feedback* degli apprendenti. I docenti possono facilitare in parte questo compito, accorciando i tempi di messa a fuoco di una certa forma o struttura attraverso la presentazione assistita di materiale ad hoc, ma non hanno nessuna possibilità di risparmiare ai loro allievi l’esperienza dell’errore.

In questa prospettiva psicolinguistica si possono distinguere varie categorie di errori:

- gli errori di *competence* e gli errori di *performance*: non sempre l’errore corrisponde ad una reale incompetenza, ma può essere determinato da condizioni psicologiche momentanee quali stress o stanchezza;

- gli errori *sistematici* e gli errori *isolati*: osservando la produzione del singolo apprendente in un arco di tempo non troppo limitato, è possibile vedere se certi errori sono ripetuti sistematicamente o se compaiono isolatamente, a fianco di forme corrette;

- gli errori *interlinguistici* e gli errori *intralinguistici*: l’errore in L2 non è sempre dato da una interferenza tra prima e seconda lingua (errore interlinguistico), ma può essere determinato dallo stesso funzionamento della L2 (errore intralinguistico) ed è segno di come l’apprendente mette alla prova le proprie ipotesi sulla natura della lingua che sta imparando.

Le cinque ipotesi di Krashen sono state riprese ed elaborate, dando luogo allo sviluppo di numerosi approcci metodologici, tra i quali va ricordato l’approccio naturale (*natural approach*), elaborato dallo stesso Krashen insieme a Tracy Terrell, il *TPR (Total Physical Response)* e la cosiddetta *Silent way*.

*Acquisizione e apprendimento* sono dunque processi di sviluppo interdipendente che costituiscono i due poli della situazione di apprendimento *misto*, nella quale si trovano i bambini e i ragazzi migranti.

---

<sup>79</sup> G. LO DUCA, *op. cit.*, p. 245.

Il linguista Schumann<sup>80</sup> formulò nel 1978 il modello dell'acculturazione ponendo in primo piano le condizioni sociali e affettive entro le quali avviene l'apprendimento linguistico. Lo studioso in questione focalizzò la sua attenzione sulla condizione degli emigrati che si trovano ad acquisire una variante "pidginizzata"<sup>81</sup> della seconda lingua, proponendo di considerare due componenti che agiscono nei percorsi di acculturazione: le variabili sociali e quelle affettive/individuali. Esse sono responsabili del livello di integrazione sociale e psicologica dell'apprendente nel gruppo parlante la L2.

Secondo Schumann, le *variabili sociali* che definiscono la relazione tra due gruppi in contatto che parlano lingue differenti (e che possono inibire o promuovere il contatto), quali: la *dominanza sociale* in cui un gruppo etnico e la sua lingua hanno un ruolo di predominanza rispetto ad un altro; il *grado e le strategie di integrazione*, che possono tendere sia verso l'assimilazione (perdita della L1 e valorizzazione della L2) sia verso la preservazione (difesa della L1 e allontanamento della L2 vista come minaccia alla propria identità) sia verso l'adattamento (tentativo di apprendere la L2 pur mantenendo il proprio codice di origine); il *grado di chiusura e apertura tra i gruppi* a livello di microcomunità per esempio se vi sono istituzioni quali: chiese, servizi, etc, in comune o distinti per i gruppi con lingua diversa; le *caratteristiche del gruppo di appartenenza* come per esempio la numerosità, la coesione, la concentrazione sul territorio, etc.

Le *variabili individuali e affettive* che Schumann inserisce nel suo modello di acculturazione sono quattro: lo *shock linguistico*, situazione emotiva nella quale si possono collocare vissuti quali: la paura del ridicolo, la frustrazione per l'incomprensione della nuova lingua, la capacità di tollerare le difficoltà del farsi capire con pochi mezzi linguistici, etc.; lo *shock culturale* è il disorientamento nei confronti di norme, valori, pratiche e stili di vita dissonanti rispetto a quelle dei propri paesi di origine; la *motivazione*<sup>82</sup> all'apprendimento della seconda lingua, che può essere scarsa, di tipo

---

<sup>80</sup> FAVARO, *op. cit.*, pp. 84-86.

<sup>81</sup> Le lingue pidgin sono lingue seconde dominanti (per esempio, il francese nelle isole Mauritius; il portoghese a Capoverde) di cui il gruppo di parlanti di un'altra lingua madre si impadronisce per dare risposta a bisogni e scopi comunicativi limitati e che presentano un struttura semplificata e un lessico ridotto in G. FAVARO, *op. cit.*, p. 83.

<sup>82</sup> G. Petracchi definisce la "motivazione estrinseca" come reazione o risposte agli stimoli dell'ambiente, risposte condizionate dalla matrice culturale e sociale nella quale il soggetto nasce, per poter perseguire fini e obiettivi per esempio: per lavorare

strumentale (solo per lavoro, per esempio), oppure intrinseca, di tipo integrativo-comunicativo (per costruire il proprio futuro, per avere relazioni sociali e per conoscere al meglio la cultura del nuovo paese d'appartenenza); la *permeabilità dell'Io* in cui Schumann si riferisce alla questione linguistica, affermando che come ognuno di noi ha una propria identità personale e culturale, così ha un proprio "Io linguistico". Questo può avere confini plastici, mobili, ricettivi (per esempio in età infantile cioè nel "periodo critico", o per caratteristiche individuali); oppure può essere rigido e meno aperto nei confronti di nuovi suoni, ritmi, parole e significati.

Gli studi di Cummins, Krashen e Schumann hanno dato impulso notevole al campo di indagine dell'apprendimento della seconda lingua, in particolare riferito alle situazioni di migrazione e di minoranza linguistica. Alcune ipotesi sono state oggetto di ulteriori ricerche, critiche, revisioni e approfondimenti. A tali studi devono aggiungersi i risultati delle ricerche condotte sull'interlingua, cioè su quei sistemi linguistici di confine, intermedi tra la L1 e la L2, fluidi e permeabili alle successive acquisizioni, ma di ciò ci occuperemo in maniera specifica nel capitolo successivo.

È importante soffermarsi sulle acquisizioni teoriche perché a questi si ispirano gli approcci metodologici diversi e i materiali didattici. Alcuni metodi e sillabi enfatizzano il ruolo dell'*input*; altri si basano sull'associazione stimolo-risposta; altre impostazioni didattiche mettono al centro la creatività dell'apprendente, oppure cercano di agire sul contesto perché sia favorevole al percorso di acquisizione della nuova lingua. È necessario

---

bisogna acquisire un titolo di studio; la "motivazione intrinseca" come manifestazione endogena scaturente dal bisogno di conoscere e capire, di possedere conoscenze ed elaborarle, di formulare e risolvere problemi, che avvengono spontaneamente per esplorare un ambiente in G. PETRACCHI, *La scuola ambiente di apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1990, p. 51. Per la motivazione linguistica R. Titone definisce la "motivazione estrinseca" come quella che dipende da fattori condizionanti esterni all'individuo per esempio successo lavorativo; la "motivazione intrinseca" come quella che nasce dall'esigenza di fare uso del linguaggio in base a determinazioni essenziali dello stesso strumento linguistico quali: bisogno esistenziale di significazione, bisogno bio-sociale di comunicazione in R. TITONE, *La lingua straniera nella scuola elementare. Guida didattica*, Armando, Roma, 1990, p. 56. Ausubel definisce la "motivazione intrinseca" come "matrice cognitiva" cioè 'quel interesse per la novità che deriva in senso molto lato probabilmente dalla curiosità e dalle connesse predisposizioni a esplorare, manipolare, capire e fronteggiare l'ambiente' in D. P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, 1978, p. 483.

essere consapevoli dell'eterogeneità della letteratura didattica, per operare scelte didattiche significative, efficaci e consone all'allievo migrante, per accompagnarlo e sostenerlo nel suo percorso dentro le parole e i significati della nuova lingua da apprendere.

## 8. Lineamenti di Glottodidattica nella classe multiculturale

La Glottodidattica<sup>83</sup> si configura, oggi, come una disciplina autonoma rispetto sia alla linguistica sia alle altre branche scientifiche, anche se, per via della sua natura interdisciplinare, si arricchisce dei loro risultati. Il suo contributo alla classe multiculturale di lingua si gioca sul piano della comunicazione, ovvero dell'assunto di base secondo l'apprendimento della lingua prende corpo nel rapporto di comunicazione tra gli individui e all'interno di determinati contesti sociali.

Il “metodo situazionale”, che ha rappresentato il primo tentativo di approccio comunicativo sviluppatosi negli anni Settanta del secolo scorso, utilizzava la lingua nei suoi codici e registri in situazioni ben definite. Esso mirava allo sviluppo delle capacità espressive tramite la drammatizzazione dello scambio dialogico. Lo studente svolgeva ora un ruolo attivo nel processo comunicativo e la novità di questo metodo fu l'unità didattica che sostituì la lezione tradizionale. Il metodo situazionale fu superato “dall'approccio comunicativo o nozionale-funzionale”, secondo cui non furono più trattati argomenti grammaticali bensì categorie di natura semantica (nozioni) e pragmatica (funzioni). La scelta delle nozioni e delle funzioni emergeva direttamente dai bisogni linguistici degli allievi e l'approccio fece ampio uso del dialogo inventato dagli allievi stessi aventi ciascuno un ruolo ben definito da poter successivamente scambiare (*role-play*). Con l'avvento della psicologia umanista si diede avvio a un nuovo “approccio di tipo affettivo”, che ponesse l'accento soprattutto sulla persona in tutta la varietà e complessità dei suoi aspetti. Da ciò il fiorire di altri “approcci”, quali:<sup>84</sup> *l'approccio naturale* di S.Krashen, *il Total Physical Response* di Asher, *l'apprendimento linguistico comunitario* di Curran, *il metodo silenzioso o Silent Way* di Caleb Gattegno, *la suggestopedia* di Georgi Lozanov.

---

<sup>83</sup> GOTTI, *op. cit.*, p. 47.

<sup>84</sup> GOTTI, *op. cit.*, pp. 78-84

L'*approccio naturale* di S. Krashen<sup>85</sup> fa riferimento alle cinque ipotesi e fu ampiamente criticato per la sua ambizione di mettere a fuoco i processi mentali e di renderli applicabili alla pratica glottodidattica. Fu un metodo più di carattere psicologico-affettivo che mentalista. Gli alunni stessi dovevano decidere quando voler esporre in L2 senza venire forzati dall'insegnante. Il *Total Physical Response* di Asher,<sup>86</sup> il quale ha elaborato un metodo che voleva valorizzare gli influssi positivi che hanno sulla memoria gli stimoli di tipo psicomotorio, associati ad una riduzione dei fattori d'ansia e ad un recupero della dimensione infantile riprodotta nel rapporto apprendente/docente. Tale metodologia didattica coinvolgeva i linguaggi del corpo: audio-orale, visivo, motorio, facendo ricorso a gesti, immagini e oggetti. La dimensione ludica e l'assenza di stress, l'insegnamento di tipo induttivo senza ricorso a riflessione metalinguistica fecero di questo metodo un tipico esempio di realizzazione dell'approccio umanistico-affettivo tenendo conto, anche, della dimensione neurolinguistica dell'apprendimento. *L'apprendimento linguistico comunitario* di Curran,<sup>87</sup> allievo di Carl Rogers, definì un metodo incentrato sulla persona. Curran, contrario all'apprendimento inteso in termini sia comportamentisti sia cognitivisti, intendeva l'apprendimento della L2 come un processo di crescita e individuò cinque stadi in ordine crescente, quali: la *dipendenza* (infante), l'apprendente dipende dal docente, usa la L1 e qualche parola della L2; l'*autoaffermazione* (bambino), comincia a misurare la propria indipendenza; la *ribellione* (adolescente): la sua lingua è rudimentale e non funziona in modo indipendente, cerca la sua identità e rifiuta aiuti non richiesti; la *tolleranza* (giovane), è abbastanza sicuro da sopportare le critiche e chiede ciò che gli serve per progredire; l'*indipendenza* (adulto), punta a migliorare lo stile e l'appropriatezza linguistica. L'apprendente stipulava un contratto con il docente e valutava continuamente i propri progressi. Egli decideva 'cosa imparare', proponendo all'insegnante le frasi, i brani da leggere, etc. *Il metodo silenzioso o Silent Way* di Caleb

---

<sup>85</sup> FAVARO, *op. cit.*, pp. 123-124

<sup>86</sup> P. VISCIOLA, *Total Physical Response*, in *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica della lingua straniera*, a cura di SERRA BORNETO, Carocci, Roma, 2008, pp. 65-69.

<sup>87</sup> FANTAUZZO, ROCCELLA, *op. cit.*, p. 72.

Gattegno<sup>88</sup> che prevedeva dopo aver fornito un modello di lingua, nell'arco della lezione, momenti di silenzio da parte del docente, nei quali gli allievi potevano riflettere e rielaborare le informazioni apprese. *La suggestopedia* di Georgi Lozanov<sup>89</sup> fondata sull'apprendimento inconscio della lingua attraverso l'uso di tecniche di suggestione che agivano sul subincoscio e provocavano uno stato di alterazione della coscienza degli apprendimenti. L'apprendimento avveniva su due livelli: attraverso l'*input* linguistico per esempio la lettura di dialoghi e attraverso l'ambiente, in cui un ruolo particolare era rivestito dalla musica per esempio l'ascolto di filastrocche o di musiche e canti popolari in un clima positivo e sereno. Inoltre, nell'ambito della psicolinguistica e apprendimento della L2, si svilupparono altre teorie e metodi didattici che affiancarono l'evolversi degli approcci, quali la Pedagogia Steineriana e il *Neurolinguistic Programming*.

La Pedagogia Steineriana faceva riferimento all'antroposofia che era lo studio dell'anima su basi scientifiche e l'ampliamento della coscienza interiore grazie al quale l'uomo poteva sperimentare se stesso come cittadino di due mondi: quello fisico e quello spirituale. Steiner definì le linee-guida per l'insegnamento della L2 che si possono riassumere nelle parole "testa, cuore, mani" ovvero "volontà, sentimento, pensiero". L'insegnamento è centrato sull'apprendente, tanto da non prevedere né un curriculum prestabilito né i manuali di studio, si ha il contatto precoce con due lingue straniere, apprese con il gioco e il movimento e da docenti di madrelingua, ciò è premessa indispensabile per creare una personalità cosmopolita che guardi il mondo come sua patria e si apra con interesse al diverso. Per favorire il processo di assimilazione è importante creare in classe un'atmosfera adeguata con un docente di madrelingua che faccia amare la lingua che parla, che usi il gioco, la musica, le attività basate sull'euritmia, la percezione sensoriale, il movimento del corpo e l'insegnamento deve avvenire solo oralmente nei primi anni, facendo leva sui sentimenti e sull'immaginazione del bambino: "imparare facendo", "imparare divertendosi", "imparare con il cuore".

---

<sup>88</sup> A. PONTESILLI, *Il silent Way*, in *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica della lingua straniera*, a cura di C. SERRA BORNETO, Carocci, Roma, 2008, pp. 109-114.

<sup>89</sup> FAVARO, *op. cit.*, p. 125.

Il metodo *PNL* (*Neurolinguistic Programming* – in italiano PNL, ovvero *Programmazione neurolinguistica*)<sup>90</sup> è stato elaborato dal matematico e psicologo americano Bandler e del linguista Grinder, i quali sono partiti dai risultati di ricerche linguistiche, neurolinguistiche e psicologiche. Secondo questo programmi gli individui possono prendere coscienza del proprio comportamento e lo possono modificare per raggiungere determinati scopi. Anche nell'apprendimento della L2 il comportamento è determinato a livello neuro-linguistico e può essere ri-programmato agendo sul modo di comunicare a livello non verbale dell'apprendente. Metodo tipicamente olistico e umanistico-affettivo, la *PNL* tiene conto degli stili di apprendimento che caratterizzano sia i docenti sia gli apprendenti.

Nella interpretazione di Larsen-Freman e Long lo stile cognitivo è “il modo preferito dall'individuo di elaborare l'informazione o di affrontare un compito”, esso può essere: *analitico*, tipico di chi preferisce scomporre il compito in unità discrete e indipendenti; *globale* (olistico-gestaltico), tipico di chi privilegia la visione di insieme; *analitico-mnemonico*, di chi procede attraverso l'analisi e la scoperta di regole alla memorizzazione di parole e segmenti della L2; *visivo-tattile-uditivo-cinestetico*, di chi ha preferenze di apprendimento attraverso: la lettura e schemi (visivo); attività manuali (tattile); ascolto di canzoni o registrazioni (uditivo); coinvolgimento fisico (cinestesico); visione di filmati (visivo-uditivo).<sup>91</sup> Gli stili cognitivi possono indicare anche se un apprendente è *dipendente dal campo* cioè se elabora le informazioni tenendo conto dei fattori contestuali o *indipendente dal campo* cioè se presenta una intelligenza fluida in grado di dare risposte immediate alle sollecitazioni impreviste provenienti dalla realtà. La *PNL* prendendo atto delle preferenze organizzerà l'insegnamento in modo da favorire gli stili di ciascuno, organizzando la lezione secondo tre modelli fondamentali (anche alternati o misti), quali: la *lezione visiva*, ricca di materiali scritti, iconici a colori con supporti didattici sia di computer, di lavagna o di filmati; la *lezione uditiva*, basata sulla voce del docente e su altre fonti sonore come la musica, l'interazione in classe con la possibilità di registrarsi e riascoltarsi e la *lezione cinestetica*, basata su attività collaborative, su esercizi che

---

<sup>90</sup> J. P. CHIC, M. JACQUET, N. MERIAUX, M. VERNEYRE, *Pratique Pédagogique de la Gestion Mentale*, Edition Retz, Parigi, 1991; tr. it. C. FRANCHINI, *La pratica pedagogica della Gestione Mentale*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia, 1996, pp. 127-128.

<sup>91</sup> CHIC, JACQUET, MERIAUX, VERNEYRE, *op. cit.*, pp. 44-56.

coinvolgono i movimenti del corpo e una organizzazione fisica del gruppo classe molto flessibile e varia. Un concetto fondamentale della PNL è l'idea che si debba instaurare un buon rapporto emotivo fra docente e apprendenti, in modo da attivare il *mirroring*, cioè un reciproco adattamento dei comportamenti non verbali delle persone che sono in sintonia emotiva fra loro.

Oggi, si afferma, in modo sempre più sistematico, l'esigenza di un approccio integrato, in quanto, gli elementi che specificano il processo di apprendimento linguistico e il processo insegnamento/apprendimento sono molteplici e tutti ugualmente rilevanti. È opportuno, quindi, in relazione alla situazione didattica integrare i vari approcci per garantire lo sviluppo linguistico dell'allievo. L'apprendimento orientato all'azione, centrato sui testi e temi rilevanti per l'apprendente finalizzato alla competenza di azione (sapere interagire per raggiungere i propri scopi comunicativi): è questo l'approccio adottato dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* che sintetizza la politica linguistica europea per l'apprendimento/insegnamento delle lingue comunitarie.

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*<sup>92</sup> suggerisce di porre attenzione alla dimensione psicolinguistica in termini di: contesto mentale, usi ludici della lingua, strategie mentali di pianificazione del discorso, processi mentali, competenza esistenziale, abilità euristiche e abilità di studio, sviluppo della consapevolezza metalinguistica e interlinguistica, processi mentali che determinano le diverse strategie d'apprendimento, caratteristiche dell'interlingua e fattori cognitivi e affettivi.

La realtà multietnica del nostro paese, che ha accolto gruppi etnici con le lingue e culture proprie, comporta la possibilità di offrire spazi educativi e di apprendimento con strategie didattiche plurime. La didattica della lingua straniera fa riferimento sia all'approccio integrato riveduto, ricontestualizzato e riadattato alla nuova realtà sociale sia alla didattica interculturale che offre vari spunti per l'integrazione dei bambini stranieri e per l'apprendimento linguistico, spesso in situazioni di trilinguismo. I bambini stranieri, infatti, mostrano di conoscere l'italiano, ma a seconda del territorio di provenienza, conoscono anche l'inglese e/o il francese, nonché la lingua d'origine: per esempio, il tamil. Nel processo plurilinguistico che investe la nostra cultura occidentale la lingua originaria

---

<sup>92</sup> C. BIANCHI, P. G. CORASANTI, N. PANZARASA, *L'inglese nella scuola primaria*, Carocci, Roma, 2004, p. 26.

rappresenta spesso l'anello debole, infatti, i bambini più piccoli conoscono poco della lingua dei padri e preferiscono esprimersi in italiano, in inglese o in francese, cioè le lingue imposte dal processo acculturativo mediato dalla colonizzazione.<sup>93</sup>

## 9. Didattica della L2 in un contesto plurilingue e pluridisciplinare

La “società conoscitiva” richiede competenze e conoscenze non più strumentali ma piuttosto “il sapere, il sapere pensare e il sapere fare”.<sup>94</sup> La scuola è chiamata a farsi promotrice ‘dell’imparare ad imparare’, spingendo ogni individuo a ‘valorizzare’ le proprie risorse e potenzialità, condizioni indispensabili affinché si possa fronteggiare la complessità dei saperi nella società tecnologica e trasformarsi allo stesso ritmo. La preparazione culturale rappresenta uno strumento importante per comprendere il mondo e noi stessi. L’alfabetizzazione culturale non può certo risolversi nell’apprendimento a livello primario “dei quadri concettuali, delle abilità, delle modalità di indagine essenziali alla comprensione del mondo naturale, artificiale e umano o nell’acquisizione di tutti i tipi di linguaggi, conoscenze e saperi della cultura d’appartenenza. Essa, piuttosto, va considerata come quella alfabetizzazione interculturale da intendersi come disponibilità a trascendere gli spazi della propria cultura per aprirsi alle culture altre dalla propria; a creare forme di convivenza fondate sul riconoscimento del valore della diversità; ad arricchire nel dialogo e nel confronto critico con le culture altre, la propria cultura, di modo che l’acquisizione della pluralità dei linguaggi e dei saperi possa costituire la base o la condizione della comprensione e del rispetto della diversità delle culture che caratterizzano la società multirazziale in cui viviamo”.<sup>95</sup>

Partecipando alla cultura della comunità di cui è membro, il bambino costruisce le proprie conoscenze sulla base degli strumenti che tale cultura fornisce e che mediano il suo

---

<sup>93</sup> A. AMITRANO SAVARESE, *Multiculturalità a Palermo, un’integrazione impossibile?*, in *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione interculturale*, Atti del Convegno, Palermo, 4-5-6 ottobre 1995, Edizioni Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, Palermo, 1995, p. 144.

<sup>94</sup> EUROPA E ISTRUZIONE, Quaderni degli Annali dell’Istruzione n. 102, Le Monnier, Roma, 2003, p. 106.

<sup>95</sup> E. GIAMBALVO, *La scuola elementare nell’odierna società complessa*, in *La scuola elementare tra riforma e nuovi saperi, cit.*, p. 17.

supporto con la realtà. Lo sviluppo cognitivo dei bambini è oggi legato al sistema degli “amplificatori culturali”.<sup>96</sup> La costruzione delle conoscenze non si fonda più su una modalità di ‘pensiero analitico’, ma procede secondo una modalità di ‘pensiero reticolare’, e la costruzione della mappa mentale del bambino segue le stesse modalità di procedura dell’elaborazione di informazione del computer.<sup>97</sup> I bambini hanno libero accesso alla “macchina intelligente”, nelle sue varie forme di videogioco o gioco interattivo, acquisendo destrezza con le funzionalità della macchina.

La scuola, poiché espressione di un (eco)sistema sociale che orienta i processi conoscitivi attraverso norme e regole istituzionali, delega il docente come agente prioritario rispetto alla trasmissione di modelli comunicativi che l’alunno apprenderà durante il suo iter educativo. Occorre, cioè, che essa ponga l’allievo nella condizione di sviluppare un pensiero flessibile, divergente, creativo, tale da consentire al soggetto l’adattamento immediato a nuove situazioni e la comprensione intelligente della complessità dei messaggi sociali. Il rapporto educativo deve essere ricco e articolato. La scuola deve giovare di strutture mentali organizzative più efficienti, servirsi di adeguati mezzi di comunicazione multimediale e attivare relazioni pluridirezionali secondo la prospettiva del “sistema formativo integrato”.<sup>98</sup> Affinchè il bambino possa essere inserito e partecipare attivamente alla costruzione del “villaggio globale” di McLuhan,<sup>99</sup> è necessario che tale adattamento ai processi di trasformazione sociale sia critico e costruttivo, adeguato alle mutate e mutevoli condizioni di vita, per consentire sia all’individuo sia al complesso sistema sociale, un’evoluzione armonica senza interferenze e confusioni.

È opportuno sottolineare che se è vero che l’educazione ha avuto sempre il fine di stabilire un legame diretto tra l’uomo e la sua realtà sociale, politica ed economica, è altrettanto vero che questo legame è oggi difficile da stabilire in quanto aumentano le distanze tra la dimensione umana e la complessità della realtà sociale. La Pedagogia è investita da tali processi di trasformazione, ne viene profondamente coinvolta ed è ancora una volta costretta a ridiscutere e a ridefinire i termini stessi ‘dell’educazione’, del

---

<sup>96</sup> FRABBONI, PINTO MINERVA, *op. cit.*, p. 337.

<sup>97</sup> MILLER, *op. cit.*, p. 242.

<sup>98</sup> FRABBONI, PINTO MINERVA, *op. cit.*, p. 441.

<sup>99</sup> M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1967, p. 29.

‘pensare’ e del fare ‘cultura’.<sup>100</sup> Essa è costretta a farsi carico dei problemi del presente rafforzando il suo impegno in direzione della riprogettazione e della riformulazione del futuro. La scuola deve stabilire un rapporto di osmosi con la società in cui è immersa e deve partecipare alle trasformazioni sociali modificando anch’essa, al suo interno, strutture organizzative, finalità, contenuti, metodologie, setting lavorativo e didattico.

I rapporti che caratterizzano l’educazione interculturale collocano ogni atto educativo in una dimensione che diventa necessariamente interdisciplinare poiché la continua interazione di comunicazioni e significati diversi nella classe ha bisogno di ‘saldature’ sistemiche sia all’interno dei rapporti internazionali sia nei contenuti della didattica. L’aspetto indubbiamente più importante di tale processo è rappresentato dal rapporto lingua-cultura che, in situazione di tipo interculturale, definisce i due poli simbolici da negoziare all’interno di ogni rapporto scolastico (tra insegnante/alunno e tra alunni). Ogni scambio comunicativo è, infatti, una microsintesi di aspetti sociali, cognitivi e linguistici che definiscono i messaggi come prodotti legati a valori sociali che nella loro scelta influiscono i fattori mentali e culturali che ne orientano i significati.

Da un punto di vista sistemico la scuola ed in particolare la classe sono l’espressione di un ecosistema, inteso come una globalità di codici e significati sociali prodotti a vari livelli gerarchici (istituzione scolastica/alunno, docente/gruppo classe, docente/alunno, alunno/alunno) considerate come unità e sottounità del sistema interconnesse ed interagenti. In questo modo il messaggio del singolo è regolato non solo dalle sue motivazioni, ma anche da una catena di eventi che risponde funzionalmente alle motivazioni del gruppo con cui ogni messaggio del singolo si intreccia circolarmente. In tal senso si può citare un esempio, se nella classe intesa come sottounità del sistema scuola, è inserito un alunno straniero si attuerà un cambiamento non solo all’interno del gruppo – classe ma anche nell’intera istituzione scolastica poiché si dovranno prendere in considerazione problemi legati alla lingua, al cibo, alle festività religiose, ai rapporti con le famiglie. Le modalità con cui saranno affrontati tali aspetti nella scuola dipenderanno dalla tipologia delegata alla logica del sistema e alle forze ideologiche che la sostengono, insieme al grado di rigidità o flessibilità delle sue componenti modificatrici. Per continuare con l’esempio, la diversità dell’alunno straniero può venire assunta come valore e ciò

---

<sup>100</sup> FRABBONI, PINTO MINERVA, *op. cit.*, p. 37.

significherà che la struttura sarà in grado di reggere il cambiamento ma dovrà comunque modificarsi profondamente rispetto alle nuove esigenze. Al contrario un sistema scolastico che presenta una struttura rigida potrà non sopportare l'impatto con la diversità poiché non riesce a modificare i suoi assetti interni ed in casi estremi ciò significherà una espulsione o negazione degli elementi squilibranti per non compromettere il setting interno.<sup>101</sup>

L'insegnante di L2 contemporaneo si trova dinanzi a classi sempre più pluriculturali, dove presenze altre dicono molte cose insieme. Parlano i volti, il colore della pelle, gli abiti, i silenzi, le timidezze, il linguaggio non verbale, le frasi in lingue non comprensibili. Gli alunni stranieri, oltre ad esprimere le loro difficoltà comunicative sono evocatori di stati d'animo, di storie personali, di riferimenti culturali differenti che destano curiosità, ma anche incertezza. Il problema didattico per l'insegnante è alquanto complesso: non c'è il tempo di pensare ad una didattica *ex novo*, né il docente può essere un 'tuttologo' che possiede i saperi culturali di altri mondi. L'insegnante può tuttavia 'ripensare' la didattica che prenda spunto dalle metodologie già note per problematizzarle nuovamente, rielaborarle, riformularle, riadattarle nella prospettiva interculturale, facendo fronte alle diversità garantendo a tutti il 'diritto allo studio'.

È necessario che l'insegnante stesso assuma a livello cognitivo una prospettiva interculturale. Egli deve sia ripensare le metodologie che possiede nel proprio bagaglio culturale e professionale, sia assumere una logica di pensiero libero da qualunque condizionamento, aperto all'innovazione, capace di problematizzarsi, in continua ricerca, un pensiero dialogico, pluralistico, volto allo scambio, alla reciprocità, che valorizzi le differenze secondo la "logica del positivo".<sup>102</sup> La mente umana parla, agisce, prova emozioni, immagina, racconta se stessa in un processo di mediazione culturale. L'insegnante di L2 è un "mediatore interculturale",<sup>103</sup> egli deve progettare attività didattiche intermedie che possano diventare sede di prestiti reciproci rispetto ai modi di pensare e di comunicare, attività che consentano agli allievi italiani di confrontarsi con le culture e con il pensiero dei bambini stranieri i quali, allo stesso modo possano accedere al pensiero e al linguaggio dei bambini italiani. L'insegnante dovrà proporre una pluralità di

---

<sup>101</sup> FANTAUZZO, ROCCELLA, *op. cit.*, p. 93.

<sup>102</sup> Legge n. 53/2003, p. 19.

<sup>103</sup> D. DEMETRIO, G. FAVARO, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 74.

attività didattiche che tengano conto delle differenze culturali entro la classe/sezione, favorendo esperienze d'apprendimento diversificate, dando spazio a tutte le espressioni comunicative da quelle linguistico-verbali a quelle corporeo-non-verbali. Assumere una didattica in prospettiva interculturale non significa rivolgersi solo agli stranieri, ma a tutti i bambini, poiché oggi più che mai la scuola si trova ad affrontare le tematiche della relazione, dell'incontro e della gestione delle differenze.

In tale cornice, l'insegnamento della lingua straniera si offre come spunto per l'approccio alle altre culture, poiché essa stessa come disciplina è portatrice di una cultura differente da quella del nostro paese. Partendo dagli usi, costumi, tradizioni della lingua straniera, l'insegnante può e deve avviare il confronto con le altre culture (o lo lasci emergere spontaneamente dai bambini stessi), cogliendo in ogni attività didattica occasioni di incontro con l'altro, offrendo percorsi didattici, in cui tutte le 'differenze' divengano materie e contenuto per attività di apprendimento, da quella cartellonistica, manuale, grafico-pittorica alla danza, la musica, il canto, la lettura di poesie, favole e fiabe alle drammatizzazioni di situazioni di vita vera. La L2 assume necessariamente una veste interdisciplinare necessitando dell'integrazione delle altre discipline, dalla storia alla geografia, alla L1, all'educazione musicale, dall'educazione all'immagine all'attività motoria. L'insegnante, oltre ad offrire una diversificazione dell'insegnamento agli alunni in relazione agli stili di apprendimento, ai temperamenti, alle preferenze, agli interessi e al modo di strutturare l'esperienza, deve prospettare una 'pluralità di esperienze da vivere' che avvicinino ogni allievo all'altro non secondo una comprensione utilitaristica ma secondo una 'comunitarietà intimistica di vissuti' portatrice di valori e arricchita proprio dalla 'magia' dell'incontro con l'altro.

Il compito del docente è la 'regia educativa', che egli può gestire a partire da una serie di stili d'insegnamento: da quello induttivo, relazionale o accuditivo, drammaturgico, etnocentrato, a quello interculturale e ecosistemico.<sup>104</sup>

Lo stile induttivo è quello in cui l'insegnante assume un atteggiamento esplorativo cercando – attraverso l'osservazione dei comportamenti del bambino, le relazioni che questi instaura nella classe e i disegni che elabora – nuove vie che possano suscitare

---

<sup>104</sup> M. GIUSTI, *L'educazione interculturale nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, p. 50.

interesse e che possano spingere il discente a parlare del proprio vissuto. Lo stile relazionale o accuditivo è quello in cui l'insegnante assume un atteggiamento protettivo verso il bambino straniero cercando di rassicurarlo, di farlo sentire accolto da tutti, uguale tra gli uguali, creando un clima positivo. Lo stile drammaturgico è quello in cui l'insegnante drammatizza una realtà lontana, simulando l'appartenenza al mondo dei compagni immigrati. Lo stile etnocentrato è quello in cui l'insegnante, presentando la tradizione, i riti, le usanze, la gastronomia del paese della lingua straniera insegnata, amplia gli orizzonti culturali apportando interconnessioni con altre culture. Lo stile interculturale è quello in cui l'insegnante valorizza le differenze facendone oggetto di studio e di confronto culturale. Lo stile ecosistemico è uno stile di pensiero che si fonda sul fatto che la scuola deve essere aperta al mondo extrascolastico; si prediligono feste, mostre, spettacoli che esprimono la cultura di ogni paese. È necessario che l'insegnante tenga conto dei vari stili d'insegnamento e attraverso un 'pensiero intelligente' integri i vari stili a secondo delle molteplici differenti situazioni cui va incontro.

La diversificazione dell'offerta didattica che il docente di L2 può progettare prevede almeno tre tipologie d'insegnamento: l'insegnamento strutturato, l'insegnamento semistrutturato, l'insegnamento non strutturato. L'insegnamento strutturato è organizzato per conseguire apprendimenti specifici quali: gli aspetti strutturali-morfosintattici della lingua, le abilità di lettura e di scrittura. La lezione si svolge in maniera tradizionale; l'organizzazione dei contenuti, degli strumenti e dell'ambiente è predisposta ed ottimizzata, l'insegnante utilizza schede, sussidi didattici strutturati e procede alla manipolazione, alla rappresentazione iconica o alla rappresentazione simbolica. L'insegnamento semistrutturato è una situazione orientata allo scopo della risoluzione di un problema, il procedimento non è definito dall'insegnante, ma è libero. Si parte, di solito, da una situazione problematica in cui l'insegnante sollecita la discussione fra gli allievi facendo esprimere la loro opinione; attraverso le idee e la verifica dell'inferenza si formano e si acquisiscono i concetti. Il metodo è intuitivo-attivo e si rivolge a un gruppo eterogeneo guidato dall'insegnante che conosce già i concetti/contenuti da far acquisire, crea una situazione stimolante in cui utilizzare le informazioni necessarie alla risoluzione del problema, favorisce il *transfer* degli apprendimenti. L'insegnamento non strutturato si

fonda sulla “metodologia della ricerca e del lavoro di gruppo”,<sup>105</sup> tende a sollecitare atteggiamenti di carattere generali, di tipo cognitivo, morale e sociale. È rivolto al gruppo libero perché, a scuola, si deve favorire nei bambini anche la capacità di scelta. La metodologia della ricerca si fonda sulla modalità del *problem solving*. Fare ricerca non significa rincorrere il pensiero altrui, mediante l’uso di giornali, riviste o enciclopedie, ma scoprire grazie all’intervento discreto dell’insegnante, la soluzione del problema, attivando processi d’indagine.

Il docente deve tenere conto delle differenti modalità di apprendimento degli allievi. Alcuni studi sull’apprendimento hanno costatato che vi sono due modalità di trattamento dell’informazione che costituiscono lo stile cognitivo di ciascun individuo: ‘lineare’ con predominanza dell’emisfero sinistro e ‘globale’ con predominanza dell’emisfero destro. Il primo è sede della verbalità, opera linguisticamente con sequenze razionali di deduzione e induzione, sequenze logiche e analitiche; il secondo opera intuitivamente attraverso immagini e simboli che integra, e sintetizza procedendo ad una comprensione olistica degli schemi, cogliendo direttamente le relazioni esistenti tra le diverse parti di una totalità. La cultura occidentale ha attribuito maggiore importanza all’emisfero sinistro; le culture orientali, privilegiano invece, le operazioni dell’emisfero destro e si fondano sulla visualizzazione, sullo sviluppo dell’attenzione, sulla armonizzazione del proprio essere, nel rapporto con la natura e sul potenziamento delle facoltà interiori. Il contatto tra culture ha rivalorizzato la qualità dell’emisfero destro, creando una complementareità tra i due emisferi cerebrali. L’insegnante deve poter tenere conto di tutto ciò e utilizzare strategie didattiche combinate che favoriscano la comunicazione tra bambini autoctoni e alloctoni mediante attività supportate da immagini, oggetti, sussidi massmedialogici, linguaggio non verbale gestuale, tattile, mimico, musicale, motorio, chinestetico, prossemico. La presenza in classe di bambini stranieri di cultura asiatica e africana offre occasioni per sperimentare nuove forme di apprendimento, attraverso l’espressione corporea, la danza su musica ritmica e fortemente percussiva o la costruzione manuale di oggetti tipici dei paesi d’origine.

---

<sup>105</sup> PETRACCHI, *op. cit.*, p. 100.

Nella organizzazione dell'azione glottodidattica, l'insegnante non deve sottovalutare gli "impliciti culturali"<sup>106</sup> cioè quella dimensione nascosta di ogni individuo che si fonda sulla dimensione culturale in cui questi cresce. La rappresentazione delle relazioni dello spazio, del tempo, del corpo, dei messaggi verbali e non verbali, dei tabù, degli stereotipi, dei comportamenti prodotti dalla cultura di un popolo si riflettono nelle forme e nelle abitudini linguistiche condizionando la visione del mondo e il modo di pensare. Ogni lingua possiede peculiarità proprie che sono intrecciate ai codici culturali. Si pensi per esempio all'uso del pronome di cortesia ('lei' e 'tu') che cambia in relazione al contesto comunicativo. I bambini italiani chiamano la maestra per nome, i bambini del Marocco pensano di offenderla e anzi si ritraggono dalle affettuosità dell'insegnante; i bambini cinesi non accettano il contatto corporeo, per pudore e timidezza cosa che è invece gradevolissima ai bambini africani; i bambini slavi non desiderano avere toccato il capo perché considerato sacro; i bambini dello Sri Lanka sono abituati al saluto della bandiera, all'inno e al discorso del direttore prima dell'inizio della lezione. In riferimento alle festività, poi, il Capodanno cinese è differente da quello occidentale, la Pasqua cattolica differisce da quella ebraica e la religione musulmana impone il 'ramadan' cioè il giorno del digiuno nel mese di maggio. L'insegnante di L2 deve poter utilizzare tali 'impliciti culturali' come risorsa per avviare il confronto e per socializzare in qualche misura le differenze tra culture attraverso l'azione trasversale della lingua straniera che fungerà da collante tra micro-universi diversi.

In quest'ottica, particolare attenzione deve essere prestata a due coordinate-chiave del processo di insegnamento/apprendimento: la scelta del libro di testo più appropriato alla classe multiculturale di lingua e la costruzione di un *setting* spazio/temporale idoneo alle esigenze di discendenti autoctoni e alloctoni. Il libro di testo deve possedere una presentazione graduale degli esponenti linguistici, avere obiettivi chiari, stimolare l'assimilazione dei contenuti con immagini chiare e realistiche, rinforzare le abilità attraverso una varietà di attività, presentare situazioni familiari e situazioni di civiltà mondiale, la cooperazione in assetto di coppia o di gruppo. Oggi l'editoria ha modificato la struttura dei libri didattici nelle sue illustrazioni, sono presenti per esempio le varie capitali del mondo e anche i personaggi sono rappresentati con ruoli e con tratti somatici differenti,

---

<sup>106</sup> DEMETRIO, FAVARO, *op. cit.*, p. 87.

dando opportunità di incontro e scambio interculturale. Sarebbe interessante, in riferimento alle festività vedere illustrato il Natale, sui libri didattici, sia secondo uno sfondo paesaggistico invernale sia in relazione alle varie stagioni dei Paesi stranieri, estromettendo la prospettiva monoculturale occidentale e favorendo sempre più la dimensione pluriculturale.

L'organizzazione dello spazio e dei tempi d'apprendimento sono anch'essi due elementi chiave di cui tenere conto. È importante che nella classe vi sia 'l'angolo linguistico' attrezzato con libri di fiabe e favole con illustrazioni, con mini-cartelloni che riproducano scenette di vita quotidiana associate a brevi testi in L2, cartine geografiche o un Planisfero che renda facile in qualsiasi momento l'individuazione del proprio paese d'origine. I tempi di apprendimento devono essere previsti con precisione all'interno del percorso didattico, ogni *task* e/o *activity* deve avere un scansione precisa, tenendo conto della curva dell'attenzione degli allievi, della loro soglia di concentrazione e del grado di motivazione.

L'insegnante non deve trascurare i fattori affettivi strettamente correlati all'apprendimento; in classe è necessario creare un clima positivo, dal punto di vista relazionale sia tra docente e allievi sia tra gli allievi. Il lavoro di gruppo e le attività ludiche stimolano l'integrazione e l'interazione dei componenti della classe, eliminando le ostilità che tanto incidono sull'apprendimento.

## **10. Strategie comunicative e relazionali nella sezione/classe plurilingue**

Nella comunicazione educativa l'insegnante non si limita a trasmettere messaggi cognitivi e non cognitivi, ma li utilizza per sollecitare un *feedback* e per orientare lo sviluppo delle potenzialità dell'alunno ed il suo inserimento costruttivo nella società. L'alunno, a sua volta, non si limita solo a ricevere, decodificare e assimilare i messaggi, ma risponde attivamente ad essi e sollecitando l'insegnante con nuove domande e proposte e rendendo il suo processo di formazione costante.

L'insegnante di lingua straniera nella classe multi-etnica si trova, in particolare, di fronte a problemi di comunicazione dovuti al fatto che l'oggetto della disciplina che insegna coincide con lo strumento dell'insegnamento stesso. Egli avverte, dunque,

l'esigenza di una metodologia didattica idonea a trasmettere determinati messaggi mediante un mezzo, un canale che risultino duttili agli allievi autoctoni quanto a quelli alloctoni.

Alla luce di tali considerazioni, è chiaro il duplice livello sul quale il docente di L2 dovrà muoversi nella gestione dell'azione didattica. Da una parte, l'insegnante dovrà infatti attivare una serie di strategie di tipo comunicativo-relazionale finalizzate alla facilitazione della comunicazione insegnante/classe, allievo/allievo. Dall'altra parte, egli dovrà fare ricorso a tecniche glottodidattiche mirate non solo al potenziamento delle quattro abilità (lettura, scrittura, ascolto, produzione orale) ma anche alla costituzione di un *'linguistic environment'* spazio di comprensione indistintamente accessibile a tutti gli allievi.

A livello comunicativo-relazionale tra le tecniche cui l'insegnante potrà riferirsi vi sono sia le metodologie del Gordon,<sup>107</sup> ("l'ascolto attivo", il "messaggio io", il "metodo senza perdenti" e il "circle time") che hanno come finalità quella di accogliere i bambini di culture diverse nel gruppo classe e di migliorare il rapporto alunno-insegnante, sia le "tecniche proattive",<sup>108</sup> "l'intervento riflesso o di riformulazione" e la tecnica del "rispecchiamento"<sup>109</sup> che mirano a migliorare ed ampliare le competenze linguistiche del bambino. L'ascolto attivo permette all'alunno di esporre i propri problemi all'insegnante in maniera spontanea. Esso consta di quattro momenti: 'l'ascolto passivo' (il silenzio) dell'insegnante che consente all'alunno di esporre i propri problemi senza essere interrotto; 'i messaggi di accoglimento' verbali (ti ascolto, sto cercando di capire) e non verbali (un sorriso, un cenno della testa) indicano al bambino che l'insegnante lo segue e lo ascolta; 'gli inviti calorosi' (ti ascolto, vuoi dirmi altro?) che incoraggiano l'allievo a parlare, ad approfondire quando sta dicendo; 'l'ascolto attivo' durante il quale l'insegnante 'ri-formula' il messaggio dell'alunno senza emettere giudizi personali. L'alunno capterà l'accettazione dell'insegnante e potrà trovare da solo la soluzione al suo problema. L'insegnante che userà il metodo dell'ascolto attivo riuscirà a far parlare l'alunno di

---

<sup>107</sup> D. FRANCESCATO, A. PUTTON, S. CUDINI, *Star bene insieme a Scuola*, La Nuova Italia, Urbino, 1986, p. 32.

<sup>108</sup> F. ANELLO, *Didattica e promozione dell'espressione orale. Quando i bambini prendono la parola*, Palumbo, Palermo, 2001, p. 17.

<sup>109</sup> R. G. ROMANO, *Il gioco come tecnica pedagogica e di animazione*, Pensa, Lecce, 2000, p. 61.

quanto lo opprime, lo incoraggerà ad esplorare i suoi sentimenti, e gli farà comprendere che lo accetta e lo accoglie. La tecnica del ‘messaggio io’, detta anche di ‘confronto’, è quella per cui l’insegnante pone a confronto i propri sentimenti con i comportamenti inaccettabili dell’allievo. Il docente non esprime alcun giudizio sull’azione negativa compiuta dal discente ma lo pone di fronte agli effetti del suo atto, suscitando sentimenti negativi da parte degli altri nei suoi compiti. Il metodo ‘senza perdenti’ consiste, nella ricerca di una soluzione soddisfacente per ambedue le parti, mentre la tecnica più atta a favorire la conoscenza e la cooperazione del gruppo classe è il ‘*circle time*’ (tempo del cerchio) durante il quale i bambini si riuniscono in cerchio per discutere su un argomento o su un problema proposto dall’insegnante o dagli alunni stessi.

L’insegnante non deve sottovalutare i processi di comunicazione che avvengono nel gruppo dei pari e la loro componente affettiva. I bambini stranieri tendono a isolarsi perché non si sentono accettati dai compagni ed è allora che il “lavoro di gruppo”<sup>110</sup> diviene tecnica di insegnamento più efficace per agevolare le interazioni e le relazioni fra compagni. Esso promuove lo sviluppo della personalità dell’alunno, poiché quest’ultimo, contribuendo e partecipando allo svolgimento dell’attività assegnata, gode dell’approvazione dei compagni e aumenta la stima di sé. Il ‘gruppo’ non solo rafforza il senso di appartenenza, ma consente anche l’attivazione di una cultura allargata, arricchita dal contributo dei membri del gruppo. Il lavoro di gruppo favorisce i processi imitativi e permette di elaborare un bagaglio comune di valori in cui identificarsi rinforzando i legami di affettività e di collaborazione tra i componenti.

L’affettività, la relazione, l’interazione con i pari, la motivazione sono elementi strettamente connessi all’apprendimento. L’insegnante dovrà utilizzare strategie didattiche che non causino insuccesso nei bambini, come quella “dell’apprendimento per scoperta” o “*problem solving*”.<sup>111</sup> L’allievo, posto di fronte ad un problema, assumerà spontaneamente un comportamento esplorativo cercherà funzioni, significati, relazioni tra le situazioni e, una volta scoperta la soluzione al problema interiorizzerà le procedure conoscitive che riapplicherà successivamente nella vita. Il *problem-solving* si basa sulla “motivazione intrinseca” costante in cui è il bambino a giocare il ruolo dello scopritore, senza che

---

<sup>110</sup> F. DE BARTOLOMEIS, *La pratica del lavoro di gruppo*, Loescher, Torino, 1981, p. 54.

<sup>111</sup> PETRACCHI, *op. cit.*, p. 100.

l'insegnante entri mai in scena; ciò permette agli alunni di divenire dei pensatori autonomi e il più possibile automotivati.<sup>112</sup>

L'apprendimento oltre che avvenire individualmente può attuarsi in piccoli gruppi. Il “*cooperative learning*” (apprendimento per cooperazione)<sup>113</sup> rappresenta l'insieme delle tecniche di esperienze e attività di apprendimento che mettono in gioco le risorse combinate dei membri di un gruppo. Il “*cooperative learning*” promuove l'interdipendenza positiva tra i componenti del gruppo: ognuno è responsabile del proprio lavoro ma anche di quello dei compagni, in quanto solo la sinergia del contributo di tutti garantisce un risultato positivo. L'interazione che si attua con questo tipo di tecnica è sia verbale e sia non verbale. Far parte di un gruppo significa conversare, discutere, dialogare è ciò può avvenire anche mediante il linguaggio mimico-gestuale, specie là dove la differenza linguistica può costituire un iniziale ostacolo. Nell'assetto di “*cooperative work*” il controllo e la revisione del gruppo sono affidati agli stessi allievi, mediante l'autocorrezione e il *feedback* critico sul prodotto finale. L'insegnante non deve, poi, sottovalutare l'importanza del “*tutoring*”,<sup>114</sup> cioè il mutuo insegnamento tra gli allievi più esperti e i principianti, per cui i tutelati non sviluppano nei confronti dei compagni più competenti dipendenza cognitiva, ma traggono profitto dalle spiegazioni; nel contempo il tutore acquista una conoscenza più approfondita della disciplina insegnata. Un esempio di tutoring potrebbe realizzarsi riguardo l'apprendimento della lingua straniera tra un bambino straniero (di solito conoscono almeno una lingua comunitaria per via dei “processi di colonizzazione”) e un bambino autoctono; ciò favorirebbe l'autostima perché il bambino straniero si sentirebbe apprezzato per le sue capacità, mentre il bambino autoctono guarderebbe il compagno come una risorsa da cui attingere conoscenze, facendo decadere ogni forma di pregiudizio. Il reciproco insegnamento sia nelle modalità del “*peer education*” (apprendimento per collaborazione tra i pari) sia del “*peer teaching*” (apprendimento per consulenza) motivano maggiormente la comprensione intellettuale,

---

<sup>112</sup> Ausubel definisce la ‘motivazione intrinseca’ come ‘matrice cognitiva’ cioè ‘quel interesse per la novità che deriva in senso molto lato probabilmente dalla curiosità e dalle connesse predisposizioni a esplorare, manipolare, capire e fronteggiare l'ambiente’, in D. P. AUSUBEL, *op. cit.*, p. 483.

<sup>113</sup> ROMANO, *op. cit.*, p. 143.

<sup>114</sup> M.I.U.R., L. n. 53/ 2003, *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*, p.18

l'interesse emotivo, la partecipazione sociale e la ricerca verso ulteriori approfondimenti, sebbene la comunicazione tra pari risulti talvolta più efficace di quella tra insegnante-allievo (il bambino chiede al proprio compagno spiegazioni e aiuti, in modo più spontaneo e disinvolto, rispetto alle richieste d'aiuto rivolte all'insegnante, facendo decadere tutte le timidezze e le paure che lo inibiscono).<sup>115</sup>

A livello più prettamente linguistico-comunicativo, le tecniche linguistiche 'proattive' consentiranno all'insegnante di migliorare la comprensione e ampliare il linguaggio del bambino mediante azioni quali: *parafrasare*, *verbalizzare*, *chiarificare*, *esplorare* la conclusione e *strutturare* la comunicazione. L'insegnante di L2 dovrà formulare e riformulare i contenuti essenziali della comunicazione, articolare le parole straniere in maniera chiara, fare pause lunghe alla fine della frase, aumentare il tono di voce nel pronunciare parole-chiave e sottolineare i picchi dell'intonazione. Al fine di chiarire il significato dei termini sconosciuti, egli potrà ricorrere a immagini, foto, oggetti, esempi di animazione, e potrà far largo uso dei gesti per supportare le spiegazioni. La sintassi dovrà essere semplificata e gli argomenti-chiave ripetuti più volte. L'argomento della comunicazione dovrà riguardare il contesto esperienziale della vita dei bambini, un contesto quotidiano, noto e quindi sereno. Dinanzi all'errore dovuto ai tentativi di comunicazione sarà opportuna la messa in atto della tecnica detta 'l'intervento a specchio o della riformulazione', che consiste nel porre delle domande al bambino ripetendo, riformulando ed espandendo l'enunciato del bambino in maniera corretta, senza ledere la sua sensibilità o incutere timore con una rigida ripresa dell'errore. Infine, la tecnica del 'rispecchiamento' può essere utilizzata nelle situazioni 'impossibili' in cui gli interlocutori possiedono codici linguistici e comunicativi diversi. Attraverso l'uso dei gesti si crea un rispecchiamento intenzionale che facilita la comunicazione, mediante il comune mezzo della CNV (Comunicazione Non Verbale), rompe le barriere del sospetto, della sfiducia e riduce la distanza dall'altro.

L'insegnante di L2 nel progettare l'attività didattica deve tenere conto delle difficoltà che i bambini autoctoni e alloctoni incontrano sia nella fase di ricezione e comprensione sia nella fase della produzione orale e scritta. L'impatto con un *input* linguistico 'nuovo'

---

<sup>115</sup> A. DOFF, *Teach English*, The British Council, Cambridge, 1998, p. 120.

può determinare una serie iniziale di errori per lo più delle volte “d’interlingua”.<sup>116</sup> Vi sono commistioni, mescolanze di codici e cambiamenti di codice. All’insegnante il compito di interpretare le ‘trasgressioni’ come spie di una costruzione di senso in fieri che necessità della tecnica della ‘ri-formulazione’ della parola e/o della proposizione per far sì che la correzione avvenga in un clima disteso.

Le abilità da sviluppare e potenziare sono: ascoltare, parlare, leggere e scrivere. Nella vita quotidiana tali abilità sono interagenti tra di loro, ma a livello didattico è opportuno che l’insegnante programmi attività specifiche per ciascuna abilità.

Le abilità audio-orali si fonderanno sull’‘ascolto’ nelle sue varie forme: ascolto per ripetere (dialoghi, canzoni, filastrocche), ascolto per disegnare, ascolto per mimare e drammatizzare, ascolto per scrivere, ascolto per eseguire istruzioni. Per la produzione orale ossia la pratica del parlato l’insegnante potrà ricorrere alla ripetizione corale o a gruppi o individuale di frasi, al *role-play*, al gioco, alle simulazioni di conversazioni. Per la lettura è necessario una scelta di materiale motivante e accattivante per gli allievi: stralci di fiabe o favole, descrizioni di personaggi famosi e appartenenti al loro mondo, protagonisti di cartoni animati o storie fantastiche, beniamini dello sport o della TV. Per la scrittura si dovrà elaborare una metodologia che si fondi sugli interessi dei bambini, completare la vignetta di un fumetto, scrivere una lettera all’amico/a del cuore, comporre messaggi da inviare per e-mail o sms, costruire brevi dialoghi da drammatizzare, o cooperare nella stesura di una storia fantastica.

Le nuove esigenze formative che impongono alla scuola un continuo rinnovamento metodologico, la cosiddetta Riforma Moratti<sup>117</sup> che ha apportato modifiche strutturali e organizzative al sistema scolastico, la società multiculturale e multimediale che invita a padroneggiare una pluralità di linguaggi (manuale, gestuale, sonoro, visivo, manipolativo, orale-scritto), ri-definiscono la lingua straniera nell’ampio panorama della Pedagogia e dell’Educazione Linguistica. La lingua straniera, oggi, non è più una disciplina a se stante ma assume il ruolo di strumento comunicativo trasversale e plurifunzionale. In tal senso il

---

<sup>116</sup> L’errore di interlingua si ha quando l’apprendimento della lingua straniera avviene utilizzando le strutture e nozioni della lingua madre in G. QUAGLIATO BERTO, *Proposte di educazione interculturale*, in *L’educazione interculturale*, a cura di F. POLETTI, La Nuova Italia, Firenze, 1994, p. 160.

<sup>117</sup> M.I.U.R., L. n. 53, 2003.

“laboratorio plurilinguistico”,<sup>118</sup> costituisce probabilmente lo spazio fisico/mentale più adeguato nel quale impiegare sinergicamente più metodi e approcci d’insegnamento/apprendimento sostanzianti e connessi dalla L2 stessa.

Il concetto di “laboratorio”<sup>119</sup> pare radicalmente mutato; è un contesto didattico con una organizzazione modulare nel quale promuovere un pensiero plurale, aperto, flessibile, critico. Il Laboratorio, è nel contempo, spazio e tempo: lo spazio mentale in cui gli errori, le ipotesi, le intuizioni, sono segnali da rincorrere e da rimettere in circolo; tempo in cui si impara ad “apprendere come apprendere”. Franco Frabboni lo definisce “l’officina dell’apprendimento”,<sup>120</sup> cioè un contesto mentale, fisico, relazionale di ricerca, di esplorazione, di attivazione di segni, simboli, bisogni, processi di apprendimento.

I presupposti teorici-pedagogici del laboratorio sono da ricondursi a John Dewey e a coloro che hanno proseguito le sue ricerche<sup>121</sup> e che auspicavano il costituirsi di una scuola attiva, dove ‘il dire’ fosse strettamente connesso ‘al fare’, dove l’intelligenza e la fantasia fossero quotidianamente allenate “a imparare a pensare, imparare a inventare”. Oggi, la scuola/laboratorio si fonda sulla ‘cultura del fare’ e il bambino ricopre un’ruolo attivo’ nel processo di apprendimento e nella costruzione della conoscenza. L’insegnante non deve più informare, ma offrire percorsi didattici da fare esperire promuovendo la metacognizione: saper padroneggiare le strutture logiche e sintattiche delle singole materie, saper elaborare, esplorare, problematizzare, saper ricostruire, reinventare, riprodurre e trasferire le conoscenze, saper utilizzare metodi, dispositivi intuitivi e inventivi. Lavorare in un’ottica laboratoriale significa offrire all’allievo un percorso didattico composito e articolato il bisogno di comunicare, di socializzare, di muoversi, di operare manualmente, di pensare con creatività, di cooperare con gli altri si combinino equilibratamente.

Il “Laboratorio di Lingue” rappresenta uno “spazio plurilinguistico”<sup>122</sup> dove i vari linguaggi orale, scritto, iconico, musicale, coreutico, pittorico, manipolativo, informatico convivono e si concorrono a vicenda. Nel “Laboratorio di Lingue” le attività didattiche

---

<sup>118</sup> F. FRABBONI, *Il Laboratorio*, Laterza, Roma 2004, p. 99.

<sup>119</sup> FRABBONI, *op. cit.*, p. 73.

<sup>120</sup> M. P. BUCCHIONI, *Riforma che fare?*, Giunti, Firenze, 2004, p. 14.

<sup>121</sup> J. S. BRUNER, *Dopo Dewey, il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1970, pp. 11-29.

<sup>122</sup> M.I.U.R., *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*, p. 38.

sono organizzate intorno a una tematica tratta dall'esperienza concreta degli alunni, da situazioni problematiche che li coinvolgono e a partire da una riflessione partecipata che evoca prospettive pluri, inter e transdisciplinari, realizzando quell'integrità educativa di cui tanto si legge nei nuovi Documenti Ministeriali. L'insegnante di L2, in relazione ai contenuti dei moduli linguistici brevi e flessibili da sviluppare, sceglie il tipo di costruzione dei materiali linguistici: disegni, slogan, cartelloni, vignette, o un 'testo libero' che unisce insieme scrittura, immagini, costruzione e decostruzione di parole e frasi in L2, riproduzione di frasi *target*. Si possono costruire 'libri impertinenti', in cui non vi sono regole da seguire; libri pazzi costruiti con fogli di diversa grammatura, spessore, forma, disegnati su vari tipi di carta (velina, rigida, oleata, cartonata), con incise frasi *nonsense* o in lingue diverse in vari stili di scrittura e con colori diversi. Nel laboratorio di lingua si può realizzare il ricettario culinario dei dolci tipici di una data festività in vari paesi del mondo; si può drammatizzare una favola con semplici battute in L2; si possono costruire gli strumenti musicali tipici di diverse regioni del mondo. Il laboratorio deve prevedere 'l'angolo deposito' di materiali linguistici strutturati (poster, *flash-card* piccole schede funzionali al riconoscimento di un oggetto, libri di favole, fiabe e racconti, vocabolario/dizionari, album illustrati, dischi, cassette, Cd-Rom) e non strutturati (disegni, testi liberi, cartelloni prodotti dai bambini e altro)

Il laboratorio è multidisciplinare perché necessità dell'apporto di più discipline, delle loro piste cognitive, dei loro linguaggi, contenuti, metodologie di ricerca. Esso favorisce la "trasversalità dei saperi" e promuove le capacità meta-cognitive (imparare a imparare) e "fantacognitive" (imparare a creare/inventare).<sup>123</sup> Lavorare in un'ottica laboratoriale significa attivare conoscenze dichiarative (ciò che si sa), competenze procedurali (come si fa), abilità meta-cognitive (riflessione sull'esperienza), e processi relazionali (l'interazione tra i pari). Quest'ultimo aspetto conferisce un valore aggiunto alla specificità formativa dell'attività laboratoriale che, offrendo la possibilità a ciascun alunno di operare all'interno di un sistema cooperativo e non competitivo, favorisce un processo di insegnamento/apprendimento flessibile e differenziato. Ad essere potenziato non è quello 'che non si sa fare', ma quello 'che si sa fare', per cui ogni bambino diventa una risorsa per l'altro ed anche le competenze minime raggiunte possono essere condivise nella

---

<sup>123</sup> FRABBONI, *op. cit.*, p. 83.

cooperazione tra pari e nella mediazione dei conflitti, all'interno di processi empatici, di comportamenti solidali, in altre parole, di comportamenti 'interculturali'.

## CAPITOLO III

### MOTRICITÀ E LINGUA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA MULTICULTURALE

#### 1. Pedagogia ed Educazione Motoria

Il legame tra la Pedagogia e le Scienze Motorie non è definito da alcun rigido protocollo né tantomeno sistematizzato in modo esaustivo. La Pedagogia del movimento si propone di allargare lo sguardo, oltre gli specialismi, sui significati e i ruoli da attribuire al corpo nella relazione educativa.<sup>1</sup> Si occupa anche di come tutto questo possa apportare cambiamenti positivi nel modo di fare educazione.

La Pedagogia del movimento intende richiamare l'attenzione sulla promozione dello sviluppo bio-psico-sociale dell'educando, attraverso una attitudine esistenziale e professionale capace di strutturare ambienti di apprendimento fondati sull'esperienza, che abbraccino tutti quegli aspetti non verbali che sono tradizionalmente assenti dalla relazione formativa o sono stati, per qualche motivo, rimossi.

Tali aspetti non verbali rinviano a pratiche di ricerca espressiva, di cura e di gioco, nella consapevolezza di quanto la comunicazione umana sia un incontro di sguardi, di mani, di ritmi e di movimenti diversi, che dovrebbero essere presi in considerazione in ogni progetto pedagogico, da ogni insegnante ed educatore.

Il linguaggio è un accordo di espressività comportamentali e verbali, una funzione fisiologica e psichica nello stesso tempo; è la manifestazione fonica del pensiero umano ed è un mezzo di espressione della lingua. L'educazione del linguaggio non è fine a se stessa,

---

<sup>1</sup> I. GAMELLI, *Pedagogia ed educazione motoria*, in *Pedagogia ed Educazione motoria*, cit., p. 98.

ma coinvolge tutta la personalità e si realizza in tutte le attività educative (teatro, drammatizzazione, canto, gioco, racconto, esercizi di vita pratica).

L'educazione deve promuovere non solo il linguaggio verbale, ma anche quello non verbale,<sup>2</sup> anche se linguaggio rappresenta uno degli aspetti più sorprendenti della crescita del bambino. La strutturazione del linguaggio si attua, nel bambino, attraverso un lungo processo di apprendimento ed è subordinata alla perfetta integrità anatomica e funzionale dell'organo dell'udito che è costituito da due apparati ben distinti, addetti rispettivamente alla ricezione e alla trasmissione degli stimoli acustici. Il linguaggio affiora nel bambino in *modo spontaneo* ed è, per questo molto motivo, importante che nell'attività educativa si rimarchi verbalmente cioè che si esegue con l'azione. Entro i 3-4 anni di vita il bambino è capace di padroneggiare gli elementi del codice verbale e i principi che lo governano e che lo differenziano da altri sistemi e forme di comunicazione.<sup>3</sup> Molti studiosi ritengono che i miglioramenti del linguaggio durante la crescita consisterebbero più nell'abilità d'uso contestuale e sociale della lingua che nella conoscenza delle sue regole costitutive.

Lo sviluppo del linguaggio nella scuola dell'infanzia dipende in larga parte dall'insegnante e dal modo in cui egli comunica verbalmente con i suoi alunni. L'efficacia dell'insegnamento, infatti, è legata al comportamento verbale dell'insegnante e dalle sue azioni comunicative; dalla sua disposizione a un dialogo costruttivo e all'ascolto attivo dell'alunno. L'insegnante deve essere capace di rendere l'ambiente scolastico un luogo in cui siano favoriti scambio e confronto linguistico e deve incoraggiare l'espressione creativa dell'alunno.<sup>4</sup>

La scuola dell'infanzia ha il compito di promuovere in tutti i bambini, la padronanza della lingua italiana, ma, al contempo, non intaccare la consapevolezza dell'importanza della lingua materna dei bambini di origini culturali diverse, offrendo la possibilità di vivere contesti di espressione-comunicazione nei quali questi possano imparare la nuova lingua senza che questa si contrapponga a quella materna. Attraverso la consapevolezza dell'importanza della lingua materna i bambini consolidano l'identità personale e culturale e si aprono verso altre culture. Nella scuola dell'infanzia, dove l'apprendimento si fonda

---

<sup>2</sup> R. RAFFIGNO, L. OCCHINI, *Il corpo e l'altro*, Guerini e Associati, Milano, 2000, p. 32.

<sup>3</sup> A. FONZI, *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti, Firenze, 2006, p. 149.

<sup>4</sup> FONZI, *op. cit.*, pp. 153-154.

sul fare e sull'esperienza diretta, è necessario rivedere i contesti (*setting*) educativi fondati sul primato della parola rispetto all'uso del corpo come mezzo comunicativo anche attraverso una nuova disposizione dei banchi che allo stato attuale tendono spesso a definire rigidamente i contesti di apprendimento. La ridefinizione dei *setting* educativi passa per un riposizionamento dei banchi, non stabile, ma variabile e creativo che organizzi il contesto interno spazio-classe in angoli didattici come l'angolo morbido, l'angolo psicomotorio, l'angolo ludico, l'angolo espressivo-corporeo-linguistico, gli *atelier*<sup>5</sup> e i laboratori. Questa diversa dislocazione produce nuove opportunità educative in cui dare risalto ai codici espressivo-motori (quali la psicomotricità, l'espressione corporea, il teatro, la danza, il rilassamento, la voce come produzione corporea), che rappresentano nuove opportunità educative e formative a cui la Pedagogia Linguistica deve fare ancor maggiore riferimento per l'educazione linguistica dei bambini stranieri e italofoeni nella scuola dell'infanzia multiculturale.

## **2. La genesi della Pedagogia del movimento**

Individuando, per la prima volta, l'esistenza, a livello cerebrale, di un legame tra i centri psico-motori e il movimento, un medico francese, Philippe Tissié (1852-1935) ha gettato le basi di un nuovo ambito di ricerca che si colloca tra la Fisiologia e la Psicologia. Secondo Tissié, l'azione psicodinamica della ginnastica respiratoria stimola i centri psicomotori e la suggestione, sviluppa il controllo di sé e sollecita a livello cerebrale l'incontro tra il pensiero e il movimento.<sup>6</sup>

L'assunto da cui è partito Tissié per costruire il suo modello si può definire, oggi, "funzionale-strumentale". Secondo questo modello, tutti i processi biologici si sviluppano attraverso un'alternanza binaria di "carica-scarica"; quando la scarica è impedita, si generano conflitti che impediscono all'individuo di funzionare con il suo pieno potenziale energetico, una condizione che, diventata stato cronico, determina l'insorgenza di blocchi sia a livello fisico (muscolare) sia psichico.

---

<sup>5</sup> L'*atelier* va inteso come il luogo mentale e/o spaziale dove, attraverso l'attività ludico-formativa si attivano nell'alunno e nel gruppo "apprendimenti integrati".

<sup>6</sup> GAMELLI, *Pedagogia ed Educazione motoria*, cit., p. 101.

La visione funzionale del rapporto mente-corpo ha dominato buona parte del secolo scorso. Dall'ipnosi di Jean-Martin Charcot e di Sigmund Freud, passando attraverso le teorie catartiche di Willheim Reich, pioniere della bioenergetica, volte a liberare i blocchi affettivi intimamente iscritti nella muscolatura, nella postura e nel movimento, fino alle recenti mode del fitness, si è diffusa un'idea del corpo come luogo dell'energia repressa, luogo di accumulo di tensioni, di conflitti da contenere e controllare oppure da scaricare e liberare. La stessa Educazione Fisica che per anni si è impartita a scuola si è sviluppata secondo questa accezione, giustificando lo stereotipo diffuso che tende ad attribuire alle pratiche corporee e sportive nella scuola una funzione di "compensazione" delle fatiche e delle tensioni accumulate nelle ben più importanti materie intellettuali. Questo modello funzionale si basa sostanzialmente sull'idea di un corpo "pericoloso", le cui manifestazioni sono non a caso, ora da controllare, ora da liberare. Un corpo avvertito come pericoloso, minaccioso non svela all'esterno le reali dinamiche delle sue ragioni e del suo funzionamento.<sup>7</sup>

Che il corpo possa essere così percepito è ben testimoniato dagli studi di Michel Foucault sull'organizzazione della disciplina nelle istituzioni totali: il carcere, l'ospedale, la caserma e la scuola. Quello che veramente conta nell'esperienza dell'educare, sostiene Foucault, non è la persona dell'educatore, l'azione educativa, il metodo o la tecnica, il contenuto, la disciplina, ma ciò che veramente educa è il reticolo che connette fra loro tutti questi elementi, un dispositivo nel quale rientrano soprattutto la cura degli spazi, dei tempi, dei corpi. Foucault sottolinea, per esempio, come la tecnologia dell'organizzazione di uno spazio seriale (la tradizionale fila di banchi orientati verso la cattedra) costituisca la vera grande innovazione delle tecniche dell'insegnamento, avendo determinato un'economia dei tempi e degli spazi funzionale alla creazione di una disciplina tesa a formare corpi docili, anzi 'addomesticati' e, in quanto tali, predisposti alla assimilazione delle reti precostituite del sapere disciplinare, al cui vertice egli pone quello medico. Il modello educativo messo a dura critica da Foucault si fonda sull'illusione secondo cui è possibile educare esclusivamente attraverso la parola e le buone intenzioni, senza dover fare i conti con altre dimensioni del sentire e del conoscere. Si tratta, per questo aspetto, dello stesso pregiudizio, già segnalato da Maria Montessori quando invitava, nella pratica educativa, a

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 102.

rompere con l'associazione di ciò che è “bene” con l'immobilità e di ciò che è “male” con il movimento.<sup>8</sup>

Alla fine degli anni '60 si profila, come reazione al modello funzionale, un altro approccio al corpo e al movimento inteso come “il corpo come evento intersoggettivo”. Motore di questo cambiamento è senza dubbio lo scenario sociale e culturale di rivolta giovanile in cui si iscrive. Il conflitto trasforma la visione del corpo “da luogo da contenere e da emendare in quella di luogo da ascoltare, da lasciar vivere”. Una visione complessa che si potrebbe definire di natura relazionale, olistica, globale e dinamica. Il corpo diventa strumento per intrattenere rapporti con il mondo, sistema di opposizioni intorno a cui si giocano nuovi conflitti e domande di trasformazione personale e collettiva. “Ho coscienza del mondo attraverso il corpo” è lo slogan di quegli anni, preso a prestito da una affermazione del filosofo della percezione Merleau-Ponty.<sup>9</sup> Il corpo non è più visto come “il mio corpo/il tuo corpo”, bensì come un territorio di confine, di contatto emotivo; il corpo costituisce lo sfondo e il contesto per un'esperienza relazionale ed educativa da intendersi come evento intersoggettivo. Muta la tradizionale idea di schema corporeo, obiettivo centrale nei programmi di Educazione Motoria e Fisica della scuola, circoscritto dal neurologo Paul Schilder<sup>10</sup> alla rappresentazione unitaria e immediata che ciascuno possiede del proprio corpo sulla base delle sole capacità prassiche (l'integrazione delle diverse parti del corpo al fine di realizzare coordinazioni funzionali sempre più efficaci, e che si consolida, parallelamente allo sviluppo neurofisiologico, intorno al dodicesimo anno di vita).

A questa nuova visione si affianca l'idea più dinamica dell'immagine corporea,<sup>11</sup> sensibile alla dimensione emotiva e relazionale, che risente dei processi profondi (inconsci) di costruzione dell'identità. Juan De Ajuriaguerra, coordinatore negli anni Cinquanta di uno dei primi e più prestigiosi gruppi di ricerca sui “disturbi psicomotori”, riprendendo la

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 103.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 104.

<sup>10</sup> P. SCHILDER, *Immagine di sé e schema corporeo*, FrancoAngeli, Milano, 1973.

<sup>11</sup> P. MANUZZI, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Guerini e Associati, Milano 2002, p. 69.

visione psicogenetica di Piaget e di Wallon sulle modificazioni della funzione posturale in relazione alla emozione, giunge alla definizione di “dialogo tonico”.<sup>12</sup>

Il bambino, la cui dimensione iniziale è costitutivamente psicomotoria, vive il suo corpo come corpo-in-relazione. Il dialogo tonico, afferma Ajuriaguerra, oltre al semplice dato muscolare è un modo di relazionarsi, una funzione di comunicazione e di conoscenza appresa originariamente dal bambino nelle modalità di accudimento primario della madre. La madre dà un senso al corpo del figlio tenendolo in braccio, cullandolo, sorridendogli, parlandogli e rispondendo ai suoi bisogni.

Autorevoli psichiatri infantili come Diaktine, Lebovici e Jolivet contribuiscono a definire in quegli anni la dimensione psicomotoria come “attività motoria in relazione”.<sup>13</sup> Siamo di fronte a una svolta importante sul piano sia epistemologico sia operativo. Fino ad allora, problemi di varia natura quali il disordine delle condotte motorie, l’insuccesso scolastico o le difficoltà psicomotorie rientravano in una sorta di “bilancio psicomotorio”, erano cioè considerati da una prospettiva puramente “magistrocentrica”, che si sforzava di trovare soluzioni attraverso “esercizi” per il bambino con difficoltà, mettendolo così a distanza. Il nuovo paradigma relazionale, invece, sensibile agli aspetti simbolici e inconsci, tende a leggere tutte le manifestazioni come sintomi, come qualcosa che, oltre quello che appare, rinvia ad altro, e include l’educatore, richiamandolo ad un’assunzione di responsabilità rispetto ai suoi metodi, alla sua capacità di osservazione e di ascolto. Si inaugura la stagione formativa dei cosiddetti “vissuti psicomotori e dell’analisi dei bisogni”, nei quali l’obiettivo primario non è più l’aggiornamento contenutistico, ma la messa in situazione attraverso l’osservazione della trasformazione di sé come adulto-educatore e dei metodi in relazione alle esigenze del bambino. Le palestre o gli spazi educativi della classe-sezione dove si pratica questa nuova disciplina chiamata psicomotricità da semplici luoghi di esercizio del movimento diventano “spazi di gioco e di illusione”. Si tratta, in questa visione, di luoghi dove, nell’incontro con gli altri e tramite oggetti investiti simbolicamente, è possibile raccontare e rivisitare la propria storia, attraverso le manifestazioni del tono muscolare, della postura, del movimento, dei ritmi e

---

<sup>12</sup> J. DE AJURIAGUERRA, *Manuel de psychiatrie de l’enfant*, cit., pp. 346-354.

<sup>13</sup> C. AMBROSINI, *Breve storia della psicomotricità*, in *La psicomotricità. Corporeità e azione nella costruzione dell’identità*, a cura di C. AMBROSINI, C. DE PANFILIS, A.M. WILLE, Xenia, Milano, 1999, p. 25.

dell'investimento dello spazio. Queste categorie finiranno per rifondare i percorsi e le identità degli operatori del movimento.

Jean Le Boulch, medico ed educatore fisico bretone, caposcuola della psicocinetica, critica in quegli anni il modello totalizzante della ginnastica tradizionale che non tiene conto della soggettività individuale. Egli evidenzia come il tono non dipenda dalla forza, bensì presenti un'estrema sensibilità ai fattori emotivi, e che quindi quel che occorre è la messa in gioco dei riflessi, attraverso procedure pedagogiche appropriate che permettano a questi riflessi di giocare liberamente, ovvero senza un intervento esagerato del controllo corticale volontario. Il tono non è più considerato sotto l'angolo esclusivo delle sue determinazioni neuromuscolari, ma come luogo, dove è inscritta la propria storia inconscia.

Come afferma Giuseppe Nicolodi, il tono può allora essere definito il principio informatore della relazione del soggetto con il mondo, ciò che trasforma una posizione in postura, determina l'organizzazione e la qualità del movimento e, tramite questo, informa delle connotazioni affettive con cui sono vissuti il tempo e lo spazio.<sup>14</sup>

Oltre ai già citati Freud e Foucault, fra i più autorevoli punti di riferimento di questa nuova stagione della ricerca in campo educativo ritroviamo i nomi di Piaget e Merleau-Ponty, le scuole di pensiero sistemico-relazionali, cliniche, gestaltiche, costruttiviste.<sup>15</sup> Operativamente, è la nascente scuola francese di psicomotricità a offrire i contributi più innovativi. Essa propone un approccio all'Educazione Motoria non più come un insieme di procedure e di tecniche, ma come una forma mentis applicabile a tutti i domini dell'educazione.

Per Andrea Canevaro<sup>16</sup>, l'educazione psicomotoria è sia uno spazio e sia un tempo flessibili dove la relazione educatore-allievo è vissuta come un'occasione polisemica, cioè con più significati. Lo sviluppo motorio va rivisto secondo un andamento complementare e non lineare, dove la conquista delle abilità non risponde a logiche gerarchiche bensì soggettive, così, per esempio, un bambino che inizia a camminare presto non necessariamente svilupperà una migliore motricità. Canevaro organizza le proposte

---

<sup>14</sup> G. NICOLODI, *Maestra, guardami*, CSIFRA, Bologna, 2000, pp. 15-16.

<sup>15</sup> Per un confronto sui differenti modelli epistemologici in Pedagogia, si rinvia alla parte introduttiva di M. TAROZZI al volume *Pedagogia ed Educazione motoria*, cit., p. 34.

<sup>16</sup> GAMELLI, *Pedagogia ed educazione motoria*, cit., pp. 106-107.

educativo-didattiche in termini di oggetto e sfondo, sottolineando la cura particolare che deve essere posta nella regia degli ambienti educativi. Viene valorizzato quanto che uno sa fare, piuttosto che quello in cui si è carente, mettendo l'accento su come lo fa e sulla ricerca di soluzioni originali. Il movimento non è più quello descritto dalla cinesiologia, né quello della funzionalità neuromotoria, ma è la melodia cinetica con cui ognuno involontariamente disegna le concatenazioni delle figure motorie che realizza per muoversi nel e verso il mondo. Il ruolo dell'educatore diviene quello di andare oltre il punto di vista dell'esercizio per disporsi a decifrare il linguaggio proprio del corpo, portatore di una verità particolare della personalità del soggetto.<sup>17</sup>

La Psicomotricità si definisce per la sua non-direttività e il suo non-giudizio: lo psicomotricista o l'educatore si concentra su quello che c'è di positivo nel soggetto. Nel *setting* educativo-psicomotorio si dismette l'abitudine a intervenire direttamente e si propone un atteggiamento volto ad accompagnare e favorire l'esperienza di apprendimento. Si valorizza, per esempio, l'osservazione del bambino mentre usa e si rapporta con gli oggetti, si muove nello spazio, si relaziona con gli altri e con se stesso, in quanto l'osservazione si rivela capace di modificare attivamente il contesto e le dinamiche relazionale ed educative. Quando gioca il bambino è dentro il gioco e quindi non si vede giocare, egli trova nell'educatore-psicomotorio un partner simbolico in grado di interpretare il suo gioco tramite il ricorso competente a tutti i medium espressivi a disposizione; capace di "rispondere in modo asimmetrico, analogico, metaforico: per esempio, a un gesto con la voce, a un'azione con un'immagine, a un'espressione vocale con una postura e così via, dentro la coerenza del proprio stile in continua trasformazione".<sup>18</sup> La psicomotricità arricchisce la capacità di osservare e ascoltare, di sintonizzarsi con il bambino, l'adolescente, l'adulto in difficoltà o in formazione.

Già Carl Rogers<sup>19</sup> aveva definito la relazione d'aiuto basata sull'adesione e su una considerazione positiva incondizionata dell'altro. Il soggetto in educazione è autorizzato a

---

<sup>17</sup> *Ibidem.*

<sup>18</sup> F. CARTACCI, *Bambini che chiedono aiuto. L'ascolto e la cura nella terapia dell'esperienza*, UNICOPLI, Milano, 2002, p. 33.

<sup>19</sup> C. R. ROGERS, *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory* Houghton Mifflin, Boston, 1951, tr. it., *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1951, p. 225.

vivere spontaneamente il suo movimento o, meglio, a essere il suo movimento. L'Educazione Psicomotoria assume una pluralità di forme e potenzialità nuove, in nome della liberazione dell'allievo e conseguentemente dell'educatore.

In linea con la sua storia, la Psicomotricità ha due ambiti operativi. Nel primo si segue un modello funzionale, centrato sulle dinamiche "interne", ovvero sulle condotte motorie da migliorare e/o correggere, i cui riferimenti teorici sono prevalentemente le consapevolezze provenienti dagli studi neuropsicologici e le visioni comportamentiste. Nel secondo caso si segue un modello relazionale, centrato sulle dinamiche "esterne", sulle relazioni emotivo-affettive tra il bambino e l'adulto, che si alimenta dei contributi psicodinamici, gestaltici, fenomenologici, neocognitivisti, come pure dell'analisi semiotica. Questa divisione con tutte le contaminazioni e le eccezioni è frutto dell'evoluzione della Psicomotricità e, oggi, l'Educazione Motoria (corporea), che scaturisce dall'evoluzione psicomotoria negli spazi scolastici e socio-educativi e sanitari, si caratterizza come disciplina ancora in via di definizione.

### **3. Breve storia della Psicomotricità e della sua affermazione**

Non è facile individuare le origini della Psicomotricità poiché è una disciplina che ha progressivamente costruito il proprio campo d'azione, dilatando e contraendo i suoi confini sotto l'influsso di pratiche terapeutiche, fenomeni culturali e approcci teorici diversi. Tali e tante diversità hanno impedito, confuso e posticipato la definizione di alcuni punti fermi relativi alla psicomotricità. Non hanno rallentato però la sua diffusione e applicazione negli ambiti istituzionali della nostra società, semmai il suo definitivo riconoscimento su un piano scientifico. Oggi gli studi sulla mente, la neuropsicologia, le indagini raffinate sul funzionamento cerebrale evidenziano il ruolo che il movimento ha nei processi di conoscenza; ebbene alcuni degli indirizzi-interventi terapeutici psicomotori attuali trovano alimento e conferma da questi recenti studi.<sup>20</sup>

La Psicomotricità è una disciplina nata in Francia e si è sviluppata in Italia alla fine degli anni '60 e trova la sua collocazione sia in ambito sanitario come intervento terapeutico e riabilitativo sia in ambito pedagogico come intervento nell'educazione e nella

---

<sup>20</sup> AMBROSINI, *Breve storia della psicomotricità, cit.*, pp. 23-30.

formazione. Si tratta di una terapia che si rivolge prevalentemente all'infanzia, a quei bambini che presentano disturbi psicomotori, degli apprendimenti scolastici, in particolare le disgrafie e nelle patologie quali l'autismo, le insufficienze mentali, i disturbi della personalità. È un metodo educativo-didattico nell'ambito della prevenzione nelle anomalie per lo sviluppo psicomotorio nei bambini normodotati nelle strutture scolastiche quali: asili nido, scuola dell'infanzia e primo monoennio della scuola primaria.

I dizionari della lingua italiana definiscono la Psicomotricità come 'insieme di teorie e pratiche terapeutiche riguardanti interazioni e integrazioni tra funzioni motorie, sensoriali e cognitive in età evolutiva'. Viene anche definita come una disciplina che si occupa del movimento poiché fenomeno psichico. Il termine "psicomotricità" è un neologismo che assume il suo pieno significato solo in tempi che si possono definire storicamente recenti. La prima apparizione del termine "psicomotorio", si fa risalire intorno al 1870 per dare un nome a delle regioni della corteccia cerebrale vicine alle aree propriamente definite motorie, laddove s'ipotizzava avvenisse l'unione, tra il movimento e l'immagine mentale.<sup>21</sup> In seguito il termine "psicomotorio" venne sempre più utilizzato da quando Tissier, del cui ruolo si è già detto, enunciò la sua concezione di Educazione Fisica partendo da una critica alla ginnastica che era allora proposta, seguendo un progetto educativo che a quei tempi volle il suo governo e che era realizzato da un colonnello. Si può immaginare anche di quale ginnastica si trattasse, era assolutamente finalizzata all'irrobustimento muscolare, alla prestanza fisica, alla forza e alla formazione del carattere e utilizzava un metodo che era definito con due aggettivi: *atletico e acrobatico*. Tissier ha avuto il grande merito di affermare la necessità di abbandonare questo modello di Educazione Fisica, di tipo militare, per seguirne uno più scientifico.

Nella seconda metà del XIX secolo, in Italia come nel resto d'Europa, è divampata una forte polemica sui metodi ginnici. Lo studioso italiano Angelo Mosso si sforza di promuovere un'Educazione Fisica in aperto contrasto con la ginnastica militare. Mosso si oppone tenacemente alla ginnastica tedesca e guarda con favore quella svedese. Egli è anche un attento osservatore dei luoghi in cui si svolge l'attività fisica e si oppone contro la struttura architettonica, le condizioni igieniche, l'organizzazione del lavoro delle palestre

---

<sup>21</sup> L. TRISCIUZZI, T. ZAPPATERRA, *La psicomotricità tra biologia e didattica*. Edizioni ETS, Pisa, 2004, p. 11.

francesi descritte da Tissié nel suo lavoro *Sullo sviluppo toracico per mezzo della ginnastica respiratoria*.<sup>22</sup>

Proprio insieme a Tissié, Mosso promuove una corrente di pensiero favorevole alla ginnastica svedese. Tissié “denuncia l’esigenza di passare da una concezione militaresca dell’Educazione Fisica a una concezione scientifica”. Si passa così dalla “Ginnastica all’Educazione Fisica” e al fine di giustificare obiettivi e metodi di questa nuova impostazione interpella fisiologi, psicologi, pedagogisti, sociologi e da questi incontri nascono idee su gli “intimi rapporti che strutturano in modo reciproco processi mentali e processi muscolari, vale a dire psichismo e dinamismo”. Tissié costruisce il suo metodo di intervento psicodinamico sia in ambito educativo che terapeutico.<sup>23</sup> Il suo progetto pedagogico si fondava sul principio del rapporto intimo che esiste tra pensiero e movimento, per effetto dei legami che uniscono cervello e muscoli.

In Francia si elaborano le prime formulazioni in campo psicomotorio, sia di ordine teorico sia applicativo, per merito di Wallon e Guilmain. Henry Wallon (1879-1962), filosofo e medico il quale “inserisce il metodo genetico nello studio della patologia infantile, metodo che lo conduce a fondare una concezione generale della maturazione del bambino, in una unità psicobiologica e sociale”.<sup>24</sup>

Il decennio successivo vede Wallon impegnato a definire la nozione di instabilità e di “tipo psicomotorio” che consente di porre in rapporto il campo neurologico con quello psicologico. Nel 1934 pubblica *L’origine del carattere nel bambino*, in cui la motricità e in particolare il tono muscolare sono individuati come espressione dell’emotività e affettività del bambino.<sup>25</sup> Edouard Guilmain, insegnante nei corsi di perfezionamento a Parigi, si trova a lavorare con bambini e ragazzi caratteriali. La nascente psichiatria, i pedopsichiatri, gli psicologi dello sviluppo analizzano, studiano l’infanzia e le anomalie dei comportamenti, Guilmain è inserito in questo contesto quando inizia a formulare un protocollo di indagine della motricità e una pratica rieducativa che ha come riferimento le

---

<sup>22</sup> GAMELLI, *Pedagogia ed educazione motoria, cit.*, pp. 100-101.

<sup>23</sup> AMBROSINI, *Breve storia della psicomotricità, cit.*, p. 31.

<sup>24</sup> AMBROSINI, *Breve storia della psicomotricità, cit.*, p. 27

<sup>25</sup> H. WALLON, *Les origines du caractère chez l’enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1934; tr. it. *L’origine del carattere del bambino*, Boringhieri, Torino, 1952, p. 219.

teorie di Wallon, e i lavori di Dupré e dei suoi allievi, i contributi che provenivano dall'Educazione Fisica (Tissière, Demeny e Hebert) esercitarono su di lui un profondo influsso. Guilmain si preoccupa di distinguere il suo esame, psicomotorio da quelli più propriamente neuromotori. Da un lato la sua utenza non rientra tra le patologie neurologiche, dall'altro il suo interesse è centrato sul rapporto motricità-comportamento-psiche: "il movimento viene considerato non per rilevare un danno organico o funzionale, ma per leggere i tratti di un carattere".

Nella prima metà del secolo scorso, Guilmain ha trasferito, sul piano educativo, le idee di Dupré e Wallon,<sup>26</sup> relativamente alle affinità tra motricità e intelligenza, tra motricità e carattere. Guilmain ha disegnato il percorso di un vero e proprio metodo rieducativo, i cui obiettivi erano di rieducare l'attività tonica, cioè l'attività del tono muscolare, quindi le posture, l'equilibrio, la mimica facciale. Uno dei principi su cui si basava questo metodo era stimolare l'attività di relazione tramite il "gioco". Questa era la grande novità: nessuno ancora aveva mai pensato a far ginnastica per stimolare delle relazioni, per poi sviluppare la padronanza motoria. Il suo metodo oggi è criticabile ma resta comunque il primo modello di intervento determinato, con obiettivi e finalità specifici.

Tra il secondo dopoguerra e i primi anni '70, un notevole impulso alle pratiche psicomotorie è stato dato da un grande neuropsichiatra: Julien de Ajuriaguerra, soprattutto in ambito terapeutico. Il suo *Manuale di psichiatria del bambino*, un testo validissimo ancor oggi, costituisce il primo punto di riferimento della psicomotricità. In quest'opera Ajuriaguerra sostiene che la sindrome psicomotoria non va considerata in corrispondenza ad una lesione cerebrale ma legata all'affettività e al soma allo stesso tempo. L'autore proclama già l'unità psicosomatica prendendo in esame la persona tutta intera, nella sua completezza di psiche e corpo e circoscrive il campo di competenze e le finalità della rieducazione psicomotoria. La concezione della rieducazione psicomotoria apre la

---

<sup>26</sup> Wallon colloca nel movimento la nascita della comunicazione con l'ambiente esterno. Afferma il concetto di "unità funzionale", nel quale psichismo e motricità non sono più due mondi giustapposti, ma l'espressione dei rapporti dell'essere, in quanto soggetto totale, con il suo ambiente. Secondo Wallon l'integrazione delle funzioni sensoriali è la base su cui si fonda la comunicazione tonico-emozionale del bambino con l'ambiente. Vedi NICOLADI, *op. cit.*, p. 16.

prospettiva di un approccio che media i disordini prassici, dal vissuto corporeo e la rappresentazione dell'io corporeo come fulcro dell'autoconsapevolezza.<sup>27</sup> Julien de Ajuriaguerra afferma inoltre che la strutturazione del movimento e della tonicità avvengono attraverso rapporti molteplici con implicazioni senso-percettive e affettive, insistendo sul ruolo della funzione tonica e motoria nelle attività di relazione.

Da parte sua, Jean de La Fontaine, per chiarire il significato di psicomotricità, definisce dapprima separatamente le due parole che la compongono. La *motricità*, è un'entità dinamica che si scompone in nozioni di organicità, di realizzazione, di funzionamento, assoggettate allo sviluppo e alla maturazione dei sistemi neurologici. Questa entità dinamica si esprime nel movimento, cioè nello stato di un corpo la cui posizione, in rapporto ad un punto fisso, cambia continuamente nello spazio, in funzione del tempo e in rapporto ad un sistema di riferimento. Nel quadro della funzione motrice intervengono l'apparato locomotore e tutte le funzioni percettivo-sensorio-motrici. Il termine *psico* non si presta ad una definizione altrettanto precisa, perché è difficile circoscrivere gli elementi che esso evoca tanto come contenitore che come contenuto generale di essi. La psicomotricità è prospettata come l'integrazione della motricità elevata al livello del desiderio e dell'intenzionalità: di fare, di voler fare, di saper fare, di poter fare. Il corpo, dunque, è la sorgente della psicomotricità per la quale si coordina e sincronizza nello spazio e nel tempo e si inserisce nello schema generale del linguaggio. La psicomotricità è nata dalla presa di coscienza che il linguaggio e l'intelligenza esistono con e per il corpo.<sup>28</sup>

Dal 1970 ad oggi si è assistito ad un allargamento dei riferimenti scientifico-culturali che stanno alla base della Psicomotricità. La teoria psicomotoria fa sempre più riferimento alla psicologia, alla psicoanalisi, all'etologia e alla comunicazione non verbale. In questo periodo nascono, si rafforzano e si definiscono molte pratiche psicomotorie educative. La Francia può dirsi la culla della Psicomotricità, che si è espressa attraverso diverse scuole di pensiero, come quella di Aucouturier, Lapierre, Picq, Vayer e Le Boulch, raccogliendo il patrimonio scientifico-culturale di Piaget, Wallon e Schilder, che, con i loro

---

<sup>27</sup> V. GULÌ, *L'approccio psicomotorio come modalità educativa comune agli insegnamenti nella scuola di base*, Documenta Edizioni, Comiso, 2002, p. 37.

<sup>28</sup> GULÌ, *op. cit.*, pp. 38-39.

studi, hanno evidenziato l'importanza del corpo nello sviluppo dell'intelligenza e dei processi cognitivi del bambino, creano una pratica pedagogica, la Psicomotricità che rivoluziona l'approccio educativo e apre la strada al concetto di integrità psico-fisica e di educazione globale.<sup>29</sup>

La scuola francese e quella svizzera, di tradizione più medico-riabilitativa, influenzeranno il panorama scientifico europeo, attivando un ampio movimento sulla Psicomotricità, che arriverà in Italia all'inizio degli anni '70. Bernard Aucouturier e André Lapiere<sup>30</sup> hanno realizzato numerosi Corsi di Formazione e Convegni, divulgando la Psicomotricità, che diviene presto una pratica comune, sia in campo educativo sia in campo riabilitativo e terapeutico. I due autori hanno collaborato per dieci anni, approfondendo la loro ricerca sul corpo ed il movimento, studiando la psicoanalisi ed avvicinandosi alle teorie freudiane e post-freudiane. In questo periodo pubblicano assieme due importanti libri: "La simbologia del movimento" e "Il corpo e l'inconscio", che avranno ampia diffusione sia in Italia sia in Europa, ma che segneranno anche la fine della loro collaborazione, dando origine a due diverse scuole psicomotorie, le più note e le più introdotte anche in Italia.

L'iniziale concezione psicomotoria di questi due autori parte da un corpo organico e meccanico composto di ossa, muscoli, leve ossee, al quale si chiede soltanto un funzionamento corretto e un rendimento fisico ottimale. Era il concetto di base dell'Educazione Fisica e sportiva e, soprattutto, purtroppo, della concezione medica. Il corpo anatomico inteso come corpo meccanico era allenato con mezzi altrettanto meccanici. Questo modo di pensare è spinto fino al limite da certe costruzioni razionali della ginnastica correttiva e ortopedica. È stato lavorando proprio in quel campo che Aucouturier e Lapiere si sono resi conto che la meccanica umana aveva anche altre

---

<sup>29</sup> Si vedano L. PICQ, P. VAYER, *Educazione psicomotoria e ritardo mentale*, Armando, Roma, 1971; P. VAYER, *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*, Armando, Roma, 1973; A. LAPIERRE, *L'educazione psicomotoria nella scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1978; J. PIAGET, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1968; H. WALLON, *L'evolution psychologique de l'enfant*, A. Colin, Paris, 1942; tr. it. *L'evoluzione psicologica del bambino*, Boringhieri, Torino, 1952.

<sup>30</sup> A. LAPIERRE, B. AUCOUTURIER, *Le manque au corp. Les fantasme corporales en éducation et en thérapie*, 1980, tr. it., *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*, Armando, Roma, 1996.

dimensioni, se non altro quella neuromotoria. Approfondendo le loro conoscenze nel settore della neuromotricità scoprirono l'importanza dei centri sottocorticali. La loro concezione della teoria e pratica psicomotoria si può ben cogliere nelle parole dei due caposcuola André Lapiere e Bernard Aucouturier: “è possibile che la strutturazione spazio-temporale sia necessaria all'apprendimento della lettura-scrittura, ma noi non crediamo più che questo apprendimento possa realizzarsi per via razionale. Sono necessari altri elementi: un vissuto spontaneo e globale dello spazio in relazione con gli oggetti e gli altri nel quale entrano gli elementi affettivi ed emotivi, indispensabili per una conoscenza realmente integrata”.<sup>31</sup>

Secondo il pensiero di André Lapiere, lo spirito e la coscienza cominciavano a perdere la loro onnipotenza sul corpo. Questo corpo aveva una sua organizzazione che interveniva e interagiva in modo importante con tutto il resto. La dimensione affettiva e psichica appariva direttamente collegata al corpo, alla sensorialità, al tono, alla motricità e si ricollegava a tutti quei dati sull'inconscio che ci venivano forniti dalla psicoanalisi. Questa organizzazione, che possiamo definire “tonico-emozionale”, gettava un primo ponte robusto tra il corpo e lo spirito, almeno nella sua dimensione affettiva, ed era riconoscibile come base per tutti i metodi di rilassamento e per tutti i tentativi di spiegazione delle pratiche orientali, molto lontane dal nostro modo di pensare.

Nel 1982 Bernard Aucouturier prende le distanze dalla visione psicoanalitica e continua il suo lavoro e ricerca con altri colleghi e chiamerà la sua psicomotricità: “la pratica psicomotoria.”<sup>32</sup> Lapiere, dal canto suo, amplia l'investigazione nell'ambito della teoria psicoanalitica e denominerà la sua corrente di pensiero “Psicomotricità relazionale.”<sup>33</sup> Le differenze fondamentali si possono cogliere dalla denominazione stessa data alla psicomotricità. Aucouturier afferma che il processo maturativo del bambino è favorito dalla “pratica psicomotoria”, in particolare dall'esperienza del gioco sensomotorio, quindi fondamentale in campo educativo e terapeutico. Lapiere afferma, invece, che il

---

<sup>31</sup> A. LAPIERRE, B. AUCOUTURIER, *La simbologia del movimento*, Edipsicologiche, Cremona, 1983, p. 54.

<sup>32</sup> Si veda B. AUCOUTURIER, *Il metodo Aucouturier – Fantasmi d'azione e Pratica Psicomotoria*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

<sup>33</sup> Per quanto riguarda un approfondimento del pensiero di Lapiere si rinvia alla lettura del testo A. LAPIERRE, *Dalla Psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione*, Armando, Roma, 2001.

motore dello sviluppo del bambino è “la relazione psicoaffettiva con l’adulto” e quindi nell’educazione o nel caso di patologia nella terapia, è da promuovere in particolare all’interno del gioco simbolico.

La ricerca e la sperimentazione sulla Psicomotricità Relazionale continua per tutti gli anni ’80, anche grazie al lavoro e la collaborazione con i suoi allievi, tra questi gli italiani Mauro Vecchiato e Marta Gonzalez . In questo periodo la Psicomotricità di Lapierre è applicata molto alla formazione e cura degli adulti ed il metodo si avvicina molto ai processi caratteristici all’analisi personale. Nel 1988, al culmine della sua carriera e nel momento del suo ritiro dal lavoro attivo, Lapierre denomina la sua Psicomotricità “Analisi Corporea della Relazione,”<sup>34</sup> abbracciando definitivamente la psicoanalisi e attuando il passaggio dalla psicomotricità alla psicomotricità psicoanalitica, da cui i suoi stessi allievi italiani si distaccheranno non condividendo questa svolta, terminano la collaborazione con Lapierre e continuano ad investigare l’uso della Psicomotricità in ambito educativo e terapeutico, arrivando ad elaborare un nuovo metodo ed a fondare, nel 1989, una Scuola di Formazione Psicomotricità Relazionale. Il nuovo metodo si differenzia dal precedente per un approccio teorico e pratico diverso. Si basa anch’esso sul gioco psicomotorio, all’interno del quale, la stessa importanza è data alla dimensione sensomotoria, simbolica e di socializzazione, che in uguale misura favoriscono il processo maturativo del bambino. Questo metodo trova a tutt’oggi ampia applicazione, sia in campo educativo sia terapeutico; sia in età evolutiva sia in età adulta.

La scuola di psicomotricità di Aucouturier, chiamata “La Pratica Psicomotoria Aucouturier”, si basa su un’idea di persona considerata globalmente nella sua corporeità, intelligenza e affettività tra loro profondamente interagenti. Si tratta di un’attività rivolta ai bambini che mira a favorire lo sviluppo, la maturazione e l’espressione delle potenzialità del bambino a livello motorio, affettivo, relazionale e cognitivo, concepite non come ambiti separati ma viste nell’ottica della globalità della persona. Aiuta i bambini a crescere armoniosamente accompagnando e favorendo il loro processo di crescita e di strutturazione dell’identità. Mette in atto una tecnica che utilizza il gioco spontaneo, il movimento, l’azione perché è tramite l’azione e il piacere che questa genera che il bambino conquista il

---

<sup>34</sup> *Ibidem.*

mondo e giunge alla sua rappresentazione, il tutto nella dinamica relazionale, come facilitatore per il bambino della sua evoluzione globale verso la scoperta del mondo.

Tra le altre “scuole psicomotorie”, che si sono diffuse anche in Italia, ricordiamo la *Psicocinetica* di Jean Le Boulch<sup>35</sup> indirizzata ai bambini fino ai dodici anni. Il suo metodo, attraverso il quale intende superare il dualismo mente-corpo, ancora troppo presente nelle metodologie utilizzate nell’Educazione Fisica anche ai nostri giorni, è legato a un concetto di pedagogia attiva basato sulla visione unitaria della persona, mette in primo piano l’esperienza vissuta e utilizza la dinamica del lavoro di gruppo. Egli, partendo dall’Educazione Fisica e dalla Ginnastica correttiva, individua in molte deformazioni evolutive non delle cause patologiche organiche, ma degli atteggiamenti di origine caratteriale o psicologica. Si accorge che non è moltiplicando gli esercizi in una certa direzione che si ottiene un cambiamento, ma incidendo sugli aspetti comportamentali ed evolutivi. Non si può educare nel bambino il movimento, ma si deve educare il bambino “attraverso” il movimento. La *Psicocinetica*, infatti, utilizzando come materiale pedagogico il movimento in tutte le sue forme, si prefigge uno sviluppo del bambino nel suo complesso.

Questo metodo psicocinetico è definito da J. Le Boulch un “metodo generale di educazione che utilizza come materiale pedagogico il movimento umano in tutte le sue forme e quando si applica a bambini minori di 12 anni può essere considerato un mezzo fondamentale di educazione a tale età.” Oltre alle sue basi pedagogiche, si fonda sui dati della neuropsicologia, della psicofisiologia, della psicologia da cui elaborò le nozioni di corpo proprio, di schema corporeo, di disponibilità corporea, di strutturazione spazio-temporale.

Secondo J. Le Boulch notevole importanza ha la “nozione di schema corporeo” che lo studioso ha definito come: “Lo schema corporeo o immagine del corpo può essere considerato come un’intuizione d’insieme o una conoscenza immediata che abbiamo del nostro corpo in posizione statica o in movimento, questa nozione è al centro del sentimento di disponibilità che abbiamo del nostro corpo e al centro della relazione vissuta universo-

---

<sup>35</sup> Si veda J. LE BOULCH, *Educare con il movimento*, Armando, Roma, 1979.

soggetto”.<sup>36</sup> Tale disponibilità corporea è condizione per l’attuazione di diversi comportamenti, quali: l’organizzazione percettiva, gli apprendimenti motori, come pure di tutta l’attività relazionale e affettiva. J. Le Boulch è stato così portato a trasformare, a immaginare situazioni di esercizi intese a favorire il rafforzamento e l’orientamento della schema corporeo nonché l’educazione dell’atteggiamento corporeo e dell’equilibrio. D’altra parte, poiché le nozioni psicologiche di percezione dello spazio e del tempo e di strutturazione spazio-temporale sono il risultato dell’azione corporea, J. Le Boulch si sforza di favorire il loro sviluppo e la loro integrazione attraverso un’azione vissuta corporalmente.

La scuola di pensiero di Le Boulch si fonda sulla corrente di pensiero della psicomotricità funzionale e il suo metodo psicocinetico vuole essere un approccio psico-didattico di educazione di base, atto a sviluppare sia le qualità fondamentali dell’essere sia propone un migliore adattamento dell’uomo al suo ambiente. Tale azione educativa deve dunque influire sui diversi comportamenti umani, specialmente sugli apprendimenti scolastici e sugli apprendimenti professionali.<sup>37</sup> Il metodo psicocinetico è dunque un approccio psicopedagogico dell’educazione corporea e ricorda, pur seguendo una strada opposta, l’educazione psicomotoria elaborata da Picq e Vayer.

Pierre Vayer insieme a Luis Picq, pubblica il primo testo sulla psicomotricità “*Educazione psicomotoria e ritardo mentale*”. È un testo rivolto all’educazione dei bambini diversamente abili e quindi utilizzato soprattutto dagli insegnanti di sostegno. Resta comunque il primo libro edito in Italia che parla di Educazione Psicomotoria. Vayer sostiene un’azione educativa e un contesto formativo concepiti in funzione del bambino e rapportati all’età e ai bisogni tipici di quella età. Giudicando fondamentale l’osservazione del comportamento dinamico del bambino ideò insieme a Picq un famoso “esame psicomotorio” volto a definire un profilo del bambino in un determinato momento della vita.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> Bibliografia di riferimento: J. LE BOULCH, *Sport educativo. Psicocinetica e apprendimento motorio*, Armando, Roma, 1991; Id., *L’educazione del corpo nella scuola del domani*, Magi, Firenze, 2000

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> P. VAYER, *op. cit.*, pp. 14-32.

In funzione della visione globale del bambino, in Francia intorno agli anni '60 gli interventi e metodi psicomotori si moltiplicarono secondo diverse correnti di pensiero. Carli e Quadrio affermano che alcuni metodi ispirati all'esperienza di Ajuriaguerra si rivolgono alla Neuropsichiatria per le patologie cliniche, quelli di Picq, Vayer, Le Boulch sono orientati verso finalità educative, mentre il metodo di Lapierre e Aucouturier ha un orientamento psicoterapico ed espressivo.<sup>39</sup>

L'attuale concezione della psicomotricità è il risultato di questa lunga evoluzione che trae origine dalla pratica pedagogica ma anche dalle diverse correnti di pensiero che caratterizzano le concezioni europee sul corpo e il movimento e la loro utilizzazione a fini educativi e terapeutici.

#### **4. La Pedagogia e l'idea psicomotoria nel contesto italiano**

Nel contesto pedagogico la Psicomotricità ha fatto la sua prima apparizione in Italia settentrionale, verso la fine degli anni '60 all'interno di alcune Scuole Speciali dei Comuni e delle Province, cioè in strutture che accoglievano bambini con un ritardo mentale. La Pedagogia Speciale di quei tempi, non aveva ancora abbandonato il modello di scuola tradizionale e non era certamente consona alle possibilità e ai bisogni di bambini con gravi difficoltà di apprendimento derivate dal ritardo intellettivo. Seduti a malapena a un banco si richiedeva loro di infilare ripetutamente un piccolo punteruolo nella sagoma di una I o di una O che erano tracciate sopra un cartoncino foderato di feltro. In buona fede si pensava che questo esercizio "motorio" potesse aiutarli a "rappresentarsi" meglio le lettere dell'alfabeto e avviarli all'apprendimento della scrittura, del calcolo e anche della lettura. Oltre alle difficoltà motorie quasi nessuno di questi bambini era in grado di capire il valore simbolico del segno grafico,<sup>40</sup> per cui quanto erano costretti a fare non era di utilità alcuna ed anzi rappresentava una delle tante forme di coercizioni a cui erano soggetti.

---

<sup>39</sup> L. CARLI, A. QUADRIO (a cura di), *Clinica della psicomotricità*, Feltrinelli, Milano, 1981.

<sup>40</sup> A. M. WILLE, *La psicomotricità in Italia*, in *La psicomotricità. Corporeità e azione nella costruzione dell'identità*, a cura di C. AMBROSINI, C. DE PANFILIS, A.M. WILLE, Xenia, Milano, 1999, pp. 39-42.

Questi sistemi didattici non potevano che lasciare perplesso chi aveva uno sguardo diverso, non solo sul bambino ritardato, ma sul bambino tout court; non un adulto in miniatura, ma una persona i cui bisogni, interessi e capacità si trasformano nel corso del suo sviluppo. In questo contesto socio-culturale ed educativo, l'idea psicomotoria fu accolta con molto interesse da parte di taluni pedagogisti particolarmente sensibili: la psicomotricità era un modo nuovo di osservare e di interagire con il bambino.

All'inizio degli anni '70 si avvertiva già la minaccia della chiusura delle Scuole Speciali per subnormali, che accadde nel 1977 con la legge n. 517 che aboliva le classi differenziali per alunni disadattati, mentre stabiliva il diritto all'integrazione del disabile in una classe composta di alunni normodotati con la presenza dell'insegnante di sostegno. Tale legge fu motivata dai difetti delle strutture e dai superati sistemi didattici delle Scuole Speciali che erano anche luoghi di emarginazione, parcheggi, non solo per i bambini ritardati, ma anche per chi, normodotato intellettualmente, era solo svantaggiato culturalmente e socialmente (figli di immigrati in particolare) ed erroneamente bollato come "subnormale".<sup>41</sup>

La Psicomotricità diviene una delle risposte alternative alla "didattica speciale". Fino alla chiusura delle Scuole Speciali e oltre, la Psicomotricità ha contribuito ad arricchire le capacità di osservazione e di intervento degli insegnanti. Nella scuola dell'obbligo, vi ha trovato una sua collocazione originale. Nella scuola materna ed elementare la Psicomotricità è stata praticata in particolare come prevenzione delle anomalie psicomotorie: "l'intervento non è nel tentativo di migliorare la performance motoria correggendo l'atto, bensì è nello strutturare un ambiente tale da promuovere il movimento come fatto psichico".

Oggi, in Italia, la Psicomotricità può avere riferimenti teorici cognitivisti o neuropsicologici, il che non significa che non si preoccupi delle dinamiche affettive tra terapeuta e bambino poiché "la relazione che si stabilisce fra i due protagonisti resta sempre, in fine, qualunque sia la tecnica particolare considerata, il vero movente dei progressi"; l'altro indirizzo della Psicomotricità privilegia riferimenti psicodinamici, quindi autori che si muovono tra differenti ambii psicoterapici. Questo secondo territorio, situandosi al confine di un intervento di psicoterapia, implica questioni metodologiche e

---

<sup>41</sup> *Ibidem.*

formative importanti non ancora chiarite e definite.<sup>42</sup> La Psicomotricità offre un apporto alla modalità di insegnamento e come la Psicologia dinamica o cognitiva e ogni altra disciplina affine alla Pedagogia, deve essere integrata nella formazione di base degli insegnanti di classe e di sostegno che, non per questo ,diventano psicologi o psicomotricisti, ma continuano a svolgere un ruolo didattico-pedagogico.

Al di là delle varie correnti di pensiero all'interno della Psicomotricità, l'idea di fondo che tutte trasmettono e condividono, è l'importanza dell'integrazione mente-corpo per garantire all'individuo, al bambino o all'adulto, un equilibrio psicofisico ed una migliore qualità della vita.

## **5. Sviluppo psicomotorio dai 3 ai 6 anni**

Il *corpo*<sup>43</sup> è il mezzo della conoscenza, dell'azione, della relazione con l'altro ed è l'elemento fondamentale attraverso il quale il bambino viene a contatto con l'ambiente e costruisce la propria identità personale e sociale-relazionale. Motricità e psichismo hanno relazioni tali da potere essere considerati due aspetti della stessa organizzazione personale.

Varie componenti psichiche (attenzione, emotività, etc.) influiscono sulla realizzazione del movimento; allo stesso tempo lo sviluppo della motricità, permette al bambino di esplorare l'ambiente, di entrare in rapporto con gli altri e con gli oggetti. Le prime conquiste nell'apprendimento avvengono a livello percettivo-motorio e, nel corso dello sviluppo, l'acquisizione di maggiori abilità e conoscenze a livello cognitivo favorisce la realizzazione di movimenti complessi. L'apprendimento motorio inizia nel periodo prenatale, ma è intorno ai 3 anni che il bambino si affaccia al percorso di conoscenza della propria immagine corporea.<sup>44</sup> La formazione generale del bambino in età prescolare (3-6 anni) passa per lo sviluppo delle seguenti schemi corporei e delle seguenti capacità:

---

<sup>42</sup> Un'ulteriore suddivisione è quella tra psicomotricisti che operano prevalentemente in ambito sanitario e si muovono secondo una visione clinica, e psicomotricisti che rivolgono la loro attenzione alle istituzioni educative e scolastiche e privilegiano la visione di un bambino in cui corpo e motricità sono veicoli di informazioni sul suo stato di malessere e di benessere nella sua relazione con l'adulto.

<sup>43</sup> TRISCIUZZI, ZAPPATERRA, *op. cit.*, pp. 93-98.

<sup>44</sup> M. ROCCELLA, *Principali tappe dello sviluppo psicomotorio*, in ROCCELLA, *Neuropsichiatria infantile, cit.*, pp. 5-14

- sviluppo dello *schema corporeo*, che è la rappresentazione che ciascuno ha di sé stesso e delle parti del proprio corpo, in rapporto con lo spazio circostante (oggetti, persone);
- sviluppo delle *capacità senso-percettive*, che permettono all'individuo di discriminare i segnali provenienti dall'interno e dall'esterno.<sup>45</sup>
- sviluppo degli *schemi motori di base*, detti anche condotte motorie o unità basiche di movimento e che costituiscono le forme fondamentali del movimento<sup>46</sup>
- sviluppo degli *schemi posturali*, cioè di quelle posizioni che mettono in rapporto due o più segmenti del corpo (per esempio flettere, piegare, addurre, abduire, ruotare, slanciare);
- sviluppo delle *capacità coordinative*, che si riferiscono principalmente ai processi di regolazione e controllo del movimento; sono differenziate in *generali* e *speciali*. Tra le capacità generali ci sono la coordinazione dinamica generale e intersegmentaria, adattamento e trasformazione motoria, direzione e controllo, apprendimento motorio. Tra quelle speciali c'è l'equilibrio, la lateralità, la combinazione motoria, l'orientamento, la differenziazione spazio-temporale, l'anticipazione motoria, la ritmizzazione, la fantasia motoria, la memoria motoria. Il loro sviluppo vede come fascia d'età sensibile la fascia scolare che dai sei agli undici anni;
- Sviluppo delle *capacità condizionali*, che sono determinate dai processi energetici, plastici e metabolici; costituiscono il substrato energetico/metabolico che consente

---

<sup>45</sup> Si distinguono capacità propriocettive ed esteroceettive. Le capacità esteroceettive, che comunemente indichiamo come i cinque sensi, sono: la vista, l'udito, il tatto, il gusto e l'odorato. Gli stimoli interni sono percepiti grazie alla capacità propriocettiva detta "cinestesica somatognosica", che ci consente di leggere i messaggi che vengono da "dentro" e di rispondere in relazione alla posizione del corpo nello spazio, al rapporto dei diversi segmenti corporei anche se non sotto il diretto controllo visivo, etc. La capacità propriocettiva è diversamente collocata all'interno del corpo, i segnali ci provengono dai muscoli, dalle articolazioni, dalla zona labirintico-vestibolare (equilibrio). Questa capacità si sviluppa fin dai primi mesi di vita e trova una fase molto importante di sviluppo nel gioco senso-motorio.

<sup>46</sup> Sono chiamati di base perché appaiono per primi nello sviluppo dell'individuo e diventano patrimonio originario dell'adulto. I principali schemi motori di base sono: camminare, correre, saltare, rotolare, strisciare, arrampicarsi, lanciare, afferrare;

tutti i movimenti. Le capacità condizionali fondamentali sono la forza, velocità, resistenza. Il loro potenziamento vede come fascia d'età sensibile dagli 8-9 anni in avanti.

Il corpo, nella scuola dell'infanzia, costituisce il primo oggetto di scoperta. Già a 3 anni i bambini dispongono di una ricca capacità di comunicazione non verbale ed imparano, in base alla padronanza del proprio corpo, a rappresentare simbolicamente la realtà, a trasformarla nella loro mente e ad accorgersi di poter dare ai movimenti dei significati che anche gli altri possono capire.

In linea con il pensiero di Piaget e Vygotskij, la conoscenza del mondo, delle cose e dello spazio inizia per mezzo del senso e del movimento. Se pure inizialmente essa è disordinata e frammentaria, è anche il punto di partenza per il cammino di ogni individuo verso le elaborazioni delle singole informazioni in schemi mentali e strutture di pensiero. Il senso e il movimento costituiscono, quindi, i primi “mediatori di conoscenza”.

Intorno ai 3 anni il bambino controlla globalmente gli schemi motori dinamici generali (calcio, corsa, etc.), imita alternativamente posizioni globali del corpo o posizioni semplici di un segmento, riconosce parametri spaziali, discrimina e riproduce strutture ritmiche binarie ad intervallo breve o lungo. Verso i 6 anni effettua una prima forma di controllo segmentario degli schemi dinamici generali, imita contemporaneamente posizioni globali del corpo e posizioni combinate dei suoi segmenti, riconosce la destra e la sinistra su di sé, discrimina e riproduce strutture ritmiche ternarie con intervalli brevi o lunghi variamente disposti.

Fin dalla scuola dell'infanzia, e in particolare, fra i 5 e i 7 anni, il bambino deve sviluppare le capacità di percezione, analisi, selezione delle informazioni provenienti dagli organi analizzatori. Egli perviene alla percezione, conoscenza e coscienza del corpo, attraverso esperienze di esplorazione e scoperta compiute toccando, esaminando, indicando, usando le varie parti del corpo, giocando e manipolando gli oggetti. Queste attività favoriscono la graduale costruzione dello schema corporeo, inteso come rappresentazione dell'immagine del corpo nei suoi diversi aspetti: globale e segmentario, statico e dinamico.

### 5.1. *Lo schema corporeo*

Lo *schema corporeo* è la rappresentazione mentale del proprio corpo fermo o in movimento e costituisce un elemento indispensabile per la formazione della personalità.<sup>47</sup> La costruzione dello schema corporeo è frutto di un processo complesso e graduale nel quale intervengono aspetti percettivi, motori, cognitivi e relazionali. L'arco di età in cui si matura lo schema va da 0-12 anni, il periodo cosiddetto dell'ontogenesi in cui si verificano profondi cambiamenti nella persona. Le tappe di sviluppo psicomotorio del soggetto sono state codificate da enunciati scientifici, i più noti dei quali sono le leggi di Piaget e di Wallon-Ajuriaguerra.<sup>48</sup>

Piaget, nella sua *legge dell'equilibrio*, afferma che lo sviluppo del soggetto avviene grazie alla maturazione delle funzioni e agli scambi tra organismo e ambiente lo sviluppo avviene anche grazie al gioco di due processi: *accomodamento* e *assimilazione*. Il processo di *accomodamento* permette all'organismo di adattarsi, organizzarsi in rapporto all'ambiente e di reagire verso l'ambiente stesso. L'*assimilazione* è un processo grazie al quale l'organismo riceve dall'ambiente una quantità di elementi utili alla sua evoluzione. Il processo evolutivo ontogenetico visto alla luce della teoria di Piaget si sviluppa dai 0 ai 12-14 anni di vita.

Wallon e Ajuriaguerra<sup>49</sup> dividono tale periodo in tre tappe: un primo periodo, che va dagli 0 ai 3 anni (periodo del corpo vissuto); un secondo periodo, che va dai 3 ai 6 anni (periodo del corpo percepito) e un terzo periodo, che va dai 6 ai 12-14 anni (periodo del corpo rappresentato). Nel periodo che va dagli 0 ai 3 anni (*periodo del corpo vissuto*), secondo Ajuriaguerra, il bambino vive ed esplora attraverso il suo corpo nello spazio (spazio che Piaget definisce *spazio topologico* cioè un spazio privo di forme definite e dimensioni). Il bambino, infatti, è incapace di apprezzare rapporti di distanze e di forme, ma può, seppure in modo limitato, stabilire relazioni come di sopra, di sotto, a lato, dentro, fuori, intorno (ha raggiunto cioè una adeguata e parziale strutturazione spazio temporale). Le sue esperienze sono vissute alla luce di un apprendimento per prove ed errori. Gli

---

<sup>47</sup> J. C. COSTE, *Les 50 mots-clés de la psychomotricité*, Private Editeur, Toulouse, tr. it., a cura di L. ADLER, *Psicomotricità le 50 parole-chiave*, La Scuola, Brescia, 1978, pp. 131-132.

<sup>48</sup> C. PICCIN, *Appunti di psicomotricità*, Nuova Libreria, Padova, 1996, p. 33.

<sup>49</sup> *Ibidem*, pp. 33-34.

oggetti, se di piccole dimensioni, sono conosciuti attraverso la manipolazione e il contatto orale, se invece sono di forma aperta sono esplorati e conosciuti attraverso l'introduzione delle dita. Verso i 3 anni, con l'affermarsi della funzione simbolica si sviluppa una rudimentale forma di rappresentazione mentale di un'azione che può essere utile o motivante.

Il periodo che va dai 3 ai 6 anni (*periodo del corpo percepito*) rappresenta per il bambino un periodo di transizione e di preparazione alla vita. Tale periodo è caratterizzato dal predominio delle strutture sensoriali e il proprio corpo e la realtà è percepita attraverso le strutture sensoriali. In questa fase il bambino si stacca dalla visione egocentrica del mondo in cui il suo corpo rappresentava il punto di riferimento universale attraverso il quale ogni impressione era vissuta in modo emozionale. Il bambino, grazie al dominio delle strutture sensoriali ormai mature, mette in gioco la funzione di interiorizzazione, la quale gli permetterà di imitare gli altri. La percezione del proprio corpo e del rapporto tra loro delle sue diverse parti costituisce uno stadio importante per una prima presa di coscienza dell'Io. In questo periodo si deve avere cura di agire soprattutto sulla strutturazione spazio-temporale che va maturando proprio in questo periodo.

Nel periodo che va dai 6 ai 12-14 anni (*periodo del corpo rappresentato*) il bambino raggiunge una visione del mondo completamente decentrata passando da un riferimento egocentrico ad uno etero centrico. Egli potrà proiettare sugli altri e sugli oggetti il concetto di destra e sinistra, che è uno dei concetti più difficili da vivere. L'aspetto più caratterizzante di questa fase è il consolidamento della lateralizzazione, la rappresentazione mentale e la concettualizzazione. Verso gli 11 anni ragionerà correttamente sul concetto di peso, mentre, verso i 12 ragionerà correttamente nei confronti del volume degli oggetti.

## 5.2. *Fattori di strutturazione dello schema corporeo*

L'acquisizione dello schema corporeo (quando non intervengono ostacoli) avviene durante la crescita dall'età della nascita fino ai 12-14 anni. Tale processo avviene naturalmente attraverso l'acquisizione di alcuni *fattori* detti "fattori di strutturazione dello schema corporeo,"<sup>50</sup> che sono:

1. la strutturazione spazio-temporale;

---

<sup>50</sup> COSTE, *op. cit.*, pp. 83-131.

2. l'equilibrio (statico, statico-dinamico e dinamico);
3. la definizione e la coordinazione della lateralità;
4. l'educazione e il controllo della respirazione;
5. il controllo del tono e il rilassamento psicosomatico;
6. la coordinazione senso-motoria.

#### 5.2.1 *La strutturazione spazio-temporale.*

Le nozioni di *dentro e fuori, sopra e sotto, destra e sinistra, avanti e dietro, la distanza, la profondità, la lunghezza* sono dati che non sono preesistenti nel cervello del bambino bensì, queste nozioni spaziali sono dapprima apprese dal bambino sul proprio corpo, poi nello spazio circostante per poi essere proiettate sugli altri. Il “*tempo impiegato a ....*”, il “*tempo necessario per ....*”, “*quanto tempo ci vuole per ...*”, *domani, dopodomani, ieri, l'altro ieri*, al pari delle nozioni spaziali, sono nozioni temporali che devono essere apprese dal bambino rispettando i tempi di maturazione fisiologica del suo sistema nervoso.

#### 5.2.2. *L'equilibrio*

L'equilibrio, a scopo didattico, va diviso in equilibrio statico e in equilibrio dinamico. Nell'*equilibrio statico* non c'è uno spostamento del baricentro (ma spostamenti angolari). Esso è frutto di un intenso lavoro degli apparati vestibolari e di una miriade di informazioni sensoriali: visive, tattili, uditive e propriocettive che giungendo al cervello e agendo sui muscoli posturali danno luogo ad un'ottimale ricerca della verticalità. Nella fascia d'età dai 5 ai 6 anni i bambini mancano di un buon tono di postura, per cui riesce loro difficile questa forma di equilibrio.

Nell'*equilibrio dinamico* c'è spostamento dal baricentro, e quasi tutto il lavoro è a carico dei muscoli antigravitari, che si presentano come dei servomeccanismi regolati dall'apparato vestibolare (si sottolinea l'importanza dell'apparato vestibolare che ha, anche, una funzione di primo piano nell'equilibrio statico). Tra i 5 ed i 12-14 anni vi è una maggiore plasticità del sistema nervoso e questi meccanismi sono suscettibili di un notevole affinamento. Quando si è bambini, si è particolarmente predisposti ad apprendere gli esercizi di equilibrio dinamico (per esempio sciare o pattinare).

L'*equilibrio statico/dinamico* si ha quando il bambino deve affrontare situazioni che richiedono entrambi gli aspetti dell'equilibrio, per esempio camminare con un bicchiere d'acqua sulla testa o andare in bicicletta. L'equilibrio va sviluppato e consolidato precocemente, perché con gli esercizi di equilibrio statico e statico-dinamico si sensibilizza ed esercita l'apparato vestibolare, presente nell'orecchio interno, ad una migliore ricerca dell'aggiustamento posturale sulla corretta verticale del rachide prevenendo così e correggendo eventuali atteggiamenti paramorfici.

### 5.2.3. *La definizione e la coordinazione della lateralità.*

Per lateralizzazione si intende qualcosa di molto più complesso dell'uso preferenziale e coordinato di un arto, della coordinazione oculo-manuale e della preferenza di un emisfero rispetto ad un altro. Secondo Eynard per "lateralità" si dovrebbe intendere "il porsi dell'io nei confronti della realtà esterna, il percepirla secondo un certo ordine, per organizzarsi in base alle sue esigenze."<sup>51</sup>

Nel processo di maturazione del fattore lateralizzazione, il raggiungimento dell'uso preferenziale di un arto (arto prassile) in talune prassie elementari, come il portarsi sempre il cucchiaio alla bocca con la mano destra o il lanciare una pallina è ben più facile da ottenere dell'azione coordinata dell'"arto prassile" e di quello "succube" come, per esempio, nel tagliare con coltello e forchetta. Come afferma Eynard "la lateralizzazione non è un fenomeno globale ed esclusivo, ma essa è legata alla funzionalità ed è relativa, nel senso che ogni segmento del corpo sembra possedere (occhio compreso) una sua dominanza a seconda delle azioni, mentre si avvale dell'apporto del corrispettivo omolaterale".<sup>52</sup>

Che la lateralizzazione dipenda dalla funzionalità è confermato dall'osservazione della evoluzione della lateralizzazione degli arti inferiori nei bambini. Per mancanza di occasioni nell'ambito delle normali attività quotidiane, la lateralizzazione degli arti inferiori risulta ritardata rispetto a quella degli arti superiori, ma può essere rapidamente definita tramite l'esercizio. Tagliare una fetta di carne, giocare con le costruzioni, scrivere,

---

<sup>51</sup> R. EYNARD, *La lettura nella scuola dell'obbligo*, Giunti e Lisani, Teramo, 1985, p. 43.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 91.

o disegnare sono azioni quotidiane del bambino, e, in loro funzione, gli arti superiori si lateralizzano velocemente. Nella vita quotidiana le occasioni in cui un bambino deve coordinare un arto inferiore con l'altro sono di gran lunga inferiori e questo ritarda la specializzazione di un arto inferiore rispetto all'altro .

#### *5.2.4. L'educazione e il controllo della respirazione.*

A 5-6 anni il bambino ancora non ha una buona presa di coscienza dell'atto respiratorio, e non è quindi in grado di eseguire correttamente, volontariamente o naturalmente le fasi della respirazione. La respirazione ha quattro fasi: l'inspirazione, la pausa o l'apnea inspiratoria, l'espirazione, la pausa o l'apnea espiratoria. A questa età assumono molta importanza le fasi dell'espirazione legata alla fonazione e la pausa inspiratoria cui è legata l'attenzione.

#### *5.2.5. Il controllo del tono e il rilassamento psicosomatico.*

Sollecitare il controllo del tono muscolare nel bambino è fondamentale. Il controllo del tono vuol dire anche controllo del tono di postura e cioè dare il giusto grado di tensione ai muscoli deputati al controllo della postura, evitando così momentanei paramorfismi (alterazioni o atteggiamenti viziosi passeggeri della postura) che si potrebbero trasformare in disformismi (alterazioni strutturate della postura) .

Il controllo del tono si rivela utile anche quando si evita nel bambino quello snervante stato di ipertonìa muscolare che costituisce il fondamento dello stato di tensioni che si ripercuote sul comportamento. L'Educazione Fisica tradizionale non ha mai preso validamente in considerazione il rilassamento, essa ha costruito tutti i suoi esercizi, regole e giochi sulla contrazione muscolare trascurando, soprattutto in occidente, questo importante aspetto del corpo umano, cioè la capacità di rilassamento muscolare.

La Psicomotricità, di contro, attribuisce grande valore al rilassamento inteso come uno stato d'animo. Esso è manifestazione dell'intelligenza del corpo, al pari della contrazione, e come tale s'inserisce nella tematica dello schema corporeo.

### 5.2.6. *La coordinazione senso-motoria.*

La coordinazione senso-motoria rappresenta la risposta motoria volontaria ad uno stimolo sensoriale. Essa può riguardare: gli arti superiori, gli arti inferiori e il corpo nel suo insieme. Si definisce *coordinazione oculo-manuale* se riguarda gli arti superiori e, a sua volta, può essere *ideo-motoria* come il lanciare un oggetto verso un bersaglio (per esempio nel tiro libero), *sensio-motoria*, quando nella ricezione l'occhio percepisce la traiettoria e le mani si spostano per anticipare la ricezione, *sensio-ideo-motoria*, quando nel colpire un oggetto, la previsione, la ricezione ed il lancio coincidono (per esempio nel tennis o nella pallavolo)

Se la coordinazione riguarda gli arti inferiori è detta *oculo-podalica* e si ha quando c'è sincronia tra gli occhi e i piedi in una azione motoria come per esempio nello stop del corpo su una linea o anche nell'approccio ad un ostacolo, che può essere sia uno scalino sia un ostacolo nello sport per esempio nella corsa dei 100 m a ostacoli o nel salto in alto. Può riguardare anche gli spostamenti globali del corpo ed in questo caso prende il nome di *coordinazione senso motoria dinamica* che si ha quando nel ricevere, nel colpire o in entrambi i casi si ha uno spostamento globale del corpo.

## 6. Le prassie

La Psicomotricità è stata definita come lo studio dei modi e delle tappe attraverso cui il bambino diviene sempre più capace di *prassie* (gesti, comportamenti e azioni) che richiedono e segnalano la presenza di un supporto cognitivo, aiutandone al tempo stesso la maturazione. Per *prassie* si intendono quelle competenze motorie che presuppongono nel bambino lo sviluppo delle capacità cognitive.<sup>53</sup> Se il bambino, per esempio, guarda una palla, tende il dito verso di essa e, allo stesso tempo, emette un breve urlo indica, con questo comportamento una capacità di coordinamento occhio-mano-fonazione, ma dimostra anche una capacità di anticipazione mentale del tipo “voglio giocare con la palla”.

---

<sup>53</sup> TRISCIUZZI, ZAPPATERRA, *op. cit.*, p. 56.

Il concetto di *prassia* include quindi quello di intenzionalità, coordinazione e di azione cioè una sequenza organizzata di movimenti controllata dal progetto che il bambino ha in mente.<sup>54</sup> Secondo una classificazione condivisa le prassie si possono dividere in quattro tipi, in una scala di complessità cognitivo - motoria crescente:

1) *prassie intransitive*, che non richiedono l'uso dello spazio o l'uso di oggetti e che quindi si esercitano solo attraverso il proprio corpo e da fermi. Sono comprese in questo tipo i movimenti elementari di volontà (chiudere gli occhi), i movimenti espressivi (sorridere), i movimenti descrittivi o di “*far finta*” (per esempio, il gioco simbolico di “*far finta di scappare*”), ed infine i movimenti simbolici socialmente convenzionali (applaudire, rifiutare);

2) *prassie transitive*, che comportano l'uso di oggetti. Si distinguono in atti intenzionali (accendere un fiammifero, aprire una scatola) e atti riflessivi (soffiarsi il naso, allacciarsi una scarpa);

3) *prassie costruttive*, legate alla capacità grafica di usare uno spazio simbolico e di rappresentare simbolicamente lo spazio stesso (scrittura, disegno, in particolare la rappresentazione grafica in prospettiva);

4) *prassie specializzate*, che sono quei gesti ed azioni inizialmente appresi e poi assimilati e fatti propri: la marcia, l'articolazione della parola, il vestirsi.<sup>55</sup>

Molti studiosi si sono chiesti se le *prassi* sono frutto di una evoluzione biologicamente programmata (cioè innate), oppure acquisite per imitazione o auto-esercizio. Questa è una questione che ancora oggi è aperta. Nella prima metà dello scorso secolo si è pensato che esistesse una rigida e pre-programmata sequenza di sviluppo delle prassie, Gesell, in particolare, ha dimostrato (utilizzando il confronto tra gemelli allevati in condizioni diverse) che almeno certe abilità motorie, legate alla deambulazione, compaiono in modo automatico, indipendentemente dalle pressioni ambientali.

Oggi non si pensa più che lo sviluppo psicomotorio sia causato esclusivamente dalla maturazione nervosa e si tende a sottolineare che esiste un'influenza dell'educazione e delle pressioni ambientali. Gli studiosi, anche nel campo della patologia, concordano nel ritenere che esiste un collegamento ed un'interazione tra *prassi*, *attività cognitive* e

---

<sup>54</sup> G. SIRI, *Genesi del sé e psicologia evolutiva*, La Scuola, Brescia, 1996, p. 141.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 142.

*linguaggio*, con possibilità di una sistemica influenza di ciascun aspetto sugli altri. Questo significa che lo sviluppo psicomotorio tende a conseguire una sempre più completa e sofisticata conoscenza del proprio corpo ed una sempre più perfetta coordinazione complessiva e segmentale della propria motricità: questa maturazione necessita di un affinamento di controlli fini (respirazione, tonicità, tensione-rilassamento) e d'altro lato una sempre maggiore consapevolezza del contesto sociale e dei modi appropriati di agire coordinatamente nei vari contesti sociali.

È evidente che queste capacità possono realizzarsi solo con il supporto di un'attività rappresentativa e simbolica, ciò che oggi c'è più chiaro è che la Psicomotricità concorre anche attivamente a sviluppare queste abilità cognitive e non ne è solo l'espressione passiva. Si è presa inoltre coscienza che attraverso la formazione e l'esercizio delle prassie, il bambino forma il proprio "schema corporeo", che è un importante punto di riferimento per il suo senso del sé ed una delle basi della sua identità per tutta la vita. Tutto ciò conferma che lo sviluppo della motricità contiene in sé importanti aspetti psicologici e che anche per questo aspetto vale il principio di una relazione sistematica ed interattiva tra linee di sviluppo diverse (per esempio, tra motricità e aspetti cognitivi e sociali) e tra aspetti specifici e l'intero sistema della persona e del suo contesto di vita.<sup>56</sup>

La scuola etologica di Lorenz ha messo in evidenza come nell'animale esistano fattori innati di scatto che agiscono per via di trasmissione ereditaria. Nel caso dell'animale, questi meccanismi permettono di adeguare la condotta e il comportamento dell'ambiente di vita. Nell'uomo, la nozione di schema corporeo introduce delle differenze sensibili, perché l'adattamento del corpo all'ambiente dipende dall'apprendimento.

Lo schema corporeo corrisponde all'iscrizione specifica del corpo nella dimensione spazio-temporale. Fino a 12 anni la strutturazione dei diversi campi di esperienza che mettono progressivamente il corpo in relazione con l'ambiente dipende dalla maturazione nervosa, dall'attrezzatura del soggetto nonché dagli elementi affettivi atti a favorire questa elaborazione nello stesso tempo somatica e gnosica<sup>57</sup>. È impossibile considerare la realtà dello schema corporeo senza riferirsi al corpo globale, che si sviluppa ed agisce al mondo

---

<sup>56</sup> SIRI, *op. cit.*, p. 144.

<sup>57</sup> La gnoseologia è la parte della filosofia che indaga sul valore oggettivo della conoscenza umana di cui approfondisce la natura e i limiti.

di un'unità ed una totalità. L'evoluzione dello schema corporeo è la stessa dello sviluppo psicomotorio nel senso di una differenziazione progressiva delle funzioni, poi di una discriminazione percettiva, sensoriale, che, a partire dall'apparizione del linguaggio e della funzione ideativa, diventa discriminazione gnosico-prassica.

Il bambino, grazie alla triplice attività di conoscenza e correlazione di questi dati con la sua esperienza vissuta col corpo, adatta la propria condotta alle esigenze del contesto spazio-temporale entro il quale evolve. Questa strutturazione è visibile nell'esplorazione dello spazio, quando il bambino piccolissimo, procede maldestramente a tentoni. Dal momento in cui la sua maturazione glielo consente, il gesto acquista maggior precisione grazie all'associazione delle funzioni percettive e della cinestesia, per esempio nel caso della prensione degli oggetti ottenuta grazie ad un progressivo adattamento della visione e dell'attività muscolare. Successivamente egli diviene capace di nominare l'oggetto e sovrappone così la funzione discriminativa alla sua propria motricità. Ciò si osserva chiaramente nell'attività grafica.

Verso i 3-4 anni, per esempio, soltanto gli elementi del corpo vissuti come importanti, individualizzati e riscontrati su di sé e sugli altri, vengono disegnati: è il pupazzo-girino (formato dalla testa e da un filamento). Il tronco appare più tardi, poi, a poco a poco, si assestano i segmenti corporali, conforme all'esperienza di un corpo che si raccoglie nella coscienza sino a permettere, verso gli 11 anni, il disegno del pupazzo completo.

L'insieme delle reazioni e delle azioni del soggetto aventi per funzione l'adeguamento e l'adattamento al mondo esterno è l'*Io corporeo*, che ha un "modo di essere" che deriva dalla relazione con il "mondo dell'altro" e con il "mondo delle cose" e si caratterizza mediante due funzioni: la *funzione tonica* e la *funzione di motilità*. La prima, sotto l'aspetto neuromuscolare, permette l'equilibrio del corpo e l'assunzione di quegli atteggiamenti che poi permettono di agire e di muoversi. Dal punto di vista psicologico assume il tono di riposo e il tono di atteggiamento derivanti dagli stimoli esterni. Di fondamentale importanza è il "clima relazionale" (atteggiamenti, posizioni, mimica) che governa tutte le relazioni degli individui.

La funzione di motilità permette al bambino di spostarsi, muoversi, agire e di entrare in rapporto con il mondo esterno in modi sempre più differenziati che gli permettono di

avere la chiara distinzione tra Io-mondo esterno. Il bambino, entrato in rapporto con la realtà delle cose, manipola, si muove, vive le proprie relazioni oggettuali, sviluppando la sua conoscenza e la sua intelligenza. L'insieme di queste due funzioni costituisce lo schema corporeo, dove l'immagine del corpo non è statica, ma si modifica in base alle esperienze individuali. La funzione di motilità è indissociabile dalla funzione tonica che serve in permanenza da sfondo all'azione.<sup>58</sup>

Oggi, la corretta organizzazione dello schema corporeo costituisce il problema fondamentale dell'Educazione Psicomotoria e ne rappresenta, perciò, l'oggetto di peculiare intervento educativo e rieducativo. Infatti, se l'organizzazione dello schema corporeo è deformata o incompleta, il bambino incontrerà delle difficoltà più o meno pesanti nel percepire esattamente le cose. I disturbi dello schema corporeo non riguardano soltanto la conoscenza del proprio corpo, dei segmenti corporei, delle posizioni del corpo e dei segmenti nello spazio, ma sono riferite anche all'utilizzazione del corpo. Il bambino che non conosce bene il proprio corpo e le sue relative possibilità di movimento e di azione, non è in grado di instaurare con gli oggetti e con l'ambiente dei rapporti soddisfacenti e, quindi, diventa insicuro, ansioso, instabile, aggressivo oppure timido, chiuso, inibito perché dubita di sé e delle proprie capacità.

Per quanto riguarda l'apprendimento scolastico alcune di tali difficoltà consistono nella faticosa acquisizione delle capacità di lettura, scrittura e dei concetti logico-matematici, nell'espressione dei movimenti lenta, goffa, impacciata, maldestra e scoordinata. L'Educazione Psicomotoria direttamente collegata all'apprendimento scolastico sia come educazione delle capacità che saranno richieste nell'apprendimento (prerequisiti), sia come approccio che favorisce gli apprendimenti specifici delle varie discipline.

Secondo Vayer, l'Educazione Psicomotoria, pur avendo degli scopi di rieducazione motoria in soggetti con patologia, è un'attività educativa e non terapeutica.<sup>59</sup> Vayer afferma che il corpo e l'educazione dello schema corporeo devono essere concepiti, non più come condizione di fare e del ben fare, ma come condizioni dell'identità (io sono il mio corpo) e come punto di riferimento dell'Io di fronte al mondo, allo spazio e al tempo.

---

<sup>58</sup> GULÌ, *op. cit.*, p. 67.

<sup>59</sup> GULÌ, *op. cit.*, p. 43.

In questa riformulazione l'educazione Psicomotoria va dalla costruzione dell'io corporeo e dell'educazione dello schema corporeo.<sup>60</sup> Nell'elaborazione dello schema corporeo si possono prendere in considerazione tre momenti:

- *dalla nascita ai 3 anni*: questo è il tempo in cui nel quale il comportamento motorio del bambino è globale e le sue ripercussioni emotive sono forti e incontrollate. Da una confusa sensazione di essere parte di un tutto, indifferenziato e caotico, il bambino passa alla progressiva distinzione del Sé dal Non Sé, e ciò avviene gradatamente con la sperimentazione. In questa fase, perciò, il bambino procede per tentativi ed errori fino a conquistare schemi comportamentali sempre più complessi. È proprio in questo periodo che assume particolare importanza il *dialogo tonico*, ossia il rapporto con gli adulti, specialmente con la madre.

- *dai 3 ai 7 anni*: la seconda tappa corrisponde al periodo che viene definito come il periodo della "discriminazione percettiva", ossia il momento nel quale il bambino passa dallo stadio globale e sincretico a quello differenziato e analitico. Le possibilità di controllo posturale e respiratorio si sviluppano e il processo di lateralizzazione si definisce. Durante il terzo periodo che va *dai sette ai dodici anni* circa il bambino raggiunge l'elaborazione definitiva dello schema corporeo ed in seguito alla presa di coscienza e al controllo della mobilitazione dei diversi elementi del corpo, il bambino acquisisce la capacità di rilassamento globale e segmentario ed è in grado di trasferire la conoscenza di sé alla conoscenza degli altri sviluppando, perciò, la capacità di apprendimento e di relazione.<sup>61</sup>

## **7. Genesi ed acquisizione dei concetti di spazio e di tempo nel bambino**

Gli studi di Henry Wallon e Jean Piaget<sup>62</sup> che tendevano a mettere in risalto il legame che esisteva tra corpo e intelligenza, tra corpo e le tappe dello sviluppo cognitivo e di Piaget anche gli studi sui legami tra corpo e affettività hanno promosso una concezione cognitiva del rapporto con il corpo che ha portato ad una psicomotricità funzionale basata sulla

---

<sup>60</sup> *Ibidem*, pp. 43-44.

<sup>61</sup> FONZI, *op. cit.*, p. 240.

<sup>62</sup> TRISCIUZZI, ZAPPATERRA, *op. cit.*, p. 96.

nozione di “corpo proprio”, che parte dal suo stesso asse, coi concetti di alto-basso, destra-sinistra, davanti-dietro, sopra-sotto, con il tempo considerato come durata, successione, intervallo. La concezione di corpo come riferimento spaziale e temporale ebbe in seguito un grandissimo successo alla fine degli anni '70 e all'inizio degli anni '80 nell'ambito psicomotorio.

Nell'ambito della Psicomotricità particolare rilevanza hanno i concetti di *spazio* e *tempo*, che non sono presenti nel bambino fin dalla nascita, ma si costruiscono insieme alla formazione del concetto di sé. Molto prima che la “nozione cognitiva” riguardante i rapporti tra gli oggetti o delle persone tra loro o con gli oggetti, *lo spazio* è una nozione di tipo emozionale che informa sulla qualità e il grado di crescita della persona nel fondamentale processo di acquisizione di coscienza della propria identità. Rivela, in pratica, il grado di esistenza dell'essere in rapporto dell'altro.<sup>63</sup>

Nei primi mesi di vita, quando il bambino è piccolo e la comunicazione avviene tramite il dialogo tonico, lo spazio non esiste, o meglio esiste come spazio del corpo. Comincia a esistere quando inizia ad individuarsi l'altro e quindi quando inizia ad individuarsi un Io rispetto all'altro. È il luogo della presenza-assenza, è lo spazio da percorrere per raggiungere (o evitare) l'altro (oggetto, persona, situazione). In pratica lo spazio non può esistere come “vuoto”, ma acquista esistenza come tentativo di “riempire”, tramite il desiderio un'assenza. Quando il bambino vive sé e l'altro non come perfettamente coincidenti, ma come diversi (tappa della separazione-individuazione), allora lo spazio inizia a essere significativo, proprio perché è ciò che separa l'Io dall'altro.

Quando la maturazione neurofisiologica permette al bambino di controllare il collo e poi di stare seduto, egli con lo sguardo può seguire la mamma che va e viene, che si sposta nello spazio. Più tardi investirà e userà gli strumenti che possono ritualizzare la presenza dell'altro anche quando questi è lontano: lo sguardo, la voce, il movimento. Sono le tre modalità corporee che permettono al bambino di riempire, e perciò di “creare” lo spazio tra sé e l'altro, e quindi di ritualizzare la presenza anche a distanza.

Lo spazio, allora, per essere pienamente investito, deve essere caratterizzato da pienezza di presenza, non da vuoto di assenza. Dunque, si creerà uno stretto collegamento tra spazio, comunicazione e codice. Più il codice è semplice, meno c'è bisogno di spazio.

---

<sup>63</sup> *Ibidem*, pp. 130-131.

La comunicazione corporea tonica avviene in assenza di spazio, a contatto diretto. Man mano che aumentano le capacità comunicative e deve essere investito lo spazio, devono parallelamente aumentare le capacità di codificazione, fino alla scrittura, che richiede codici molto elaborati e che riesce addirittura a superare la barriera del tempo e dello spazio. Lo spazio, quindi, prima di essere elemento di analisi razionale della realtà, è un elemento emozionale di esistenza dell'essere. Solo più tardi, e in ogni caso quando il problema di individuazione personale è risolto, inizierà ad assumere il prevalente valore di analisi della realtà. E anche in questo caso sarà prima legato al corpo. È l'asse corporeo che individua il mondo esterno in vari settori, cui la cultura dà nomi convenzionali (sopra, sotto, destra, sinistra, avanti, dietro).<sup>64</sup>

Anche *il tempo*, come lo spazio, deve la propria esistenza all'individuazione del sé in rapporto all'altro. Nei primi mesi di vita il bambino vive il tempo essenzialmente sull'asse "bisogno-soddisfazione". Quando è nel bisogno, di qualunque tipo, è nel dispiacere; quando è soddisfatto, è nel piacere. L'altro è vissuto nell'asse presenza-assenza in rapporto alla soddisfazione dei suoi bisogni. Il tempo esiste solo come ritmo biologico. In effetti, il bambino piccolo non ha paura del buio, non chiede compagnia, non ha paura di stare solo.<sup>65</sup>

Più tardi, verso i 7-8 mesi, l'asse bisogno-soddisfazione si sposta verso quello di "desiderio-soddisfazione". Non sono solo i bisogni fisici e biologici a scandire il tempo, ma anche i desideri. Ecco che allora inizia ad esistere il tempo. Nel desiderio l'altro esce dalla dicotomia presente-assente, per poter essere anche "non-presente". Evidentemente assenza non è "non-presenza". Quest'ultima è presenza psicologica, anche se comporta un'assenza fisica. È l'attualizzazione di un'assenza fisica che diventa presenza psichica. E il bambino chiama, ora vuole compagnia, anche se non è nel bisogno fisico: ha desiderio dell'altro. La parola, la voce, e di conseguenza tutta la sensorialità visiva e lo sguardo, il movimento e tutte le competenze corporee sono immediatamente messe al servizio del desiderio, che deve attualizzare, a livello psichico, un'assenza ora vissuta come "mancanza", e quindi da riempire. Tutto questo si ritrova, per esempio, nel gioco del cucù

---

<sup>64</sup> NICOLODI, *op. cit.*, pp. 55-57.

<sup>65</sup> J. PIAGET, B. INHELDER, *La psychologie de l'enfant, cit.*, pp. 22-23.

del bambino piccolo, in cui è giocata l'esperienza emozionale della presenza-non assenza, o nell'orsacchiotto, vissuto come ricordo di un'assenza ritualizzata emozionalmente.

Tuttavia il desiderio implica il ricordo di un'esperienza di soddisfazione passata e un progetto di soddisfazione futura, il tutto vissuto nell'attimo presente a livello emozionale: è la fondazione del tempo. Prima che concetto razionale (orologio, calendario, stagioni, settimane), anche il tempo allora è un'esperienza emozionale: è ciò che fonda l'identità personale. Anche per il tempo, come per lo spazio, non può esistere possibilità di crescita nel vuoto.

A livello pratico, per esempio, al desiderio del bambino di fare una certa attività, si risponde con un eventuale "No", se l'attività è pericolosa, da non fare; ma si risponde con un "Non ora, dopo", oppure "Non qui, di là", quando è fuori tempo o fuori luogo. Queste affermazioni certo sono quelle che magari insegnano ai bambini le nozioni di tempo e spazio, ma la loro importanza determinante sta soprattutto nel fatto che strutturano il mondo emozionale legato al desiderio. Sono autentiche parole magiche.

Quante volte abbiamo sentito bambini dire "Ma adesso è dopo?", quando il desiderio è proprio impellente. In pratica le nozioni di tempo e spazio vogliono dire "Accolgo il tuo desiderio, è legittimo, è tuo, è buono, però la soddisfazione verrà dopo, di là". Sono quindi parole che, prima di identificare un tempo e uno spazio "reale", identificano e qualificano un desiderio come positivo e lo strutturano nel reale, nel tempo-spazio. Solo successivamente le nozioni di tempo e spazio diventano poi elementi conoscitivi del mondo esterno attraverso le valenze cognitive che le contraddistinguono.<sup>66</sup>

## **8. Il *setting* psicomotorio**

Si è visto come con Le Boulch, Lapierre, Aucouturier, come pure Picq e Vayer, l'Educazione Psicomotoria si sia imposta non più come un insieme di procedure e di tecniche, ma come *un modo di pensare* applicabile a tutti i domini dell'educazione. Gli insegnanti di sostegno, insoddisfatti di un approccio puramente strumentale e tecnicista, che soprattutto nel lavoro sul disagio palesava tutti i suoi limiti, furono fra coloro che più diffusero e fecero conoscere l'opzione psicomotoria nella scuola.

---

<sup>66</sup> NICOLODI, *op. cit.*, p. 57.

La Psicomotricità è diventata, quindi, uno strumento didattico e innovativo proponendo una didattica capace di permettere all'insegnante e allo studente di sperimentare e ricercare intorno al corpo, e non semplicemente di eseguire degli stimoli. Si ebbe il superamento del tabù del contatto fisico poiché i bambini e le bambine lavorando insieme potevano scoprire nel confronto le reciproche differenze di genere. Si diede voce al riconoscimento dell'espressione corporea come linguaggio da esplorare e da apprendere, affiancato ad adeguate strategie e contesti per la verbalizzazione (la presa di coscienza riflessiva, la condivisione di sensazioni e di emozioni) dell'esperienza corporea e attraverso un uso e un rapporto con gli oggetti sia simbolico sia de-funzionalizzato, di conseguenza più creativi e fantasiosi. La Psicomotricità divenne una metodologia trasversale per la sua dimensione interdisciplinare finalizzata alla strutturazione di nozioni spaziali e temporali, all'orientamento verso forme didattiche più creative e artistiche (quali l'espressione corporea, l'animazione teatrale o la danza).

Il *setting* psicomotorio è un luogo simbolico di raccordo tra la dimensione affettiva e quella cognitiva del bambino, in essa intravediamo numerosi oggetti, da quelli tradizionali delle nostre palestre (spalliere, piani inclinati, tappeti, materassi, cerchi, palloni di diverse misure, corde di altrettante lunghezze) ad altri più insoliti, destrutturati, e poiché tali disponibili al libero investimento nei loro possibili utilizzi: tubi di cartone e di gommapiuma (che i bambini identificano spesso con fucili e spade, con il proprio pene, nel rapporto con il padre e/o il potere), cuscini (ai quali ricorrere nei giochi di aggressione e di seduzione), tessuti di vari colori (per travestirsi come pure per avvolgersi, proteggersi dallo sguardo altrui), cartoni da imballaggio (che diventano case dove è possibile abitare, rifugiarsi, nascondersi, invitare e accogliere gli altri), colori e materiali da manipolare e modellare (per infine raccontare, ri-significare, le esperienze maturate nella seduta).<sup>67</sup>

Nella sequenza di Lapierre e Aucouturier, una attività educativa di psicomotricità si configura come un processo che, attraverso l'uso dei materiali, e nella relazione con gli altri, consiste nell'attraversamento in successione di tre *luoghi* strutturati nella sala/sezione o classe:<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> GAMELLI, *op. cit.*, pp. 111-112.

<sup>68</sup> *Ibidem.*

- *il luogo del piacere sensomotorio*. Attrezzato con materiali morbidi (materassi, cuscini, scale, scivoli e altro) interessa il tono muscolare, inteso come veicolo di espressione e relazione, la sensibilità vestibolare, e invita ai giochi d'equilibrio e disequilibrio, ai rotolamenti, ai dondolii, agli scivolamenti, alle arrampicate, alle cadute. Il bambino ritrova qui tutto ciò e lo sperimenta in una dinamica continua di contrasti, in grado di stimolare il suo potere di iniziativa e di libera esplorazione. Tutto diventa occasione per sperimentare i confini corporei, la sua capacità di contenimento e di abbandono;

- *il luogo del gioco simbolico*. Simbolo è tutto ciò che semanticamente rinvia ad altro ma è anche, etimologicamente, ciò che unisce, che rimette insieme quanto si presenta separato. Come in una sorta di "proto teatro", il luogo del gioco simbolico è dunque il luogo del "far finta di": trasfigurando i materiali il bambino si mette qui in scena, raccontandosi per altre vie, che altrimenti rischierebbero di rimanere inaccessibili e, in quanto tali, scisse. Sempre in questo luogo, il bambino cerca la misura, la competizione, il risultato, sia individuali sia perseguiti attraverso la collaborazione e il confronto tipici dei giochi di squadra, e quindi anche di ciò tengono conto le attività che in quest'area gli si propongono;

- *il luogo del gioco rappresentativo o di distanziamento*. Il cerchio si chiude. Tramite strumenti e linguaggi quali il manipolare, il disegnare, il costruire, lo scrivere, tutte situazioni che qui trovano un'attenzione e uno spazio privilegiati, il bambino prende distanza dall'oggetto e, attraverso la simbolizzazione e l'astrazione, ripercorre e dà senso alla attività svolta.

Per comprendere la suddivisione degli spazi di una attività psicomotoria occorre tenere presente che la pratica psicomotoria di Lapierre e Aucouturier si estende anche a livello simbolico dell'immaginario, dei "fantasmi inconsci" che ispirano il comportamento. Essa è riconducibile all'ambivalenza costitutiva dell'essere umano, al difficile equilibrio fra desiderio di 'fusalità' e desiderio di individualità, che ciascuno di noi conosce e con cui si confronta nella quotidianità della propria esperienza. La 'fusalità' rinvia alle sensazioni fetali, quando si era tutt'uno con il corpo materno, condizione interrotta bruscamente dal "trauma della nascita", responsabile dell'esperienza di un vuoto, una percezione imperfetta del proprio corpo, spezzettata, che dunque appartiene alla natura del

corpo, poiché si instaura prima del consolidarsi del linguaggio. Per tale ragione la Psicomotricità colloca la propria pratica a livello del corpo: rimettendo in gioco gli stessi processi sensorio-emozionali che hanno presieduto all'insorgenza della dinamica fantasmatica; ogni seduta psicomotoria, secondo i nostri autori, comprende perciò due fasi, due ritmi: una *fase regressiva* volta a permettere, attraverso il piacere sensomotorio, il desiderio di ricontattare le sensazioni 'fusionali' perdute; una *fase progressiva* che, a partire dall'esperienza precedente, attraverso l'uso dei materiali intesi come mediatori della simbolizzazione e distanziamento, consente di sperimentare, nella relazione irrinunciabile con il corpo e il movimento, uno sviluppo nuovo, una inedita e più accettabile continuità fra fusionalità e individualità.

È pure necessario soffermarsi sulle implicazioni pedagogiche che il setting appena delineato può comportare, relativamente al ruolo dell'educatore e le effettive competenze pedagogiche che gli si richiedono, quali: il passaggio da un'attitudine direttiva e di eccessivo controllo alla capacità di essere registi attenti ma discreti dell'apprendimento, attraverso la predisposizione e la cura della palestra, degli spazi e dei materiali, la gestione dei tempi e dei ritmi della seduta; la disponibilità a essere cassa di risonanza dell'esperienza dell'allievo, che si traduce concretamente nel saper rispondere ricorrendo a più codici, per esempio ad un gesto con la voce, alla richiesta più o meno esplicita di presenza e attenzione con una postura; la consapevolezza prossemica, vale a dire sensibilità e conoscenza per il ruolo che le disposizioni dei corpi nello spazio determinano nell'esperienza educativa; il disporsi all'ascolto tramite l'empatia tonica; il saper osservare e leggere ciò che il movimento esprime. Poiché osservare consiste nel saper discriminare, nel cogliere le differenze, ciò equivale a focalizzarsi di fronte all'esperienza motoria dell'altro: sulle sensazioni ("quello che sento"), sulle ipotesi ("ritengo che"), sull'utilizzo dello spazio e del materiale, sul ritmo; sulle posture; sulla gestualità mimica; sulle variazioni toniche; sul ricorso eventuale al linguaggio orale.<sup>69</sup>

### 8.1. *Gli strumenti della Psicomotricità*

La terapia psicomotoria sorge dalle professioni del movimento come l'educazione fisica, la danza ritmica o l'espressione corporea. Per questi motivi, i contenuti delle sue attività

---

<sup>69</sup> GAMELLI, *op. cit.* p. 115.

sono spesso affini a quelle delle professioni sopracitate. Ciò che distingue invece la Psicomotricità da altre discipline sono gli scopi e i modi con i cui contenuti sono proposti: lo scopo non è la prestazione, la performance sportiva o artistica. Gli strumenti psicomotori sono il *movimento*, il *suono*, il *ritmo*, la *musica*, il *gioco*, il *disegno*, la *pittura*, gli *oggetti* e gli *attrezzi*.<sup>70</sup>

Il movimento è un mezzo per armonizzare lo sviluppo della persona e non un fine. Si tiene particolarmente conto delle peculiari caratteristiche di ciascun individuo: personalità, tappa evolutiva, limiti dovuti alla patologia. Ma soprattutto si incoraggiano le potenzialità espressive, le aree sane. Nell'esperienza psicomotoria il corpo in movimento è implicato in *coordinazioni cinetiche globali*: spostamenti e andature, dalle più semplici (gattinare) alle più complesse (le varie forme di salti). Tali movimenti globali richiedono equilibrio, forza, scioltezza, ritmo, e sono anche integrati al controllo visivo sullo spazio che garantisce la loro giusta direzione; in *coordinazioni oculo-manuali*: giochi ed esercizi con la palla di gomma, palla ruvida, palla di stoffa, pallone da spiaggia e le biglie; con il bastone o altri oggetti da lanciare e ricevere e nella *motricità fine* che coinvolge le dita della mano nell'uso degli oggetti. Indipendentemente dal tipo di movimento, si pone attenzione, a seconda degli obiettivi, l'espressione corporea, ovvero i movimenti spontanei oppure i movimenti intenzionali che richiedono il controllo cosciente e programmato sulle proprie azioni.

Il primo semestre del secondo anno di vita è un periodo cruciale per le nuove conquiste. Le abilità manuali, l'evoluzione della prensione che già verso la fine del primo anno è venuta a compimento con l'opposizione del pollice alle altre dita della mano, mettono il bambino di fronte alla scoperta delle caratteristiche degli oggetti. Egli è interessato alla loro forma, alle possibilità dei loro spostamenti, ai loro equilibri, in sostanza prende possesso della realtà fisica e con essa della realtà psicologica in rapporto alla propria attività nel mondo delle cose e delle persone.

Poi la realtà concreta, dominata con le azioni e con le coordinazioni cinetiche della motricità fine manuale, comincia a essere interiorizzata dando avvio a quella che viene chiamata intelligenza rappresentativa. Così Piaget afferma che tutti gli autori, di diverse tendenze "ammettono la comparsa di un momento essenziale nello sviluppo

---

<sup>70</sup> WILLE, *I campi di applicazione della terapia psicomotoria*, cit., pp. 48-50.

dell'intelligenza: quello in cui la coscienza dei rapporti è tanto approfondita da permettere una previsione ragionata ossia un'invenzione procedente per semplice combinazione mentale".<sup>71</sup>

Il suono<sup>72</sup> fa parte integrante del movimento: battere mani e piedi, schiacciare le dita, emettere suoni onomatopeici che lo sostengono, prodotti mediante oggetti o strumenti musicali. La possibilità di produrre un suono incoraggia l'espressione motoria e favorisce la comparsa di gesti utili allo sviluppo della manualità (per esempio, battere, fregare, scuotere). L'utilizzazione di musica, registrata o improvvisata, facilita la sincronizzazione acustico-motoria con movimenti intenzionali che richiedono il controllo cosciente e programmato sulle proprie azioni facilitando il controllo motorio. L'ascolto di modelli musicali differenti da quelle afro-cubane a quelle andine, dalla musica classica a quella orientale, stupisce, avvince e stimola la sensibilità neurosensoriale uditiva.

Il gioco, oltre a essere un'importante espressione della vita affettiva del bambino, permette di sviluppare abilità motorie, cognitive e sociali. Attraverso l'attività ludica, il bambino apprende e cresce, liberandosi dalle proprie paure e dalla dipendenza da cose e persone e, dà libero sfogo alla propria creatività. Entro il contesto ludico ha modo di esplorare la realtà, di scoprire, sperimentare e progettare nuove chiavi di comprensione e soluzioni alle situazioni che gli si pongono innanzi. Egli non procede più per tentativi ed errori e non abbandona di fronte agli insuccessi: scopre come fare nel momento in cui i suoi atti stanno trovando la risoluzione. La psicomotricità si svolge in un ambiente accogliente e disteso nel quale il bambino può fare esperienze di gioco da solo, o in piccoli gruppi, senza fretta e senza essere giudicato. L'educatore saprà creare le condizioni ottimali per l'espressione ludica, e sollecitare strategicamente le diverse forme di gioco esenti nel repertorio infantile: giochi motori, giochi di costruzione, giochi con regole, giochi simbolici.

I primi anni di vita costituiscono il periodo d'oro della psicomotricità del bambino. Il bambino di 2-3 anni non ancora padrone del linguaggio verbale è invece ricco delle condotte psicomotorie: è davvero difficile separare nell'atto infantile la componente della

---

<sup>71</sup> C. AMBROSINI, *Lo sviluppo psicomotorio del bambino, cit.*, p. 15.

<sup>72</sup> A.M. WILLE, *Il corpo musicale. Riflessioni sulla musica e sul movimento*, Armando, Roma, 2005, pp. 18-23

motricità da quella che porta conoscenze e che stabilisce relazioni affettive e sociali. Il linguaggio consente di raccontare la realtà, rendendosi trasparente al bambino, gli consente di distanziarla, di socializzarla, anche se rimane un racconto egocentrico. Il linguaggio verbale avvicina il bambino all'adulto, ma le azioni pratiche rendono accessibile la realtà. Gli atti sono compiuti, sono manifesti e interiorizzati e la realtà è accessibile perché può essere trasformata ludicamente, il gioco la mette in scena distanziandola dal quotidiano.

L'attività grafico-pittorica sviluppa il senso estetico dei bambini. L'utilizzo di colori, forme, e materiali stimola la creatività che è base fondamentale per sviluppare un pensiero multinterpretativo. Il disegno, con la sua varietà di simboli e sfumature cromatiche rilassa, e come il gioco, rappresenta una delle forme di espressione rilevante nella vita del bambino. Alcuni amano disegnare di fantasia, altri preferiscono copiare modelli. In Psicomotricità si possono distinguere due ambiti in cui l'attività grafica è utilizzata. Il primo induce e sviluppa la spontaneità e l'espressività delle produzioni grafiche; il secondo sollecita l'analisi visiva delle forme e dei loro rapporti spaziali quando si devono copiare modelli. Sia il primo sia il secondo ambito sono inscindibili dalle tecniche psicomotorie di rieducazione della scrittura, il cui obiettivo è di restaurare o sviluppare il gesto grafico.

Il bambino, secondo l'età e le peculiarità di ciascuno, è attratto dagli oggetti. L'azione che compie è legata alle caratteristiche dell'oggetto che la induce e la motiva. Taluni oggetti sono di per sé attivatori di azioni e movimenti, altri producono benessere, o al contrario scoraggiano, inibiscono l'iniziativa e creano disagio. Gli oggetti e attrezzi, quali: palloni, funi, bastoni, teli, cerchi, blocchetti di costruzioni, puzzle, birilli, tappetini, scivoli, sono chiamati "oggetti psicomotori". Grazie all'attenta e costante osservazione dell'atteggiamento senso-motorio del bambino nei confronti del mondo inanimato, lo psicomotricista o educatore ne saprà privilegiare e sfruttare le loro potenzialità a seconda degli scopi terapeutici e educativo-didattici.

## **9. Il gioco nella scuola d'infanzia: implicazioni psicologiche ed educative**

Il *gioco* è un fenomeno pervasivo nella vita del bambino, si manifesta in quasi tutte le condotte aprendo spazi impensati di libertà, di azione, di creatività e, soprattutto di senso. Per questo non è facile darne una interpretazione ed una spiegazione che ne valorizzi tutti

gli aspetti, e le molteplici teorie del gioco, da quelle psicologiche, pedagogiche, etologiche, a quelle filosofiche, risultano interessanti e valide, ma insufficienti a cogliere il fenomeno nella sua interezza.

Il *gioco* rappresenta nel bambino il fondamento del suo sviluppo e della sua formazione; è un mezzo privilegiato di esplorazione, di scoperta e di conoscenza di sé e degli altri e delle cose, stimola la sua creatività e colma la sua fantasia. È una risorsa privilegiata di apprendimento e di relazioni poiché favorisce rapporti attivi e creativi sul terreno sia cognitivo sia relazionale, consente al bambino di trasformare la realtà secondo le sue esigenze interiori, di realizzare le sue potenzialità e di rivelarsi e se stesso e agli altri in una molteplicità di aspetti, di desideri e di funzioni.<sup>73</sup>

È con Friedrich Froebel che il gioco infantile occupa nella storia la posizione più alta attraverso le sue espressioni tratte dalla sua opera maggiore *L'educazione dell'uomo*: “Il gioco infantile costituisce il più alto grado dello sviluppo umano, è il prodotto più puro e spirituale dell'uomo e, al tempo stesso, il modello e l'immagine della vita umana”.<sup>74</sup> Le sorelle Agazzi muovono dal principio froebeliano che indica nel gioco il fattore educativo del bambino;<sup>75</sup> un gioco che però non è legato ai “doni” di Froebel, o al “materiale scientifico” della Montessori, ma alle “cianfrusaglie senza brevetti”, definite così da Lombardo Radice, ovvero da un insieme di oggetti fra i più svariati, semplici e comuni, poiché “nessuna cosa è inutile, quando si sappia trarne benefico vantaggio”.<sup>76</sup> Le teorie pedagogiche di John Dewey,<sup>77</sup> Sergei Hessen e soprattutto di Jean Piaget hanno affermato in maniera inequivocabile il ruolo fondamentale del gioco nel processo di apprendimento e formazione del bambino.

Il gioco è per Piaget la trascrizione simbolica della realtà conosciuta, rappresenta la realtà imitandola e portando emozioni. Piaget sostiene che il gioco ha un proprio sviluppo,

---

<sup>73</sup> L. TRISCIUZZI, *L'attività formativa nella scuola dell'infanzia*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1996, p. 77.

<sup>74</sup> M. VALERI, *Letteratura giovanile ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1981, p. 106.

<sup>75</sup> R. AGAZZI, *Guida per l'educatrice dell'infanzia*, La Scuola, Brescia, 1985, p. 33.

<sup>76</sup> G. LOMBARDO RADICE, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze, 1946, p. 46.

<sup>77</sup> Si veda J. DEWEY, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York, 1916, tr. it., *Democrazia e Educazione*, a cura di E. E. AGNOLETTI, P. PADUANO, La Nuova Italia, Firenze, 1970.

che è estremamente legato allo sviluppo dell'intelligenza e nella quale, come risulta da indagini particolari, si possono riconoscere tre fasi principali che corrispondono a tre livelli dello sviluppo intellettuale:<sup>78</sup> i *giochi di esercizi* che corrispondono al livello della formazione dell'intelligenza senso-motoria, i *giochi simbolici* che corrispondono al livello della formazione del concetto e del simbolo, i *giochi di regole*, che corrispondono a un livello intellettuale più avanzato con la complessa assimilazione delle regole, della categoria della reversibilità e la capacità di cogliere contemporaneamente gli aspetti della soluzione di un problema.

Secondo Donald W. Winnicott, il gioco serve per abituare il bambino a collegare idee, oggetti e fenomeni al mondo esterno, alla realtà interna e personale. Per Winnicott il gioco rientra tra i fenomeni transazionali, quelle attività nei quali il soggetto in età evolutiva esperisce il passaggio dalla dipendenza all'autonomia imparando a star solo conservando una certa fiducia in una realtà positiva che lo protegge. Secondo la sua riflessione il soggetto in età evolutiva che è stato a sua volta oggetto di cure parentali da parte della madre, può gradualmente emanciparsi dalla sensazione di sentirsi un'entità non distinta dalla madre, entrando in una fase d'interazione e di elaborazione dei simboli radicati nella sua esperienza del mondo. Il gioco è un fenomeno transizionale come altre attività di tipo espressivo e creativo, che può servirsi di particolari giocattoli (come orsi di peluche o bambole) o oggetti usati per scopi ludici. Il gioco partecipa di queste attività potenziali e sperimentali, con l'attivazione di una dimensione linguistica solipsistica e dell'immaginazione come chiave d'accesso alla realtà. In altre parole, dice Winnicott: "è il gioco che è l'universale e che appartiene alla sanità: il gioco porta alla relazione di gruppo, il gioco può essere una forma di comunicazione in psicoterapia, il gioco facilita la crescita e per tanto la sanità e in fine, la psicoanalisi si è sviluppata come forma altamente specializzata di gioco, al servizio con se stessi e con gli altri. La cosa naturale è il gioco e il fenomeno altamente sofisticato del ventesimo secolo e la psicoanalisi".<sup>79</sup>

Johan Huizinga definisce il gioco, un'attività libera, volontaria e del tutto gratuita, compiuta entro certi limiti di tempo e di spazio, seguendo regole liberamente accettate,

---

<sup>78</sup> PIAGET, INHELDER, *op. cit.* pp. 56-57.

<sup>79</sup> D. W. WINNICOTT, *Playing and reality*, Basic Books, New York, 1971, tr.it. *Gioco e realtà*, Armando, Milano, 1974, p. 20.

provvista di un fine in sé e accompagnata da un sentimento di tensione e di gioia. Per Huizinga tutte le forme culturali nascono in forma ludica, la cultura è innanzi tutto giocata: “ciò non significa che il gioco muta o si converte in cultura, ma piuttosto che la cultura, nelle sue fasi originarie, porta il carattere di un gioco; viene rappresentata in forme e stati d’animo lucidi: In tale “dualità-unità” di cultura e gioco, gioco è il fatto primario, oggettivo, percepibile, determinabile concretamente; mentre la cultura non è che la qualifica applicata dal nostro giudizio storico dato al caso”.<sup>80</sup>

Roger Caillois attribuisce al gioco sei caratteristiche. Il gioco è attività libera; deve contenere aspetti di incertezza; deve avere un tempo stabilito e uno spazio definito; deve essere improduttivo e deve essere un’attività fittizia ma regolata da leggi.<sup>81</sup> Il gioco rappresenta il filo conduttore di tutti i modi di apprendere e di fare del bambino, attività che realizza nei fatti il clima ludico della scuola dell’infanzia consentendo così di realizzare un ambiente in cui l’apprendere non si oppone all’essere se stessi e allo star bene, in cui i bambini hanno la possibilità di spaziare, relazionarsi con gli altri e con le cose. Le forme del gioco da privilegiare, nell’attività didattica, sono i giochi *senso-motori*, i giochi *simbolici* e i giochi di *regole*.

L’attività motoria interessa varie dimensioni della persona che si sta sviluppando: biologica, che si riferisce alle funzioni organiche; cognitiva, che si riferisce alla costruzione di un comportamento intelligente; sociale, che riguarda le relazioni fra il bambino che gioca e chi gioca con lui; affettiva, poiché nel gioco sono coinvolti gli aspetti più intimi della persona, quindi le motivazioni, i desideri di affermazione, le paure, i sentimenti di frustrazione e di regressione.

I *giochi simbolici* riguardano la sfera del far finta di far qualcosa o di essere qualcuno; ne fanno parte i giochi di ruolo e i giochi di finzione. I primi permettono al bambino di esprimere vissuti emozionali attraverso l’identificazione e l’interiorizzazione di regole grazie ad un comportamento imitativo, infatti con l’imitazione il bambino fa esperienza diversa a secondo dei ruoli che interpreta ed impara a differenziare se stesso e i

---

<sup>80</sup> J. HUIZINGA, *Homo ludens*, tr. it., Einaudi, Torino, 1973, p. 12.

<sup>81</sup> R. COLLOIS, *Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris, 1957; tr. it. I giochi e gli uomini, Bompiani, Milano, 1981, p. 72.

suoi stati emotivi dagli altri; con i giochi di finzione ed immaginazione il bambino dà libero sfogo alla sua fantasia maturando la creatività.

I *giochi di regole* sono portatori di grandi stimolazioni intellettuali, psicologiche e sociali e sono significativi rispetto alla società adulta di riferimento perché ne rispecchiano, nelle regole, i valori. Compito dell'insegnante è di predisporre le attività, i materiali, creare un ambiente sereno e rilassato, "lo scenario ludico", senza però sostituirsi ai bambini nelle decisioni ma inviando messaggi, stimolazioni, suggerimenti utili a valorizzare le potenzialità della loro crescita. L'insegnante, con la sua presenza, costituisce un punto di riferimento disponibile a cogliere le esigenze infantili, a interpretarle, a correggerle e a incarnarle, deve "stare al gioco" sostenendo i bambini nel portare a compimento le attività ludiche che hanno intrapreso.<sup>82</sup>

## **10. L'uso dei codici espressivo-motori nella scuola dell'infanzia**

Quando si parla di Psicomotricità è inevitabilmente prendere in considerazione la globalità dell'essere umano riferendoci, prima di tutto, alla sua unità psicosomatica. Il bambino conquista il mondo da uno sfondo tonico-emozionale permanente e strettamente unito a tutta la sua storia affettiva, anche la più profonda. In altre parole, nell'azione del bambino si articolano tutta la sua affettività, tutti i suoi desideri, ma anche tutte le sue possibilità di comunicazione e di concettualizzazione.

L'espressività psicomotoria è quindi il modo d'essere unico e originale del bambino e comprende la sensorialità, la tonicità della motricità, l'affettività, la vita immaginaria e lo sviluppo intellettuale del bambino. Si può dire che l'espressività psicomotoria ha un senso grazie alle molteplici e differenti variazioni della relazione tonico-emozionale con le persone, lo spazio e gli oggetti. Occorre considerare il bambino come un essere globale, resistendo alla tentazione di "dividerlo in pezzi". Una visione globale del bambino è stata finora troppo spesso dimenticata, a beneficio di tecniche dette *psicomotorie* che restano, sempre troppo dualiste poiché dissociano lo psichico dal motorio.

---

<sup>82</sup> G. ZANNIELLO, *Condizioni per educare attraverso il gioco*, in "Scuola Materna per l'educazione dell'infanzia" 19-20 (2000), pp. 9-11.

La presenza nella scuola dell'infanzia di sezioni sempre più multiculturali, dove vi sono bambini con bilinguismo precoce consecutivo, in cui la prima forma di comunicazione iniziale è il *mutismo*, l'uso del corpo diviene l'unico strumento comunicativo e impone oggi una didattica che punti sull'uso del corpo come mezzo espressivo, promuovendo la strutturazione dell'identità sia nei bambini italofofoni sia in quelli alloglotti e, allo stesso tempo, faciliti l'acquisizione dell'italiano come seconda lingua. Troppo spesso il tipo d'insegnamento adottato nella scuola dell'infanzia risulta frammentario, discontinuo e diretto quasi esclusivamente alla sola sfera verbale-cognitiva, non attento alle difficoltà linguistiche che incontrano i bambini stranieri. Nel corso dell'educazione linguistica, l'affettività e il ruolo del corpo finiscono per essere relegati al livello dell'inconsapevolezza, svalutati e subordinati ad una didattica di tipo comunicativo-tradizionale fondata solo sull'acquisizione delle regole e dei sistemi simbolico-culturali delle discipline.

Partendo dalla senso-motricità, il bambino costruisce la propria personalità, attraverso una *maniera tonico-emozionale di essere al mondo*. Tale espressione ha in ogni persona una tonalità particolare, determinata dalla sua storia, che è l'espressività psicomotoria. Compito dell'educatore è quello di favorire lo sviluppo della personalità, uno sviluppo più armonico della persona e l'evoluzione del bambino che, al termine del suo sviluppo, dovrà accedere ad una padronanza logico-concettuale, vale a dire operatoria.

È fondamentale aiutare e supportare il bambino alloglotto nell'acquisizione della lingua italiana, sia come strumento della comunicazione e socializzazione, sia come strumento di espressione dei bisogni primari. Il bambino va sostenuto in un percorso educativo che deve produrre un cambiamento concreto del comportamento, della capacità d'apprendimento e di relazione sia in ambito scolastico sia familiare. Il docente dovrà essere in grado, insieme ai bambini, di comprendere ed elaborare le domande ed i bisogni del singolo e del gruppo, servendosi dei linguaggi non verbali (motori, posturali, gestuali, etc.). Attraverso la relazione motoria con l'insegnante e con i coetanei del gruppo, il bambino alloglotto scopre nuove modalità di accettare/accettarsi, convivere e collaborare; ritrova il desiderio di affrontare con fiducia il compito di crescere e di apprendere.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> NICOLODI, *op. cit.*, p. 20.

Oggi è importante che l'insegnante conosca l'ottica psicomotoria in modo da coglierne lo spirito e le idee di fondo e possa, di conseguenza, estrapolare ed utilizzare quegli elementi che potranno essergli utili come educatore o insegnante in quanto tale. Ma è necessario che il docente, oltre ad interessarsi dell'intelligenza e dell'affettività degli alunni, prenda in considerazione la loro corporeità ed espressività. Soprattutto alla scuola dell'infanzia e nei primi anni della primaria il corpo è elemento portante, non solo in quanto tale, ma come facente parte dell'unità-complessità della persona (sia essa insegnante o bambino), composta di intelligenza, corporeità ed effettività che interagiscono tra loro. Se nella relazione educativa, infatti, è in primo piano il corpo del bambino in un processo che lo vede attore e protagonista, non meno importante è il ruolo giocato dal corpo dell'insegnante, attraverso le dinamiche relazionali che si instaurano tra i due. Molteplici e significative osservazioni condotte all'interno della scuola, hanno messo in luce come le normali competenze dell'insegnante non includono necessariamente la consapevolezza di ciò che il suo corpo comunica e esprime al bambino, al di là dei messaggi di tipo verbale. I segnali cinesici (le posture, i movimenti delle mani e del corpo in particolare, la mimica, lo sguardo) e gli stessi segnali prosodici di tipo verbale, come il ritmo del discorso, il tono, la sonorità e, non ultimi, i segnali di tipo prossemica, influenzano la relazione tra il docente e il discente. A volte sono in armonia con quanto è espresso verbalmente, altre volte sono in dissonanza, se non pienamente contraddittori rispetto al piano del discorso stesso e ingenerano profonda confusione nel bambino.

L'insegnante dovrà possedere le competenze necessarie ad osservare e "leggere" tale espressività, dovrà essere in grado di dare un senso all'investimento che il bambino compie nei confronti dello spazio, degli oggetti e delle persone presenti in sala e dovrà inoltre rispondere in modo adeguato, al fine di favorire l'evolversi armonioso del bambino stesso. Per ascoltare, osservare, leggere, dare senso e rispondere adeguatamente (e non solo con le parole), è necessaria una formazione che comprenda più aspetti, cioè una formazione che tenga conto della complessità.

Considerando ciò, l'apprendimento non è visto come un "prodotto" di un'azione educativa, bensì come un "processo" che vede in primo piano il "soggetto" nella sua totalità e i cui obiettivi sono compresi nell'ormai nota trilogia "*sapere, saper-fare, saper-essere*", interagenti tra loro. Le conoscenze (il sapere) infatti, non attivano soltanto il piano

cognitivo, ma anche il piano emotivo (il saper-essere), provocando nella persona un cambiamento che si ripercuoterà anche sul “saper-fare”. Questo modo di pensare presuppone un modello teorico di soggetto che è considerato come persona nella globalità della sua esperienza soggettiva, con la sua storia, il suo vivere attuale e le sue tensioni verso ciò che sarà; presuppone inoltre una persona che, oltre ad acquisire nuove conoscenze, è capace di elaborare alla luce di ciò che già conosce e di scoprire nuove cose.<sup>84</sup>

Il sistema formativo della scuola dell’infanzia con i sistemi simbolico-culturali mira a formare la strutturazione dell’identità e a maggior ragione se oggi si vuol promuovere un pensiero interculturale per formare identità interculturali capaci di dialogare con la diversità è necessario intervenire nel periodo della scuola dell’infanzia periodo in cui si ha la strutturazione dell’identità e il bambino è in fase di acquisizione delle conoscenze della realtà attraverso l’esperienza. L’apprendimento avviene attraverso l’esperienza, l’uso dei linguaggi del corpo, l’esplorazione, i rapporti tra i bambini, con la natura, gli oggetti, l’arte, il territorio e le sue tradizioni; attraverso la rielaborazione individuale e collettiva delle esperienze e le attività ludiche.

Le classi e sezioni delle nostre scuole sempre più abitate da bambini provenienti da diversi continenti, che devono acquisire l’italiano come seconda lingua, richiamano con evidenza la consapevolezza di quanto l’educazione sia una questione di gesti, di sguardi, di mani, di sensi cioè di linguaggi altri. L’insegnante per facilitare l’acquisizione dell’italiano non deve promuovere a scuola solo l’uso del linguaggio verbale. L’insegnante dovrebbe riuscire ad attirare l’attenzione dei suoi allievi, ma per fare ciò è necessario uno stile comunicativo che coinvolga, un tono di voce che cambi, sottolineando i passaggi essenziali delle informazioni trasmesse.<sup>85</sup> L’insegnante si può aiutare con una gesticolazione appropriata che illustri il contenuto trasmesso. Per fissare l’attenzione degli allievi su

---

<sup>84</sup> *Ibidem*, p. 58.

<sup>85</sup> Si possono utilizzare altri tipi di linguaggio, quali quello iconico o musicale. Per esempio, l’insegnante può organizzare attività che stimolino nel bambino l’utilizzo di altre forme di linguaggio (disegni, filastrocche, immagini, canti, gioco dei mimi, etc.), in quanto, non sempre le parole permettono di esprimere e spiegare i sentimenti più profondi. Tuttavia, suscitare l’interesse per le attività e mantenerlo nel tempo è sicuramente uno dei problemi educativi più importanti con cui ogni insegnante deve continuamente fare i conti.

particolari aspetti delle informazioni trasmesse, è necessaria la *comunicazione non verbale* (CNV); l'insegnante può, per esempio, rendere più evidenti questi aspetti con il tono della voce, con l'utilizzo di pause funzionali; può richiamare l'attenzione anche avvicinandosi, utilizzando lo sguardo e la postura.

Nel corso del processo informativo, l'insegnante deve considerare che la trasmissione non è a senso unico, per cui è necessario che presti sempre attenzione ai *feedback* inviati dalla classe: se si colgono momenti di stanchezza, o aspetti interpersonali che possono disturbare il processo comunicativo, è opportuno soffermarsi e prendere in considerazione ciò che sta accadendo. I segnali non verbali rappresentano il canale privilegiato al quale fare attenzione: si può cogliere uno sguardo nel vuoto, un atteggiamento posturale troppo rilassato, uno sguardo assente, un'espressione facciale di noia che possono aiutare l'insegnante ad adattare il flusso comunicativo al suo compito educativo.<sup>86</sup> Se il linguaggio verbale ha un ruolo importantissimo, la CNV e l'acquisizione della competenza non verbale, hanno un ruolo fondamentale nella strutturazione di un completo lavoro didattico. Certi specifici segnali corporei, per esempio, sono indicativi nello stabilire l'efficacia o meno di certe forme di comunicazione dell'insegnante, tra tutti l'uso e il non uso delle "barriere". L'uso dello spazio all'interno di una classe è spesso obbligato dalla struttura della stanza e dalle esigenze didattiche; tale dato di fatto obbliga anche gli insegnanti ad utilizzare una distanza dove, per esempio, non sempre è considerata la possibilità di un contatto corporeo o un'interazione di tipo personalizzato.

A questo fattore ambientale si aggiunge la posizione della *cattedra*, che spesso è utilizzata inconsapevolmente dall'insegnante come barriera fra lui e il gruppo-classe. Altro aspetto non verbale molto importante è l'uso dello *sguardo*; questo elemento è fondamentale nella restituzione del *feedback*, nella gestione della conversazione e nel comportamento di ascolto. Esso, infatti, può essere fattore di assenso e di rinforzo: spesso in classe, gli alunni evitano lo sguardo dell'insegnante per evitare l'interrogazione, o a volte attraverso lo sguardo gli alunni esprimono un assenso con ciò che sta dicendo l'insegnante. Il linguaggio si innesca nell'ambito più ampio e profondo della relazione e della comunicazione, dall'altro, questa comunicazione/linguaggio è sempre più percepita come il canale portante di quello scambio relazionale capace, per un verso, di attirare i

---

<sup>86</sup> RAFFIGNO, OCCHINI, *op. cit.*, p. 321.

processi cognitivi e favorire lo sviluppo, e per l'altro, di accompagnare e promuovere la socializzazione e l'identità della persona.

Nel fare acquisire l'italiano ai bambini stranieri attraverso l'uso dei codici espressivo-motori in *setting* psicomotorio, il dire viene a coincidere con il fare, e la lingua italiana diviene un'esperienza di azione motoria oltre che di uso verbale della parola. Questo promuove nei bambini sia alloglotti sia italofoeni l'acquisizione e la definizione del linguaggio verbale e non verbale, la strutturazione dello schema corporeo secondo l'evoluzione dello sviluppo psicomotorio e l'acquisizione dell'identità interculturale. La sfida della Psicomotricità consiste nello sperimentare facendo vivere al corpo le attività formative e didattiche nelle quali il fare del corpo sia strettamente connesso a specifici processi di apprendimento.<sup>87</sup> Tale modo di concepire la corporeità implica un diverso approccio ai saperi culturali, non più solo come saperi prodotti da menti razionali, bensì frutto di complessi vissuti esistenziali, individuali e collettivi.

---

<sup>87</sup> M. DALLARI, *Il corpo insegnante*, in *Prospettive pedagogiche e didattiche*, a cura di BALDUZZI, pp. 97-98.

## CAPITOLO IV

### LA SPERIMENTAZIONE

#### 1. Gli alunni stranieri in Italia e nei paesi europei

Dalle più recenti rilevazioni dell'ISTAT, i lavoratori stranieri attualmente residenti in Italia, e regolarmente iscritti in anagrafe, sono già due milioni di cui 1.011.927 uomini e 978.232 donne.<sup>1</sup> In Italia, diversamente da quanto avvenuto in altri paesi europei, si registra una parità della presenza maschile e femminile. Si tratta di gruppi etnici abbastanza consolidati e stabili, di nuclei familiari allargati o di giovani coppie che nell'ultimo decennio hanno sostituito i lavoratori singoli, giunti come primi immigrati in Italia.

Le due caratteristiche della stabilità e della composizione dei nuclei familiari aumentano il tasso di scolarizzazione dei bambini stranieri, segnatamente a livello di scuola dell'infanzia e della scuola primaria, cambiando la scuola nazionale che si orienta verso la multiculturalità ed il plurilinguismo, come avvenuto decenni addietro nell'organizzazione scolastica di altri paesi europei.

Il livello di fecondità delle donne straniere (2,5 figli per donna) è doppio rispetto a quello delle italiane (1,3 figli per donna). Gli stranieri residenti nati in Italia sono 457.345 (il 13,3% del totale). I nati da genitori stranieri sono 64.049 (l'11,4% del totale dei nati in Italia) e 760.733 sono i minori stranieri residenti nel nostro paese (pari a più del 20% del totale degli immigrati e ad oltre il 7% dei minori residenti). Negli ultimi cinque anni gli alunni stranieri presenti nelle scuole italiane sono cresciuti del 139,4% (per un totale,

---

<sup>1</sup> [www.notiziariostranieri.it](http://www.notiziariostranieri.it) [ultimo accesso:17.03.2010].

nell'anno scolastico 2007-2008, di 574.133 alunni stranieri nelle scuole di ogni ordine e grado, pari al 6,4% del totale).<sup>2</sup>

Nella recente analisi effettuata dal M.I.U.R.<sup>3</sup> nelle scuole italiane sulla presenza di bambini stranieri con cittadinanza non italiana, si riscontra sia un notevole aumento di bambini con cittadinanza non italiana nelle scuole dell'infanzia dal 1996/1997 con una presenza di 12.809 al 2008/2009 con una presenza di 125.092;<sup>4</sup> sia il delinearsi di un modello variegato, policentrico, diffuso nel quale i poli di attrazione non sono solo le grandi metropoli, ma anche le piccole città e paesi.

La caratteristica del modello italiano, a differenza degli altri paesi europei, è che in Italia l'incremento delle frequenze e delle etnie sono state rapidissime avvenute in pochi anni. Ciò pone notevoli difficoltà al sistema scolastico italiano che si dovrà evolvere verso un modello formativo europeo con contenuti e finalità interculturali. Sono 629.360 i bambini stranieri nelle nostre scuole.<sup>5</sup> Con tale numero l'Italia ha raggiunto i livelli di presenza di alunni stranieri registrati in altri paesi dell'Unione Europea, come Belgio, Francia e Germania, con una serie di problemi culturali e scolastici già noti da diversi decenni negli altri paesi europei. Si tratta certamente di un fenomeno insolito e non previsto nel piano delle presenze degli alunni non italiani, presenze che in questi mesi si stanno ancora intensificando nell'ambito delle misure previste dalla legge italiana per il ricongiungimento dei nuclei familiari dei lavoratori stranieri e per la regolarizzazione delle presenze (legge n. 189 del 30 luglio 2002 e legge n. 222 del 9 ottobre 2002).

In Italia, secondo le previsioni del M.I.U.R., nei prossimi anni l'incremento di presenze scolastiche continuerà ad aumentare in modo costante, per cui si potrà arrivare ad oltre mezzo milione di alunni stranieri, cifra tale da portare la percentuale sul totale della

---

<sup>2</sup> [www.stranieriinitalia.it](http://www.stranieriinitalia.it), *Censis: così la crisi colpisce gli immigrati*, Roma [ultimo accesso: 22.09.2009].

<sup>3</sup> M.I.U.R., Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli Alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2008/2009*, Roma, 2009, p. 2.

<sup>4</sup> M.I.U.R., Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *op. cit.*, *Grafico 1: Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico A.S. 96/97 al 2008/09*, p. 11.

<sup>5</sup> M.I.U.R., Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli Alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2008/2009*, Roma, 2009, p. 2.

popolazione scolastica a circa il 7%. Tale quota condurrebbe l'Italia quasi al pari delle medie di alunni stranieri registrate nelle scuole degli altri Paesi europei e con una quota di crescita annua di quasi cinquanta mila alunni per anno. Per l'attuale situazione dei bambini di origine straniera presenti nelle scuole italiane occorre tener presente tre aspetti importanti rilevati anche in altri paesi europei: la dispersione scolastica, l'educazione interculturale, il bilinguismo.

### 1.1. *La dispersione scolastica*

Dalla recente indagine fatta dal M.I.U.R.,<sup>6</sup> in alcune regioni italiane, emerge chiaramente che gli alunni non italiani incontrano difficoltà scolastiche di vario genere che producono un fenomeno di dispersione scolastica considerevole, come pure di ripetizione delle classi, in particolare alla fine della scuola dell'obbligo; nel passaggio alla scuola secondaria di I grado i ragazzi immigrati presentano, inoltre, in genere, un rendimento inferiore ai loro coetanei italiani. La Commissione di indagine sull'esclusione sociale nel "Rapporto sulle politiche contro la povertà", di fronte a tale situazione richiede agli organi responsabili la conduzione di apposite indagini perché "l'appartenenza ad un'altra etnia non può essere in maniera semplicistica considerata l'ennesima causa del disagio scolastico".<sup>7</sup>

Le esperienze scolastiche su cui sono stati condotti rilevamenti sulla dispersione scolastica e che si trovano in province con una alta percentuale di alunni non italiani (Milano, Torino, Bergamo e Brescia) dimostrano le difficoltà di inserimento e di integrazione incontrate dagli studenti stranieri anche in quelle materie che non richiedono competenze approfondite in lingua italiana (per esempio, la Musica, l'Educazione Tecnica, l'Informatica e l'Educazione Fisica), non si riferiscono a problemi relativi a difficoltà di apprendimento cognitivo quanto a problemi relativi ai metodi d'insegnamento (e di apprendimento) in uso nelle scuole italiane.

---

<sup>6</sup> M.I.U.R., Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi - Servizio Statistico, *Gli Alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2008/2009*, Roma, 2009,

<sup>7</sup> GOVERNO ITALIANO, *Rapporto sulle politiche contro la povertà*, in: [www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/rapportopoverta/](http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/rapportopoverta/) [ultimo accesso:15.12.2007].

Molto spesso il metodo e lo stile di comunicazione dell'insegnante costituiscono i vari ostacoli all'apprendimento ed alla comprensione delle conoscenze che fanno parte del sistema formativo italiano. Si deve fare qui la necessaria distinzione tra l'uso dell'italiano come L/2 per comunicare (ambito indicato da Cummins col termine *Bics*) o per studiare le diverse discipline o campi d'esperienza del curriculum della scuola (ambito indicato da Cummins col termine *Calp*). È necessario un forte impegno di studio e di organizzazione da parte dei docenti, dei Dirigenti scolastici, delle scuole e dei referenti di settore, al fine di conoscere nei vari aspetti le forme di intervento pedagogico e didattico quali: l'italiano come seconda lingua, l'educazione interculturale, i modelli di insegnamento/apprendimento, mantenimento della lingua materna, metodologie e materiali didattici, forme di intervento ed esperienze scolastiche nell'area linguistica-interculturale per formare i futuri cittadini europei.

### 1.2. *L'educazione interculturale*

In questo contesto, le istituzioni scolastiche italiane, in particolare la scuola secondaria di I e II grado si presentano limitatamente preparate ad accogliere ed integrare gli alunni stranieri, soprattutto nel periodo iniziale della frequenza scolastica quando hanno bisogno di un sostegno culturale e psicologico per inserirsi nel nuovo mondo culturale e nel nuovo sistema di comunicazione a scuola e nella società.

A tale scopo sono necessari i mediatori culturali che gestiscono e coordinano i flussi e i significati di comunicazione tra i bambini stranieri e i loro genitori e la scuola. Esistono problemi di comprensione linguistica tra l'istituzione scolastica e le famiglie degli alunni stranieri che si sentono isolati dal resto della scuola e della comunità locale. Di solito tali problemi sono risolti mediante la scelta di far ripetere l'anno scolastico o l'inserimento nella sezione<sup>8</sup>/classe precedente rispetto alla fascia d'età di appartenenza, per gli alunni che non conoscono adeguatamente la lingua italiana e non sono in grado di comunicare i bisogni primari o di elaborare testi scritti secondo le richieste dei programmi di studio.

---

<sup>8</sup> Mentre per la scuola primaria l'aula di appartenenza è definita "classe", per la scuola dell'infanzia l'aula di appartenenza è definita "sezione".

La scuola dell'infanzia per le famiglie immigrate è la prima istituzione italiana con cui tali famiglie iniziano un rapporto quotidiano caratterizzato da momenti di contatto indispensabili per la conoscenza e le buone relazioni tra i suoi operatori e i genitori degli alunni immigrati che favorisca il processo di integrazione e il successo scolastico dei bambini. I docenti e gli operatori socio-culturali devono esserne consapevoli per poter attuare nell'istruzione scolastica l'incontro tra culture e valori costituito dalla solidarietà ed accoglienza, raggiungendo nel multiforme migrare di comunità e di culture diverse la finalità della "convivialità delle differenze".<sup>9</sup> In tal modo la scuola italiana diviene luogo formativo, aperta e disponibile alle esigenze delle diversità, dell'innovazione e dell'integrazione.

Il punto fondamentale è certamente la formazione dei docenti italiani in ambito linguistico ed interculturale, in modo che questi possano conoscere e affrontare in modo migliore il problema dell'educazione interculturale e dell'educazione linguistica per gli alunni stranieri, per i quali vanno poste in essere le metodologie dell'italiano come lingua seconda e non come lingua materna, come generalmente si fa nelle scuole. Forte è l'esigenza che le scuole italiane, nella loro riconosciuta autonomia didattica e pedagogica, si attivino in tre fondamentali ambiti: insegnamento dell'italiano come lingua seconda, la promozione dell'educazione interculturale mediante specifici progetti ed iniziative e, infine, la collaborazione con le strutture formative presenti nel territorio (comune, uffici scuola, biblioteche, associazioni) che si interessano del mondo dell'immigrazione.

### 1.3 *Il bilinguismo*

Rilievo pedagogico e sociale assume, attualmente, il tema del bilinguismo durante la frequenza scolastica, in particolare della scuola dell'infanzia per i bambini di seconda generazione e per la scuola primaria dove si pongono le basi dei due codici linguistici: la lingua d'origine e la lingua della scuola frequentata. Entrambe le lingue vanno curate e sostenute a scuola come a casa, presso la famiglia emigrata, superando stereotipi culturali e meccanismi di esclusione. Le due competenze linguistiche vanno inserite nei programmi

---

<sup>9</sup> Legge n. 53/2003.

che la scuola nella sua autonomia può attuare, in collaborazione con i mediatori culturali del paese di provenienza degli alunni.

Il bilinguismo nei bambini stranieri deve essere apprezzato nella scuola: è una grande risorsa per loro stessi e per gli altri. La lingua materna mette in relazione il bambino con le persone che vivono attorno a lui, il dialetto mette in rapporto i parlanti di una stessa regione tra loro, la lingua nazionale lo fa con i parlanti di uno stesso Stato. La lingua straniera, che per i bambini non italofoeni è l'italiano, consente di entrare in relazione con persone che stanno al di fuori della propria cultura di appartenenza, gente che agisce, pensa, si comporta e vive in maniera diversa. Spesso la mancata informazione su chi è geograficamente lontano da noi può generare una forma di diffidenza o paura. La lingua rompe la barriera che ci separa da altri popoli favorendo l'avvicinamento di culture ed etnie differenti come presupposto per l'integrazione.

La scuola italiana può sviluppare un bilinguismo equilibrato, valorizzando lo sviluppo delle abilità delle due lingue durante le attività scolastiche ed extrascolastiche (progetti territoriali). Con il processo di globalizzazione e l'accelerazione dei cambiamenti culturali e tecnologici, il sistema scolastico deve porre al centro delle attività educative l'apprendimento delle lingue. Ciò assume un importante significato nell'ambito del Piano d'Azione varato nel luglio 2003 dalla Commissione dell'Unione Europea che prevede il raggiungimento di un ambizioso obiettivo "lingua materna più due"<sup>10</sup>. Si tratta di promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica ponendo l'accento sulla formazione linguistica del soggetto lungo tutto l'arco della vita (*life-long learning*) su un migliore insegnamento delle lingue e sulla creazione di un ambiente più favorevole al loro sviluppo.

Come confermato dalle ricerche scientifiche ed esperienze linguistiche nelle scuole di altri paesi europei, l'insegnamento delle lingue dovrebbe cominciare in una fase precoce, proprio perché possa dare buoni frutti ed avviare un efficace bilinguismo. È necessario che i docenti abbiano una formazione specifica ed aggiornata nel campo dell'insegnamento delle lingue ai bambini (dell'italiano L2 agli alunni stranieri). Le classi siano formate con

---

<sup>10</sup> [www.ec.europa.eu](http://www.ec.europa.eu), *Piano d'Azione varato dalla Commissione dell'Unione Europea*, Luglio 2003.[ultimo accesso: 20.07.2008]

un limitato numero di alunni, ai quali sono offerte ore di insegnamento sufficienti per sviluppare un buon apprendimento delle lingue.<sup>11</sup>

L'esperienza acquisita nelle scuole di altri Paesi conferma che potenziare il bilinguismo aiuta i bambini ad aumentare la loro capacità di meglio orientarsi nella vita reale ed aumentare il livello di astrazione, di comunicazione e di comprensione delle persone nell'ambiente in cui vivono. Anche l'Italia, è chiamata a rilevare, coordinare e diffondere le esperienze più valide che possono costituire, negli obiettivi e nei contenuti, proposte significative per le future attività dei docenti e delle scuole in favore dei figli dei nuovi emigrati. Occorre ispirare l'azione educativa, ponendo in evidenza un messaggio fondamentale verso le famiglie delle nuove migrazioni: vedere l'altro, il diverso, con benevolenza, come persona umana, portatrice di valori e ricchezze, non come straniero. Solo così è possibile favorire una visione serena e positiva dei migranti e dei loro figli presenti in numero crescente nella società e nelle scuole italiane, stemperando atteggiamenti rigidi ed escludenti verso i medesimi.

## **2. La scuola dell'infanzia: officina dell'integrazione**

La dimensione interculturale, oggi, deve rappresentare il punto di partenza del progetto didattico-educativo della scuola, *in primis* nella scuola dell'infanzia primo gradino del sistema formativo, sia per un arricchimento dell'offerta formativa sia per una rinnovata impostazione pedagogica da proporre in ambito scolastico-istituzionale. Tale rinnovamento pedagogico si va affermando con fatica, poiché l'educazione interculturale è spesso confusa con problemi che riguardano soprattutto l'inserimento scolastico dei bambini stranieri. Un'impostazione interculturale in campo educativo è utile ogni volta che si progettano attività finalizzate alla socializzazione, all'integrazione di bambini allogliotti ed italofoeni, all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, al recupero di bambini svantaggiati. L'interculturalità è una metodologia trasversale a tutte le discipline e deve

---

<sup>11</sup> M.I.U.R. - Ufficio scolastico regionale per la Toscana, Ufficio IX ambito territoriale della provincia di Firenze, *Bambini stranieri nella scuola italiana*, pp. 1-2: <http://www.toscana.istruzione.it/> [ultimo accesso: 17.1.2011].

essere allargata all'intero universo scuola, indipendentemente dalla presenza in classe di allievi di origine straniera.

Nell'affrontare il problema dell'educazione interculturale, che vede l'uomo crescere e svilupparsi nella relazione con gli altri attraverso il dialogo e la gestione delle pluralità, il M.I.U.R. con le Circolari Ministeriali n. 301/1989 e n. 205/1090,<sup>12</sup> ha offerto indicazioni precise per l'attuazione di un'attività didattica che renda valido il diritto allo studio per gli immigrati provenienti dai Paesi extracomunitari, attraverso progetti personalizzati fondati sui temi dell'educazione interculturale, dell'insegnamento dell'italiano come L2 e della valorizzazione della lingua e della cultura d'origine. Le stesse Circolari Ministeriali stabiliscono che il numero massimo di stranieri per classe deve essere di cinque, così da evitare il formarsi di piccoli ghetti e per facilitare, invece, la naturale integrazione linguistica con i bambini italiani.

Si avverte, in modo sempre più sistematico, la necessità di avere strumenti legislativi atti a concretizzare i principi costituzionali. In risposta a tali esigenze si sono succedute una serie di normative che rappresentano una preziosa risorsa per rendere operativa l'integrazione dei bambini stranieri nella scuola primaria e di recente nella scuola dell'infanzia con l'elevata presenza di bambini di seconda generazione. L'art. 9, comma 2 della Legge n. 148/1990<sup>13</sup> propone, per esempio, di sfruttare una parte delle ore delle lezioni per il recupero personalizzato sia degli scolari con ritardo nel processo cognitivo, sia degli alunni stranieri provenienti dai Paesi extracomunitari; tale ordinamento promuove una varietà di iniziative frazionate a livello di USP locali. Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, pronunciandosi il 23 marzo 1992,<sup>14</sup> ha ribadito l'importanza della "Educazione Interculturale nella Scuola" ed ha sottolineato il ruolo che la scuola assume contro il "Razzismo e l'antisemitismo". In tal senso, sono state tracciate alcune linee di intervento: si afferma che la riforma dei Programmi scolastici costituisce un'occasione importante per l'interculturalità; si ribadisce l'esigenza di rafforzare le sedi istituzionali impegnate nella realizzazione di tale opera; si richiede una particolare attenzione alla cura e formazione sia iniziale sia in servizio del personale docente; si propone la creazione di

---

<sup>12</sup> GIUSTI, *op. cit.*, p. 58.

<sup>13</sup> N.CAPALDO, S. NERI, L. RONDANINI, *Il manuale della scuola elementare*, Fabbri, Milano, 1999, p. 269

<sup>14</sup> CAPALDO, NERI, RONDANINI, *op. cit.*, p. 112.

uno spazio istituzionale per l'educazione interculturale, il sostegno a iniziative di sperimentazione, l'attivazione di centri di documentazione, monitoraggio e osservazione, l'incremento della politica degli scambi. L'ultima parte della Pronuncia è dedicata all'inserimento degli alunni nella scuola dell'obbligo e alle possibili strategie di intervento per l'integrazione.

La Circolare Ministeriale n. 5 del 12 gennaio 1994 stabilisce che “l’Iscrizione nella scuola e negli istituti di ogni ordine e grado degli stranieri privi di permesso di soggiorno e definisce che la scuola italiana non deve lavorare nella direzione di una integrazione di tipo assimilativo, quanto piuttosto di tipo interattivo”;<sup>15</sup> la Circolare Ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994 valorizza il “Dialogo interculturale e la convivenza democratica attraverso l’impegno progettuale della scuola”.<sup>16</sup> Tali ordinamenti sottolineano l’importanza e l’attenzione che il sistema scolastico deve avere nei confronti delle tematiche connesse all’educazione interculturale, affermando, infatti, che il compito specifico della scuola è quello di mediazione fra le diverse culture. Mediazione intesa come animatrice di un continuo e produttivo confronto fra differenti modelli culturali, attraverso la quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e collaborazione per la promozione delle capacità di convivenza entro un tessuto culturale e sociale diversificato. Un aspetto della Circolare merita poi particolare attenzione ossia il rapporto tra ‘i campi d’esperienza e l’interculturalità’. Ciascun campo d’esperienza può offrire apporti significativi ai progetti interculturali e la lingua straniera, la quale oltre ad offrire strumenti di comunicazione avvicina a un diverso modo di riorganizzare il pensiero e la cultura che, in ciascuna lingua, si esprimono.

L’art. 38 del Testo Unico 286/1998<sup>17</sup> precisa che i minori stranieri sono soggetti all’obbligo scolastico e hanno diritto all’accesso di servizi educativi e alla partecipazione alla vita della comunità. Poiché il diritto allo studio si esplica mediante l’attivazione di appositi corsi ed iniziative per l’apprendimento della lingua italiana, la comunità accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore posto a fondamento del rispetto reciproco e dello scambio tra culture e della tolleranza. A tal fine, si promuovono iniziative volte all’accoglienza, alla tutela della cultura d’origine ed alla realizzazione di attività

---

<sup>15</sup> GIUSTI, *op. cit.*, p. 59.

<sup>16</sup> GIUSTI, *op. cit.*, p. 60.

<sup>17</sup> CAPALDO, NERI, RONDANINI, *op. cit.*, p. 118.

interculturali comuni. Tali iniziative e attività sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, in convenzione con le associazioni degli stranieri e con le organizzazioni di volontariato; pertanto ogni istituzione scolastica accoglie gli stranieri mediante l'attivazione di corsi di alfabetizzazione, corsi di lingua italiana e corsi di formazione ed azioni didattiche efficaci che consentano loro di conseguire il titolo di studio della scuola dell'obbligo.

Nell'Atto di indirizzo del Ministro Gelmini nel punto 1.3b viene specificato "Gli interventi intensivi nei confronti degli stranieri, specie ma non solo verso quelli di recente immigrazione, devono mirare all'accoglienza ed a un equilibrato inserimento".<sup>18</sup> Da qui la nota inviata dal Ministro Gelmini per l'iscrizione dell'anno scolastico 2010/2011 del tetto del 30% di alunni stranieri nella scuola dell'infanzia, nelle classi prime della scuola primaria, medie e superiori e afferma: "Stabilire un tetto del 30% di alunni stranieri per classe è un modo utile per favorire l'integrazione".

Il "P.O.F. di ogni scuola",<sup>19</sup> che è elaborato in riferimento all'utenza del territorio in cui è la scuola è ubicata, deve offrire un'offerta formativa diversificata, in relazione alla presenza di bambini stranieri, mediante una rete di azioni specifiche e mirate: realizzare corsi di formazione e aggiornamento degli insegnanti, creare un clima positivo di attesa, alimentare sentimenti di apertura e di accoglienza, utilizzare stili di insegnamento e strategie didattiche diversificate in base alle peculiari caratteristiche dei soggetti migranti e autoctoni, e alla loro identità culturale, ripensare i percorsi della formazione e adattare i programmi d'insegnamento, attivare laboratori di lingua, di musica, di pittura, di modellaggio. Nasce da queste considerazioni il proliferare di Progetti educativi d'integrazione per esempio: il 'cibo e le culture', la 'famiglia nel mondo', la 'musica e le sue melodie', mediante i quali allacciare legami con le famiglie straniere, spesso grazie all'ausilio del "mediatore culturale"<sup>20</sup> (un adulto membro della comunità di appartenenza dei bambini stranieri che oltre ad avere il compito di tutelare e far conoscere la propria cultura ai bambini italiani assume anche quello di 'facilitatore' intervenendo nelle

---

<sup>18</sup> M.I.U.R., *Atto di Indirizzo del Ministro M. S. Gelmini punto 1.3.b*, Roma, 8 settembre 2009, p.7.

<sup>19</sup> CAPALDO, NERI, RONDANINI, *op. cit.*, p. 475.

<sup>20</sup> D. DEMETRIO, G. FAVARO, *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 3

situazioni di disagio linguistico), attuare la collaborazione con le agenzie extrascolastiche secondo la prospettiva del ‘sistema formativo integrato’, prevedere per la refezione menù diversificati per i bambini stranieri (per esempio i bambini musulmani non mangiano carne di maiale), allestire consultori e sportelli d’informazione all’interno della scuola.

Gli indicatori di un “Progetto interculturale”<sup>21</sup> nella scuola dell’infanzia sono essenzialmente quattro: l’accoglienza, la comunicazione, l’organizzazione e la progettazione. L’accoglienza, cioè la disponibilità autentica da parte degli insegnanti, dei genitori, degli alunni a cambiare atteggiamento e a favorire una comune crescita culturale secondo la logica dell’accettazione-integrazione-interazione; la comunicazione atta a creare un clima positivo e a favorire interazioni democratiche e non di sopraffazione, attraverso tutte le forme di espressione e il potenziamento dei linguaggi non verbali; l’organizzazione scolastica in presenza di alunni stranieri la quale esige una programmazione attenta, flessibile, con attività, ambienti, spazi e tempi adeguati ai bisogni dei bambini; gli insegnanti dovranno poi progettare curricula integrati, percorsi di insegnamento-apprendimento in cui elementi di culture diverse possono essere conosciuti, approfonditi e compresi e dovranno utilizzare strategie didattiche molteplici in relazione ai vari apprendimenti da promuovere.

Ogni bambino porta tutto ciò con sé all’ingresso della scuola dell’infanzia, primo gradino del sistema formativo, ed ha la possibilità sia di scoprire le varie sfaccettature della propria identità, sia di sperimentare concretamente il vissuto degli altri attraverso l’incontro con compagni provenienti da altre Regioni e da altri Paesi del mondo, ciascuno con la propria storia, il proprio modo di vivere, il proprio temperamento.

Il fattore linguistico può costituire un insieme di difficoltà, ma non può essere un freno al momento dell’inserimento del bambino straniero. L’incontro potrà essere vissuto e gestito attraverso il racconto autobiografico, il narrare e il narrarsi, l’espressione sia verbale sia non verbale, attraverso la ‘cultura del fare,’ che trova i suoi spazi nei vari laboratori di lingue, musica, pittura, danza, cucina, etc. A scuola si attua, così, il percorso della riflessione sull’identità e sulle differenze, così da rimanere se stessi pur se insieme agli altri; così da trasformare il riconoscimento delle differenze in opportunità di

---

<sup>21</sup> ID., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi, cit.*, pp. 171-176

affermazione personale, di relazione e di interdipendenza reciproca, di ricerca culturale e di responsabile scelta morale.

La scuola italiana si trova di fronte ad una svolta importante per rinnovarsi e favorire l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri che la frequentano. Il vero problema non è tanto l'inserimento dei bambini stranieri, quanto piuttosto il cambiamento della scuola che li deve accogliere in modo adeguato ed efficace, considerando i bisogni linguistici, educativi e relazionali. Tali emergenze spingono a chiedersi come la scuola dell'infanzia italiana debba porsi di fronte a temi come il bilinguismo e l'integrazione, come è progettato dai docenti l'insegnamento/acquisizione dell'italiano come L/2, un aspetto da non sottovalutare in relazione alla formazione degli insegnanti.

L'ambito della didattica va rinnovato in modo da individuare e sviluppare percorsi di educazione linguistica e interculturale che conducano i bambini della scuola dell'infanzia all'acquisizione della lingua italiana, alla strutturazione della propria identità in relazione allo sviluppo psicomotorio, alla conoscenza ed allo scambio tra le culture, al rispetto delle lingue e delle tradizioni non indigeni, nel quadro di un corretto relativismo culturale, per fronteggiare le difficoltà di apprendimento che si esplicano durante la crescita degli alunni stranieri nei successivi livelli scolastici. La scuola deve trasformarsi da sistema organizzato per l'insegnamento ad ambiente di apprendimento, in grado di portare tutti gli studenti ad utilizzare i saperi di base e alla ridefinizione degli obiettivi generali formativi e didattici che devono tener conto della continua crescita degli alunni stranieri in tutti i livelli scolastici. Così l'essere bambino straniero non deve portare subito a percepire difficoltà e conflitti, ma deve rappresentare un elemento di crescita e di innovazione del sistema scuola che deve saper offrire agli alunni non italiani pari opportunità di studi e di formazione della personalità nel rispetto delle differenze.

Diviene necessario, allora, superare il concetto piuttosto freddo di 'multicultura' per transitare verso le forme di un più corretto pluralismo culturale. Il che significa, da un lato estromettere la tolleranza, atteggiamento che registra una disuguaglianza tra la cultura accogliente e quella accolta; dall'altro progettare forme adeguate d'integrazione tra la cultura di provenienza e quella di accoglienza.

### **3. La finalità della scuola dell'infanzia**

La scuola dell'infanzia,<sup>22</sup> liberamente scelta dalle famiglie, si rivolge a tutti i bambini dai 3 ai 6 anni di età e è la risposta al loro diritto all'educazione. La scuola dell'infanzia si pone la finalità di promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza, della cittadinanza.

Sviluppare l'identità significa imparare a stare bene e a sentirsi sicuri nell'affrontare nuove esperienze in un ambiente sociale allargato. Vuol dire imparare a conoscersi e a sentirsi riconosciuti come persona unica e irripetibile, ma vuol dire anche sperimentare diversi ruoli e diverse forme di identità: figlio, compagno, maschio o femmina, abitante di un territorio, appartenente a una comunità. Sviluppare l'autonomia comporta l'acquisizione della capacità di interpretare e governare il proprio corpo; partecipare alle attività nei diversi contesti; avere fiducia in sé e fidarsi degli altri; realizzare le proprie attività senza scoraggiarsi; provare piacere nel fare da sé e saper chiedere aiuto; esprimere con diversi linguaggi i sentimenti e le emozioni; esplorare la realtà e la natura, gli oggetti, l'arte, il territorio e le sue tradizioni, attraverso la rielaborazione individuale e collettiva delle esperienze e attraverso attività ludiche. Con il gioco i bambini si esprimono, raccontano, interpretano e combinano in modo creativo le esperienze soggettive e sociali.

L'ambiente di apprendimento è organizzato dagli insegnanti in modo che ogni bambino si senta riconosciuto, sostenuto e valorizzato. La scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. La linea verticale esprime l'esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita; quella orizzontale indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo.

L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture,

---

<sup>22</sup> Tratto dalle *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia*, in M.P.I., *Le Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*, cit., pp. 27-39

in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme.

#### **4. Gli alunni stranieri nella scuola dell'infanzia: Italia, Sicilia e Palermo**

Sono 629.360 i bambini stranieri nelle nostre scuole; il dato è presente nell'ultima rilevazione condotta dal M.I.U.R. che evidenzia anche la significativa presenza tra di loro di quasi 200mila ragazzi nati in Italia, le cosiddette “seconde generazioni”, che rappresentano più di un terzo della popolazione scolastica straniera. Le seconde generazioni a scuola sono ancora molto giovani, oltre il 78% degli alunni stranieri nelle scuole dell'infanzia è nato in Italia.

Le scuole dell'infanzia, insieme alla primaria, sono quelle a raccogliere la maggioranza degli alunni. In questi due ordini di scuola si concentra, infatti, il 57,2% della popolazione straniera, contro il 50,1% della popolazione scolastica complessiva. La percentuale massima, con il 71,2% si registra nelle scuole dell'infanzia mentre nella scuola secondaria di II grado, con il 6,8%, il valore minimo. La presenza di bambini stranieri nella scuola dell'infanzia, non rilevati per età, è di 125.092,<sup>23</sup> di cui il 91.647<sup>24</sup> di alunni stranieri con cittadinanza non italiana è nato in Italia. I bambini presenti per ciascuna scuola dell'infanzia con un numero “maggiore di 0 fino a 10 compreso” sono 9.148.<sup>25</sup>

Al contrario, il numero di allievi stranieri di recentissima immigrazione, poiché entrati nel sistema scolastico italiano nell'ultimo anno scolastico è di circa 46.000, il 10%

---

<sup>23</sup> M.I.U.R., Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *op. cit.*, *Tavola 8: Iscritti con cittadinanza non italiana per anno di corso scuola dell'infanzia*, p. 5.

<sup>24</sup> M.I.U.R., Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *op. cit.*, *Tavola 2: Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per livello scolastico 08/09*, p. 6

<sup>25</sup> M.I.U.R., Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *op. cit.*, *Tavola 4: Numero di scuole per percentuale di presenza di alunni con cittadinanza non italiana e livello scolastico 08/09*, p.8

del totale degli alunni stranieri del primo e secondo ciclo di istruzione. Sono questi ultimi, evidenzia il rapporto del M.I.U.R., a rappresentare l'area critica della presenza straniera nella scuola, una presenza che reclama una priorità di misure di accompagnamento per una integrazione rapida ed efficace.

La stabilità familiare e lavorativa, evidenzia ancora il rapporto, che ha determinato una accentuata presenza di stranieri nelle aree settentrionali e in alcune zone dell'Italia centrale, in particolare del cosiddetto Nord-Est a detenere il "primato" della presenza di cittadini non italiani tra i banchi di scuola, così come sono le strutture statali ad ospitarne il maggior numero. Si trova tale riscontro anche nelle "nascite italiane", che raggiungono i valori più elevati in Lombardia<sup>26</sup> (40,6%), Marche (37,5%), Veneto (37,1%) ed Emilia Romagna (37%). Molise, Basilicata e Calabria presentano, invece, i valori meno elevati: rispettivamente 13,3%, 15,2% e 16,8%. In assoluto, i valori massimi appartengono alle scuole dell'infanzia delle Marche e dell'Umbria con il 78,1%.<sup>27</sup> Se le seconde generazioni rappresentano la stragrande maggioranza degli alunni non italiani non mancano i nuovi ingressi. Nell'anno scolastico 2007/2008, sono stati circa 46mila, pari al 10% delle presenze straniere del primo e del secondo ciclo di istruzione, ad aver frequentato per la prima volta la scuola italiana.

Contrariamente al quadro generale il fenomeno riguarda maggiormente le regioni meridionali e insulari. Ciò probabilmente indica sia che queste aree sono la prima meta in cui si insediano i nuclei familiari di più recente immigrazione sia che presumibilmente sta cominciando una nuova fase in cui, a seguito delle variazioni nella composizione dei flussi migratori, stanno cambiando le destinazioni sul nostro territorio. I Paesi di provenienza degli alunni stranieri sono complessivamente 191.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Nelle scuole della Lombardia 43 alunni con cittadinanza non italiana su 100 sono nati in Italia, un dato superiore alla media italiana (37%). In Lombardia inoltre i nuovi ingressi a scuola costituiscono il 7,4% della popolazione scolastica straniera, e evidenzia una maggiore stabilità dei flussi migratori in Lombardia in: [www.Stranieriinitalia.it](http://www.Stranieriinitalia.it), *Censis: così la crisi colpisce gli immigrati*, Roma [ultimo accesso: 22.09.2009].

<sup>27</sup> [www.Stranieriinitalia.it](http://www.Stranieriinitalia.it), *Scuola. Quasi 600 mila alunni stranieri*, Roma [ultimo accesso: 19.05.2009]

<sup>28</sup> Dati che emergono da un'indagine nazionale del Ministero dell'Istruzione sugli studenti con cittadinanza non italiana, in [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it) [ultimo accesso: 17.03.2010].

Sulla base dei dati forniti da questa indagine si possono fare due considerazioni. La prima considerazione è che la presenza di alunni stranieri sul nostro territorio appare disomogenea e differenziata. La concentrazione di alunni stranieri è più elevata nelle aree settentrionali del paese che non nel meridione e si delinea un modello di ‘società multiculturale’ diffuso, policentrico, variegato, nel quale i poli di attrazione non sono solo le metropoli, ma anche le piccole città e i paesi. In molte regioni d’Italia, la maggioranza degli alunni immigrati è concentrata nei piccoli centri piuttosto che nel comune capoluogo, la ‘piccola’ provincia di Mantova ne è una testimonianza.

La seconda considerazione è che, a differenza degli altri Paesi europei di più lunga tradizione multiculturale, il cambiamento in direzione multiculturale che ha riguardato la scuola italiana è stato rapidissimo. L’Italia delle autonomie regionali e delle istanze locali, che appare come il ‘Paese delle 100 città e dei 1000 campanili’. Si può osservare che nelle scuole delle province di Cuneo e di Treviso, di Macerata e di Siena si registra una percentuale più alta di alunni stranieri che non nelle scuole delle province di Venezia e Bari, di Napoli e Palermo, città cosmopolite e grandi porti del Mediterraneo.<sup>29</sup> Nell’immaginario collettivo è forte la convinzione che gli immigrati arrivino dal mare. E in parte ciò corrisponde a verità. Gli alunni stranieri si trovano, però, in prevalenza nelle scuole di pianura o nelle parti più basse delle valli. Ciò è dovuto al fatto che il Mezzogiorno offre lavoro precario e sottopagato, mentre il Nord offre forme di occupazione regolare e continuativa. Il Sud d’Italia, dunque, è soprattutto luogo di transito e di prima accoglienza, mentre il Centro e il Nord sono luoghi di stabilizzazione. Ovviamente, dal punto di vista quantitativo, la Lombardia (9.487) e il Veneto (5.331), oltre al Lazio (6.195), grazie al determinante contributo della provincia di Roma, riportano i valori assoluti più alti.

I ragazzi stranieri sono meno bravi, soprattutto nei primi anni di scuola, rispetto ai coetanei italiani. L’incidenza dei ripetenti stranieri è, infatti, costantemente più elevata in ogni settore scolastico, ma dalla scuola primaria alla secondaria di II grado lo scarto tende a diminuire, anche se, ovviamente, i valori assoluti aumentano in modo considerevole al

---

<sup>29</sup> V. Ongini, *Il mantello di Arlecchino. Alunni che non hanno cittadinanza italiana: l’indagine annuale del Ministero dell’Istruzione*, in “Studi Emigrazione” 40 (151), 2003, pp. 523-538

crescere dei livelli di scolarizzazione. Nelle primarie la percentuale è più alta rispetto che nella scuola di I e II grado. Nel complesso portano ad una incidenza di ripetenti stranieri del 4,5%, mentre quella degli italiani si assesta al 3,4%. Nell'anno scolastico 2010-2011 l'inserimento dei bambini stranieri nelle classi si è dovuto adeguare al tetto del 30% nelle classi prime di elementari, medie e superiori, secondo la nota inviata dal Ministro Gelmini che afferma: "Stabilire un tetto del 30% di alunni stranieri per classe è un modo utile per favorire l'integrazione".<sup>30</sup>

Al sud e nelle isole, solo 21 scuole superano la soglia del 30%. La maggior parte delle scuole quindi si adegua alla soglia del 30%. Gli approfondimenti statistici del M.I.U.R. mettono in luce che molte sono state le scuole che si sono adeguate alla soglia del 30%, ma elevata è anche stata la concessione di deroghe. In Lombardia, per esempio, l'84% delle scuole ha rispettato il provvedimento, alle restanti istituzioni scolastiche sono state concesse deroghe. Non vi sono novità significative riguardo alle provenienze (tra le prime nazionalità si confermano Romania, Albania, Marocco, Cina, Ecuador), alla distribuzione degli studenti nei diversi ordini di scuola (con una maggiore concentrazione alle primarie) e alle differenze territoriali (si conferma una presenza significativa al nord e al centro).

Tuttavia, al trend generale degli ultimi anni, caratterizzato dal rallentamento nell'incremento degli alunni con cittadinanza italiana, corrisponde una progressiva trasformazione nella composizione della popolazione scolastica straniera. Infatti, da un lato, cresce significativamente la presenza dei nati in Italia da genitori stranieri (233.033 unità nel 2008/09: il 5% degli iscritti alle scuole dell'infanzia), dall'altro, si riduce il numero di alunni neo arrivati (41.421), ovvero coloro che hanno iniziato il processo di scolarizzazione nel paese d'origine e che poi hanno dovuto interrompere il loro percorso per ricongiungersi ai genitori già in precedenza emigrati in Italia.<sup>31</sup>

#### 4.1 *La Sicilia e Palermo*

---

<sup>30</sup> [www.tecnicadellascuola.it](http://www.tecnicadellascuola.it), [ultimo accesso: 14/11/2009]

<sup>31</sup> M.I.U.R., Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *op. cit.*, pp.24-30

Gli immigrati in Sicilia, al 31 dicembre 2007, sono circa 100.000<sup>32</sup>. La loro presenza incide del 2% sulla popolazione siciliana e del 2,7% a livello nazionale. La Sicilia ha avuto nel tempo un duplice ruolo sia una meta di transito sia un luogo di permanenza, prima solo nord-africani oggi anche europei ed asiatici. Il primo approdo sulla terra ferma è la Sicilia. Gli immigrati sono rimpatriati, chiedono asilo politico o, se riescono a sfuggire ai controlli giudiziari, raggiungono l'Italia settentrionale in cerca di un lavoro e di una sistemazione. I meno audaci - o sfortunati - si stanziano nell'isola, cercando di inserirsi nel contesto siciliano.

Gli studenti stranieri nelle classi siciliane sono in netto aumento, secondo il report della Caritas, nell'anno scolastico 2009/2010, erano 17.985<sup>33</sup> gli alunni iscritti di cui 4.569<sup>34</sup> iscritti alla scuola dell'infanzia, che portano al 2,1% la presenza degli stranieri sul totale della popolazione scolastica.

Palermo accoglie il maggior numero di alunni stranieri con 4.059 iscritti, di cui 1003<sup>35</sup> iscritti alla scuola dell'infanzia (605 bambini stranieri e 398 bambini stranieri nati in Italia), in rappresentanza di ben 86 nazionalità, seguita da Catania con 3.226 e Messina con 2.750. L'incidenza maggiore, invece, la fa registrare la provincia di Ragusa con il 4,8%. La nazionalità più presente è quella romena. Palermo conta circa 23.600 presenze straniere e la sua provincia è la prima per presenze straniere in Sicilia. Nel contesto palermitano sono ben rappresentate tutte le culture degli immigrati che approdano in Sicilia e le comunità con il più alto numero di presenze sono quelle della Tunisia, della Cina, del Marocco e dello Sri Lanka, dell'India, del Bangladesh, del Pakistan. Altre comunità presenti sono: cingalese, albanese, mauriziana, rumeno, polacco, eritreo, filippino, ucraino, etc. Palermo, città pluriculturale e multietnica, ha trasformato negli ultimi anni la sua fisionomia sociale, accogliendo e integrando, al suo interno, comunità multirazziali. Sul

---

<sup>32</sup> WWW.SICILIA.INFORMAZIONI.COM, *Rapporto Caritas, in Sicilia più alunni e occupati stranieri*. [ultimo accesso: 26 ottobre 2010].

<sup>33</sup> WWW.SICILIAINFORMAZIONI.COM, *Rapporto Caritas, in Sicilia più alunni e occupati stranieri*. [26 ottobre 2010].

<sup>34</sup> M.I.U.R., Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *op. cit.*, *Appendice*, p.30.

<sup>35</sup> M.I.U.R., Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *op. cit.*, *Appendice*, pp.24-30.

piano spaziale la città si configura come microcosmo dei processi migratori che investono l'Europa in questi anni, mutandone l'assetto sociale che ha determinato una trasformazione della fisionomia del mondo-scuola.

Il capoluogo siciliano, sia per posizione geografica sia per vocazione storica, si propone come crogiuolo di culture e si caratterizza come luogo di transito, di scontro/incontro di istanze religiose, linguistiche, etniche, storiche, politiche, e sociali assai differenziate eppure aventi una lontana storia comune. Palermo si configura come una comunità segnatamente multiculturale, che accoglie gli extracomunitari e che non presenta sintomi di intolleranza; si offre come "città-laboratorio," prospettandosi come esempio concreto di una cultura fecondata dall'incontro e dalla convivenza con popoli diversi.<sup>36</sup>

Uno sguardo attento al trasformarsi di Palermo ci permette di cogliere la rapidità con cui sorgono negozi gestiti dagli stessi immigrati i quali vendono i loro prodotti tipici, dai mobili agli abiti, dai monili ai prodotti culinari, per non parlare del numero crescente di ristoranti che promuovono la cucina del paese d'origine nonché dell'uso ormai sempre più frequente di indicare il nome di alcune vie del centro storico in duplice o triplice lingua: italiano e arabo, oppure italiano, arabo, cinese. La città diviene sito abitativo di gruppi di emigrazione in dimensione di semiresidenza, i quali tendono a stabilizzarsi nel tessuto urbano (quasi sempre il centro storico), sicché si propone la tipicità del nucleo familiare di cultura diversa, con matrimonio omogeneo o misto, che produce una generazione di extracomunitari di seconda generazione: bambini nati a Palermo, che vivono a Palermo e che frequentano la scuola dell'infanzia palermitana.

Le scuole palermitane, come quelle di tutta Italia, hanno inevitabilmente subito delle consistenti trasformazioni nell'utenza. Gli insegnanti si sono trovati in classe non più solo bambini autoctoni, ma anche bambini provenienti da varie parti del mondo, o nati a Palermo da genitori stranieri. Bambini, quindi, portatori di una loro cultura, religione e diversità linguistica, bambini per i quali si pone il problema di conservare la propria identità e di garantire un apprendimento che sia in primis linguistico.

---

<sup>36</sup> A. AMITRANO SAVARESE, *Multiculturalità a Palermo, un'integrazione impossibile?*, in *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione interculturale*, cit., pp.137-146 a p. 140.

Per quanto il bambino conservi il proprio profilo autoctono, pur essendo inserito nella cultura dell'uomo occidentale che egli assorbe vivendo a contatto con essa, sarà proprio nel quotidiano e costante inserimento nell'universo-scuola che avrà luogo la ridefinizione del suo profilo culturale su base acculturativa. La scuola, spazio privilegiato di tale cambiamento sociale, è chiamata a ri-problematizzare se stessa, a rimettere in discussione il proprio sistema attuando trasformazioni a livello pedagogico, metodologico, didattico, organico-amministrativo, legislativo senza precedenti storici.

Sul piano dello spazio, Palermo si configura come microcosmo dei processi migratori che investono l'Europa in questi anni, mutandone l'assetto sociale che ha determinato una trasformazione della fisionomia del mondo-scuola. L'elevata presenza di bambini stranieri nella scuola dell'infanzia palermitana arricchita da bambini autoctoni e allogliotti, portatori ciascuno della propria cultura, religione e diversità linguistica pone il problema sia di conservare la loro identità sia di acquisire/apprendere la nuova lingua per comunicare, socializzare, integrarsi e per imparare le discipline dello studio. La scuola dell'infanzia di Palermo, oggi, è sempre più luogo in cui la presenza di bambini stranieri di prima e seconda generazione, italianizzati, e bambini di recente inserimento nella scuola e cultura d'appartenenza (in fase di bilinguismo precoce-consecutivo), è sempre più frequente. I docenti e operatori psico-pedagogici devono riflettere sulle condizioni specifiche che caratterizzano la situazione dei bambini immigrati rispetto ai loro coetanei autoctoni. Esiste quindi un problema di inserimento e di integrazione dei minori stranieri nelle scuole del nostro paese ed occorre quindi proporre possibili soluzioni, riflettere sulle condizioni specifiche che caratterizzano la situazione dei bambini immigrati rispetto ai loro coetanei autoctoni.

## **5. Italiano L2 nella scuola dell'infanzia**

La situazione didattica con la quale il docente si trova a dover fare i conti, nella scuola dell'infanzia multiculturale, è complessa. Egli non ha più solo la funzione di comunicatore e/o facilitatore di conoscenze fonologiche, lessicali, grammaticali e pragmatiche connesse alla prassi di insegnamento della propria lingua, ma diviene un vero e proprio mediatore interculturale. Aspetti linguistici, cognitivi, culturali e affettivi s'intrecciano evidenziando i

bisogni di apprendimento che innescano un'adeguata progettazione di risposte didattiche. L'apprendimento delle lingue e dei linguaggi non verbali si realizza con il concorso di più discipline e campi d'esperienza: lingua italiana, lingue comunitarie, musica, arte-immagine, corpo-movimento-sport. Tali discipline, avendo un ambito di apprendimento organizzato intorno a specifici temi, problemi, metodi e linguaggi propri, concorrono a definire un'area sovradisciplinare, in cui ritrovano una matrice comune antropologica nell'esigenza comunicativa dell'uomo e nell'esplicazione di esigenze uniche e peculiari del pensiero umano. Da sempre, infatti, gli individui, con i linguaggi verbali, iconici, sonori e corporei, hanno attuato la loro propensione a narrare e a descrivere spazi, personaggi, situazioni reali e virtuali, a elaborare idee e a rappresentare sentimenti comuni esprimendo la propria personalità e il mondo che li circonda. Il linguaggio del corpo collabora alla comunicazione quotidiana con la gestualità, la cinesica e la prossemica, ma anche con le diverse modalità attraverso le quali il corpo occupa lo spazio e lo gestisce. Esprimersi mediante linguaggi differenti, con la voce, il gesto, i suoni, la musica, la manipolazione e la trasformazione dei materiali più diversi, favorisce e consolida la lateralizzazione, la strutturazione dello schema corporeo sino alla costruzione di schemi mentali progressivi che producono un cambiamento nel comportamento e nelle prestazioni migliorando la propria interazione motoria, l'immagine del sé l'autostima e l'autoefficacia.

L'utilizzo di codici espressivo-motori nel curriculum della scuola primaria e nella scuola dell'infanzia in prospettiva interculturale per l'apprendimento dell'L2, si realizza mediante il contributo di diverse pratiche di pittura, di manipolazione, di costruzione plastica e meccanica, così da esplorare con tutti i sensi materiali differenti, sperimentare, confrontare, condividere, osservare, in questo modo gli allievi stranieri osservano, imitano, trasformano, interpretano, inventano, scoprono, rappresentano e raccontano integrandosi in modo naturale nella comunità accogliente. Il ricorso a strategie di educazione linguistico-motoria suggerito nella presente ricerca mira a far esperire la lingua come un "fare" prima che un "dire" sino a promuovere la coordinazione spazio-temporale, la motricità fine e grossa, la neurosensorialità uditiva per la fruizione-comprensione-decodifica dell'acquisizione/apprendimento linguistico, la neurosensorialità visiva per la codifica e produzione del messaggio scritto.

Esperire la lingua da parte dei bambini alloglotti, attraverso l'integrazione di differenti codici linguistici, favorisce lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, delle strategie cognitive e della "trasferibilità dei saperi" ed offre occasioni privilegiate per apprendere sia l'uso pragmatico della L2 sia l'oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali delle discipline presenti nel curriculum comune dei bambini alloglotti e italofoeni.

La scuola dell'infanzia la cui funzione fondamentale è lo sviluppo psico-fisico del bambino deve promuovere attraverso percorsi espressivo-comunicativi l'educazione psicomotoria.<sup>37</sup> La Psicomotricità è il linguaggio nel senso più ampio della parola e trova espressione nella danza, nella mimica, nell'uso della gestualità, nella drammatizzazione.<sup>38</sup>

Le informazioni fondamentali su quanto ci circonda passano attraverso questo sistema e l'elaborazione del sistema simbolico e la definizione dei suoi significati poggia sul materiale offerto dall'area di coordinamenti percettivo-motori, che costituiscono l'integrazione della motricità globale con gli altri canali di rapporto con l'ambiente: tatto, vista, udito, olfatto, gusto, prossemica e cinestetica, essi sono a loro volta influenzati dalla qualità e dalla quantità del movimento. La motricità globale si può sviluppare secondo alcune variabili, quali la forza, resistenza, destrezza, abilità, in dipendenza dalle esperienze e dall'esercizio cui si sottopone l'individuo attraverso il gioco, lavoro, esercitazioni intenzionali.

Il senso di sicurezza del bambino dipende in buona parte dallo sviluppo della motricità globale, che rappresenta la funzione che favorisce l'equilibrio fisico con quanto ci circonda. Essa dà il senso della propria corporeità e dei suoi limiti. Sullo sviluppo della motricità globale crescono sensi di sicurezza e di incertezza, timore e tranquillità, coraggio e paura, forza e fragilità, intimità e estraneità, rispetto al proprio corpo, desiderio o timore di avere rapporti con le persone ed oggetti che ci circondano, controllo dello spazio-tempo, dipendenza secondo modalità prestabilite, non modificabili.

Racconti, raccontini, favole e fiabe per di più accompagnati da immagini che insegnano a conoscere il mondo che ci circonda, attraverso animali ed oggetti che si muovono e parlano come noi, personaggi fantastici che assumono vizi, virtù e difetti degli

---

<sup>37</sup> FRANCESCATO, PUTTON, CUDINI, *op. cit.*, p. 63.

<sup>38</sup> O. SCHINDLER, *Comunicazione e linguaggio*, Fogliazza, Milano, 1992, p.69.

esseri umani esprimono la prima finalità educativa della scuola dell'infanzia nel senso della conoscenza, dell'immaginazione, dell'identificazione di cose, animali e persone.<sup>39</sup> Per le peculiarità che definiscono la fiaba/favola e proponendola secondo un percorso psicomotorio la rendono simbiotica al mondo infantile poiché le parla direttamente con lo stesso linguaggio, ne interpreta sentimenti e emozioni e promuove l'attività cognitiva-psicomotoria dei bimbi, diviene momento peculiare della progettazione delle attività didattiche nella scuola dell'infanzia.

La favola diventa uno strumento educativo per un percorso interculturale dell'infanzia poiché è un genere narrativo che si ritrova nella tradizione orale di ogni popolo ed è un prodotto letterario che si tramanda di generazione in generazione adattandosi ai cambiamenti temporali e topici. Attraverso le favole si possono scoprire le differenze che connotano un gruppo, un paese, un modo di vivere e, allo stesso tempo, le favole fanno risaltare le analogie e le somiglianze tra contesti, luoghi e ambienti tra loro distanti. Il racconto e la tradizione orale racchiudono, da una parte una serie di profondi significati attraverso i quali l'uomo interpreta e spiega il mondo, le sue leggi e l'organizzazione sociale, dall'altro, le strategie educative atte ad avviare quel processo di narrazione del sé delle altrui esperienze umane che confrontandosi tra loro si alimenteranno a vicenda per trovare nuove immagini e espressione.<sup>40</sup> Essa può essere proposta a scuola in molteplici usi pedagogico/didattici. L'insegnante dovrà proporre una pluralità di attività didattiche che tengano conto delle differenze culturali entro la sezione, favorendo esperienze d'apprendimento diversificate, dando spazio a tutte le espressioni comunicative da quelle linguistico-verbali a quelle corporeo-non-verbali.<sup>41</sup>

Proporre la fiaba/favola nell'azione teatrale, nella lezione-spettacolo, nella drammatizzazione, nel gioco del fingere, il 'dire' coincide necessariamente con il 'fare'. Si promuovono le abilità motorie e spazio-temporali al fine di favorire la costruzione di schemi mentali progressivi che producono un cambiamento nel comportamento e nelle prestazioni migliorando la propria interazione motoria, l'immagine del sé, l'autostima e

---

<sup>39</sup> SPINI, FERRAROTTI, *op. cit.*, p. 95-97.

<sup>40</sup> G. FANTAUZZO, Recensione del vol. Giuseppe Gatto, *La fiaba di tradizione orale*, Milano, LED, 2007, in *Bollettino della Fondazione Vito Fazio-Allmayer*, N.1-2, (Gennaio-Dicembre) 2008, pp. 85-89.

<sup>41</sup> A. LA MARCA, *Personalizzazione e apprendimento*, Armando, Roma, 2005, p. 43-45.

l'autoefficacia. Il gioco è utilizzato nel suo aspetto 'comunicativo', ma anche come mezzo efficace per imparare una serie di parole o formule le quali vissute e interiorizzate durante il gioco-drammatizzazione rimangono impresse; e come afferma Krashen, ossia sono rielaborate mediante quel "filtro affettivo"<sup>42</sup> che non le farà più dimenticare.

Il gioco è l'espressione più immediata del bambino, ne promuove lo sviluppo delle capacità senso-motorie, cognitive, e socio-affettive. Attraverso l'attività ludica il bambino apprende e cresce, liberandosi dalle proprie paure e dalla dipendenza da cose e persone e, dà libero sfogo alla propria creatività. Entro il contesto ludico ha modo di esplorare la realtà, di scoprire, sperimentare e progettare nuove chiavi di comprensione e soluzioni alle situazioni che gli si pongono innanzi. La favola può essere proposta come attività ludica in giochi di esercizio, simbolici, cooperativi, simulazione e giochi liberi.<sup>43</sup>

Le strategie espressivo-corporee,<sup>44</sup> quali la danza, la musica e il teatro-drammatizzazione promuovono lo sviluppo dei linguaggi non verbali e favoriscono l'integrazione in un clima di divertimento e gioia. La danza è condivisione del movimento corporeo; la creatività motoria è strumento per un'espressione non-vincolata del sé. La musica è, per antonomasia, linguaggio universale che sviluppa la sensibilità neurosensoriale uditiva ed amplia le capacità di ascoltare, comunicare e capire altre culture. L'uso della musica a fini glottodidattici, poi, è una via privilegiata per ampliare il lessico e procedere alla fissazione mnemonica di espressioni idiomatiche e termini nuovi agilmente associati alla linea melodica e/o ai giochi armonici. Il movimento diventa linguaggio puro nella drammatizzazione. Il dominio dei movimenti è volto a produrre un'azione comunicativa in associazione al linguaggio della parola. Questa azione coinvolge tutto il corpo: dalla mimica facciale ai movimenti più ampi, la componente emotiva svolge un ruolo importante, perché condiziona la tensione che rende possibile la comunicazione teatrale. I movimenti del corpo sono il mezzo e il modo primario per

---

<sup>42</sup> T. TAESCHENER, *L'insegnante magica: la lingua straniera nella scuola dell'infanzia*, Borla, Roma, 2002, p. 90

<sup>43</sup> E. BORELLA, C. LANZANI, C. MANTOVANI, B. NOVARA, M.A. SGARAMELLA, M. TAGLIABUE., *Insieme alla scuola materna*, FrancoAngeli/Le Comete, Milano, 1996, p. 81

<sup>44</sup> SCHINDLER, *op. cit.* p. 19

stabilire rapporti con il mondo e sono la condizione più elementare e fondamentale per una vita autonoma.<sup>45</sup>

## 6. Il progetto sperimentale

### 6.1 *Nodo problematico e formulazione dell'ipotesi*

Le esperienze scolastiche rilevate sulla dispersione scolastica dimostrano che le difficoltà di inserimento e di integrazione incontrate dagli studenti stranieri non si riferiscono a problemi di apprendimento cognitivo quanto a limiti metodologico-didattici comunemente riscontrabili nelle scuole italiane.

La scuola dell'infanzia di Palermo, dove la presenza di bambini stranieri di seconda generazione è in aumento, pone i docenti dinanzi a classi sempre più multiculturali nelle quali presenze "altre" chiamano in causa i temi dell'integrazione e dell'identità. Si tratta di bambini per i quali si pone il problema di conservare la propria identità pur dovendo apprendere una nuova lingua per comunicare con l'ambiente circostante e per orientarsi all'interno di un nuovo sistema simbolico-culturale. L'italiano non è per essi la lingua materna (codice affettivo della prima socializzazione e inculturazione familiare), ma è la lingua della quotidianità, delle relazioni extrafamiliari, lingua dello studio e della scuola.

L'integrazione scolastica del bambino straniero comporta difficoltà connesse a molteplici problematiche quali la comunicazione linguistica, l'adattamento alla cultura di appartenenza, la presenza di disagi emozionali o esperienze frustranti e traumatiche. Tali difficoltà sono dovute al passaggio dal proprio nucleo familiare luogo di appartenenza e della cultura antropologico-familiare alla scuola dell'infanzia, un luogo, dove i bambini socializzano e iniziano l'alfabetizzazione antropologico-culturale.<sup>46</sup>

L'utilizzo, sempre più frequente, dell'insegnamento strutturato in assetto frontale, di strategie quali il *Total Physical Response* (TPR)<sup>47</sup> o di una applicazione non sempre

---

<sup>45</sup> SPINI, FERRAROTTI, *op. cit.*, p.347

<sup>46</sup> FANTAUZZO, ROCCELLA, *op. cit.* p. 51.

<sup>47</sup> Il TPR è una strategia che introduce lo studio di una lingua a partire dall'esecuzione di istruzioni verbali: i comandi. L'insegnante dà un comando associato al movimento corrispondente, l'apprendente esegue l'azione appropriata (es. Alzati! L'insegnante si alza e invita l'alunno ad alzarsi). Il TPR attraverso "una risposta fisica totale" fa

corretta dell'approccio comunicativo (tale da non sfruttare le potenzialità dialogiche della comunicazione verbale e della comunicazione non verbale) conducono sovente allievi autoctoni e alloctoni ad un orizzonte di equivocità di codifica del messaggio, ad uno smarrimento culturale nonché verso difficoltà di apprendimento linguistico e cognitivo provocando l'insuccesso scolastico.

La Pedagogia Linguistica e l'Educazione Linguistica, chiamate in causa per l'apprendimento dell'italiano L2, pongono l'accento su alcuni aspetti: comprendere e comunicare, leggere e scrivere, studiare le discipline e i contenuti del curricolo comune in L2, attivare la metariflessione linguistica. Secondo l'impostazione metodologica prevista dalla Pedagogia Linguistica, le tecniche maggiormente diffuse prevedono percorsi di insegnamento strutturato con lezione frontale e danno ampio spazio alla verbalità, ma poco alle altre componenti comunicative quali: la prossemica, la cinesica, la paraverbalità, il linguaggio del corpo, i codici espressivo-motori, punti di partenza fondamentali per l'apprendimento linguistico.

D'altra parte va sottolineato che la "cultura del sapere motorio" costituisce un pre-requisito fondamentale per l'acquisizione di corretti stili di vita e per lo sviluppo bio-psico-sociale di apprendenti assai giovani. L'Educazione Motoria, infatti, riveste una grande importanza nella formazione integrale della persona sin dalla primissima infanzia. L'arco temporale che va dai due ai cinque anni è di importanza fondamentale sul piano educativo, infatti, è in questo periodo che il bambino fonda le basi della sua conoscenza e sempre con riferimento ai suoi vissuti coscienti, interiorizza i fondamentali riferimenti spaziali, temporali, linguistici e di identità culturale. Questo significa che, in riferimento ai vissuti

---

acquisire la lingua con il fare come funzione automatica di risposta ad un invito verbale. Vedasi A. MASTROMARCO, *Introduzione*, in *Imparare l'italiano con il TPR: Total Physical Response*, a cura di A. MASTROMARCO, Giunti, Firenze, 2009, pp. 6-11. Differente invece è far acquisire la lingua attraverso l'azione motoria in cui l'azione non è di risposta ad un comando verbale ma è esperire la lingua. Attraverso l'esperienza, che è un'azione motoria sulla realtà, di un percorso psicomotorio sul corpo si va a definire e sollecitare lo sviluppo dello schema corporeo e ad acquisire e consolidare i nuovi termini linguistici corrispondenti. Il TPR è una metodologia appropriata nell'ambito della scuola primaria in cui il bambino è nello stadio di pensiero operatorio concreto, ma non nella scuola dell'infanzia in cui il bambino è nello stadio di pensiero pre-operatorio.

psico-motori, il bambino della scuola dell'infanzia interiorizza schemi motori, riferimenti spaziali e temporali che solo successivamente diverranno strumenti operativi del pensiero.

È a partire da queste riflessioni che è scaturita l'ipotesi secondo la quale il successo nell'apprendimento dell'italiano L2 in classi multiculturali della scuola dell'infanzia può essere raggiunto più facilmente grazie alla implementazione dell'attività motoria di costruzione dello schema corporeo. Lo sviluppo delle abilità linguistico-motorie può, infatti, passare sia dall'applicazione delle tecniche della psicomotricità quanto di quelle della psicolinguistica applicata in ordine ad una trasferibilità dei saperi ed alla costituzione di schemi corporei che progressivamente costruiscono schemi mentali. Tutto ciò con l'intento di guardare all'allievo nella sua interezza bio-psico-sociale, al di là delle diverse identità linguistiche e nel rispetto dialogico delle differenze culturali.

Da tale ipotesi ha preso le mosse il presente progetto di ricerca i cui presupposti teorici e metodologici sono quelli della Pedagogia Interculturale, dell'Educazione Linguistica e della Psicomotricità. Ponendo, infatti, l'accento sullo sviluppo psicomotorio, ci si propone di offrire un contributo per promuovere la qualità dell'acquisizione/apprendimento linguistico dell'italiano L2 in prospettiva interculturale, nel contesto di una più naturale integrazione psicolinguistica del bambino alloglotto. A ciò si aggiunga l'intento di riconsiderare gli strumenti della Pedagogia e dell'Educazione Linguistica al fine di supportare l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda conservando l'identità del soggetto apprendente ed educandolo ad una maggiore trasferibilità delle strutture cognitive, delle competenze, degli schemi progressivamente acquisiti.

## 6.2 *La scuola sede della sperimentazione*

La sperimentazione prevista dal progetto è stata condotta presso la scuola dell'infanzia, sezione C dell'Istituto Comprensivo Amari-Roncalli di Palermo, plesso sede centrale "Michele Amari". Il *Piano dell'offerta Formativa*<sup>48</sup> che la scuola ha redatto risponde alle

---

<sup>48</sup> I. C. Amari-Roncalli, *Piano dell'offerta formativa dell'anno scolastico 2009/2010 dell'Istituto Comprensivo Amari-Roncalli*, in [www.scuolaamari.it](http://www.scuolaamari.it) [ultimo accesso: 18.01.2010].

richieste dell'utenza e soddisfa l'esigenza del territorio per migliorare ed incrementare la qualità dei servizi elargiti. L'istituto comprensivo "Michele Amari" di Palermo è formato da 3 plessi ubicati nel quartiere Oreto-Stazione: plesso Michele Amari, plesso Maestri del lavoro e plesso Angelo Roncalli. La sede centrale ha il proprio ingresso in via Gian Filippo Ingrassia n.33. Dalle finestre delle aule disposte sulla via Archirafi si gode la splendida vista dell'Orto Botanico. L'edificio è stato fondato nel 1937 e comprende 10 classi di Scuola Primaria e 4 sezioni di Scuola dell'Infanzia. L'edificio, ampio, luminoso e spazioso, si trova su un alto basamento sopraelevato rispetto al livello della strada. È dotato di barriere architettoniche per gli alunni diversamente abili.

Nel rapporto con il territorio la scuola definisce il proprio ruolo, la propria identità, la propria autonomia attuando: raccordi con Enti e Associazioni pubbliche e private, convenzioni con l'Università degli Studi, raccordi con scuole del territorio e del distretto per la realizzazione di progetti di rete, interazione GOSP con l'Osservatorio Distretto 14, accoglienza studenti tirocinanti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università di Palermo, incontri Scuola dell'Infanzia/Primaria e Famiglia.

La scuola promuove una didattica laboratoriale intesa come metodologia di lavoro e di ricerca nel processo d'insegnamento-apprendimento che avviene sia in aula, sia negli spazi laboratoriali strutturati: lavagna Interattiva Multimediale e il Teatro Giocorì. Nella scuola è presente la biblioteca con libri solo in lingua italiana, l'aula multimediale, l'aula polifunzionale, il giardino, il cortile, i laboratori scientifici, l'aula di musica, l'aula per le attività artistico-espressive, l'aula attrezzata per gli alunni diversamente abili, la palestra e il cineforum.

La scuola dell'infanzia nel complesso ha 9 sezioni per un totale di circa 183 alunni con 10 insegnanti. Nel plesso Amari sono presenti 4 sezioni di scuola dell'infanzia: A, B, C, D con orario ridotto (8-13) e per età eterogenee con bambini di tre, quattro, cinque anni presenti nella stessa sezione. Gli iscritti sono circa novanta con una presenza di due bambini stranieri per sezione, di seconda generazione, con genitori quasi tutti provenienti dalla Cina e in virtù degli spostamenti dei genitori la frequenza non è sempre regolare.

Dal punto di vista socio-economico, il quartiere Oreto-Stazione presenta una struttura composita in quanto a vecchie classi sociali (in prevalenza costituite da commercianti,

---

artigiani e operai) si è aggiunta, in seguito all'espansione edilizia, la classe impiegatizia. Elevata, risulta la percentuale dei disoccupati che vivono di attività saltuarie a volte ai margini della legalità. La struttura familiare è di tipo nucleare e possono essere divisi in tre fasce di livello: una prima fascia abbraccia le famiglie inserite nel pubblico impiego e nel commercio, con istruzione medio – alta e un discreto benessere economico. Queste famiglie vivono in spazi abitativi idonei e sono motivati nei confronti dell'educazione e della scuola. La seconda fascia comprende nuclei familiari con istruzione superiore, che seguono le attività scolastiche con attenzione e partecipazione. Una terza fascia comprende famiglie numerose, semianalfabete, svantaggiate, disgregate per separazione o detenzione di uno dei coniugi; queste famiglie presentano una scarsa motivazione nei confronti dell'educazione.

Nel quartiere da un decennio sono presenti diversi nuclei familiari di immigrati (cinesi, marocchini, tunisini, nigeriani, senegalesi, rumeni, alcune famiglie di nomadi) che risiedono e operano nella zona. La mancanza di centri di aggregazione per stranieri fa sì che i bambini trascorrono molto tempo per strada; frequente è anche la percentuale dell'abbandono scolastico. I bambini stranieri utilizzano un linguaggio con molte caratteristiche dialettali, con un lessico povero e un fraseggiare scarsamente strutturato e hanno bisogno di tempi lunghi per interiorizzare le conoscenze. Essi vivono il disagio dello sradicamento e dell'adattamento alle nuove realtà socio-culturale e il loro insediamento reale nella comunità locale non è sempre agevole.

Le Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione nascono all'interno di una cornice culturale entro cui ripensare l'esperienza del “fare scuola”. Questo è l'incipit della presentazione del documento ministeriale presentato alle scuole il 31 luglio del 2007 dal Ministro Fioroni. I docenti della scuola “Michele Amari, fin dall'inizio dell'anno scolastico 2007/08, sono stati impegnati nella sperimentazione delle “Indicazioni per il curricolo”. Questo ha comportato una notevole mole di studio, lavoro e riflessione in termini pedagogico-didattici. I docenti si sono trovati a sperimentare sul campo nuovi obiettivi di apprendimento, nuovi modelli di Unità di apprendimento e una concezione flessibile del curricolo di scuola da costruire secondo i bisogni formativi dell'utenza e in maniera consona all'identità culturale di ciascuna istituzione scolastica,

personalizzando altresì i percorsi di apprendimento per i bambini con carenze di base o disabilità o per gli alunni extracomunitari non parlanti la lingua italiana.<sup>49</sup>

Il curriculum della scuola dell'infanzia si organizza in campi di esperienza:

- il sé e l'altro;
- il corpo e il movimento;
- linguaggi, creatività, espressione;
- i discorsi e le parole;
- la conoscenza del mondo.

L'articolo 8 del DPR n. 275/1999 (e successive modificazioni) divulga la concezione di autonomia curricolare incentrata sulla capacità della scuola di "diventare flessibile" per poter coniugare gli aspetti di omogeneità dei curricula nazionali con gli aspetti di specificità territoriale dei curricula locali. In tale cornice, i docenti della scuola sede della sperimentazione progettano Unità di Apprendimento e moduli disciplinari tenendo conto della flessibilità temporale, per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum. Avendo la scuola scelto di favorire all'interno del curriculum l'idea della multiculturalità intesa come rispetto del singolo e del gruppo, conoscenza delle tradizioni locali da confrontare con quelle offerte dagli alunni extracomunitari che frequentano la scuola, valorizzazione delle risorse culturali e ambientali del territorio, il processo di insegnamento-apprendimento (motivazione, relazione, operatività, personalizzazione) può e deve trovare soddisfazione in un approccio di ristrutturazione globale del fare scuola nel segno della flessibilità. I docenti hanno, quasi fin da principio, personalizzato i percorsi di apprendimento per gli alunni extracomunitari della scuola primaria non parlanti la lingua italiana.

La flessibilità, dunque, diventa il supporto indispensabile per la definizione di un Piano dell'Offerta Formativa inteso davvero come strumento fondamentale dell'azione educativa di una scuola impegnata a perseguire i suoi obiettivi in ordine alla formazione personale, sociale e culturale degli alunni, attraverso un'efficace rappresentazione dei bisogni effettivi e delle aspettative degli utenti. I docenti, pertanto, evidenziano tale

---

<sup>49</sup> I. C. Amari-Roncalli, *Piano dell'offerta formativa dell'anno scolastico 2009/2010 dell'Istituto Comprensivo Amari-Roncalli*, in [www.scuolaamari.it](http://www.scuolaamari.it) [ultimo accesso: 18.01.2010].

flessibilità all'interno delle UdA di riferimento e dei moduli disciplinari, esplicitando i percorsi e le attività che mirano alla valorizzazione del "curricolo locale" e indicando nel proprio organigramma di servizio le ore settimanali destinate alla strutturazione e/o approfondimento del suddetto curricolo locale che viene socializzato ai genitori in occasione del primo incontro scuola-famiglia.

### 6.3. *Le finalità educative e gli obiettivi*

Il progetto di ricerca si è posto come macro-finalità quella di proporre le tecniche della psicomotricità come "strumento ausiliario" al lavoro quotidiano di costruzione sia dello schema corporeo sia del bagaglio linguistico-comunicativo, in contesti scolastici multiculturali. L'esperienza di gioco con il proprio corpo, grazie alla mediazione delle attrezzature didattiche appropriate, può contribuire significativamente a sviluppare nel bambino tanto l'identità fisico-motoria quanto quella linguistico-culturale. L'impiego della psicomotricità non deve essere inteso come "avviamento allo sport", ma come attività educativa che, oltre a favorire l'evoluzione di abilità motorie (correre, saltare, strisciare, lanciare), conduce al superamento di quelle paure che i bambini manifestano nell'affrontare esperienze nuove, esperienze di movimento, di interazione e di relazione.

In questa ottica, le micro-finalità educative del progetto sono:

1. la maturazione complessiva del bambino (autostima/autonomia);
2. la presa di coscienza del valore del proprio corpo (identità corporea);
3. l'acquisizione delle competenze linguistiche in italiano associata alla costruzione dello schema corporeo (identità linguistica).

Gli schemi corporei sono il frutto dell'elaborazione delle esperienze vissute che fondano la coscienza corporea che ciascuno ha di sé. Gli schemi motori, per attuarsi, dipendono e procedono dagli schemi corporei in precedenza immagazzinati e sono: strisciare, rotolare, camminare, saltare, afferrare, lanciare, arrampicarsi. Gli schemi corporei dipendono dalle informazioni senso-percettive che il bambino riceve dall'ambiente, mentre gli schemi motori rappresentano le risposte schematico-motorie che il bambino produce per influire attivamente sull'ambiente. Gli schemi corporei fondano la coscienza che il bambino ha di se stesso, mentre quelli motori, dipendenti dagli schemi corporei e direttamente evidenti perché attuati, forniscono all'insegnante preziosi dati

relativi all'effettiva coscienza che il bambino ha di sé. Entrambi gli schemi corporei e motori possono essere potenziati solo tramite le esperienze vissute e non possono strutturarsi mediante la visione della rappresentazione grafica di sé. Inoltre, essi, costantemente presenti nella vita del bambino, fondano la base effettiva del suo adattamento nell'ambiente.

È proprio nel vissuto corporeo e motorio che la strutturazione delle conoscenze spazio-temporali ha le sue radici perché è su questa base che si costituiscono interrelazioni spazio-tempo fra le singole assimilazioni schematico-corporee e motorie. Sono così interiorizzate conoscenze spazio-temporali (per es. i concetti di prima/poi, partenza/arrivo, giochi di successione ritmica, piccoli percorsi, etc.), coscienze relative ai rapporti spaziali di base (per es. dentro/fuori, aperto/chiuso, grande/piccolo, vicino/lontano), nonché nozioni spaziali più dettagliate (alto/basso, sopra/sotto, avanti/dietro, lungo/corto, spesso/sottile, verticalità/orizzontalità, uguaglianze/disuguaglianze spaziali, lateralizzazione). I bambini sperimentano i dati in maniera concreta; poi, tramite assimilazioni, accomodamenti, li interiorizzano in maniera differenziata nelle varie fasce d'età.

In linea con i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalla Indicazioni Nazionali per il curricolo verticale<sup>50</sup> e nel rispetto dei campi di esperienza previsti per la scuola dell'infanzia, le finalità del progetto sono state declinate in una serie di obiettivi connessi a 4 aree esperienziali prescelte: a) il corpo e il movimento, b) i discorsi e le parole, c) linguaggi creatività ed espressione, d) il sé e l'altro.

CAMPI D'ESPERIENZA	OBIETTIVI
Il corpo e il movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorire l'acquisizione di una positiva identità.</li> <li>• Promuovere lo sviluppo psicomotorio e la presa in carico del corpo e del suo funzionamento.</li> <li>• Utilizzare il corpo come strumento espressivo di comunicazione e di identificazione.</li> <li>• Sviluppare le capacità senso-percettive e gli schemi posturali di base: strisciare, rotolare, camminare, correre, saltare, arrampicarsi.</li> <li>• Coordinare la propria azione manuale con i dati visivi: ricevere, lanciare, destrezza manuale.</li> </ul>

<sup>50</sup> M.P.I., *Le Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione. Indicazioni per il curricolo, D.M. 31/07/07*, Tecnodid, Napoli, 2007.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adeguare la propria azione motoria a parametri spaziali (distanze, traiettorie, orientamento) e a parametri temporali (durata, velocità).</li> <li>• Rispettare se stessi e gli altri, attuando comportamenti di condivisione e collaborazione.</li> </ul>
I discorsi e le parole	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquisire abilità di ascolto e di comprensione.</li> <li>• Acquisire la capacità di riassumere racconti.</li> <li>• Stimolare la fruizione e la produzione linguistica.</li> <li>• Sapere esprimere i vissuti personali e collettivi.</li> <li>• Utilizzare il linguaggio verbale in maniera differenziata e appropriata alle più diverse attività.</li> <li>• Memorizzare filastrocche e testi linguistici.</li> </ul>
Linguaggi, creatività ed espressione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sviluppare la creatività.</li> <li>• Sviluppare il linguaggio espressivo-motorio.</li> <li>• Sperimentare diverse tecniche grafiche, pittoriche, e manipolative.</li> <li>• Sapersi esprimere attraverso le diverse forme di rappresentazione e di comunicazione verbale e non verbale.</li> </ul>
Il sé e l'altro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorire il superamento di inibizioni.</li> <li>• Sapere interagire e confrontarsi nel gruppo.</li> <li>• Rafforzare la disponibilità alla collaborazione.</li> </ul>

#### 6.4. La metodologia

Per la sperimentazione ci si è avvalsi della tecnica della *ricerca-azione*<sup>51</sup> con gruppo di controllo e gruppo sperimentale, osservazione partecipante, addestramento del docente e analisi qualitativa dei dati. Nel corso delle azioni educative sul campo l'attenzione è stata focalizzata principalmente sull'inserimento dei bambini stranieri con l'intento di promuoverne l'acquisizione dell'italiano L2 attraverso attività semplificate di psicomotricità. La Psicomotricità ha consentito di collocare la pratica didattica a livello del corpo, rimettendo in gioco gli stessi processi sensorio-emozionali attraverso il piacere

<sup>51</sup> Si vedano R. BOUDON, *Metodologia della ricerca sociologica*, Il Mulino, Bologna, 1996; L. CALONGHI, *Sperimentazione nella scuola*, Armando, Roma, 1990; C. COGGI, L. CALONGHI, *Ricerca e Scuola*, Lisciani e Giunti, Teramo, 1990; G. CORALLO, *La ricerca in campo educativo*, Adriatica, Bari, 1988; PETRACCHI, *op. cit.*, p. 115.

sensomotorio e mediante l'uso di materiali e di strumenti psicomotori quali il movimento, la musica, il gioco, il disegno, intesi come mediatori della simbolizzazione, nonché come modalità efficace per avviare l'acquisizione linguistica creando una intersezione fra corporeità, identità e comunicazione.

Per l'organizzazione metodologico-didattica delle azioni in aula si è fatto riferimento al *setting* psicomotorio, luogo simbolico di raccordo tra la dimensione affettiva e quella cognitiva del bambino nel quale numerosi oggetti (sia tradizionali sia più insoliti e destrutturati) si possono utilizzare in modi differenti: per colorare e dipingere, per produrre suoni e ritmi, per manipolare e modellare, per raccontare e risignificare le proprie esperienze di apprendimento.<sup>52</sup> Lo spazio utilizzato è stato la stessa aula in mancanza dell'aula di Psicomotricità. L'aula si è trasformata, di volta in volta, in *setting* psicomotorio, in teatro, in aula di danza e musica, in aula ludica, in laboratorio creativo.

#### 6.5. *I destinatari del progetto sperimentale*

L'area indagata nel corso della ricerca è la scuola dell'infanzia multiculturale. Il campione scelto è composto da due sezioni parallele, una di sperimentazione (sezione C) e l'altra di controllo (sezione B).<sup>53</sup> La sezione C è composta da 26 bambini iscritti di cui 24 frequentanti, 17 maschi e 6 femmine e due bambini stranieri: un maschio Gianluca di età 4 anni nato in Italia da genitori cinesi, l'altra una femmina Jeroneja di età 5 anni nata in Italia da genitori del Bangladesh dello Stato del Cylet. L'età della sezione è eterogenea con bambini di tre, quattro e cinque anni, ha un livello socio-culturale-economico medio-basso. La struttura familiare è di tipo nucleare, diffuso è il lavoro per entrambi i genitori di tipo sommerso o sottooccupato. I bambini della sezione hanno un temperamento vivace e sono motivati all'apprendimento, il clima tra gli alunni della sezione è soddisfacente. La sezione è ben strutturata ed attrezzata con un'ampia gamma di materiali e sussidi didattici; è esposta alla illuminazione solare e vi è il ricambio d'aria necessario per la salute degli

---

<sup>52</sup> I. GAMELLI, *Pedagogia ed educazione motoria, cit.*, pp.109-112.

<sup>53</sup> L'uso dei nomi reali dei bambini, nonché delle immagini che li ritraggono e che documentano le attività svolte nel corso del progetto, è reso possibile grazie alla Liberatoria di consenso sulla privacy, rilasciata dai genitori e depositata agli Atti della Direzione Didattica presso l'I.C. Amari-Roncalli.

alunni. I bambini sono abituati a svolgere lavori di gruppo i cui esiti, cartelloni, disegni, alfabetieri, numerieri, sono appesi alle pareti dell'aula connotando lo spazio di apprendimento e personalizzandolo.

La sezione B è composta da 25 bambini iscritti di cui 24 frequentanti, 13 maschi e 11 femmine, con due bambini stranieri: Marcello di 4 anni e Cristina di 5 anni, nati in Italia da due coppie di genitori cinesi. L'età della sezione è eterogenea con bambini di tre, quattro e cinque anni ed ha un livello socio-culturale ed economico medio. La struttura familiare è di tipo nucleare; diffuso è il lavoro per entrambi i genitori di tipo impiegatizio. La sezione è ben strutturata; prevede piccoli banchi, l'angolo per depositare gli zainetti, l'angolo dei giocattoli, l'angolo dei materiali e dei sussidi didattici. L'aula è adeguatamente illuminata ed i bambini sono abituati a gestire i diversi spazi di gioco e/o di apprendimento. I piccoli alunni sono stati suddivisi in tre gruppi di lavoro omogenei per età: tre, quattro e cinque anni. Tale strategia didattica ha favorito l'intervento educativo sia per lo sviluppo psicomotorio sia per lo sviluppo linguistico e per l'integrazione dei bambini alloglotti.

#### *6.6. Le figure coinvolte: docente accogliente ed esperto esterno.*

La gestione del gruppo di controllo e del gruppo sperimentale ha visto la cooperazione di due figure, ossia il docente accogliente e l'esperto esterno. Mentre nel primo gruppo, però, la conduzione dell'attività didattica ha seguito l'impostazione canonica e l'esperto ha svolto semplicemente la funzione di osservatore e facilitatore, nel gruppo sperimentale l'attività didattica è stata svolta dal docente precedentemente addestrato dall'esperto all'impiego delle tecniche psicomotorie.

I docenti coinvolti nel progetto, l'insegnante Salvatore Tulumello nella classe sezione C (gruppo sperimentale) e l'insegnante Daino Norina nella classe sezione B (gruppo di controllo) sono stati guidati dall'esperto in una serie di operazioni:

— il passaggio da un'attitudine direttiva e di eccessivo controllo alla capacità di essere registi attenti, ma discreti dell'apprendimento, attraverso la predisposizione e la cura degli spazi e dei materiali, la gestione dei tempi e dei ritmi dell'attività didattica proposta;

— la disponibilità a farsi cassa di risonanza dell'esperienza dell'allievo, che si traduce concretamente nel saper rispondere ricorrendo a più codici, per esempio ad un gesto con la voce, alla richiesta più o meno esplicita di presenza e attenzione con una postura;

— la consapevolezza prossemica, vale a dire sensibilità e conoscenza per il ruolo che le disposizioni dei corpi nello spazio determinano nell'esperienza educativa;

— il disporsi all'ascolto tramite empatia tonica.

Ogni mattina, prima di svolgere l'attività prevista, l'osservatore partecipante/esperto rivedeva insieme ai docenti il piano di lavoro, li ragguagliava sulle attività da svolgere, forniva loro un foglio di lavoro contenente l'obiettivo specifico cui l'attività mirava nonché le modalità operative per svolgere l'attività stessa. In qualità di osservatore partecipante, l'esperto ha addestrato il docente (gruppo sperimentale) rispetto al saper osservare e leggere ciò che il movimento esprime. Osservare consiste nel saper discriminare, nel cogliere le differenze e, nel contesto specifico, equivale a focalizzarsi sull'esperienza motoria dell'altro, sulle sensazioni, sull'utilizzo dello spazio e del materiale, sul ritmo, sulla postura, sulla gestualità mimica, sulle variazioni toniche, sull'uso del linguaggio orale.

Gli strumenti utilizzati nel corso dell'attività sperimentale sono stati di vario tipo:

— sussidi didattici: griglie di osservazione, schede strutturate, guide didattiche, disegni, immagini di 'Pesce Giramondo' e di 'Pesce Giramondo è diventato uomo';<sup>54</sup>

— sussidi multimediali: televisore, stereo, Cd-Rom, stereo "Tutto musica", macchina fotografica digitale, registratore, videoregistratore, computer;<sup>55</sup>

— materiali di cancelleria e di facile consumo: das, pongo, plastilina colorata, tempere, pennelli, colla, forbici, nastro dorato, colori a dita, colori a matita, pennarelli a spirito, colori a cera, carta crespata, carta da giornale, carta collage, carta pacco, carta carbone, cartoncino colorato, cartoncino liscio, cartoncino colorato ruvido, cotone idrofilo e materiale di recupero e riciclaggio;

— oggetti psicomotori quali: specchio, cuscini, materassini, palloni di diverse misure, corde di diverse lunghezze, bastoni, teli, tessuti di vari colori, cerchi, tubi di cartone e di gommapiuma e blocchetti di costruzioni.

---

<sup>54</sup> V. RICCIO, *Laboratorio delle attività motorie. Consapevolezza corporea, orientamento spazio-temporale e educazione alla salute per la scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento, 2009, pp. 11-15 e pp. 24-26

<sup>55</sup> G. MARAGLIANO, *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 1994, p. 86.

## 7. Le fasi della sperimentazione

La sperimentazione, ideata, pianificata e progettata nel corso di un anno, si è realizzata concretamente nell'arco di cinque mesi, da febbraio a giugno 2010 ed ha previsto incontri di due o tre ore, due volte alla settimana, nelle classi sedi del progetto.

L'intero percorso è stato articolato in tre fasi: una fase di osservazione e preparazione, una fase dedicata all'azione sperimentale vera e propria ed infine una fase incentrata sulla valutazione, intesa come analisi descrittivo-qualitativa del percorso sperimentale ed interpretazione dei risultati.

### FASE 1: OSSERVAZIONE E PREPARAZIONE

Nella prima fase si è proceduto all'osservazione della sezione, delle relazioni alunni-alunni e insegnante-alunni. Attraverso la scheda di rilevamento e disegno libero sul corpo umano, si sono individuati i punti di partenza e si è potuta effettuare l'analisi dei bisogni dei bambini ricalibrando il progetto di sperimentazione in relazione alle abilità espressivo-comunicative rilevate in entrata.

In seguito ad una serie di colloqui esplorativi iniziali con l'alunno, gli insegnanti di sezione e la famiglia, si è proceduto all'osservazione dei bambini in situazione, tempo nel quale si sono proposte attività incentrate su sollecitazioni e stimoli non verbali, il test dell'omino<sup>56</sup> ed è stata somministrata la scheda di rilevamento del comportamento linguistico e relazionale degli allievi stranieri.<sup>57</sup> A ciò è seguita una prima restituzione dei

---

<sup>56</sup> Denominato anche test di Machover-Goodenough, dal nome delle due psicologhe che lo hanno ideato e sperimentato, serve per misurare la maturità mentale globale dei bambini, proponendo ai bambini di elaborare un disegno libero sul corpo umano. Tale test può essere interpretato non solo in rapporto ad elementi quantitativi relativi al punteggio, ma anche ad elementi qualitativi in ordine di caratteristiche nella rappresentazione del corpo umano, della spazialità, del disegno come espressione del realismo intellettuale, elementi che si accrescono con l'età in relazione allo sviluppo mentale. Vedasi M. DE NEGRI, *Manuale di neuropsichiatria infantile*, Piccin, Padova, 1996, pp. 423-429; G. V. THOMAS, A. M. J. SILK, *Psicologia del disegno infantile*, Il Mulino, Bologna, 1998, pp. 35-39.

<sup>57</sup> *Scheda di rilevazione del comportamento linguistico e relazionale a uso degli insegnanti che hanno bambini stranieri in classe/ sezione in Facile! guida per*

dati raccolti e la individuazione dei bisogni linguistici così come delle risorse da attivare lungo il percorso sperimentale.

Un secondo momento di osservazione in itinere della sfera linguistica ha previsto attività motorie vere e proprie, alcune tipologie di gioco psicomotorio ed esercizi di interazione comunicativa; il tutto è stato registrato su una griglia di osservazione predisposta all'uopo.<sup>58</sup> Nella griglia sono stati messi a sistema i comportamenti motori, le abilità percettive sensoriali e lo sviluppo della competenza linguistica, articolata in ricezione dell'input e produzione. Per la valutazione degli item osservati, si è scelto un criterio numerico triadico: 0 = NO, 1 = IN PARTE, 2 = SÌ. La griglia è stata compilata per ciascuna attività e per ognuna delle classi coinvolte; se ne riporta una esemplificazione:

---

*l'insegnante*, a cura di F. DELLA PUPPA, M. C. LUISE, Theorema libri, Petrini, Torino, 2001 pp. 10-15

<sup>58</sup> Per gli indicatori e la strutturazione della scheda di osservazione si è fatto riferimento al testo di L. GENOVESE, S. KANIZSA, *Manuale della gestione della classe*, FrancoAngeli, Milano, 1991, pp. 475-481.

ATTIVITÀ ..... DATA.....CLASSE.....	Bambino allofono	Bambina allofono	Bambini italofoni
<b>Percezione uditiva:</b> Riconosce e denomina il suono percepito; Distingue diversi timbri sonori Sa marciare ascoltando una musica Riconosce la voce degli animali Riconosce il rumore di utensili			
<b>Fonazione ed articolazione:</b> Sa controllare il movimento della lingua Controlla bene il movimento delle labbra Articola correttamente le consonanti Articola correttamente le vocali e i dittonghi Pronuncia correttamente il proprio nome Pronuncia correttamente il nome di persone e degli oggetti che conosce			
<b>Percezione corporeo-visiva:</b>			
Risponde fisicamente a semplici consegne (TPR)			
Risponde fisicamente a domande a risposta chiusa (con movimenti del capo)			
Risponde oralmente a domande con espressioni del tipo frastiche nome/verbo/compl.oggetto.			
Riconosce e denomina le immagini proposte dall'insegnante.			
Sa analizzare verbalmente un'immagine			
Sa individuare e/o sa usare nel discorso le sequenze temporali (prima, adesso, dopo).			
Ha coscienza del proprio corpo			
Conosce le varie parti del corpo			
<b>Motricità grossa:</b> Corre Salta Nuota Striscia sul ventre a serpente Segue linee tracciate camminando			
<b>Motricità fine:</b> Sa disegnare Sa colorare			
<b>Percezione visiva</b>			
Conosce i colori fondamentali Sa distinguere correttamente tutti i colori			

La ricerca sul tipo di osservazione da utilizzare con i bambini nella pratica linguistica e psicomotoria ha preso l'avvio dalla riflessione su uno dei principi teorici comuni sia alla Psicomotricità sia alla Glottodidattica, ovvero la globalità dell'allievo inteso come persona e considerato nella sua interezza.

La metodologia utilizzata è stata l'osservazione diretta e partecipante, alla presenza del bambino con il quale s'interagisce. Si tratta di un'osservazione interattiva

nel corso della quale non si indica soltanto la partecipazione a livello dell'agire, ma anche una disposizione emotiva interiore di ricettività e di ascolto verso tutto ciò che proviene dall'altro. Ricettività intesa come capacità di silenzio e spazio per accogliere e contenere l'intero oggetto osservato, badando di non incorrere in uno dei più comuni rischi dell'osservazione, che è quello di vedere soltanto delle parti, dei settori e non la persona nella sua unità. Nel caso specifico della scuola dell'infanzia e dei bambini stranieri si tratta di sviluppare la capacità di cogliere il processo evolutivo dell'alunno, la sua spinta a crescere, al di là delle limitazioni linguistico-culturali che possono in qualche misura condizionare lo sviluppo del senso identitario.

Nel corso del progetto sperimentale si sono alternate una osservazione iniziale e una osservazione in itinere.<sup>59</sup> Nel primo caso sono stati osservati i bambini incontrati per la prima volta. L'osservazione iniziale, oltre a fornirci elementi di conoscenza del mondo interno del bambino, ha permesso anche di intravedere le sue possibilità di evoluzione. Ascoltare la "storia" del bambino straniero, narrata sia dall'insegnante di classe sia dall'incontro con i genitori, ha fornito informazioni utili prima di cominciare l'attività scolastica ed ha consentito di calibrare l'intervento educativo sui bisogni effettivi del bambino.

L'osservazione in itinere, gestita continuativamente per l'intero intervento progettuale, ha permesso al docente esperto di modulare costantemente le strategie dell'intervento, aggiustandolo in funzione dell'evoluzione del bambino ed in relazione alle aree indagate orientamento senso-motorio, comunicazione pre-simbolica e simbolica. In particolare, l'osservazione del gioco psicomotorio del bambino si è basata su parametri precisi che si rifanno alle categorie tipiche della comunicazione non verbale: la relazione del bambino con lo spazio, il tempo, gli oggetti e gli altri. Il bambino, soggetto delle relazioni, è stato osservato nella sua espressività motoria, cioè nel modo tutto originale che ha di essere se stesso, di esprimere ciò che sta vivendo nel qui ed ora e, allo stesso tempo, di raccontare la propria storia.

## FASE 2: L'AZIONE IN CLASSE

---

<sup>59</sup> GENOVESE, KANIZSA, *op. cit.*, pp.137-154.

Nella seconda fase si è proceduto alla conduzione delle attività vere e proprie, sia nella classe di controllo sia nella classe sperimentale. Con entrambi i gruppi si è scelto di lavorare sullo sfondo integratore di ‘Pesce Giramondo’ e della continuazione ‘Pesce Giramondo è diventato uomo’, che si prestano particolarmente bene ad un lavoro combinato Psicomotricità ed Educazione Linguistica, grazie alle sollecitazioni offerte dalla ricchezza di verbi di moto nonché dall’ampia varietà lessicale e semantica relativa a diversi ambiti contenutistici. La favola ‘Pesce Giramondo’, scritta e riadattata da V. Riccio<sup>60</sup>, è la storia di un pesce che girava per il mondo e che voleva diventare uomo. Il pesce nuota in lungo e in largo per il mare fino a quando giunge in un’isola in cui le persone, per parlare, usavano solo la *A*, e non gli piace; poi giunge nell’isola in cui le persone dicevano solo *O* e nell’altra in cui usavano solo la *E* e che non gli piacciono entrambe. Finalmente giunge nell’isola delle *UI* e questo posto gli piace. Gli abitanti dell’isola erano uomini e il pesce giramondo, che voleva camminare, inizia a strisciare, ad andare carponi e finalmente si alza in piedi. Il pesce voleva fare amicizia con gli abitanti ma nessuno gli dava conto e interloquiva con lui perché aveva coda e pinne. Un giorno il pesce giramondo incontra un uomo che gentilmente gli indica il viso, le braccia, la pancia, le gambe, e con una filastrocca, gli spiega come è fatto l’uomo. Il pesce, contento di avere imparato queste cose, prende carta e matita e fa centinaia di disegni di un uomo per non dimenticare quanto gli è stato spiegato.

L’utilizzo di ‘Pesce Giramondo’ ha seguito due itinerari differenti. Mentre nel gruppo di controllo l’azione didattica è stata incentrata sul racconto della favola, prediligendo la ricezione orale dell’input linguistico ed attivando la comprensione soltanto mediante il disegno, nel gruppo sperimentale la favola è stata presentata ed elaborata attraverso tecniche psicomotorie ed esercizi specifici legati allo sviluppo della competenza

---

<sup>60</sup> RICCIO, *op. cit.*, pp. 11-15 e pp. 24-26; La motivazione della scelta di tale favola risponde a due criteri: il primo è che la favola si presta all’attività motoria presente nei movimenti del personaggio e all’attività linguistica presente nei vocaboli che descrivono il corpo umano; il secondo criterio è la presenza della pronuncia delle vocali *A*, *E*, *O*, *UI*, che risponde ai criteri di logopedia di apertura della bocca e non alla forma tradizionale di pronuncia delle vocali *A*, *E*, *I*, *O*, *U*, inoltre la presenza dei movimenti di strisciare, di andare carponi e di alzarsi in piedi per camminare corrisponde allo sviluppo ontogenetico del bambino che rispecchia le tappe dello sviluppo psicomotorio.

linguistico-comunicativa. In altri termini, mentre nella sezione di controllo si è deciso di lavorare sull'acquisizione dell'italiano come L1, non facendo un preciso distinguo tra apprendenti italofoeni e allofoeni, nella sezione sperimentale si è proceduto ad una sequenza di interventi imperniati sulle strategie di acquisizione dell'italiano come L1 per i bambini italofoeni e come L2 per quelli allofoeni.

Sia nel caso del gruppo di controllo sia nel caso del gruppo sperimentale, ciascuna azione è stata progettata seguendo una precisa articolazione interna in step operativi, pur nel rispetto della specificità degli interventi:

1. *Warm up* o fase di riscaldamento,
2. presentazione orale della favola in assetto di *circle-time* (gruppo di controllo),
3. presentazione orale e per immagini della favola in assetto di *circle-time* (gruppo sperimentale),
4. rielaborazione verbale della favola,
5. animazione delle sequenze chiave della favola mediante mimo corporeo (sezione sperimentale), disegno (sezione di controllo),
6. rielaborazione corporea della favola mediante movimenti intenzionali e movimenti spontanei (solo per il gruppo sperimentale),
7. pratica intensiva di rivisitazione del testo, mediante giochi psico-motori, linguistici e senso-motori (gruppo sperimentale) o giochi simbolici e linguistici (gruppo di controllo),
8. rielaborazione rappresentativa del testo con schede strutturate da colorare (gruppo di controllo e gruppo sperimentale), creazione dello schema corporeo con disegno libero, disegno con modello, tecnica del ritagliare e del collage, del riempimento e di manipolazione (gruppo sperimentale), realizzazione del "testo impertinente"<sup>61</sup>(gruppo

---

<sup>61</sup> Per *testo impertinente*, si intende un testo o *libro gioco* in cui non vi sono regole da seguire; libri pazzi costruiti con fogli di diversa grammatura, spessore, forma, disegnati su vari tipi di carta (velina, rigida, oleata, cartonata), con incise frasi *nonsense* o in lingue diverse in vari stili di scrittura e con colori diversi, in A. NOBILE, *Gioco e infanzia*, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 82-84. Nell'ambito, del gruppo sperimentale, si è scelto di costruire il libro impertinente della storia usando schede prestampate colorate dagli stessi bambini, attraverso l'utilizzo di varie tecniche di colorazione: a matita, a cera, a spirito, digito pittura, brillantina, acquarello, etc.

sperimentale) e del “*book*”<sup>62</sup> (gruppo di controllo) relativo alla favola (nella duplice versione di ‘Pesce Giramondo’ e ‘Pesce Giramondo è diventato uomo’),

9. verifica degli apprendimenti mediante breve racconto della favola rispettando la sequenza temporale prima/dopo, mediante giochi linguistici e/o di memoria, mediante disegno libero sullo schema corporeo.

#### *Le attività con il gruppo di controllo*

L’intervento sulla favola ‘Pesce Giramondo’ con il gruppo di controllo è stato articolato in una serie di micro-attività di ascolto, fruizione, disegno e gioco finalizzate alla realizzazione finale del *book*.

Dopo una prima lettura a voce alta della favola in *circle time* e la rielaborazione orale da parte dell’insegnante si è passati al breve racconto libero sollecitato nei bambini e controllato in fase di esecuzione. Durante il racconto l’insegnante ha utilizzato il linguaggio verbale e paraverbale, marcando particolarmente le pause, il tono interrogativo e/o quello esclamativo. Obiettivo del racconto libero era quello di fare estrapolare agli stessi bambini alcune semplici battute rispettando l’esecuzione temporale del prima-dopo.

I bambini hanno quindi improvvisato dei giochi simbolici nella sezione riutilizzando le stesse stringhe linguistiche desunte dal racconto e successivamente hanno tradotto le parole in attività grafica finalizzata alla elaborazione del *book* sia sul “Pesce Giramondo” sia la continuazione “Pesce Giramondo è diventato uomo” composto da schede prestampate sulla favola colorate dagli stessi bambini con la tecnica dei colori a matita. L’attività iconica, ha contribuito a rilassare i giovani allievi ed ha consentito loro di esprimersi liberamente esplorando la realtà proiettata da/nella favola. Il gioco simbolico sulla traccia della favola, con l’uso di gesti, e qualche battuta verbale, ha coinvolto i bambini sul piano emotivo e ciò ha favorito un percorso di esternazione del proprio vissuto emozionale all’interno del cerchio magico innescato dal racconto della favola. Si è proceduti con l’ascolto e la memorizzazione della filastrocca ‘Tocca, tocca!’ e la memorizzazione di alcune piccole frasi idiomatiche. In chiusura dell’intervento, è stata proposta l’attività ludica articolata in: gioco libero, simbolico, gioco strutturato e gioco

---

<sup>62</sup> Per *book* s’intende una raccolta delle schede prestampate della favola colorate dai bambini con colori a matita.

dello specchio. Per ogni attività si è proceduto dalla verbalizzazione orale alla rappresentazione iconica sino alla rappresentazione simbolica.

Si riportano di seguito le schede sintetiche relative alle attività realizzate nella sezione di controllo. Per ciascuna attività, attuata in più incontri, si sono precisati gli obiettivi specifici e le modalità di esecuzione:

### **Attività 1**

#### **Obiettivo specifico:**

*Ascoltare e comprendere semplici messaggi orali attraverso la favola Pesce Giramondo*

#### **Modalità:**

1. Narrazione della favola 'Pesce Giramondo'.
2. Lettura di immagini che rappresentano la favola.
3. Rielaborazione verbale da parte dell'insegnante.
4. Breve racconto orale da parte dei bambini.
5. Gioco simbolico.
6. Colorazione delle singole schede strutturate.
7. Costruzione di un piccolo *book* sulla favola 'Pesce Giramondo'.

### **Attività 2**

#### **Obiettivo specifico:**

*Ascoltare e comprendere semplici messaggi orali con la favola 'Pesce Giramondo è diventato uomo'.*

#### **Modalità:**

1. Narrazione della favola 'Pesce Giramondo è diventato uomo';
2. Lettura di immagini che rappresentano la favola;
3. Rielaborazione verbale da parte dell'insegnante.
4. Breve racconto orale da parte dei bambini.
5. Gioco simbolico.
6. Colorazione delle singole schede strutturate;
7. Costruzione di un piccolo *book* sulla favola 'Pesce Giramondo è diventato uomo';

### **Attività 3**

**Obiettivo specifico:**

*Ascoltare e memorizzare filastrocche.*

*Conoscere i vocaboli delle parti del corpo.*

**Modalità:**

- Ripetiamo e impariamo oralmente la filastrocca ‘Tocca tocca!’.
- Gioco dello specchio: attraverso l’uso dello specchio ogni bambino dovrà riconoscersi, descriversi e denominare le varie parti del proprio corpo.

**Attività 4**

**Obiettivo specifico:**

*Conoscere vocaboli che denominano l’identità di genere.*

**Modalità:**

- Con alcune immagini reali impariamo a conoscere il nome dei compagni e gli oggetti del vestirsi e formuliamo le prime brevi frasi: maschio “Io sono un maschio”; femmina “Io sono una femmina”; pantalone “Io mi vesto con il pantalone”; gonna “Io mi vesto con la gonna”, etc.

**Attività 5**

**Obiettivo specifico:**

*Esprimere i propri bisogni e le proprie necessità.*

**Modalità:**

Domande/risposte per soddisfare le proprie necessità: ho sete, posso bere?; posso andare al bagno?; mi piace quel gioco, posso usarlo?, etc.

**Attività 6**

**Obiettivo specifico:**

*Sviluppare il gesto grafico.*

**Modalità:**

Si invitano i bambini a sviluppare delle produzioni grafiche libere e con modello sul corpo umano.

*Le attività con il gruppo sperimentale*

L'apertura delle attività con il gruppo sperimentale ha previsto un *warm up* linguistico articolato in giochi mirati all'esercizio dell'articolazione della lingua e dei suoni. Si è, quindi, passati all'imitazione del linguaggio neonatale emettendo alcune sillabe di base (la-la-la, ta-ta-ta, ma-ma-ma) ripetute in diverse tonalità: sussurrando, gridando, a voce bassa. Gli alunni sono stati invitati a pronunciare, con la mano sul collo, le vocali in modo esagerato, con tono ora alto ora basso e alzando o abbassando le mani nell'immissione di una vocale. Si è fatto ripetere il proprio nome scandendo bene le lettere. Infine, è stato chiesto loro di imitare il rumore o il suono prodotto dal trapano, dalla sega, dalla zanzara, dal serpente, dalla sirena e la voce degli animali (il cane, l'asinello, la pecora, la mucca, la gallina).

Si è quindi è proceduto al racconto della favola 'Pesce Giramondo'. Il testo narrato è stato suddiviso in sequenze e battute per avviare un *role-play* semi-strutturato che comprendesse l'imitazione delle azioni motorie principali presenti nella favola, nonché la rielaborazione verbale della favola stessa. Questa è stata presentata in assetto di *circle-time* oralmente con immagini illustrate. Nel raccontare la favola, l'insegnante ha mimato i vari movimenti di 'Pesce Giramondo' ed ha poi raccontato la favola una seconda volta facendo partecipare i bambini alla narrazione con i movimenti. Ad ogni battuta della favola è stata, quindi, associata l'azione motoria, prima da parte del docente e poi, su base mimetica, da parte degli alunni.

A ciò ha fatto seguito l'attività di colorazione delle illustrazioni che i bambini hanno usato per costruire il "testo impertinente" di 'Pesce Giramondo' e di 'Pesce Giramondo è diventato uomo'. I bambini hanno osservato il libro prodotto da loro stessi. Infine, si è passati all'attività motoria vera e propria in cui la favola è stata utilizzata come input per il movimento. Durante la narrazione, i bambini disposti a semicerchio e seduti sulle sedie hanno ascoltato il racconto dell'insegnante che imitava i movimenti del nuoto. In un secondo momento sono stati i bambini ad imitare ripetendo ad ogni bracciata: 'Nuota, nuota, nuota!' Lo stesso tipo di associazione movimento/parola è stato reiterato per le diverse azioni presenti nel testo e a ciascun movimento si è fatto corrispondere un termine (generalmente un verbo) o alcune vocali o gruppi vocalici. La ripetizione di parole o suoni è stata effettuata sempre a voce alta e marcata dal battito delle mani che contribuiva alla fissazione mnemonica attraverso il ritmo.

Per ciascuno dei verbi di moto presenti nel testo fiabesco, all'imitazione del movimento da parte dell'insegnante seguiva l'attività di imitazione dei bambini i quali hanno sperimentato una gamma di posture e azioni motorie quali strisciare per terra, il muoversi a carponi, la camminata, il salto, tutte finalizzate al controllo del corpo, all'acquisizione della dimensione di orientamento nello spazio e al raggiungimento dell'equilibrio.

Successivamente, si è passati alla fase più propriamente ludica. Il gioco dello specchio ha contribuito a rafforzare le azioni di riconoscimento, auto-descrizione e denominazione delle parti del proprio corpo; con il gioco della danza (su musica etnica e tarantelle siciliane) i bambini hanno connesso il libero movimento del corpo alla cadenza ritmica imposta dal fraseggio musicale e del ritmo; il gioco a coppie per memorizzare la filastrocca 'Tocca, tocca!', il gioco dell'indovinello 'passaparola' e del traduttore simultaneo sono serviti alla messa a fuoco delle abilità linguistiche ed hanno visto i bambini impegnati rispettivamente nelle attività di interazione comunicativa, di passaggio interlinguistico dalla L1 alla L2 e viceversa, di recupero mnemonico dei termini appena appresi.

Infine, attraverso l'elaborazione grafica e la manipolazione i bambini hanno potuto sviluppare con spontaneità una serie di riproduzioni grafiche sullo schema del corpo, hanno copiato il modello del corpo umano ed hanno, quindi, costruito la sagoma di un corpo attraverso la tecnica del "taglia e incolla". Nel fare ciò, i bambini hanno lavorato in piccoli gruppi, costantemente monitorati dall'insegnante e gli esiti dell'attività sono stati appesi alle pareti della classe sottoforma di cartelloni.

Durante la conduzione degli insegnamenti si è cercato di mantenere una congruenza fra il linguaggio verbale e il comportamento non verbale, curando l'espressione del volto, gesti, movimenti, la posizione del corpo, l'inflessione della voce, il ritmo e la cadenza, nonché la sistemazione degli oggetti nello spazio. Si è cercato di facilitare la comprensione delle consegne utilizzando non solo il linguaggio verbale, ma anche quello iconografico e mimico attraverso l'uso del corpo, imitando oggetti o persone. I bambini erano molto motivati durante lo svolgimento delle attività didattiche e hanno dimostrato buone strategie di elaborazione dell'apprendimento, per cui sono riusciti a mantenere il passo senza perdere il filo connettivo tra le diverse tipologie di attività proposte.

Il ricorso ad attività strutturate ha consentito, soprattutto ai bambini di quattro e cinque anni, il conseguimento di alcuni micro-obiettivi specifici: l'acquisizione delle competenze simbolico-culturali (logiche temporali e spaziali), della competenza linguistica in lingua italiana (denominazione e verbalizzazione delle parti dello schema corporeo), della competenza espressivo-corporea (drammatizzazione motoria delle scenette della favola). Di contro, l'insegnamento semi-strutturato, con alternanza di apprendimento guidato e attività grafiche libere, ha consentito lo sviluppo delle abilità senso-percettivi estrinsecati mediante la realizzazione di disegni liberi, costruzione del cartellone sul corpo e del "testo impertinente" basato sul 'Pesce Giramondo'. Per ogni attività si è proceduto dalla esperienza senso-motoria, alla rappresentazione iconica sino alla rappresentazione simbolico-verbale. Sul piano metodologico, il docente si è avvalso delle indicazioni fornite dall'esperto, sia per l'ambito linguistico sia per quello psicomotorio, così come della mediazione didattica,<sup>63</sup> delle strategie di gruppo,<sup>64</sup> dei mediatori iconici, analogici e simbolici,<sup>65</sup> del gioco inteso come strumento socializzante e condizione necessaria per stimolare i processi intellettivi su base esperienziale.<sup>66</sup> I bambini sono, infatti, in grado di riconoscere, discriminare, selezionare, classificare, interiorizzare, ordinare, dati che provengono dai loro sensi (suoni, rumori, odori, profumi, colori, forme, sapori e contrasti tattili) attraverso l'esperienza diretta.

Le micro-attività sono state condotte in assetto didattico laboratoriale. Il laboratorio, spazio sinergico del fare, dell'agire e del pensare, favorisce la trasversalità dei saperi e promuove le capacità *metacognitive* (imparare ad imparare) e *fantacognitive* (imparare a creare/inventare). Lavorare in un'ottica laboratoriale significa attivare conoscenze dichiarative (ciò che si sa), competenze procedurali (come si fa), abilità metacognitive (riflessione sull'esperienza), e processi relazionali (l'interazione tra i pari).<sup>67</sup> Quest'ultimo aspetto conferisce un valore aggiunto alla specificità formativa dell'attività laboratoriale la quale, offrendo la possibilità a ciascun individuo di agire all'interno di un sistema

---

<sup>63</sup> FRANCESCATO, PUTTON, CUDINI, *op. cit.*, p. 32.

<sup>64</sup> F. DE BARTOLOMEIS, *La pratica del lavoro di gruppo*, Loescher, Torino, 1981, p.54.

<sup>65</sup> SCHINDLER, *op. cit.*, p.10.

<sup>66</sup> FRABBONI, PINTO MINERVA, *op. cit.*, p. 498.

<sup>67</sup> FRABBONI, *op. cit.*, p. 83.

cooperativo e non competitivo, favorisce un processo di insegnamento/apprendimento flessibile e differenziato.

Non a caso, nel corso del progetto sperimentale, la forma privilegiata di attività è stata il gioco poiché, proprio per la sua componente fortemente laboratoriale esso consente al bambino di conoscere e sperimentare il mondo esprimendo pienamente le proprie abilità. Sono state utilizzate tutte le forme di gioco senso-motorio, simbolico, con regole, strutturato e non, proponendo attività vissute in forma ludica capaci di attivare la partecipazione, l'entusiasmo ed atteggiamenti di ricerca personale. L'attività ludica (dal gioco psicomotorio a quello simbolico ed alla drammatizzazione), spontanea e guidata, ha creato diverse occasioni educative che hanno spinto i bambini ad utilizzare ogni mezzo linguistico ed una pluralità dei linguaggi: verbale, paraverbale e non-verbale.

Si riportano di seguito le schede sintetiche relative alle attività realizzate nella sezione sperimentale. Per ciascuna attività, attuata in più incontri, si sono precisati gli obiettivi specifici e le modalità di esecuzione:

### **Attività 1**

#### **Obiettivi specifici:**

*comunicare con la voce e con le parole;*

*sviluppare la capacità di percepire, conoscere, gestire ed avere coscienza del proprio corpo.*

#### **Modalità:**

- *Giochi con la lingua:* spostarla dentro la bocca, farla schioccare, fare la noce, con la punta toccare il mento o il naso. Imitiamo il neonato emettendo le prime sillabe (la-la-la, ta-ta-ta, ma-ma-ma) e alterniamo i vari modi: sussurrando, gridando, pianissimo, a ritmi diversi. Imitiamo il rumore o suono prodotto dal trapano, dalla sega, dalla zanzara, dal serpente, dalla sirena. Imitiamo la voce degli animali: il cane, l'asinello, la pecora, la mucca, la gallina. Pronunciamo, tenendo la mano sul collo, le vocali in modo esagerato. Associamo il tono alto o basso, nell'immissione di una vocale, alzando o abbassando le mani. Ripetiamo il nostro nome scandendo bene le lettere. Ripetiamo alcune parole con inizio diverso: cane-pane-rane, melo-velo-gelo, callo-ballo-gallo. Ascoltando la cassetta dei suoni e dei rumori proviamo a decifrarli e ad imitarli.

- *Giochi di carte:* l'insegnante emetterà un suono ed il bambino individuerà l'immagine e la denominerà scegliendo fra alcune carte rappresentanti oggetti che producono suoni o rumori. Stesso gioco, ma con carte rappresentanti animali.

## **Attività 2**

### **Obiettivo specifico:**

*ascoltare e comprendere semplici messaggi orali con la favola Pesce Giramondo;*

*sviluppare la capacità di percepire, conoscere, gestire ed avere coscienza del proprio corpo.*

### **Modalità:**

1. Scoperta del corpo attraverso la narrazione della favola 'Pesce Giramondo'.
2. Lettura di immagini che rappresentano le azioni della favola.
3. Imitazione e verbalizzazione dell'azione rappresentata da parte dell'insegnante.
4. Rielaborazione verbale e con i movimenti da parte dei bambini.
5. Gioco con carte raffiguranti la favola 'Pesce Giramondo' + singole schede da colorare.
6. Costruzione del libro impertinente sulla favola 'Pesce Giramondo'
7. Costruzione del corpo attraverso la tecnica del collage.

## **Attività 3**

### **Obiettivo specifico:**

*Conoscere vocaboli di uso frequente.*

### **Modalità:**

Mettiamo in un sacchetto degli oggetti, il bambino estraendoli dovrà denominarli.

Con alcune immagini reali impariamo e attraverso l'imitazione dell'azione del lavarsi, del sedersi iniziamo a conoscere il nome degli oggetti di casa e formuliamo le prime brevi frasi: sapone "Io mi lavo le mani con il sapone"; spazzolino "Io mi lavo i denti con lo spazzolino". Attraverso la colorazione di una scheda strutturata coloriamo gli oggetti denominati.

## **Attività 4**

### **Obiettivo specifico:**

*Ascoltare e comprendere semplici messaggi orali attraverso la favola Pesce Giramondo è diventato uomo*

### **Modalità:**

1. Avvio alla scoperta del corpo attraverso la favola 'Pesce Giramondo è diventato uomo'
2. Lettura di immagini che rappresentano le azioni della favola.
3. Imitazione e verbalizzazione dell'azione rappresentata da parte dell'insegnante.
4. Rielaborazione verbale e con i movimenti da parte dei bambini dei bambini.
5. Gioco con carte rappresentanti la favola 'Pesce Giramondo' + singole schede da colorare.

6. Realizzazione del libro impertinente sulla favola ‘Pesce Giramondo è diventato uomo’
7. Racconto dei bambini con frasi semplici della favola ‘Pesce Giramondo è diventato uomo’.

### **Attività 5**

#### **Obiettivo specifico:**

*Chiedere informazioni.*

*Rielaborare graficamente lo schema corporeo.*

#### **Modalità:**

- Nascondiamo un oggetto dentro l’armadio ed il bambino, attraverso domande, deve indovinarlo.
- Gioco del completamento del corpo attraverso il disegno.

### **Attività 6**

#### **Obiettivo specifico:**

*Ascoltare e memorizzare filastrocche*

*Conoscere il proprio corpo attraverso il guardarsi allo specchio.*

#### **Modalità:**

- Mostriamo le gambe, braccia, viso, orecchie, naso, occhi, etc. e impariamo la filastrocca “*tocca tocca*”.
- Gioco dello specchio: attraverso l’uso dello specchio ogni bambino dovrà riconoscersi, descriversi e denominare le varie parti del proprio corpo.
- Gioco della danza: attraverso l’ascolto di musica siciliana (tarantella) ed etnica i bambini son liberi di muoversi: ballare, correre, saltare, cercarsi, toccarsi l’insegnante ferma la musica e pronuncia la parte del corpo che il bambino deve toccare sull’altro bambino vicino.

### **Attività 7**

#### **Obiettivo specifico:**

*Sviluppare il gesto grafico: sollecitare l’analisi visiva delle forme e dei loro rapporti spaziali.*

#### **Modalità:**

- Si invitano i bambini a sviluppare con spontaneità delle produzioni grafiche sul proprio corpo. In un secondo momento si invitano a copiare il modello del corpo umano.
- Costruire il corpo attraverso la tecnica del ritaglio.

- Costruzione e riempimento delle sagome del corpo umano. Attraverso ritagli di carta di giornale sagomati a forme geometriche con quadrati grandi e piccoli, rettangoli grandi e piccoli da incollare si riempiranno le sagome e formare sagome vestite.

## **Attività 8**

### **Obiettivo specifico:**

*Consolidare l'udito o percepire attraverso la voce del proprio nome l'altro.*

*Ascoltare e memorizzare rime sui colori e giochi di parole.*

### **Modalità:**

- Gioco di "Mosca cieca" a suon di musica ritmata.
- Ripetere e memorizzare rime: rosso come l'osso è caduto nel fosso;
- Gioco dell'indovinello "passaparola": disponiamo i bambini a cerchio e creiamo una catena di parole, dove un bambino inizia con un nome e lo sussurra all'orecchio del bambino accanto poi ciascuno via via a catena lo riferiscono fin quando giunge all'ultimo bambino che deve indovinare se la parola "udita" è la parola iniziale.

## **Attività 9**

### **Obiettivo specifico:**

*Manipolare materiali vari per promuovere l'abilità manuale.*

### **Modalità:**

- Costruiamo il corpo con la carta pacchi. I bambini sono suddivisi due gruppi: uno di maschi e uno di femmine. Un bambino si distende su un foglio da pacco mentre gli altri bambini contornano il corpo con i pennarelli ultimato il contorno, il bambino si alza. Tutti insieme completano lo schema disegnando i particolari del corpo: occhi, naso, bocca, orecchie, capelli, etc. Poi si passa a "vestire" il corpo. I "vestiti" sono fatti con la carta crespata appallottolata che i bambini devono incollare. Nel lavoro è bene incollare rispettando i contorni del disegno. A questo punto il bambino con l'aiuto dell'insegnante scrive sotto il cartellone il nome del bambino che ha fatto da modello e lo appenderà al muro.

## **Attività 10**

### **Obiettivo specifico:**

*Raccontare brevemente fatti personali.*

### **Modalità:**

- Raccontare in modo comprensibile ai compagni le proprie usanze del paese d'origine: cibo, ricorrenze speciali e giochi tipici;
- Gioco del traduttore simultaneo. Si sceglie una parola: nome proprio, testa, occhi, bocca, braccio, mano, gamba, piede ed ogni bambino, con l'aiuto del mediatore linguistico<sup>68</sup>, lo tradurrà oralmente e lo scriverà nella propria lingua d'origine, tutti gli altri la ripeteranno.

### FASE 3: CONCLUSIONE DELLE ATTIVITÀ E INTERPRETAZIONE DEI RISULTATI

Per la valutazione e l'interpretazione dei risultati si è fatto ricorso ad una valutazione di tipo qualitativo con analisi descrittiva degli esiti del percorso didattico sperimentale. Si è privilegiato un approccio più marcatamente "ermeneutico" alla ricerca-azione con criteri di valutazione qualitativa standard, secondo il modello valutativo proposto da Baldacci.<sup>69</sup> Secondo l'autore, nella ricerca-azione, la pratica educativa, configurandosi come momento di sperimentazione empirica del sistema di ipotesi formulato, si intreccia ripetutamente - nel suo farsi pratica - con momenti di interpretazione teorica volti a cogliere le direzioni ed i mutamenti educativi prodotti nel corso della valutazione formativa onde modificare e rimodulare, di volta in volta, l'azione educativa stessa. La valutazione finale dell'intervento formativo non mira soltanto a stabilire se esso ha risolto in maniera soddisfacente la problematica affrontata, ma anche a consentire una riflessione critica "di ritorno", sulla scorta dei riscontri ottenuti, sul sistema di ipotesi iniziale e sui modi di definire il problema affrontato.<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> Nell'ambito della sperimentazione si è ritenuto opportuno utilizzare come mediatore linguistico, la risorsa interna alla scuola, sono stati coinvolti due bambini di quinta classe della stessa scuola, rispettivamente per le due diverse lingue: cinese e tamil.

<sup>69</sup> M., BALDACCI, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001, p. 144.

<sup>70</sup> Cfr. M. BALDACCI, *La ricerca-azione come ricerca educativa di base*, in *Progettare, innovare, ricercare in campo educativo. Otto esperienze in Emilia Romagna*, a cura di C. DELLUCCA, M.C. GUBELLINI, M. LEVRATTI, Editore Editcomp, Bologna, 2003, pp. 1-8; J.P. POURTOIS, *La ricerca-azione in pedagogia*, in *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, a cura di E. BECCHI, B. VERTECCHI, FrancoAngeli, Milano, 1984, p. 135.

A ciò si aggiunga che, nella scuola dell'infanzia è ribadita l'importanza di una valutazione che sia in grado di sostenere e valorizzare i processi di crescita, anziché esprimere giudizi e formulare previsioni inappellabili. Inoltre, deve essere partecipata ai genitori, orientata allo sviluppo, attenta alle variabili di contesto e intesa come 'guida all'azione educativa'. Nella valutazione individuale si è analizzato se il bambino straniero ha acquisito e migliorato la competenza in lingua italiana e consolidato le abilità motorie, partendo dalle considerazioni del punto di partenza.<sup>71</sup>

Gli strumenti utilizzati per verificare la progressione degli apprendimenti, nel corso del progetto, sono stati la valutazione diagnostica iniziale attraverso la somministrazione della scheda di rilevamento per i bambini stranieri, l'osservazione del bambino in situazione, la lettura e decodifica degli elaborati, la valutazione intermedia, la valutazione formativa finale<sup>72</sup> per la rilevazione degli obiettivi e delle dinamiche innescate in itinere. Per la valutazione quantitativa e qualitativa nell'ambito neuropsichiatrico-psicomotorio si fa ricorso ai test o scale di maturità prattognosiche quali test visivo-motorio di Bender per le prattognosie, test ritenzione visiva di Benton, le prove di ritmo di Stambak, test di Goodneough per la valutazione dello sviluppo mentale riferito alla figura umana.<sup>73</sup> In tale ricerca si è fatto riferimento al test della figura umana di Goodneough per la facilità nella somministrazione vista l'età dei bambini. Tale test è stato somministrato, per una volta al mese, nella fase di osservazione diagnostica, in itinere e nella fase di valutazione formativa.

I macro-parametri sui quali si sono basate l'osservazione e la valutazione sono stati:

---

<sup>71</sup> LA MARCA, *op. cit.*, pp. 128-129

<sup>72</sup> Per i bambini della scuola dell'infanzia si deve fare riferimento alla valutazione formativa. Il criterio si fonda sul "progresso personale" basato sul confronto tra le prestazioni, gli atteggiamenti, i comportamenti del singolo bambino rispetto a sé stesso. Si deve tenere conto dello sviluppo ontogenetico del bambino, delle fasi di maturazione dei processi cognitivi e delle abilità linguistico-motorio, in itinere, rispetto a se stesso e non in confronto al gruppo sezione vista l'eterogeneità dell'età presente in sezione, degli apprendimenti e dei due diversi sistemi linguistici. Inoltre il bambino straniero è sottoposto ad una doppia valutazione sia in riferimento al suo percorso d'italiano come seconda lingua sia in riferimento ai contenuti del curriculum comune dei sistemi simbolico-culturali. Vedasi come bibliografia di riferimento G. FAVARO, *op. cit.*, pp. 201-202.

<sup>73</sup> DE NEGRI, *op. cit.*, pp.423-429.

- la partecipazione del bambino come soggetto attivo alle esperienze di racconto, elaborazione verbale e alla costruzione del libro impertinente legato alla favola;
- la capacità di attribuire i significati impliciti ai personaggi;
- la disponibilità a collaborare e condividere esperienze di comunicazione verbale e non verbale con gli altri;
- la capacità di utilizzare le diverse tecniche grafico-pittoriche e manipolative;
- la capacità di utilizzare la lingua italiana sia per esprimere i bisogni primari sia per comunicare, socializzare, raccontare e acquisire i vocaboli inerenti i sistemi simbolico-culturali.<sup>74</sup>

Dall'osservazione iniziale dei bambini, nel corso della quale si sono proposte attività per le quali ci si è avvalsi di strumenti specifici (test dell'omino e somministrazione della scheda di rilevamento del comportamento linguistico e relazionale degli allievi stranieri) è emersa l'assenza di psicopatologie nei bambini sia italo-foni sia allofoni; sono bambini normodotati con una attività cognitiva nella norma. Dall'analisi iniziale dei disegni sullo schema corporeo si evince che i bambini sono nello stadio pre-schematico, caratterizzato dalla incapacità di sintesi e dalla non percezione dello spazio-forma per le proporzioni del corpo; vi è il sincretismo reso dalla tendenza a cogliere l'insieme globale trascurando le parti ed vi è una frequenza di rappresentazioni della figura umana composta da un grosso cerchio indicante la testa-tronco e da due linee ciondolanti per le gambe. Dall'analisi in itinere si è rilevato che durante il percorso didattico sperimentale il numero dei particolari del disegno grafico sulla figura umana aumentava di pari passo con l'aumentare delle conoscenze dei bambini che erano strettamente connesse con i simboli verbali con i quali egli ricordava ed enumerava tali particolari. Dall'analisi finale si afferma che, dal punto di vista qualitativo, i disegni esprimono quelle caratteristiche definite da Luquet di realismo visivo in cui il bambino non rappresenta il modello com'è oggettivamente ma solo ciò che

---

<sup>74</sup> I sistemi simbolico-culturali sono forme di rappresentazione della realtà intese come significati (lingua scritta ed orale, musica, sistema numerico) e strumenti simbolici (grafemi, cifre, note musicali). Tali sistemi permettono al bambino della scuola dell'infanzia di "codificare il sapere", insegnandogli ad usare la parola, a differenziare oggetti, e azioni, a classificarli con nomi e verbi, a cogliere le categorie dello spazio e del tempo, infine a giungere alla capacità di astrazione e di simbolizzazione.

egli sa e che lo interessa di più. In particolare nei due disegni dei bambini stranieri emerge il colore della pelle rispettivamente rosa/giallo e marrone, e particolari quali: pupille, peli sulle orecchie, dita e ombelico. Sia l'aspetto quantitativo del disegno sia l'aspetto qualitativo procedono parallelamente allo sviluppo intellettuale, secondo tappe regolari e relativamente precise.

Nell'ambito linguistico i bambini italo-foni hanno raggiunto una competenza di base nella strutturazione sintattica soggetto-verbo-complemento oggetto; invece i bambini allogloti si collocano in fase pre-basica con interlingua ancora di tipo olofrastico e prevalenza di mutismo indotto.

Dall'ascolto della biografia del bambino straniero, narrata sia dall'insegnante di classe sia dai genitori si evince che Jeroneya (Sez. C) è nata in Italia da genitori provenienti dal Bangladesh (Cylet) insediatasi a Palermo già da quindici anni, collaboratori domestici e bene integrati nella città. A casa si sforzano di parlare italiano (monolinguisma nell'uso orale dell'italiano) anche per via della presenza di fratelli maggiori. La bambina è molto ordinata, timida, la comunicazione con lei avviene attraverso l'uso della parola-frase; appare tuttavia ben motivata all'acquisizione di parole nuove in lingua italiana.

Dalla biografia di Gianluca (sez. C), di Marcello e Cristina (sez. B) bambini nati in Italia da genitori cinesi, si rileva che i genitori parlano a casa la lingua di origine, il cinese (bilinguismo nell'uso orale dell'italiano/lingua materna), si relazionano solo con i loro connazionali e, per motivi lavorativi, ritornano spesso in Cina. Per tale motivo non vi è una frequenza assidua della scuola, sono diffidenti nei confronti della cultura e della scuola italiana. I bambini hanno difficoltà comunicative con prevalenza di mutismo.

L'osservazione in itinere nell'ambito linguistico, motorio e nel gioco psicomotorio (attraverso l'utilizzo delle griglie di osservazione)<sup>75</sup> ha permesso di definire i parametri linguistici e i parametri cognitivi: la relazione del bambino con lo spazio, il tempo, gli oggetti e gli altri.

La sfida di utilizzare la Psicomotricità, come percorso didattico per migliorare l'acquisizione della lingua italiana in bambini allogloti e italo-foni, è stata quella di

---

<sup>75</sup> Si veda la scheda di osservazione inserita alla fine del paragrafo. Per gli indicatori e la strutturazione della scheda di osservazione si è fatto riferimento al testo, GENOVESE, KANIZSA, *op. cit.*, pp. 475-481.

sperimentare le potenzialità del corpo nelle attività formative e didattiche, attività nelle quali il fare del corpo sia quello più significativamente connesso a specifici processi di apprendimento.<sup>76</sup> Tale modo di concepire la corporeità implica un diverso approccio alla acquisizione della lingua italiana nei bambini stranieri, non più solo come sapere prodotto da menti razionali, bensì frutto di complessi vissuti esistenziali, individuali e collettivi.

Partire da un contenuto semplice quale la favola ‘Pesce Giramondo’, attraverso la narrazione e l’elaborazione fatta dal docente per avviare la comprensione e la decodifica del testo letto da parte dei bambini ha promosso le abilità audio-orali sia di ascolto: ascolto per ripetere, per comprendere, per mimare e drammatizzare, sia di produzione orale ossia la pratica del parlato avviando una mini discussione con domande stimolo facendo emergere idee e ricordi sulla favola. Poi coralmemente e individualmente si sono ripercossi i concetti chiave della favola per sollecitare la MLT e la MBT.<sup>77</sup>

I bambini hanno trasformato i contenuti appresi oralmente in vissuti corporei stabilendo una interazione diretta tra il ‘dire’ e il ‘fare’, grazie all’immedesimarsi sia nel personaggio della favola (un pesce giramondo che dopo un percorso di vita da pesce si trasformerà in uomo), sia nel simulare le azioni del contesto ambientale quali nuotare, strisciare, rotolarsi, andare a carponi e poi alzarsi su due gambe, riconoscersi, trasformarsi e identificarsi in pesce e poi in uomo. Il movimento è un mezzo per armonizzare lo sviluppo della persona, diventa linguaggio puro nella drammatizzazione. Il dominio dei movimenti è stato volto a produrre un’azione comunicativa in associazione al linguaggio della parola. L’azione motoria coinvolge tutto il corpo: dalla mimica facciale ai movimenti più ampi.

Nel drammatizzare la favola, il corpo in movimento è stato coinvolto in coordinazioni cinetiche globali: spostamenti e andature, dalle più semplici (gattinare) alle più complesse (le varie forme di salti). Tali movimenti globali richiedono equilibrio, forza, scioltezza, ritmo e sono anche integrati al controllo visivo sullo spazio che garantisce la giusta direzione.

---

<sup>76</sup> DALLARI, *Il corpo insegnante*, in BALDUZZI, *op. cit.*, pp. 97-98.

<sup>77</sup> MLT (memoria a lungo termine) e MBT (memoria a breve termine) in MILLER, *op. cit.*, p. 105.

La rielaborazione a livello grafico-pittorico e plastico attraverso schede strutturate, disegni liberi, disegno libero e con modello del corpo umano, la costruzione del corpo con la tecnica del ritaglio, collage e del completamento della figura con materiale vario, ha definito le coordinazioni oculo-manuali e la motricità fine che coinvolge le dita della mano nell'uso degli oggetti. Le abilità manuali, l'evoluzione della prensione che già verso la fine del primo anno è venuta a compimento con l'opposizione del pollice alle altre dita della mano, mettono il bambino di fronte alla scoperta delle caratteristiche fisiche degli oggetti che devono essere sollecitate progressivamente per un normale sviluppo evolutivo in relazione alle tappe di sviluppo evolutivo motorio dei bambini. La realtà concreta, dominata con le azioni delle coordinazioni cinetiche globali e della motricità fine manuale, comincia a essere interiorizzata dando avvio a quella che è chiamata intelligenza rappresentativa.<sup>78</sup>

L'elaborazione grafica delle immagini della favola e dello schema corporeo mediante la sequenza di fasi di ascolto, ricezione delle istruzioni, manipolazione, disegno, del colorare, del cooperare, del coordinare il lavoro con i compagni, dell'aiutare il compagno nell'esecuzione del compito ha attivato le strategie del *problem solving*, del *cooperative learning*, *group work* e del *tutoring*. Inoltre la realizzazione del libro impertinente sulla favola ha incentivato l'educazione estetica sviluppando i diversi codici linguistici, favorendo sia la manipolazione di svariati materiali come cartoncino, colori, matite, penne, fogli, e altro, sia la sperimentazione dell'uso creativo del colore, delle mescolanze delle tonalità e la conoscenza di dimensioni e forme.

L'espressione corporea con movimenti spontanei e movimenti intenzionali quali: l'ascolto di musica<sup>79</sup> ritmata, registrata, associata al movimento intenzionale del proprio corpo come danzare e muoversi in modo libero ha facilitato la sincronizzazione acustico-motoria combinando il controllo uditivo acustico-fonico e il controllo corporeo-motorio. Il suono, prodotto con il movimento del battere mani e piedi, schiacciare le dita, fregare, scuotere le mani, ha incoraggiato l'espressione motoria, migliorando la qualità di gesti utili sia allo sviluppo della manualità sia al pre-grafismo.

---

<sup>78</sup> WILLE, *La corporeità e l'azione nella costruzione dell'identità*, cit., pp. 3-6.

<sup>79</sup> Si veda A. ZORRILLO PALLAVICINO, *Gioco musicale e apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2000, pp. 59-75, L. MORINI, R. ROSSENA, *Giocare con i suoni e con il corpo*, La Scuola, Brescia, 2002.

Attraverso il percorso didattico psicomotorio si sono sollecitate sia le abilità linguistiche (si è sviluppata la competenza linguistica in italiano L2 nei bambini stranieri, sollecitati a esprimersi nell'indicare, denominare, descrivere, riconoscere, nominare le parti del proprio corpo e dell'altro e nel raccontare le fasi della favola) sia la presa di coscienza del corpo attraverso le proprie potenzialità espressivo-motorie. Nell'esplorare l'ambiente e nell'imitare le azioni del personaggio della favola, si è acquisita maggiore padronanza della motricità globale, si sono consolidati gli schemi motori di base e si sono definite le capacità coordinative di equilibrio, coordinazione oculo-manuale, coordinazione oculo-podalica.

Le proposte di lavoro a coppie e a gruppo per età omogenea, il gioco simbolico nel rispetto dei compagni e i giochi a coppie e di gruppo liberi, strutturati con regole, hanno favorito la socializzazione e la costruzione di identità dialogiche nel riconoscimento dell'altro in una prospettiva interculturale. La drammatizzazione della favola 'Pesce Giramondo' ha costituito un momento di grande creatività per i bambini. Il tutto è avvenuto in un clima di divertimento, di gioia, di relazione affettiva, clima che ha contribuito alla partecipazione attiva da parte di tutti gli alunni e degli insegnanti presenti.

Dalle osservazioni fatte sulle strategie comunicative dei due bambini alloglotti è possibile ricostruire due tipi di percorsi di apprendimento rilevati e definibili, con Saville Troike "intra-diretto" (*inner-directed*) e "etero-diretto" (*other-directed*)<sup>80</sup>. "Gli apprendenti etero-diretti affrontano l'apprendimento del linguaggio come un compito interpersonale, sociale, con un'attenzione predominante al messaggio che intendono trasmettere. Questi bambini sono assertivi nei loro tentativi di comunicare con i parlanti della nuova lingua e usano tutti i mezzi a loro disposizione (compresa una combinazione di gesti, espressioni facciali, forme della lingua materna e routine sociali memorizzate della seconda lingua)".<sup>81</sup> Tra le prime espressioni italiane apprese dai bambini che tentano fin dall'inizio di comunicare figurano quelle relative alla soddisfazione delle esigenze più fondamentali,

---

80 M. SAVILLE-TROIKE, *Private Speech: Evidence for Second Language Learning Strategies during the silent period*, in "Journal of Child Language" 15 (1988), pp. 567-590. Dalle informazioni raccolte in tale progetto di ricerca non è naturalmente possibile ricostruire nei dettagli le strategie di apprendimento dei bambini stranieri. La distinzione di Saville-Troike delinea un'opposizione che può essere valida per descrivere meglio i due bambini alloglotti presenti in tale progetto di ricerca.

81 SAVILLE-TROIKE, *op. cit.*, p. 568.

quali il cibo e il bagno. Sempre secondo Saville-Troike,<sup>82</sup> “gli apprendenti intra-diretti [...] affrontano l’apprendimento di una lingua come un compito intrapersonale, con un’attenzione predominante al codice linguistico”. Sono bambini che manifestano spesso un periodo silenzioso, durante il quale non si esprimono verbalmente a scuola, né nella loro lingua materna né in quella che devono imparare. Tale periodo può durare da uno a sei mesi circa.<sup>83</sup>

Dalla lettura dei dati non è chiaramente possibile offrire una valutazione oggettiva della competenza linguistica raggiunta dai bambini stranieri. La diversità tra le due lingue e l’eterogeneità dell’età rendono la misurazione precisa delle competenze linguistiche, in L1 come in L2, un problema complesso che resta, in questa fase, ancora aperto.

Tuttavia, è possibile porre in evidenza alcuni elementi significativi emersi nel corso dell’attuazione del progetto. In primo luogo si deve tenere presente il tempo necessario perché il bambino abbia una padronanza dell’italiano sufficiente per partecipare alla vita scolastica senza problemi è un mese e mezzo o due; l’attuazione del percorso linguistico-motorio rivela che i bambini hanno migliorato le prestazioni motorie definendo la strutturazione dello schema corporeo; i disegni sullo schema corporeo sono divenuti sempre più particolareggiati nelle loro rappresentazioni delle parti del corpo con la presenza di occhi, orecchie, labbra, capelli, ombelico, e colore della pelle. La coordinazione oculo-manuale si è raffinata e l’ascolto uditivo si è affinato.

A livello linguistico i bambini alloglotti hanno acquisito una maggiore fiducia e sicurezza sull’uso dei termini italiani passando da un uso del linguaggio di tipo telegrafico ad un linguaggio che è divenuto più fluido e meno inibito. I bambini italofoeni si sono confrontati con una lingua e cultura diversa dalla loro attuando i principi dell’educazione interculturale nell’accogliere l’altro non come diverso in prospettiva di incontro e dialogo ridefinendo la propria identità da etnocentrica a quella dialogica.

---

<sup>82</sup> *Ibidem.*

<sup>83</sup> G. PALLOTTI, *Gli aspetti linguistici di socializzazione nell’inserimento dei bambini stranieri nei servizi per l’infanzia*, in *Incontro di infanzie. I bambini dell’immigrazione nei servizi educativi*, a cura di G. FAVARO, A. GENOVESE, Bologna, CLUEB, 1996, pp. 201-239.

Per l'insegnante l'esperienza ha offerto una opportunità di confronto, aggiornamento e approfondimento di un percorso didattico nuovo e in prospettiva interculturale che la porta a riconsiderare i termini stessi del fare scuola. Si vogliono anche sottolineare alcuni altri elementi che hanno caratterizzato l'iter del progetto sperimentale. I bambini italofoeni e alloglotti dimostravano inizialmente poca capacità di attenzione nell'ascolto, nel racconto e nella verbalizzazione della favola. Significativa è stata la diffidenza di Gianluca per la scuola e il suo mutismo dominante anche se poi Gianluca è stato l'unico bambino che, nella descrizione del corpo umano, ha usato la parola "pelle", elemento innovativo che ci riconduce ad ipotizzare che la fase di mutismo attraversata faccia parte di quella denominata dell'apprendimento "intra-diretto" della lingua, contrassegnata da una maggiore attenzione nell'ascolto delle parole che precede l'inizio dell'uso della lingua italiana. Degne di interesse sono motivazioni di tipo strumentale presenti nei bambini, in quanto prima di comunicare emergeva in loro la necessità di comunicare bene per non sentirsi estranei o diversi dai bambini italofoeni; si tratta di motivazioni psicologiche interne ai bambini che riguardano la estraneità. I bambini, infatti, iniziano in questa fascia di età a costruire la propria identità e mentre i bambini italofoeni la costruiscono sui parametri di quello che li accumuna all'interno del gruppo, i bambini stranieri, in virtù della deprivazione linguistica, costruiscono l'identità su elementi "privativi" cioè su quello che li differenzia e allontana dai bambini italiani.

Si è evidenziata una identità e bilinguismo biculturale con doppia *membership* in Jeroneya che si va profilando verso un monolinguisimo dell'italiano e la perdita della lingua madre. Si sottolinea una identità e bilinguismo monoculturale in Gianluca con *membership* nella cultura e lingua madre che si va profilando verso un bilinguismo deculturante e *membership* ambigua e identità ibrida. L'abbandono della lingua originaria da parte dei bambini assume (essendo la lingua, il principale strumento e segno dell'identità etnica e culturale) il significato più profondo di abbandono (o di perdita) dell'identità culturale originaria. L'identità si stabilizza nella scolarizzazione, che porta a far propria la nostra cultura, e rappresenta un momento di rottura che separa anche le due generazioni, sì che diventa forse naturale che i genitori possano tornare nel loro paese ma i figli restare.

Il problema dell'integrazione di diversi mondi e culture, che coinvolge i processi di identificazione con le figure significative che li rappresentano è di importanza vitale anche per i bambini ed è certamente fra le cause della passività e della tendenza all'isolamento e della non integrazione dei bambini stranieri che oggi è sempre più una problematica emergente nella nostra società. Alcuni dei bambini sono nati in Italia o sono arrivati quando erano molto piccoli, essi non hanno quindi ricordo né dei luoghi né delle persone che rappresentano, danno piuttosto voce e forma ai ricordi e alla nostalgia che gli adulti ritengono di non poter dire e forse neppure pensare. Nella fase in cui essi debbano costruire un'immagine di sé e una identità personale e culturale, essi si confrontano con esperienze complesse e contraddittorie. Vivono un'emigrazione che non hanno voluto e di cui non comprendono il significato, si muovono in un progetto che li riguarda e di cui non colgono l'elemento di diversità che caratterizzerà invece le loro relazioni, coltivano ricordi e nostalgia di luoghi conosciuti che sentono di doversi rappresentare come familiari, costruiscono la loro diversità dai genitori proprio attraverso l'accettazione della loro proposta.

## CONCLUSIONI

La ricerca svolta e, in particolare, la sperimentazione condotta all'interno di questo lavoro, vogliono offrire un contributo agli insegnanti della scuola dell'infanzia, che si trovano ad operare in classi multiculturali e devono affrontare sia la questione dell'inserimento di bambini stranieri sia progettare un corretto modo di far loro acquisire l'italiano come L2.

Lo studio condotto ha dimostrato l'importanza della interdisciplinarietà, offerta dalla possibilità di insegnare l'italiano come L2 con aiuto di tecniche psicomotorie. Il bagaglio di conoscenze che deve oggi avere l'insegnante è più articolato; non solo sono necessarie le dovute competenze in ambito pedagogico-didattico, ma anche nozioni di Neurolinguistica, Linguistica, Psicolinguistica, Glottodidattica e Psicomotricità, che si potranno mettere in atto per facilitare l'acquisizione dell'italiano L2 da parte di bambini della fascia d'età compresa tra i 3 e i 5 anni, in fase di bilinguismo precoce-consecutivo.

Partendo da presupposti teorici e metodologici propri delle Scienze dell'Educazione si è voluto sperimentare un percorso pedagogico-didattico che ponesse l'attenzione sull'inserimento linguistico del bambino straniero, ma anche sul dialogo interculturale tra insegnante, bambini alloclotti e bambini italofofoni, volto alla costruzione di identità dialogiche.

Oggi, nella scuola dell'infanzia, in virtù della tenera età dei bambini e nell'ambito di una didattica mirata a fare acquisire elementi esperenziali piuttosto che a insegnare contenuti fortemente strutturati (che sono ritenuti prematuri per questo ordine di scuola), si presta scarsa attenzione alle metodologie usate per la didattica dell'italiano come seconda lingua, visto che questa è, per i bambini alloclotti, la prima lingua, e si tende ad utilizzare per tutti le stesse metodologie messe in campo per l'italiano L1. I bambini stranieri, anche se nati in Italia, vivono comunque una condizione di biculturalismo e bilinguismo; a casa parlano spesso la lingua madre e a scuola l'italiano con conseguente confusione linguistica e mutismo come *feedback* comunicativo. Si è soliti etichettare questi bambini come condizionati da ritardo linguistico, ma non è così: si tratta di bambini normodotati che hanno necessità di essere incoraggiati e sostenuti attraverso percorsi didattici commisurati

alle loro strategie di acquisizione mentale. Per tali bambini pare opportuno ricorrere a strategie che partano, innanzitutto, dal corpo, per giungere successivamente alla parola.

La ricerca condotta ha messo in luce il come si possa far apprendere la lingua in maniera implicita attraverso la motricità corporea. La classe dove si è svolta la sperimentazione ha dimostrato che è possibile costruire percorsi educativi e didattici mirati all'acquisizione della L2 mediante l'uso strategico dell'espressività corporea. Nella scuola "I.C. Amari-Roncalli", sede della sperimentazione, attraverso l'uso delle favole 'Pesce Giramondo' e 'Pesce Giramondo è diventato uomo', che sono state utilizzate come sfondo integratore, si è sfruttata la ricchezza lessicale del testo e, a partire dai verbi che indicano azioni motorie e dalle parole relative alle parti del corpo umano, si sono sollecitate la neurosensorialità uditiva, l'articolazione della lingua, la prensione manuale e la coordinazione oculo-manuale, che sono le funzioni base per l'acquisizione della lingua in fase di produzione orale e scritta. Attraverso l'attività motoria si è sollecitato lo schema corporeo globale allo scopo di migliorare l'autostima e l'autoefficacia. Queste pratiche hanno consentito di consolidare il proprio ancoraggio identitario, assecondando lo sviluppo bio-psico-sociale del bambino visto nella sua interezza.

Questo percorso sperimentale, inteso come metodologia alternativa per acquisire la lingua italiana L2, è stato descritto e valutato con approccio qualitativo a partire dall'osservazione di quegli impercettibili cambiamenti registrati nel tempo di maturazione legato all'età dei bambini.

Sulla base di quanto fatto sarà possibile, in futuro, mettere a punto dei protocolli dettagliati, delle strategie didattiche e delle linee operative educative che rendano sempre più sistematica la pratica acquisizionale dell'italiano L2 in contesti multiculturali, utilizzando il contributo offerto dalle tecniche psicomotorie. Per raggiungere questo ulteriore traguardo si renderà necessaria la sensibilizzazione e informazione degli insegnanti e degli educatori per i quali sarà opportuno prevedere percorsi formativi specifici che declinino insieme la Pedagogia linguistica, la Glottodidattica e la Psicomotricità.

## BIBLIOGRAFIA

- ABDELILAH-BAUER, B., *Il bambino bilingue*, Raffaello, Milano, 2008.
- AGAZZI, R., *Guida per l'educatrice dell'infanzia*, La Scuola, Brescia, 1985.
- ALFONZETTI, G., *Il discorso bilingue: italiano e dialetto a Catania*, FrancoAngeli, Milano, 1992.
- AMBROSINI, C., DE PANFILIS, C., WILLE, A.M. (a cura di), *La psicomotricità. Corporeità e azione nella costruzione dell'identità*, Xenia, Milano, 1999.
- AMBROSINI, C., *Breve storia della psicomotricità*, in *La psicomotricità*, a cura di AMBROSINI, DE PANFILIS, WILLE, pp. 23-38.
- AMBROSINI, C., *Lo sviluppo psicomotorio del bambino*, in *La psicomotricità*, a cura di AMBROSINI, DE PANFILIS, WILLE, pp. 7-21.
- AMITRANO SAVARESE, A., *Multiculturalità a Palermo, un'integrazione impossibile?* In *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione interculturale, Atti del Convegno, Palermo, 6-8 maggio 1993*, pp. 137-146.
- ANELLO, F., *Didattica e promozione dell'espressione orale. Quando i bambini prendono la parola*, Palumbo, Palermo, 2001.
- AUCOUTURIER, B., *Il metodo Aucouturier. Fantasmie d'azione e pratica psicomotoria*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- AUSTIN, J. L., *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova, 2000.
- AUSUBEL, D. P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, 1978.
- BAKER, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 2001.
- BALBONI, P. E., *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia, 2007.
- BALDACCI, M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano 2001
- BALDACCI, M., *La ricerca-azione come ricerca educativa di base*, in *Progettare, innovare, ricercare in campo educativo. Otto esperienze in Emilia Romagna*, a cura di DELLUCCA, C., GUBELLINI, M.C., LEVRATTI, M., Editore Editcomp, Bologna, 2003, pp. 1-8.

- BARON-COHEN, S., *Mindblindness: An Essay on Autism and Teory of Mind*, MIT Press, Cambridge (Mass.), 1995; tr. it. *L'autismo e la lettura della mente*, Astrolabio, Roma, 1997.
- BATES, E. *et al.*, *Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development*, in *Handbook of Child Language*, a cura di FLETCHER, P., MACWHINNEY, B., Blackwell, Oxford, 1995, pp. 96-151.
- BENVENUTO, G., LO PRIORE, L., *La lingua straniera nella scuola materna ed elementare (programmazione di un curriculum di lingua straniera)*, Anicia, Roma, 2000.
- BERTOLINI, P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- BERRUTO, G., *Corso elementare di linguistica generale*, UTET, Torino, 1997.
- BHATIA, T. K., RITCHIE, W. C., *The Handbook of Bilingualism*, Blackwell, Oxford, 2004.
- BIANCHI, C., CORASANTI, P. G., PANZARASA, N., *L'inglese nella scuola primaria*, Carocci, Roma, 2004.
- BIJELJAC, R., *Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce*, in *L'acquisition du language en émergence, de la naissance à trois ans*, a cura di KAIL, M., FAYOL, M., Editore PUF, Paris, 2000, pp. 161-192.
- BLOOMFIELD, L., *Language*, Holt, New York, 1933; tr. it. *Il linguaggio*, Il Saggiatore, Milano, 1974.
- BONETTA, G., *La scuola dell'infanzia*, in *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di CIVES, G., La Nuova Italia, Firenze, 1994, pp. 1-53.
- BORELLA, E., LANZANI, C., MANTOVANI, C., NOVARA, B., SGARAMELLA, M.A., TAGLIABUE., M., *Insieme alla scuola materna*, FrancoAngeli, Milano, 1996.
- BOTTERO, E., *Sapere del corpo e prospettive didattiche*, in *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, a cura di BALDUZZI, L., Nuova Italia Scientifica, Roma, 2002, pp. 17-49.
- BOUDON, R., *Metodologia della ricerca sociologica*, Il Mulino, Bologna, 1996.
- BRANDI, L., BIGAGLI, A., *Neuroni specchio, linguaggio e autismo*, in "Quaderni del Dipartimento di linguistica, Università di Firenze" 14 (2004), pp. 153-162.
- BRUNER, E.M., *Introduction: Experience and its expressions*, in *The Anthropology of Experience*, a cura di TURNER, V.W., BRUNER, E.M., University of Illinois Press, Urbana e Chicago, 1986, pp. 3-30.

- BRUNER, J. S., *Dopo Dewey, il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1970.
- BRUNER, J. S., *From Communication to Language. A psychological Perspective*, in "Cognition" 3 (1975), pp. 255-287; tr. it. *Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica*, in *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, a cura di CAMAIONI, L., Il Mulino, Bologna, 1978, pp. 75-112.
- BUCCHIONI, M. P., *Riforma che fare?* Giunti, Firenze, 2004.
- CALIDONI, P., CUNTI, A., DE ANNA, L., DE MENNATO, P., GAMELLI, I., TAROZZI, M., GAMELLI, I. (a cura di), *Pedagogia ed Educazione motoria*, Guerini e Associati, Milano, 2004.
- CALLARI GALLI, M., *Per un'educazione all'alterità*, in *L'educazione interculturale*, a cura di POLETTI, pp. 29-42.
- CALONGHI, L., *Sperimentazione nella scuola*, Armando, Roma, 1990.
- CAMAIONI, L., Il Mulino, Bologna, 1978, pp. 75-112.
- CAMAIONI, L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- CAMBI, F., *Intercultura: Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2004.
- CAPALDO, N., NERI, S., RONDANINI, L., *Il manuale della scuola elementare*, Fabbri, Milano, 1999.
- CARDONA, M., *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una nuova prospettiva glottodidattica*, UTET, Torino, 2001.
- CARLI, L., QUADRIO, A. (a cura di), *Clinica della psicomotricità*, Feltrinelli, Milano, 1981.
- CARTACCI, F., *Bambini che chiedono aiuto. L'ascolto e la cura nella terapia dell'esperienza*, UNICOPLI, Milano, 2002.
- CESARI, V., *La dimensione interculturale nell'educazione: riflessioni e riferimenti per l'azione pedagogica*, in *L'educazione interculturale*, a cura di POLETTI, F., La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1994, pp. 87-112.
- CHIC, J. P., JACQUET, M., MERIAUX, N., VERNEYRE, M., *Pratique Pédagogique de la Gestion Mentale*, Retz, Parigi, 1991; tr. it. *La pratica pedagogica della Gestione Mentale*, a cura di FRANCHINI, C., Edizioni Del Cerro, Tirrenia, 1996.
- CHINI, M., *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, FrancoAngeli, Milano, 2000.

- CHINI, M., *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, a cura di M. CHINI, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- CHOMSKY, N., *The Minimalist Programm*, MIT Press, Cambridge (Mass), 1995.
- CISERI, MONTEMAGNO, C., *Dai linguaggi alla lingua*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1990.
- CIVES, G., *La scuola elementare e popolare*, in *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di CIVES, G., La Nuova Italia, Firenze, 1994, pp. 76- 82.
- COGGI, C., CALONGHI, L., *Ricerca e Scuola*, Lisciani e Giunti, Teramo, 1990.
- COLLOIS, R., *Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris, 1957; tr. it. I giochi e gli uomini, Bompiani, Milano, 1981.
- CORALLO, G., *La ricerca in campo educativo*, Adriatica, Bari, 1988.
- COSTE, J. C., *Les 50 mots-clés de la psychomotricité*, Private Editeur, Toulouse; tr. it. *Psicomotricità le 50 parole-chiave*, a cura di ADLER, L., La Scuola, Brescia, 1978.
- CUMMINS, J., *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, in "Review of Educational Research" 49, 2 (1979), pp. 136-151.
- DALLARI, M., *Lo specchio e l'altro*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- DALLARI, M., *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e conoscenza di sé*, Guerini e Associati, Milano, 2000.
- DALLARI, M., *Il corpo insegnante*, in *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, a cura di BALDUZZI, L., La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2002, pp. 97-98.
- DE AJURIAGUERRA, J., *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Masson, Paris, 1974; tr. it. *Manuale di Psichiatria del bambino*, a cura di GENTILI, P., MARCIANI, A., revisione dell'ed. italiana a cura di GADDINI DE BENEDETTI, R., Masson Italia, Milano, 1984.
- DE BARTOLOMEIS, F., *La pratica del lavoro di gruppo*, Loescher, Torino, 1981.
- DECOLLANZ, G., *La nuova scuola dell'infanzia. Il profilo organizzativo e didattico*, in *La nuova scuola del bambino*, a cura di ASTORINO, B., DECOLLANZ, G., DELL'AQUILA, N., Giunti, Teramo, 1992, pp. 168-174.
- DELLA PUPPA, F., LUISE, M.C. (a cura di), *Facile! guida per l'insegnante*, Theorema libri, Petrini, Torino, 2001.
- DE NEGRI, M., *Manuale di neuropsichiatria infantile*, Piccin, Padova, 1996
- DE MAURO, T., *Linguistica elementare*, Laterza, Roma e Bari, 1998.

- DE MAURO, T., *Minisemantica*, Laterza, Roma e Bari, 2001.
- DE MENNATO, P., *Le intelligenze del corpo. Una epistemologia costruttiva dell'educazione motoria*, in *Pedagogia ed Educazione motoria*, a cura di CALIDONI, CUNTI, DE ANNA, DE MENNATO, GAMELLI, TAROZZI, pp.155-187.
- DEMETRIO, D., *Dalla pedagogia alla didattica interculturale: rendere quotidiano il rapporto educativo con le nuove etnie*, in *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*, a cura di FAVARO, G., Guerini e Associati, Milano, 1990, pp. 97-115.
- DEMETRIO, D., FAVARO, G., *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- DEMETRIO, D., FAVARO, G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi.*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- DEWEY, J., *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York, 1916; tr. it. *Democrazia e Educazione*, a cura di AGNOLETTI, E. E., PADUANO, P., La Nuova Italia, Firenze, 1970.
- D'IGNAZI, P., *Educazione e comunicazione interculturale*, Carocci, Roma, 2005.
- DOFF, A., *Teach English*, The British Council, Cambridge, 1998.
- EDWARDS, V. K., *Foundation of Bilingualism in The Handbook of Bilingualism*, a cura di BHATIA, T. K., RITCHIE, W. C., Blackwell, Oxford, 2004, pp. 7-32.
- ERIKSON, E.H., *Childhood and Society*, 1950; tr. it. *Infanzia e società*, a cura di ARMANDO, L., Armando, Roma, 1970.
- EYNARD, R., *La lettura nella scuola dell'obbligo*, Giunti e Lisani, Teramo, 1985.
- FABBRO, F., *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio, 1996.
- FAGIANI, B. M., *Lineamenti di psicopatologia dell'età evolutiva*, Carocci, Roma, 2003.
- FANTAUZZO, G., ROCCELLA, M., *Acquisizione e sviluppo del linguaggio nel bambino bilingue. Aspetti dell'apprendimento in una prospettiva interculturale e plurilingue*, Carbone, Palermo, 2008.
- FANTAUZZO, G., *In scena con "Cappuccetto Rosso"! percorsi espressivi nella Scuola dell'Infanzia*, in "Bollettino della Fondazione Vito Fazio-Allmayer" 1-2 (Gennaio-Dicembre 2008), pp. 73-84.
- FANTAUZZO, G., *Introduction*, in *The Integration of Immigrant Children in Nursery School in Cross-Cultural Perspective*, in "Acta Medica Mediterranea" 26/1 ( 2010), pp. 51-54.
- FAVARO, G. (a cura di), *I colori dell'infanzia*, Guerini e Associati, Milano, 1990.

- FAVARO, G. (a cura di), *Alfabeti interculturali*, Guerini e Associati, Milano, 2000.
- FAVARO, G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Milano, 2004.
- FAVARO, G., LUATTI, L., *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- FERGURSON, C., "Diglossia", in "Word", 15 (1959), pp. 325-340.
- FILTZINGER, O., *Interculturalità come principio educativo per una società multiculturale*, in *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive*, a cura di S. S. MACCHIETTI Bulzoni, Roma, 1993, pp. 63-79.
- FORNACA, R., *La pedagogia e la didattica per la scuola e nella scuola*, in *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di CIVES, pp. 323-357.
- FRABBONI, F., PINTO MINERVA, F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma e Bari, 1996.
- FRABBONI, F., *Il Laboratorio*, Laterza, Roma, 2004.
- FRANCESCATO, D., PUTTON, A., CUDINI, S., *Star bene insieme a Scuola*, La Nuova Italia, Urbino, 1986.
- FRANCESCATO, G., *Il linguaggio infantile. Strutturazione e apprendimento*, Einaudi, Torino, 1973.
- FRANCESCATO, G., *Il bilingue isolato*, Minerva Italica, Bergamo, 1981.
- FRIEDERICI, A. D., *La mente in ascolto*, in "Mente e Cervello, Rivista di psicologia e neuroscienze" 5 (2003), pp. 64-67.
- FONZI, A., *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti, Firenze, 2006.
- FRANCIS, N., *Maturational Constraints in Language One and Language Two: A Second Look at the Research on Critical Periods*, in "Bilingual Research Journal" 23/4 (1999), pp. 140-143.
- GALIMBERTI, U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- GALLESE, V., FADIGA, L., FOGASSI, L., RIZZOLATI, G., *Action Recognition in the Premotor Cortex*, in "Brain" 119 (1996), pp. 593-609.
- GALLESE, V., *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*, in "Networks" 1 (2003) [Disponibile all'indirizzo: <http://lgxserve.ciseca.uniba.it/lei/ai/networks/>: ultimo accesso: 19.12.2010].
- GAMELLI, I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma, 2001.

- GAMELLI, I., *Teatri del corpo nell'educazione interculturale*, in *L'intercultura dalla A alla Z*, a cura di FAVARO, LUATTI, pp. 259-270.
- GARNHAM, A., *Psycholinguistics: central topics*, Routledge, London, 1989.
- GENOVESE, L., KANIZSA, S., *Manuale della gestione della classe*, FrancoAngeli, Milano, 1991.
- GIAMBALVO, E., *La scuola elementare nell'odierna società complessa*, in *La scuola elementare tra riforma e nuovi saperi, Atti del Convegno, Palermo, 6-8 maggio 1993*, pp. 13-26.
- GIAMBALVO, E., *Apertura dei lavori*, in *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione interculturale, Atti del Convegno, Palermo, 4-5-6 ottobre 1995*, pp. 12-13.
- GIUSTI, M., *L'educazione interculturale nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- GOODENOUGH, F., *Racial Differences in the Intelligence of School Children*, in "Journal of experimental Psychology" 9 (1926), pp. 388-397.
- GROSJEAN, F., *Le bilinguisme et biculturalisme. Essai de définition*, in *Bilinguisme et biculturalisme. Théorie et pratique professionnelles, Actes du 2ème colloque d'ortophonie/logopédie, Neuchâtel, 17-18 sept. 1992*, in "Tranel" 19, Numero speciale (marzo 1993), pp. 13-42.
- GROSJEAN, F., *Individual Bilingualism*, Oxford University Press, Oxford, 1994.
- GROSJEAN, F., *La personalità bilingue*, in *La personalità bilingue. Caratteristiche psicodinamiche*, a cura di TITONE, R., Bompiani, Milano, 1996, pp. 53-78.
- GROSJEAN, F., *The Bilingual's Language Modes*, in *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, a cura di NICOL, J., Blackwell, Oxford, 2001, pp. 1-22.
- GOTTI, M., *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare*, Zanichelli, Bologna, 1998.
- GULÌ, V., *L'approccio psicomotorio come modalità educativa comune agli insegnamenti nella scuola di base*, Edizioni Documenta, Comiso, 2002.
- HARMES, J. F., BLANC, M. A., *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- HOFFMANN, C., *Towards a Description of a Trilingual Competence*, in "International Journal of Bilingualism" 5/1 (2001), pp. 1-17.

- HUIZINGA, J., *Homo ludens*, 1946, tr. it., Einaudi, Torino, 1973.
- KLEIN, D., *A Positron Emission Tomography Study of Presurgical Language Mapping in a Bilingual Patient with a Left Posterior Temporal Cavernous Angioma*, in "Journal of Neurolinguistics" 16 (2003), pp. 417-427.
- LA MARCA, A. (a cura di), *Personalizzazione e apprendimento*, Armando, Roma, 2005,
- LAMBERT, W. E., *The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences*, in *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*, a cura di HORNBY, P. A., Academic Press, New York, 1977, pp. 15-27.
- LAPIERRE, A., *L'educazione psicomotoria nella scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1978.
- LAPIERRE, A., AUCOUTURIER, B., *La simbologia del movimento*, Edipsicologiche, Cremona, 1983.
- LAPIERRE, A., AUCOUTURIER, B., *Le manque au corp. Les fantasme corporales en éducation et en thérapie*, 1980, tr. it. *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*, a cura di M. AGNOLETTI, Armando, Roma, 2001.
- LAPIERRE, A., *Dalla Psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione*, Armando, Roma, 2001.
- LE BOULCH, J., *Educare con il movimento*, Armando, Roma, 1979.
- LE BOULCH, J., *Sport educativo. Psicocinetica e apprendimento motorio*, Armando, Roma, 1991.
- LE BOULCH, J., *L'educazione del corpo nella scuola del domani*, Magi, Firenze, 2000.
- LENNEBERG, E. H., *Biological Foundations of Language*, Wiley, New York, 1967.
- LIBERMAN, A. M., MATTINGLY, I. G., *The Motor Theory of Speech Perception Revised*, in "Cognition" 21 (1985), pp. 1-36.
- LIBERMAN, A. M., MATTINGLY, I. G., *A Specialization for Speech Perception*, in "Science" 243 (1989), pp. 489-494.
- LO DUCA, M.G., *Lingua italiana ed Educazione linguistica*, Carocci, Roma, 2006.
- LONGO, I., *Natural Approach*, in *C'era una volta il metodo*, a cura di SERRA BORNETO, pp. 253-264.
- MACCHIETTI, S.S., *Prospettive della pedagogia interculturale*, in *Cultura, culture, Atti del Convegno, Palermo, 4-5-6 ottobre 1995*, pp. 147-179.

- MACNAMARA, J., *The Bilingual's Linguistic Performance. A Psychological Overview*, in "Journal of Social Issues" 23 (1967), pp. 58-77.
- MANUZZI, P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Guerini e Associati, Milano 2002.
- MARAGLIANO, G., *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma e Bari, 1994.
- MARTINET, A., *Elementi di linguistica generale*, Laterza, Roma e Bari, 1995.
- MARRONE, T. G., *Commento agli Orientamenti per la Scuola Materna*, Esselibri-Simone, Napoli, 1999.
- MASTROMARCO, A., *Introduzione*, in *Imparare l'italiano con il TPR: Total Physical Response*, a cura di A. MASTROMARCO, Giunti, Firenze, 2009, pp. 6-11.
- MAZZOTTA, P., *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*, Guerini, Milano, 2001.
- MCLUHAN, M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1967.
- MILLER, P. H., *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- MIONI, A. M., *Elementi di fonetica*, UniPress, Padova, 2001.
- MORINI, L., ROSSENA, R., *Giocare con i suoni e con il corpo*, La Scuola, Brescia, 2002
- MÜLLER, N., HULK, A. *Bilingual first language Acquisition at the Interface between Syntax and Pragmatics*, in "Bilingualism: Language and Cognition" 3/ 3 (2000), pp. 227-244.
- NESPOR, M., JO NAPOLI, D., *L'animale Parlante*, Carocci, Roma, 2007.
- NICOLODI, G., *Maestra, guardami*, CSIFRA, Bologna, 2000.
- NOBILE, A., *Gioco e infanzia*, Editrice la Scuola, Brescia, 2004.
- ORLANDO CIAN, D., *Pedagogia dell'infanzia e scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1980.
- PALLOTTI, G., *Gli aspetti linguistici di socializzazione nell'inserimento dei bambini stranieri nei servizi per l'infanzia*, in *Incontro di infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*, a cura di FAVARO, G., GENOVESE, A., CLUEB, Bologna, 1996, pp. 201-239.
- PALLOTTI, G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998.
- PAREKH, B., *Rethinking Multiculturalism*, Palgrave Macmillan, New York, 2006.
- PAVAN, E., *Aspetti interculturali dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano LS nelle università straniere*, in *Il lettore di italiano all'estero*, a cura di PAVAN, E., Bonacci, Roma 2005, pp. 86-111.

- PEAL, E., LAMBERT, W., *The Relation of Bilingualism to Intelligence, Psychological Monographs: General and Applied* 76/27 (1962), pp. 1-23; rist. in *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, a cura di GARDNER, R., LAMBERT, W., Newbury House, Rowley (Mass), 1972.
- PEARSON, D. *et al.*, *Assessing Lexical Development in Bilingual Babies and Toddlers*, in "International Journal of Bilingualism" 2/3 (1998), pp. 347-372.
- PETRACCHI, G., *La scuola ambiente di apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1990.
- PIAGET, J., INHELDER, B., *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1966, tr. it. *La psicologia del bambino*, a cura di ANDREIS, C., Einaudi, Torino, 1970.
- PIAGET, J., *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.
- PICCIN, C., *Appunti di psicomotricità*, Nuova Libreria, Padova, 1996.
- PICQ, L., VAYER, P., *Educazione psicomotoria e ritardo mentale*, Armando, Roma, 1971.
- PINTO MINERVA, F., *Tra identità e alterità. Il "caso" Mediterraneo*, in *Cultura, culture, Atti del Convegno, Palermo, 4-5-6 ottobre 1995*, pp. 84-85.
- POLETTI, F., *L'educazione interculturale: una nuova frontiera per la pedagogia*, in *L'educazione interculturale*, a cura di POLETTI, F., La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1994, pp. 113-150.
- PONTESILLI, A., *Il silent way*, in *C'era una volta il metodo*, a cura di SERRA BORNETO, pp. 109-114.
- POURTOIS, J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, in *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, a cura di BECCHI, E., VERTECCHI, B., FrancoAngeli, Milano, 1984, pp. 130-140.
- PRELLEZO, J. M., LANFRANCHI, R., *Educazione e Pedagogia nei solchi della storia*, vol. 3, S.E.I., Torino, 1995.
- QUAGLIATO BERTO, G., *Proposte di educazione interculturale*, in *L'educazione interculturale*, a cura di POLETTI, p. 153-165
- RADICE, L., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze, 1946.
- RAFFIGNO, R., OCCHINI, L., *Il corpo e l'altro*, Guerini e Associati, Milano, 2000.
- RAMAT, A.G., RAMAT, P. (a cura di), *Le lingue indoeuropee*, Il Mulino, Bologna, 1993.

- RICCIO, V., *Laboratorio delle attività motorie. Consapevolezza corporea, orientamento spazio-temporale e educazione alla salute per la scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento, 2009.
- RICHILLE, M., *Introduzione allo studio della genesi del linguaggio*, Giunti, Firenze, 1976.
- ROCCELLA, M., *Neuropsichiatria Infantile*, Piccin, Padova, 2008.
- ROCCELLA, M., *Principali tappe dello sviluppo psicomotorio*, in ROCCELLA M., *Neuropsichiatria infantile*, Piccin, Padova, 2008, pp. 5-14.
- ROGERS, C. R., *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory* Houghton Mifflin, Boston, 1951, tr. it. *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1951.
- ROMANO, R. G., *Il gioco come tecnica pedagogica e di animazione*, Pensa, Lecce, 2000.
- ROEPER, T., *Universal Bilingualism*, in "Bilingualism: Language and Cognition" 2/3 (1999), pp. 169-186.
- SAVILLE TROIKE, M., *Private Speech: Evidence for Second Language Learning Strategies During the Silent Period*, in "Journal of Child Language" 15 (1988), pp. 567-590.
- SCURATI, C., ZANI, G. L., *Verso una nuova scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1991.
- SERRA BORNETO, C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma, 1998.
- SCHINDLER, O., *Comunicazione e linguaggio*, Fogliazza, Milano, 1992.
- SCHILDER, P., *Immagine di sé e schema corporeo*, FrancoAngeli, Milano, 1973.
- SIMONE, R., *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Roma e Bari, 1995.
- SIRI, G., *Genesi del sé e psicologia evolutiva*, La Scuola, Brescia, 1996.
- SPINI, S., FERRAROTTI, W., *Bambino-Scuola Materna-Società*, La Scuola, Brescia, 1999.
- STEELS, L., *Mirror Neurons and the Action Theory of Language Origins*, in *Architecture of the Mind, Architecture of the Brain*, 2000 [Disponibile da <http://www.csl.sony.fr/downloads/papers/2000/steels-amab2000.pdf>; ultimo accesso: 14.09.2008].
- TABORS, P., O., *One Child Two Languages*, 2<sup>a</sup> ed. Brookes Publishing, Baltimora, 2008.
- TABOSSI, P., *Il linguaggio*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- TAESCHENER, T., *The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children*, Springer, Berlin, 1983.

- TAESCHENER, T., *L'insegnante magica: la lingua straniera nella scuola dell'infanzia*, Borla, Roma, 2002.
- THOMAS, G.V., SILK, A.M.J., *Psicologia del disegno infantile*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- TITONE, R., *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*, Armando, Roma, 1972.
- TITONE, R., *Psicolinguistica applicata*, Armando, Roma, 1975
- TITONE, R., *La lingua straniera nella scuola elementare. Guida didattica*, Armando, Roma, 1990.
- TITONE, R., *La personalità bilingue: caratteristiche psicodinamiche*, Bompiani, Milano, 1996.
- TOSI, A., *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- TRISCIUZZI, L., *L'attività formativa nella scuola dell'infanzia*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1996.
- TRISCIUZZI, L., ZAPPATERRA, T., *La psicomotricità tra biologia e didattica*, ETS, Pisa, 2004.
- VALERI, M., *Letteratura giovanile ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1981.
- VAYER, P., *Educazione psicomotoria nell'età prescolare*, Armando, Roma, 1974.
- VEDOVELLI, M., *Acquisizione e apprendimento linguistico: dalla L1 alla L2*, in *Modulo di formazione*, a cura di BERTOCCHI D., CASTELLANI, M. C., MILIA Multimedia, Sagep, Genova, 2000.
- VEDOVELLI, M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue'*, Roma, Carocci, 2002.
- VISCIOLA, P., *Total Physical Response*, in *C'era una volta il metodo*, a cura di SERRA BORNETO, pp. 65-69.
- VOLTERRA, V., TAESCHENER, T., *The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children*, in "Journal of Child Language" 5 (1978), pp. 311-326.
- VYGOTSKII, L. S., *Myslenie i rec Psichologiceskie issledovanija, Gosudarstvennoe Social'no Economiceskloe Izdatel'stvo. Mosca e Leningrado 1934*, nuova tr. it. a cura di L. MECACCI, L., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma e Bari, 2003.
- ZANNIELLO, G., *Condizioni per educare attraverso il gioco*, in "Scuola Materna per l'educazione dell'infanzia" 19-20 (2000), pp. 9-11.

- ZATORRE, R.J., *Percentual Asymmetry on the Dichotic Fused Words Test and Cerebral Speech Lateralization Determined by the Carotid Sodium Amytal Test*, in "Neuropsychology" 27 (1989), pp. 1207-1219.
- ZORRILLO PALLAVICINO, A., *Gioco musicale e apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2000.
- WALLON, H., *L'evolution psychologique de l'enfant*, A. Colin, Paris 1942; tr. it. *L'evoluzione psicologica del bambino*, Boringhieri, Torino, 1952.
- WALLON, H., *Les origines du caractère chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1934; tr. it. *L'origine del carattere del bambino*, Boringhieri, Torino, 1952
- WEINREICH, U., *Languages in Contact*, Columbia University Press, New York, 1953; tr. it. *Lingue in contatto*, a cura di CARDONA, G. R., Boringhieri, Torino, 1974.
- WILLE, A. M., *La corporeità e l'azione nella costruzione dell'identità*, in *La Psicomotricità*, a cura di AMBROSINI, DE PANFILIS, WILLE, pp. 3-7.
- WILLE, A. M., *La psicomotricità in Italia*, in *La psicomotricità*, a cura di AMBROSINI, DE PANFILIS, WILLE, pp. 39-42.
- WILLE, A. M., *I campi di applicazione della terapia psicomotoria*, in *La psicomotricità*, a cura di AMBROSINI, DE PANFILIS, WILLE, pp. 48-50.
- WILLE, A.M., *Il corpo musicale. Riflessioni sulla musica e sul movimento*, Armando, Roma, 2005.
- WILLIAMS, J. H. G., WHITEN, A., SUDDENDORF, T., PERRET, D. I, *Imitation, Mirror Neurons and Autism*, in "Neuroscience and Behavioural Review" 25 (2001), pp. 287-295.
- WINNICOT, D.W., *Playing and Reality*, Basic Books, New York, 1971; tr. it. *Gioco e realtà*, Armando, Milano, 1974.
- WONG-FILLMORE, L., "Individual Differences in Second Language Acquisition", in *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*, a cura di FILLMORE, C., KEMPLER, D., WANG, W., Academic Press, New York 1979, pp. 203-228.

## **Riferimenti normativi**

- FIORI, M., *La Costituzione Italiana*, Edizioni Università, Roma, 1997.
- DOSSIER GOVERNO ITALIANO, *Rapporto sulle politiche contro la povertà*, in [www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/rapportopoverta/](http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/rapportopoverta/) [ultimo accesso:15.12.2007].

EUROPA E ISTRUZIONE, Risultati e progetti del semestre di Presidenza italiana (Quaderni degli Annali dell'Istruzione n. 102), Roma 2003: [www.annaliistruzione.it/riviste/quaderni/pdf/QAI102.pdf](http://www.annaliistruzione.it/riviste/quaderni/pdf/QAI102.pdf) [ultimo accesso:15.12.2010].

M.I.U.R., *Legge 28 marzo 2003 n. 53*, Poligrafo e Zecca dello Stato. Roma, 2003.

M.I.U.R., *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati per la Scuola dell'Infanzia*, L. n. 53, 2003.

M.I.U.R., Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli Alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2008/2009*, Roma, 2009.

M.I.U.R., Ufficio scolastico regionale per la Toscana, Ufficio IX ambito territoriale della provincia di Firenze, *Bambini stranieri nella scuola italiana*, pp. 1-2. Disponibile da [http://www.csa.fi.it/area\\_interculturale/alunni\\_stranieri.html](http://www.csa.fi.it/area_interculturale/alunni_stranieri.html) [Ultimo accesso: 17.1.2011]

M.I.U.R., *Atto di Indirizzo del Ministro M.S. Gelmini* punto 1.3.b, Roma, 8 settembre 2009, Disponibile da <http://www.tecnicadellascuola.it>. [Ultimo accesso: 17.1.2011]

M.P.I., *Le Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione. Indicazioni per il curricolo*, D.M. 31/07/07, Tecnodid, Napoli, 2007.

ONGINI, V., *Il Mantello di Arlecchino, Alunni che non hanno cittadinanza italiana: l'indagine annuale del Ministero dell'Istruzione*, in "Studi Emigrazione" 40 (151), 2003, pp. 523-538.

## **Sitografia**

### **Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca:**

<http://www.istruzione.it/>

<http://www.buongiornoeuropa.istruzione.it/>

### **Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Innovativa:**

<http://www.indire.it/>

### **Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione:**

<http://www.invalsi.it/>

### **Unione Europea:**

<http://www.europa.eu.int/>

**Commissione Europea – Direzione generale dell’istruzione e della cultura**

[http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_it.htm/](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_it.htm/)

<http://www.unesco.org/>

<http://www.coe.int/>

**Centro europeo per lo sviluppo della formazione:**

<http://www.cedefop.eu.int/>

<http://www.ec.europa.eu/>

**Centro europeo per le lingue moderne di Graz:**

<http://www.ecml.at/>

**Multilingual-matters:**

<http://www.multilingual-matters.com/>

**Enfants Bilingues :**

<http://www.enfantsbilingues.com/>

**Networks, rivista di filosofia dell'intelligenza artificiale e scienze cognitive:**

<http://lgxserve.ciseca.uniba.it/lei/ai/networks/>

<http://library.georgetown.edu/newjour/>

<http://journals.cambridge.org/action/>

<http://riviste.sba.unimo.it/>

**Child Language Data Exchange System:**

<http://childes.psy.cmu.edu/>

**Raccolta informazioni immigrati:**

<http://www.stranieri.it/>

<http://www.stranieriinitalia.it/>

<http://www.sicilia.informazioni.com/>

<http://www.notiziariostranieri.it/>

<http://www.chiesacattolica.it/caritasroma/>

<http://www.provincia.bologna.it/cultura/>

<http://www.comune.torino.it/cultura/intercultura/>

<http://www.tecnicaldellascuola.it/>

<http://www.unitn.it/>

<http://www.uniurb.it/>

<http://www.byu.edu/>

**Per le attività espressivo-corporee:**

<http://www.percorsipsicomotori.org/>

<http://www.danzamovimentoterapia.it/>

# INDICE

<b>Introduzione</b>	<b>pag. 1</b>
<b>Capitolo I</b>	
<b>IL PLURILINGUISMO E LO SVILUPPO DEL BILINGUISMO</b>	
<b>1. L'Area di indagine: la scuola dell'infanzia</b>	7
<b>2. La pedagogia del bambino nella scuola dell'infanzia</b>	19
<i>2.1 Identità e corporeità;</i>	19
<i>2.2 Linguaggio e comunicazione interculturale.</i>	24
<b>3. Plurilinguismo e identità culturale: aspetti pedagogici e linguistici.</b>	31
<b>4. Bilinguismo sociale e bilinguismo individuale.</b>	45
<b>5. Il bambino bilingue: aspetti cognitivi e linguistici.</b>	52
<i>5.1 Aspetti cognitivi.</i>	58
<i>5.2 Aspetti linguistici</i>	59
<b>6. Lo sviluppo del linguaggio e gli stadi del bilinguismo:</b>	61
<i>6.1 Il bilinguismo precoce simultaneo: dalla nascita ai tre anni.</i>	61
<i>6.2 Il bilinguismo precoce consecutivo: dai tre ai sei anni.</i>	65
<i>6.3 Dal bilinguismo al plurilinguismo.</i>	70
<i>6.4 Il bilinguismo tardivo: una seconda lingua dopo i sei anni.</i>	73
<b>Capitolo II</b>	
<b>IL LINGUAGGIO TRA NEUROPSICHIATRIA, NEUROLINGUISTICA E NEUROPSICOLOGIA.</b>	
<b>1. L'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio.</b>	77
<b>2. Neuroni specchio e il linguaggio.</b>	79
<b>3. L'acquisizione del linguaggio e lo sviluppo delle funzioni linguistiche.</b>	84
<b>4. Studi sperimentali condotti sul linguaggio dei poliglotti.</b>	93
<b>5. Le teorie sull'apprendimento linguistico.</b>	100
<b>6. Le tappe dell'interlingua e il <i>transfer</i> linguistico.</b>	109
<b>7. Le teorie sull'apprendimento linguistico della L2.</b>	115
<b>8. Lineamenti di Glottodidattica nella classe multiculturale</b>	122
<b>9. Didattica della L2 in un contesto plurilingue e pluridisciplinare</b>	127
	276

<b>10. Strategie comunicative e relazionali nella sezione/classe plurilingue</b>	135
--	-----

### **Capitolo III**

#### **MOTRICITÀ E LINGUA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA MULTICULTURALE**

<b>1. Pedagogia ed Educazione Motoria.</b>	144
<b>2. La genesi della Pedagogia del movimento</b>	146
<b>3. Breve storia della psicomotricità e della sua affermazione.</b>	152
<b>4. La pedagogia e l'idea psicomotoria nel contesto italiano.</b>	162
<b>5. Sviluppo psicomotorio dai 3 ai 6 anni.</b>	164
5.1. <i>Lo schema corporeo</i>	166
5.2. <i>Fattori di strutturazione dello schema corporeo</i>	168
5.2.1 <i>La strutturazione spazio-temporale</i>	169
5.2.2. <i>L'equilibrio</i>	169
5.2.3. <i>La definizione e la coordinazione della lateralità</i>	170
5.2.4. <i>L'educazione e il controllo della respirazione</i>	171
5.2.5. <i>Il controllo del tono e il rilassamento psicosomatico</i>	171
5.2.6. <i>La coordinazione senso-motoria.</i>	172
<b>6. Le prassie.</b>	172
<b>7. Genesi ed acquisizione dei concetti di spazio e di tempo nel bambino.</b>	177
<b>8. Il <i>setting</i> psicomotorio.</b>	180
8.1 <i>Gli strumenti della psicomotricità.</i>	184
<b>9. Il gioco nella scuola d'infanzia: implicazioni psicologiche ed educative.</b>	187
<b>10. L'uso dei codici espressivo-motori nella scuola dell'infanzia.</b>	190

### **Capitolo IV**

#### **LA SPERIMENTAZIONE**

<b>1. Gli alunni stranieri in Italia e nei Paesi Europei.</b>	196
1.1 <i>La dispersione scolastica.</i>	198
1.2 <i>L'educazione interculturale.</i>	199
1.3 <i>Il bilinguismo.</i>	200
<b>2. La scuola dell'infanzia: officina dell'integrazione.</b>	202

<b>3. La finalità della scuola dell'infanzia.</b>	207
<b>4. Gli alunni stranieri nella scuola dell'infanzia: Italia, Sicilia e Palermo.</b>	209
4.1 <i>La Sicilia e Palermo</i>	212
<b>5. Italiano L2 nella scuola dell'infanzia.</b>	215
<b>6. Il progetto sperimentale.</b>	220
6.1 <i>Nodo problematico e formulazione dell'ipotesi</i>	220
6.2 <i>La scuola sede della sperimentazione</i>	222
6.3 <i>Le finalità educative e gli obiettivi</i>	226
6.4 <i>La metodologia</i>	228
6.5 <i>I destinatari del progetto sperimentale</i>	229
6.6 <i>Le figure coinvolte: docente accogliente ed esperto esterno</i>	230
<b>7. Le fasi della sperimentazione.</b>	232
FASE 1: OSSERVAZIONE E PREPARAZIONE.	232
FASE 2: L'AZIONE IN CLASSE.	235
FASE 3: CONCLUSIONI DELLE ATTIVITÀ E INTERPRETAZIONE DEI RISULTATI.	248
<b>Conclusioni</b>	258
<b>Bibliografia</b>	260
<b>Indice</b>	276
<b>Allegati</b>	279

## **ALLEGATI**

**Attività didattica gruppo di controllo (1-6).**

**Attività didattica gruppo sperimentale (1-10).**

**‘Il pesce Giramondo’ e ‘Il pesce Giramondo è diventato uomo.’**

**Le immagini della favola con schede sulle attività.**

**Le fotografie dei lavori svolti dai bambini.**

**Stralci del libro impertinente o libro gioco.**

**Le fotografie sui giochi psicomotori.**

**Filastrocca ‘Tocca, tocca!’**

**Gioco dello specchio, gioco di mosca cieca, gioco del traduttore.**

**Le fotografie sulle attività delle varie tecniche per la costruzione del corpo.**

**Disegni liberi sul corpo.**