

Le difficoltà nell'apprendimento del bilinguismo come indicatore del disagio

di

Malika Bennabi

Malika Bennabi

Psicologa. Co-terapeuta presso il Servizio di psicopatologia del bambino e dell'adolescente dell'Ospedale Avicenne di Bobigny – Università Pars XIII, diretto dalla Prof.ssa M.R. Moro. Si occupa in particolare dei problemi legati al linguaggio nel Centre de language dell'Ospedale Avicenne.

Pour citer cet article:

Malika Bennabi, *Le difficoltà nell'apprendimento del bilinguismo come indicatore del disagio*, in: «Quaderno di formazione alla clinica transculturale», Comune di Milano e Cooperativa Sociale Crinali onlus, settembre 2006, pp. 120-138, tradotto in italiano e pubblicato sul sito con l'accordo dell'autrice

I Centri del Linguaggio sono strutture di riferimento che devono essere sistematicamente interpellate per la presa in carico della popolazione scolastica con difficoltà di apprendimento, in particolare della lingua scritta e orale. Il Centro del Linguaggio ha come principale missione l'identificazione del problema del bambino con un fine diagnostico; una volta formulata una diagnosi, il bambino viene orientato verso strutture che si occuperanno, invece, della sua presa in carico. Inoltre, interviene presso le scuole e i professionisti dell'insegnamento e della scolarizzazione, al fine di chiarire determinate situazioni da un punto di vista psicologico e psicopedagogico, affinché il bambino possa continuare il proprio percorso scolastico in un circuito normale, pur essendo preso in carico per le sue specifiche difficoltà.

Nel Centro del Linguaggio lavoriamo in modo multidisciplinare; il referente principale è il medico psichiatra che garantisce il primo colloquio e che deciderà quali siano le valutazioni successive da effettuare. Molto spesso accade che i medici psichiatri decidano di investigare a livello logopedico o psicologico, cercando nel contempo di escludere eventuali fattori medici o organici. Può anche accadere che decidano contemporaneamente di procedere a un esame neurologico, o a una visita presso l'otorinolaringoiatra, per capire se alla base del disturbo del linguaggio ci sia una deficienza uditiva. Le indagini mediche vengono effettuate al di fuori del servizio stesso

Nel Centro abbiamo, comunque, un certo numero di logopedisti specializzati nelle valutazioni del linguaggio, a livello orale e scritto, che hanno acquisito grande esperienza e competenza nelle valutazioni, ottenendo ottimi risultati. Abbiamo anche degli psicologi che valutano ed esplorano nella direzione relazionale-affettiva, fatto che richiede la ricostruzione della storia del bambino, e l'individuazione di elementi che potrebbero spiegare le eventuali disfunzioni relazionali collegate a disturbi affettivi, oppure a elementi di disturbo delle interazioni precoci, o a stati depressivi tipici del bambino. Si cerca di escludere, inoltre, una struttura psicotica alla base del disturbo del linguaggio, attraverso ripetuti incontri e osservazioni.

Gli psicologi che lavorano nel Centro del Linguaggio hanno acquisito anche una grande esperienza e competenza nella realizzazione dei bilanci cognitivi. In questo caso, la prima fase

dell'osservazione è la determinazione dell'età mentale e, successivamente, il profilo cognitivo attraverso l'utilizzo di una varietà di test e di prove, più o meno calibrate, ben sapendo che, nell'ambito dell'intelligenza, i profili sono molto variabili e i bambini a certi livelli possono presentare dei limiti, mentre ad altri livelli possono avere maggiori risorse. Le psicologhe cercano, in presenza di un deficit nel bambino, un ambito di apprendimento e di intelligenza nel quale questi presenti un piccolo vantaggio in più.

La determinazione del campo in cui il bambino presenta questo plus è importante sia per creare in lui un movimento, sia per mobilitare i genitori da un punto di vista educativo e aiutarli a rivalutare la percezione che hanno del proprio figlio. È importante anche per la scuola e per gli insegnanti, perché continuino a investire nel bambino e ad agire da un punto di vista educativo.

Quindi, il Centro del Linguaggio fa bilanci logopedici e psicologici, non soltanto per determinare il livello di sviluppo, per mettere su una scala il potenziale di apprendimento, ma soprattutto per definire il profilo del bambino, con l'identificazione delle aree di debolezza e di forza, e in seguito poter effettuare la restituzione ai genitori e alla scuola. Questa viene effettuata ai genitori di fronte al bambino, consentendo di fargli capire che ci sono adulti che si mobilitano per lui e che i genitori lo accompagnano e lo sostengono nelle sue difficoltà.

La restituzione alla scuola viene effettuata con un bilancio scritto. I bilanci scritti rappresentano delle tracce, e per questo, poniamo particolare attenzione al modo in cui vengono redatti. Siamo molto attenti a spiegare l'origine del disturbo ma, nel contempo, evitiamo per quanto possibile, di usare un gergo troppo specialistico che potrebbe rendere incomprensibile il bilancio e comportare il rischio di apporre delle etichette diagnostiche che potrebbero perseguire il bambino durante tutto il suo percorso scolastico.

Ci preoccupiamo, inoltre, di evidenziare le potenzialità che esistono, le risorse su cui gli insegnanti possono basarsi. In particolare insistiamo sul fatto che ogni bambino, nonostante le difficoltà che presenta, ha sempre delle risorse e, quindi, dei margini di *educabilità*. Illustriamo chiaramente come sfruttare ciò per consentire al bambino di fare piccoli progressi.

Per farvi un esempio: una ragazza di origine marocchina, giunta in Francia a dieci anni, presentava difficoltà chiare ed evidenti di apprendimento, in particolare nella lettura e nella scrittura, mentre in altri campi faceva grossi progressi. Era molto in ritardo rispetto ai bambini francesi della sua età ma, contemporaneamente, c'era l'illusione che sarebbe riuscita a recuperare tutto il ritardo, perché effettivamente imparava molto in fretta. Facendo bilanci logopedici e psicologici siamo riusciti a determinare la presenza di ritardo mentale, ma molto meno grave di quanto apparisse dalle valutazioni dell'intelligenza, perché la maggior parte dei deficit che emergevano dai test d'intelligenza erano determinati dalla mancanza di elementi culturali che le avrebbero permesso di dare le risposte giuste. Poiché io stessa ho elaborato il bilancio nella sua lingua e conoscevo la sua cultura, sono riuscita a distinguere tra la vera e propria situazione fallimentare e la semplice assenza di elementi culturali. C'era effettivamente un piccolo ritardo ma anche un grosso potenziale residuo; bisognava lasciarle il tempo di acculturarsi alla cultura francese.

Alla scuola abbiamo potuto spiegare che c'era un'effettiva insufficienza nella lingua francese, perché era ancora in una fase di apprendimento, e dopo aver compensato sul piano linguistico, sarebbe riuscita a fare progressi nell'apprendimento della lettura, dell'ortografia, in matematica ecc. Abbiamo insistito molto sulla presenza di un deficit, ma meno grave di quanto si potesse pensare, e questo per evitare che fossero fissate aspettative troppo alte rispetto ai risultati. Contemporaneamente abbiamo sostenuto l'idea che per lei bisognava pensare a una strada che l'avrebbe condotta verso una professione più manuale.

È stata una situazione delicata, perché da una parte abbiamo presentato l'idea che la ragazza avrebbe dovuto uscire dal circuito scolastico prima degli altri, ed è sempre difficile per i genitori accettare queste situazioni e, nel contempo, bisognava evitare che si creassero aspettative irrealizzabili per la propria figlia. Quindi, le valutazioni cognitive devono essere molto precise, approfondite e senza rischi di errore.

Per non dare l'impressione di un quadro eccessivamente pessimistico, abbiamo la tendenza, piuttosto, a sovradimensionare la parte dove parliamo dei plus, delle potenzialità restanti del soggetto sia nel rapporto scritto sia nella restituzione delle valutazioni. Utilizziamo anche dei test di ragionamento logico-matematico, osserviamo il modo con cui il bambino si serve degli elementi della conoscenza matematica e del funzionamento sociale per ragionare, per tenere un discorso logico, per emettere ipotesi, per fare inferenze e deduzioni. Nelle valutazioni cognitive siamo ben consapevoli del fatto che non ci sono esclusivamente elementi scolastici o elementi matematici per consentire al pensiero di funzionare e organizzare un ragionamento logico. Sappiamo che tutte le forme di apprendimento attinenti alle relazioni sociali, consentono di fare ragionamenti. Ma la cultura occidentale ha investito e valorizzato particolarmente la valutazione dell'intelligenza e gli apprendimenti di tipo scolastico, e non utilizza le conoscenze connesse alle relazioni sociali.

Il materiale che usiamo è molto semplice. Quello utilizzato dai logopedisti sono piccole immagini che rappresentano personaggi e azioni. Si cerca di fare in modo che il bambino possa produrre un racconto e, dal momento in cui lo fa, si fanno domande su quello che immagina, sulle intenzioni dei personaggi, sui progetti. Per esempio, utilizzo molto spesso una serie di immagini che illustrano, vicino a un tavolo, un bambino che scrive e la mamma che gli sta vicino, in piedi. Chiedo al bambino di raccontare che cosa fa la mamma, e che cosa sta dicendo al bambino. Nella seconda immagine la mamma va via e chiedo al bambino: "Secondo te dove va?" A quel punto potrebbero emergere conoscenze della vita sociale che mi potrebbero aiutare a creare un sapere sul bambino e sulla sua esperienza sociale. Nell'immagine successiva il bambino è in piedi con una penna in mano e disegna sul muro, sporcandolo. Io dico: "Cosa dirà la mamma?" A partire da questo momento il bambino immaginerà un discorso punitivo e le possibili sanzioni. Questo rimanda a conoscenze dell'ambito sociale in riferimento al giudizio morale. Si sa che il giudizio morale del bambino implica un certo livello di maturità mentale. Dal discorso morale che verrà tenuto dal bambino, e che lui attribuisce alla madre, e dalle sanzioni che immaginerà, posso farmi un'idea della sua maturità mentale e un'idea del ragionamento logico che può sviluppare per giustificare il comportamento suo e la punizione della mamma.

Non c'è un test ben calibrato per poter fare la valutazione. Con bambini di altre culture si può utilizzare il KBC - Test di Kaufman - che permette di situare il bambino su una scala di sviluppo, diversamente da altri test, molto conosciuti, che obbligano a calcolare il QI. Il test prevede la valutazione di tre aspetti: l'intelligenza attraverso prove simultanee, l'intelligenza attraverso prove successive e quella parte dell'intelligenza che si basa sulle conoscenze fornite al bambino dalla cultura. Con questo test si può calcolare l'età del bambino rispetto alle sue competenze in questi aspetti, e si confronta poi l'età calcolata con la sua vera età. Si potrà dire: "Il bambino ha undici anni e io ho ottenuto un punteggio che mi permette di parlo a nove anni", mentre con gli altri dovrei dire: "Ha ottenuto novanta punti, mentre la media è cento - centodieci".

Preferisco questo test perché quando si maneggiano gli item, oltre a ricavarne un punteggio, posso osservare anche il comportamento del bambino, traendo dati di tipo qualitativo. Il motivo per cui posso farlo è che la terza parte, quella delle conoscenze, utilizzata con bambini di altre culture mi permette di decidere se, una eventuale situazione di fallimento, è dovuta a incapacità

mentale oppure al fatto che nella cultura di appartenenza del bambino questi elementi di conoscenza non esistono.

A una ragazzina marocchina di sedici anni, a cui abbiamo somministrato questo test, nella parte delle conoscenze le abbiamo presentato delle immagini alle quali doveva associare dei nomi, fatto che consentiva di capire quali elementi della cultura possedeva e quali elementi non possedeva. Per una ragazza che si trova nella cultura occidentale l'incapacità di riconoscere il profilo di Napoleone fa pensare che abbia un problema perché tutti i ragazzi della sua età lo conoscono. Questa ragazza di origine marocchina, giunta in Francia all'età di dieci anni, e che oltretutto aveva avuto problemi di apprendimento, non era riuscita a identificarlo. Il punteggio ottenuto nella parte delle conoscenze non è in realtà negativo; questa ragazza ha potenzialità superiori al punteggio ottenuto, come emerge da un'osservazione di tipo clinico.

Nelle valutazioni dell'intelligenza è presente un'interazione verbale tra il bambino e il valutatore, sotto forma di consegna e di richieste successive. Se il bambino non conosce la lingua, molto probabilmente il contenuto concettuale contenuto nell'ordine non verrà riconosciuto. Inoltre, le modalità di interazione tra adulto e bambino sono formattate dalla cultura di appartenenze; come si formulano le richieste, le raccomandazioni, il ragionamento, la riflessione, il modo di sostenere un bambino, di mantenere la sua attenzione, fanno parte degli elementi appresi nella propria cultura.

Farò un esempio molto concreto ma non tratto da una situazione clinica: avrete tutti sentito parlare di Piaget, un eminente psicologo che nella sua ricerca ha descritto lo sviluppo mentale, soprattutto dei bambini piccoli. Ha descritto la formazione del pensiero logico, concreto e astratto nei vari campi della conoscenza: nelle relazioni spaziali, temporali, nel campo della conservazione delle quantità liquide e fisiche. Nel campo della conservazione delle quantità fisiche, osserva come si costruisce la giustificazione del ragionamento del bambino sul tema della conservazione dei liquidi. Utilizzo questo esempio perché è già stato adottato in culture non occidentali con risultati che mi hanno un po' sorpresa. Piaget utilizza bambini di sei, sette, otto anni e presenta loro la situazione seguente: prende due bicchieri di uguale altezza, con la stessa quantità di liquido all'interno; uno dei due bicchieri viene travasato in un bicchiere più lungo, e chiede ai bambini di indicare quale dei due bicchieri contenga ora più liquido. I bambini più piccoli di sette anni, che sono non-conservanti, diranno che il bicchiere più alto contiene più acqua, nonostante l'operazione di travaso sia stata fatta davanti a loro. A partire dai sette anni il bambino diventa conservante perché può giustificare il fatto che nei due bicchieri diversi ci sia la stessa quantità di acqua, dicendo: "Perché tu l'hai messa qui".

Per Piaget un bambino normale deve essere conservante a partire dagli otto anni, perché è solo a questa età che ha sviluppato la capacità di argomentare, capacità che fa riferimento all'idea di compensazione, di diametro e di altezza. Piaget ha, però, dimenticato che questo tipo di ragionamento è stato sistematizzato all'interno della scuola occidentale. Questa capacità, insieme a quella di manipolazione di oggetti concreti come il pongo, fa parte di un allenamento a cui si è abituati nella cultura occidentale, nell'ambito della scuola.

Piaget nella sua teoria ha anche affermato che lo sviluppo psicologico è universale, in quanto sottoposto alle leggi dello sviluppo biologico. Tutti gli psicologi iscritti nel suo modello hanno voluto provare l'universalità dello sviluppo psicologico e, negli anni Sessanta- Settanta, alcuni di loro hanno indagato in altre culture allo scopo di effettuare, lo stesso tipo di osservazioni e arrivare alle stesse constatazioni di Piaget. Uno è andato in Australia presso gli Aborigeni, altri sono stati dagli Eschimesi, altri ancora sono andati in Africa e uno è venuto in Algeria, quando io ero una giovane studentessa all'università di Algeri. Anni dopo, quando sono diventata psicologa e ho cominciato a lavorare mi è capitato di vedere un lavoro, condotto da una ricercatrice, l'ho

letto attentamente e ho avuto la sensazione che il comportamento dei bambini algerini non mi fosse familiare. La ricerca descriveva bambini di otto anni pseudo-conservanti, cioè riconoscevano che la quantità d'acqua contenuta nei bicchieri era uguale ma non erano in grado di dire perché, non sapevano argomentare.

Rileggendo la tesi mi sono resa conto che l'autrice, aveva descritto alcuni comportamenti molto significativi: per un bambino algerino di otto anni, un adulto occidentale non viene da così lontano per chiedergli se la quantità d'acqua contenuta nei bicchieri è uguale o no; ci deve essere una trappola, perché nella cultura algerina gli adulti non perdono il loro tempo a fare cose così inutili!

Ovviamente quella che vi sto descrivendo è una caricatura, ma vi posso assicurare che se un adulto fa cose di questo tipo, è perché ha in mente qualcosa. Ho scritto un articolo che è stato pubblicato a Ginevra, dall'università dove Piaget ha insegnato, in cui ho rivalutato tutti i risultati della Bovì, dandone un'altra interpretazione. Quando ho riesaminato tutte le descrizioni dei comportamenti dei bambini ho scoperto che, in certi casi, alcuni di loro, che la Bovì aveva chiamato "pseudo-conservanti", sono conservanti già a sei anni. Ho semplicemente capito che quando l'adulto chiede al bambino: "Perché dici che è uguale?" Il bambino, che ha dato la risposta giusta, mette in dubbio la veridicità di ciò che ha detto.

Io stessa sono stata insegnante di francese in Algeria e i bambini dei quartieri svantaggiati li conosco bene. Nelle pratiche didattiche, in certe culture, non c'è l'abitudine di utilizzare il dubbio per suscitare una risposta di giustificazione; mentre nelle scuole occidentali il bambino ha consapevolezza che quando lo si fa è per spingerlo a dare una giustificazione verbale. Quindi, i dubbi che Magali Bovì utilizza a scopo didattico finiscono per destabilizzare il bambino, che ammutolisce. In questo caso l'interazione formatasi tra adulto e bambino, il "formato d'interazione", non è adeguato, è sfasato rispetto ai riferimenti culturali del bambino stesso.

Quello che constato io, sia per i casi che mi arrivano in consultazione, sia per i bambini stranieri che sono alla scuola media e al liceo insieme ai miei figli è che, globalmente, il bambino per definizione è molto plastico, elastico e le condizioni migliori per imparare una lingua quando si è all'estero è la *full immersion*. In presenza di stabilità familiare e un effettivo legame sociale, il bambino può anche recuperare il tempo perso.

Questo è un po' meno facile per gli adolescenti, perché sono in un periodo di turbolenza e vi sono maggiori difficoltà nell'elaborare il lutto delle relazioni sociali lasciate al paese di origine. A volte i genitori si trovano improvvisamente in contrasto con gli adolescenti, che invece, nel loro paese erano stati figli modello. Questa incomprensione è dovuta al fatto che l'adolescente non è completamente in grado di accettare la rinuncia dei legami. L'adolescente, nel momento in cui deve rielaborare la sua identità personale, sociale, psichica, ha bisogno di appoggiarsi ai legami extrafamigliari. Quindi, se non ci sono i problemi tipici dell'adolescenza, il bambino ha la capacità di imparare le lingue piuttosto rapidamente.

Un problema nei casi di migrazione è la possibile situazione di vulnerabilità a essa legata. Gli uomini nella migrazione trovano compensazioni che invece, inizialmente, le donne non hanno, perché la loro posizione di madri le mette in situazioni di assenza di legami sociali. Può anche capitare un periodo di depressione postmigratorio, più o meno grave, che colpisce la madre e che ha ripercussioni sui figli.

Queste possono essere alcune delle cause per cui i bambini non si inseriscono in modo soddisfacente nel circuito scolastico e non riescono a realizzare, e a portare avanti con successo, la loro immersione linguistica.

Intervento

Volevo sapere se nel vostro centro ricevete anche bambini e ragazzi che hanno gravi problemi di apprendimento della lingua, e come vi comportate in questo caso.

Malika Bennabi

Per definizione la posizione di straniero comporta che vi sia un periodo, che a un certo punto deve finire, durante il quale il bambino non avrà tutta la padronanza della lingua, e proprio per questo avrà delle difficoltà scolastiche. Naturalmente questi casi non giungono al centro.

Da noi arrivano bambini con difficoltà di apprendimento, a causa di una vulnerabilità o una instabilità familiare che ha conseguenze psicologiche, o perché c'è una problematica strutturale tale per cui non sono in grado di compensare l'assenza di padronanza della lingua francese legata alla migrazione. In questi casi è necessario un intervento dei logopedisti, specialisti dell'ambito del linguaggio scritto o orale, con una particolare competenza per lavorare con i bambini legati alla migrazione. Naturalmente ci vuole l'alleanza con un insegnante della scuola. Per questo motivo ho insistito sul fatto che nel Centro del Linguaggio ci sia un legame con la scuola. La nostra missione non è quella di effettuare la presa in carico, bensì, di stabilire un legame con un professionista a cui verrà affidato il bambino. Il Centro del Linguaggio fungerà da interfaccia tra la famiglia del bambino, la scuola e il professionista del linguaggio.

Quindi, quando ci sono difficoltà di apprendimento del francese in bambini immigrati, in assenza di una compensazione naturale, spontanea, facile, ci deve essere un motivo, e rispetto a questo motivo bisogna mobilitarsi e stabilire un'alleanza tra diversi professionisti: specialisti del linguaggio, l'insegnante che si occuperà del bambino in classe e la famiglia.

Intervento

A noi sono capitati diversi casi in cui i genitori rinunciano a trasmettere la lingua madre ai figli, per la sofferenza, per la migrazione, per quella che è la loro storia. I figli imparano l'italiano, magari un po' meglio dei genitori, però successivamente a scuola avranno difficoltà. Quando noi lavoriamo sulla trasmissione dai genitori ai figli, non solo della lingua ma degli elementi culturali, troviamo una grossa resistenza.

Malika Bennabi

La questione della trasmissione della lingua, della cultura, è un po' dolorosa per me. Innanzi tutto perché sono sensibile al dolore dei genitori che, a un certo punto, prendono consapevolezza che nel legame con il figlio c'è una mancanza, come una pagina bianca. E sono tanto più sensibile al dolore di questi genitori perché io stessa mi trovo in questa situazione, ovvero mi sono sforzata di trasmettere ma non sono riuscita, perché non sono l'unica a educare i miei figli e il loro padre è meno preoccupato di me della trasmissione. Questo perché non abbiamo avuto lo stesso percorso migratorio. Il mio è stato molto più lungo, e il periodo di riassetto, di rinegoziazione con le mie appartenenze e con i miei riferimenti si è concluso prima di avere figli. Non stavo più compiendo uno sforzo e avevo più o meno chiaro in mente quello che avrei voluto trasmettere ai miei figli.

Penso invece che mio marito, a quel tempo, stesse ancora facendo uno sforzo per vivere, per riorganizzare la sua identità. Era troppo occupato dallo sforzo di ristrutturazione delle appartenenze e delle affiliazioni per cui non poteva fare altro che aderire troppo all'obiettivo che i suoi figli si inserissero nella nuova società, nella scuola e nella classe. Era troppo occupato a dover superare la prova di essere un soggetto che può affermarsi e avere un posto nella società francese. Ed ecco il motivo per cui ha rotto il contratto che avevamo stretto tra di noi quando

abbiamo avuti i figli, che sono nati in Algeria. Questo accordo prevedeva che io parlassi ai nostri figli in francese e lui in arabo.

Da specialista del bilinguismo quale sono, sapevo che ci doveva essere una coerenza da parte dei genitori alle affiliazioni linguistiche; un genitore, sapevo, doveva mantenersi su una lingua per la comunicazione verbale, mentre l'altro genitore doveva rimanere coerente nella scelta e nell'investimento rispetto all'altra lingua. Quando siamo giunti qui era talmente preoccupato dall'idea che i figli fossero percepiti e visti come non francofoni che ha rotto l'accordo che avevamo fatto. Il problema è che io avevo costruito con i miei figli un legame veicolato dalla lingua francese, e non sono stata in grado con loro di invertire il sistema.

Penso che la spiegazione più semplice che si possa dare di questo, ma non da specialista, ma da madre, da genitore nella migrazione, è che la storia migratoria di mio marito ha fatto sì che non fosse in grado di fare la scelta più utile per la trasmissione

Nella ricerca che abbiamo condotto sul bilinguismo nel servizio di Marie Rose Moro stiamo portando avanti una serie di colloqui con genitori di bambini che si suppone siano bilingui. Andiamo nelle scuole, cerchiamo di individuare i bambini legati a due lingue, a cui si suppone ci sia stata un'effettiva trasmissione della lingua madre. Per verificare che ci sia stato un apprendimento del francese utilizziamo una griglia di valutazione del linguaggio compilata dall'insegnante, mentre per la lingua madre utilizziamo un test prodotto da noi che si chiama "Elal", ricorrendo a volte a un interprete.

La constatazione della trasmissione o non trasmissione della lingua madre viene collegata alla storia linguistica e familiare del bambino, cioè si cerca di capire quali siano i determinanti della trasmissione che ha portato al successo e quelli alla base dell'insuccesso.

Ho incontrato il padre di un bambino arabofono, cioè che aveva imparato l'arabo. Nel momento in cui ho fatto la valutazione sapeva pochissime parole della sua lingua, perché stava facendo quella che si chiama una *attraction* cioè la perdita graduale della lingua imparata e usata correttamente per un certo periodo. Volevo capire perché la trasmissione, cominciata in Algeria, si fosse interrotta venendo qua.

Ho condotto l'incontro con una griglia di colloquio non direttiva e visto che non riuscivo a trovare degli elementi utili nelle risposte del padre, sono tornata sulle domande formulandole in modo diverso. A un certo punto ho chiesto: "Dal suo punto di vista è importante che il bambino impari la sua lingua?" Mi ha detto: "Signora, se un bambino - indicandomi il figlio - mangia, dorme, sta bene di salute, queste sono le cose essenziali!" Ma ho avuto la sensazione che, in realtà, con il suo sguardo, mi volesse dire: "Signora, veniamo dallo stesso paese, lei sa da cosa ho voluto sfuggire, cosa ho voluto rifiutare, quindi, dovrebbe anche sapere ciò che, dal mio punto di vista, è importante per mio figlio!"

Il padre era stato poliziotto ad Algeri nel momento della violenza islamista, e la polizia, i militari sono stati dei target, dei bersagli per l'islamismo. Quindi, che cosa poteva interessargli se il figlio stava dimenticando l'arabo? L'importante era che il bambino andasse via da Algeri e, soprattutto, che non vi ritornasse più. Per il padre il prezzo da pagare era la negazione di una parte di sé. I genitori, che vediamo in ambito della consultazione, che emigrano in condizioni di violenza sociale o per ragioni economiche, sono maggiormente esposti alla non-trasmissione.

Nella ricerca che conduciamo nell'ambito di questi colloqui, ho visto anche situazioni di trasmissione perfettamente riuscite. Penso a una bambina egiziana di nove anni. I suoi genitori avevano il progetto, molto chiaro, di stare in Francia un certo numero di anni per risparmiare soldi, con lo scopo di reinvestirli in Egitto e poter salire nella scala sociale. Con questo progetto i genitori si trovano in condizione di non poter dimenticare il ruolo della trasmissione ai figli. Il padre algerino poliziotto, invece, era andato via dall'Algeria lasciando il proprio posto di lavoro,

in condizione di violenza sociale, di guerra civile, e quello che aveva fatto era assimilabile alla diserzione; non aveva perciò nessuna possibilità di ritornare al proprio paese.

Intervento

Cosa succede alla terza generazione rispetto al tema dell'abbandono della lingua madre?

Malika Bennabi

A livello globale, consultando le ricerche sociologiche e i dati statistici per cercare di immaginarmi la situazione dei discendenti dei migranti nella società, al di fuori del contesto clinico, quello che emerge è che per la seconda e la terza generazione non c'è trasmissione della lingua e della cultura dell'immigrazione. Tutti gli studi statistici, e faccio riferimento a studi su ampia scala, indicano che gli immigrati di origine spagnola e maghrebina non trasmettono la lingua del paese di origine.

I portoghesi, invece, sembrano trasmettere la cultura e la lingua. Questa impressione deriva dal fatto che in diversi quartieri di Parigi ci sono delle chiese frequentate da comunità soprattutto portoghesi, o associazioni culturali con gruppi di portoghesi. In realtà, sembra che le iniziative di trasmissione della lingua e della cultura portoghese, riguarderebbero soltanto l'immigrazione recente e, al di là di quello che può essere insegnato nei corsi di portoghese ai bambini, non ci sarà trasmissione. La seconda generazione, questi bambini che frequentano i corsi di portoghese, secondo le informazioni che ho potuto ottenere, non consolideranno l'apprendimento della lingua, cioè non andranno al di là di questi pochi corsi nelle associazioni culturali e, quindi, non diventeranno dei veri e propri locutori.

Per i turchi ho alcune indicazioni, ma che non bisogna considerare allo stesso modo delle statistiche fatte per gli algerini, marocchini, portoghesi e spagnoli, perché la loro immigrazione è più recente, quindi, per il momento, non è possibile sistematizzare il confronto sul tema della trasmissione. Ma ne ho parlato con un ricercatore belga, uno psicosociologo di origine turca che lavora sui turchi del Belgio e della Germania. Sembrerebbe che una maggiore preoccupazione di trasmissione sia presente presso i turchi in Belgio e in Germania sicuramente, e probabilmente anche in Francia. Ciò potrebbe essere spiegato da due fattori: il primo è che i turchi, almeno per il momento, rappresentano una popolazione con un progetto di ritorno in Turchia, e sottolineo, almeno per il momento; la seconda spiegazione è che i turchi hanno in sé, nell'inconscio collettivo, l'idea di appartenere a un paese che ha avuto una civiltà che ha dominato il mondo, la civiltà ottomana. Questo fattore storico, la sensazione di appartenenza a un paese che ha una sua profondità culturale, sarebbe una valida spiegazione al progetto di ritorno in Turchia.

Intervento

La mia esperienza rispetto al tema linguistico è strettamente legata al rapporto con mamme egiziane immigrate da pochi anni e che vengono al Centro di salute e ascolto dell'Ospedale S. Carlo, in genere, per la gravidanza. Sono venute in Italia per ricongiungimento familiare e hanno già altri bambini. Queste donne non parlano assolutamente italiano e non desiderano impararlo. Il marito, che è qui da più tempo, parla in genere un pochino meglio l'italiano per motivi di lavoro, ma, abbiamo notato, non c'è nessuna curiosità, nessun desiderio di integrazione.

Quando ci sono ragazzini un po' più grandi, di otto anni, che vanno a scuola, con ovvie difficoltà di apprendimento, che cosa succede? E quando cresceranno? Anche se il progetto, in genere, è quello di ritorno al paese di origine, intanto i bambini sono qua, e vanno a scuola qua.

Malika Bennabi

Quello che descrivete per le egiziane è una situazione che corrisponde perfettamente a quella di mia nonna, la madre di mia madre. Mio nonno e mia nonna, i miei zii e zie sono immigrati in Francia nel 1946, tranne mia madre, che si era sposata con un uomo appena ritornato al proprio paese. Mia nonna è arrivata in Francia per ricongiungimento familiare, eppure all'epoca, l'Algeria era un dipartimento francese, e la Francia era il "centro". Mia nonna e i suoi figli sono giunti in Francia in una situazione, nonostante tutto, di stranieri, perché dal punto di vista culturale erano in effetti diversi. Mia nonna aveva, naturalmente, il compito, di occuparsi dei figli e non ha cercato l'integrazione, perché l'obiettivo della famiglia era che mio nonno lavorasse e potesse sostenere la famiglia, con il progetto, un giorno o l'altro, di poter tutti ritornare nella regione della Kabilia.

A voi potrà sembrare una cosa inaccettabile, perché i bambini devono essere inseriti nel sistema scolastico, ma, affinché il vostro progetto per loro possa essere condiviso dalle madri, ci vuole un certo tempo di acculturazione, che potrebbe completamente trasformare il progetto di vita di queste famiglie. Migrazioni che vengono considerate inizialmente temporanee possono, poi, trasformarsi in definitive.

Ora, in Francia, ci sono persone della terza e quarta generazione perfettamente inserite nella società francese, per le quali l'affiliazione alla cultura e alla lingua madre non è neanche concepibile. Le statistiche e, nel contempo, la mia stessa esperienza clinica, dimostrano che già dalla seconda generazione la trasmissione è problematica e alla quarta generazione non c'è più affiliazione a quello che apparteneva ai bisnonni.

Quindi, a queste madri egiziane bisogna lasciare il tempo dell'acculturazione e nel frattempo diversificare, pensare a dei sistemi di supplenze, come l'intervento logopedico offerto da persone abituate a lavorare con figli di migranti, avere una scuola, con po' di fortuna, abituata a lavorare con famiglie migranti alla presenza di mediatrici culturali, oppure l'orientamento dei bambini verso luoghi di pratiche culturali.

Intervento

Mi chiedevo se la difficoltà nella trasmissione della lingua e della cultura del migrante sia connessa soltanto alle caratteristiche legate alla nazionalità e al progetto della famiglia, o sia connesso anche alla forza del pregiudizio del paese ospitante. Nel senso che la forza dello stereotipo algerino, pachistano, cinese con cui viene identificato il ragazzino, diventa molto vincolante: mantenere una continuità linguistico culturale può essere sentito come una gabbia e non come una libera appartenenza. Faccio riferimento ai nostri giornali: quando c'è un adolescente che commette un reato, se è italiano è "un ragazzino di quindici anni" che ha fatto una determinata azione, se lo stesso ragazzino è albanese, si dice "un albanese, magari minorenni". Allora più l'appartenenza linguistica e culturale viene identificata con una rigidità all'interno di una cultura, più forse, se è forte il desiderio di integrazione, diventa energico il desiderio di cancellare lingua e cultura di origine.

Malika Bennabi

È chiaro che lo sguardo, il modo di vedere i migranti, i giudizi che vengono dati nei loro confronti svolgono un ruolo nella non trasmissione. Ossia, in un paese dove si teme la discriminazione, vuol dire che questo rischio c'è, hanno la sensazione di dover provare di essere come gli altri; per essere come gli altri non bisogna essere visibili, e per non essere visibili come comunità bisogna liberarsi dal marchio di straniero. In fondo è questo che spiega il peggioramento della figura dello straniero. Lei parlava di pregiudizio, io lo considero svalorizzazione e deprezzamento dell'immagine dello straniero. Forse è proprio questo il

meccanismo principale che sta alla base del desiderio di assimilazione dello straniero: non essere più individuato come tale. E l'esigenza di essere assimilati è tanto più forte in un paese che, con i suoi pregiudizi, attribuisce all'immigrato una appartenenza squalificante e discriminante.

Riprenderò un piccolissimo aneddoto che forse potrà rispondere in modo più chiaro alla sua domanda. È la storia di mia figlia, perfino io che sono una "specialista" non riesco a gestire i miei figli, per non parlare di me stessa! Da quando mia figlia è entrata a scuola, ogni anno continuo a dirti: "Forse adesso è giunto il momento che faccia corsi di arabo!" Ma su questa questione mi sono lasciata prendere da mio marito e ogni anno non ho rinviato l'iniziativa. Ne ho parlato, ovviamente, con lei per ottenere la sua alleanza ed eventualmente superare le reticenze di mio marito. Ho detto: "Ci sono corsi di arabo alla scuola media?" E mia figlia mi ha risposto: "Mamma non mi farai partecipare ai corsi di arabo con i Mohamed!" Effettivamente nella sua classe c'era un bambino che si chiamava Mohamed, l'asino della classe, il peggiore e lei non aveva assolutamente voglia di andare al corso di arabo insieme a lui perché il resto della classe avrebbe potuto assimilarla a Mohamed. Mia figlia, attraverso i legami che aveva instaurato con i suoi compagni, voleva farsi percepire come qualcuno assimilabile all'essere francese. Oltretutto, nell'espressione che mia figlia ha utilizzato quando aveva solo undici anni, voleva semplicemente dire che tutti i bambini che frequentano il corso di arabo sono assimilabili a Mohamed e al comportamento che questo bambino ha in classe. Mia figlia non è l'unica responsabile di questo ragionamento, perché si trova in un mondo, in una logica che la porta a cercare di evitare a tutti i costi di essere rimandata a questa appartenenza, cioè essere figlia di immigrati maghrebini.

Un altro aneddoto, che risale a una quindicina di giorni fa, mostra come mia figlia stia facendo uno sforzo per evitare di essere rimandata alla sua appartenenza di figlia di maghrebini. Camminavamo per strada, siamo passate davanti a un negozio dove c'era una radio accesa che trasmetteva delle informazioni su un processo per discriminazione razziale, e io ho voluto fermarmi per sentire tutta la notizia. Mia figlia mi ha tirato per il braccio e mi ha detto: "Dai mamma vieni, non vale la pena di stare ad ascoltare". Allora ho capito che non voleva sentire queste cose, e le ho detto: "Sai, figlia mia, dovremmo parlare un po' più spesso di questi avvenimenti, perché un giorno potresti trovarti tu stessa nella situazione di doverti proteggere!" E lei mi ha risposto: "Piantala di dire cretinate, tanto a me non succederà!" Io le ho detto: "Ti chiami Bennabi e Isma, non puoi andare molto lontano!" Mi ha risposto: "No, non è vero, non si vede su di me!" "Anche su di me non si vede, eppure mi è già capitato di dovermi difendere" Lei ha replicato: "No, non è vero! Su di te si vede, su di me no!" Vi posso garantire che si vede più su di lei che non su di me!

È una storia di vita vissuta che dimostra quello che i figli dei migranti portano dentro di sé e i pensieri con cui si difendono. Quello che spiega tutto ciò è la società, il sistema scolastico e i suoi compagni che l'hanno assimilata, accettata e hanno nutrito relazioni di amicizia con lei, che si basano sul fatto che, per loro, non è come quei bambini. Per i suoi compagni, mia figlia non ha nessun attributo culturale connesso all'Algeria, si rifiutano di vedere questo in lei a tal punto che un giorno le ho proposto di invitare tutti i suoi compagni a mangiare il couscous e lei ha rifiutato. Se si è immigrati, ma con un certo successo sociale, non si viene assimilati dalla società francese agli stranieri, anche se, come nel mio caso, si lavora con loro.

Penso anche a un adolescente africano di diciassette anni, che abbiamo visto un certo numero di volte nella consultazione di psichiatria transculturale. Aveva problemi con la giustizia e cercavamo di fargli capire che era in pericolo, che doveva fermarsi perché la sua situazione, una volta diventato maggiorenne, lo rendeva responsabile dal punto di vista penale dei propri atti. L'abbiamo incontrato dopo che l'aveva visto il giudice per un reato che, in linea di massima, l'avrebbe portato alla prigione se non fosse stato minorenni: aveva rotto il naso a un poliziotto.

Non c'era un motivo particolare, il poliziotto l'aveva fermato per un controllo dei documenti e lui, in quel momento, aveva giudicato di non doversi sottoporre all'ordine del poliziotto, ma di volersi dimostrare più forte. Così si era rifiutato. La polizia l'ha malmenato e lui si è battuto. L'abbiamo visto con suo padre, che lo aveva educato affinché non si rendesse visibile come immigrato ed era veramente rattristato di aver ottenuto il risultato esattamente opposto a quello auspicato. Per il figlio rifiutare le regole del padre era semplicemente un modo per rifiutare l'identificazione con lui, cioè l'assimilazione alla negritudine, al fatto di essere neri. Quindi, per identificarsi con il padre doveva accettare il fatto di essere nero e questo adolescente, nato in Francia, socializzato in Francia, viveva nell'illusione di essere meno nero del padre, di essere più vicino al bianco. Il padre aveva capito perfettamente dove era il problema, perché nel corso di una consultazione ci ha detto: "Un ramo di albero morto non diventerà mai un cocodrillo". Questo voleva dire che un nero non sarebbe mai diventato un bianco.

Forse posso ricollegarmi a una delle domande che mi era stata posta. Uno dei motivi dell'insuccesso della trasmissione è che, a un certo punto, i figli, e questo è particolarmente vero per l'adolescenza, possono entrare in un gioco di rifiuto delle identificazioni e sapete bene tutti che uno dei motori della trasmissione è l'identificazione. L'adolescenza problematizza le identificazioni: vi è l'identificazione con il ruolo genitoriale e con le appartenenze sessuali e, nel contempo, vi è anche una presa di distanza dall'immagine dei genitori, per costituire una propria autonomia psichica. La posizione di immigrati dei genitori, svalorizzati dagli stereotipi della società, complica il processo per i figli. I figli di immigrati che rifiutano la trasmissione, rifiutano di prender in sé i valori e i contenuti culturali che i genitori vogliono trasmettere loro.

Intervento

Rispetto alla domanda sul collegamento tra seconda e terza generazione, mi sembra che la risposta sia stata data sulla base di dati statistici. Vorrei capire se ci sono anche delle ipotesi sul perché la cancellazione della cultura e della tradizione comporti delle possibilità di rischio, dei vuoti, un passato che viene, in qualche modo, interrotto.

Poi un'altra cosa: mi sembra che da una parte ci sia questo percorso di assimilazione, dimenticando la lingua di origine a favore di una maggiore adattabilità e dall'altra ci sia una resistenza all'integrazione. Io lavoro in un osservatorio di donne e bambini piccoli e anche in un servizio di neuropsichiatria, dove arrivano bambini con sintomi veri e propri. Come faccio a capire quando potrebbe diventare un rischio il compito più importante di badare alla prole, piuttosto che integrarsi? Ho in mente il figlio di una donna egiziana che ha sei anni, nato in Italia, e che parla solamente l'arabo, in quanto c'è un divieto di accesso all'italiano da parte della madre. È vero che ci sono donne il cui compito non è quello di integrarsi, ma ci sono i bambini! Quindi, questa scelta è un bene o un male? Quando diventa un problema?

Malika Bennabi

Dicevo che in Francia, le statistiche mostrano una tendenza alla non trasmissione, così come la mia esperienza diretta, in quanto lavoro con persone di seconda, terza e quarta generazione che si assimilano e, con il passare delle generazioni, mantengono pochissime tracce della loro appartenenza alla cultura di chi li ha preceduti. Si nota dalle abitudini alimentari, dai rapporti più o meno diretti, rilassati, con la religione, dalle abitudini musicali, o dal nome. Ma spesso neanche dal nome, in quanto in Francia c'è l'abitudine di chiedere a chi ottiene la nazionalità, di "francesizzare" il proprio nome. Anche a me è stato proposto di cambiare nome, e ho rifiutato, mi hanno chiesto se volevo cambiare almeno il cognome, e all'ennesimo rifiuto, che cambiassi almeno il nome dei bambini.

Questa abitudine proviene dalla tradizione culturale francese e dalla concezione della nazionalità. La Francia è un paese che, nella storia, ha sempre avuto grandissime difficoltà con la propria diversità, è un paese che ha sempre operato nel senso dell'uniformità, e questo vuol dire che, nel rapporto che instaura con gli immigrati, fa di tutto affinché vi sia l'assimilazione. Sottolineo che tra integrazione e assimilazione c'è una differenza, perché integrare significa concedere a persone di origine straniera un ruolo, dar loro la possibilità di partecipare a una certa forma di cittadinanza, senza obbligarli a rinunciare alle pratiche culturali nello spazio privato. In Francia c'è una concezione di scarsa tolleranza rispetto alla differenza e, quindi, scarsa tolleranza anche nei confronti della visibilità delle pratiche culturali che non siano quelle dominanti. È questo modo di voler assimilare, e non integrare, che spiega il motivo per cui, alcune persone, quando diventano francesi, vogliono che il loro nome sia modificato, in modo da non essere più identificate come straniere.

Penso che la tendenza alla non trasmissione non sia un fenomeno tipico della Francia, ma piuttosto una tendenza umana generale. La migrazione, lo spostamento delle popolazioni non è affatto un fenomeno recente. Nessuno in Europa vi è sfuggito. L'Italia stessa ha avuto fenomeni migratori. La storia dell'uomo mostra come la grande tendenza nel mondo, la vecchia tendenza del mondo, è proprio quella della migrazione e dell'assimilazione. Provo un certo dolore per non essere riuscita a svolgere il compito di trasmissione con i miei figli. D'altra parte non mi faccio illusioni quando mi capita di immaginare come saranno i miei nipoti. Quando mio figlio sarà padre, come procederà per scegliere il nome del figlio? Da quale patrimonio culturale attingerà?. Forse la scelta non sarà nel patrimonio dei nomi musulmani, e io, anche se non sono praticante della religione musulmana, è al suo interno che ho costruito la mia identità, e avrei la sensazione che mio nipote mi appartenga un po' meno. Contemporaneamente non posso fare altro che accettare la mia storia migratoria e che nel legame generazionale ci saranno delle pagine bianche, non scritte.

Quanto alla questione dell'assimilazione e dell'integrazione, penso che, col passare delle generazioni, si possa accettare l'idea di un'assimilazione con la perdita del legame rispetto alla cultura di coloro che hanno fatto il viaggio migratorio. Insisto sul fatto che ci può essere, effettivamente, integrazione per la prima e la seconda generazione, con la possibilità di mantenere la lingua, la cultura e inscrivendosi, contemporaneamente, in un nuovo spazio nazionale.

Rispetto alla domanda relativa al rischio, quando ci sono delle madri che non fanno niente per la loro integrazione e, quindi, non si adoperano per l'integrazione dei loro stessi figli: all'inizio della migrazione c'è un momento particolare in cui le persone hanno l'illusione di essere lì semplicemente di passaggio e non hanno nessuna voglia di lasciare la propria impronta nel luogo in cui si insediano. Proprio per questo motivo non è necessario aiutare il figlio a trovare un posto nella società italiana, perché tanto, nella loro testa, continuano a essere legate a un altro luogo, a un altro spazio culturale, oltretutto legate da un obbligo di fedeltà. A volte la spiegazione può essere più semplice: non hanno trovato il mezzo di stabilire dei legami con gli italiani. Siamo sicuri che la colpa sia esclusivamente di queste donne? Mia nonna è simile alle donne egiziane che mi descrivete. È morta in Francia nel 1995, e potrei scrivere un elenco, molto breve, delle parole francesi che conosceva. Data l'assenza di legami con i francesi, non lo ha imparato, e non ha avuto legami perché non si volevano avere rapporti con una straniera. Il rifiuto della differenza è qualcosa che esiste. Ciò però non ha impedito a mia nonna di imparare un po' il francese, di avere amici francesi e, ai suoi nipoti e pronipoti, di diventare elementi stessi della società francese. Io ho visto l'inizio della catena e sto per vederne la fine: ho visto una donna immigrata che non ha imparato il francese e ho visto la discendenza che non ha più niente di algerino.

C'è un rischio naturalmente, anzi molteplici rischi, e uno di questi è l'insuccesso scolastico a causa di un non adattamento culturale e linguistico. Per alcuni c'è la possibilità, a un certo punto, di compensare. Le statistiche francesi lo dimostrano ancora una volta: per i figli delle famiglie migranti, soprattutto quelle originarie del Maghreb, che inizialmente hanno difficoltà scolastiche, su un lasso di tempo abbastanza lungo, la tendenza all'insuccesso può essere invertita. Uno studio compiuto su decine di migliaia di bambini, seguiti per diversi anni, ha mostrato come per questi bambini, paragonati a quelli francesi, più aumentava il tempo della scolarizzazione più aumentava la possibilità di compensazione: ossia, i marcatori del fallimento e delle difficoltà, come avere brutti voti in francese e in matematica, avevano tendenza a diminuire con il passare degli anni.

Per i bambini le cui madri non si integrano, ci sono, ovviamente, rischi evidenti, ma bisogna comunque sapere che a lungo termine, se si considera un percorso scolastico lungo e anche più generazioni, c'è una tendenza all'integrazione. Per aiutare le mamme nell'immediato, si può proporre loro una varietà di modalità, come, per esempio, luoghi di convivialità. Anche se abbiamo constatato che si tratta di donne che rifiutano di prendere iniziative per integrarsi, in nessun caso ciò ci deve dispensare dal proporre modi variegati per creare legami sociali.

Riconosco che c'è una certa forma di cultura, forse per i più radicali, che non incentiva queste donne, anzi le dissuade dall'assumere un ruolo visibile nella società italiana. Forse le donne a cui si riferiva nel suo intervento, hanno un marito che dice loro che il ruolo dell'uomo è quello di lavorare, mentre quello della donna è restare a casa a occuparsi dei bambini. Queste mamme sono portatrici di una certa rappresentazione della donna. Ciò nonostante, questo non vi deve impedire di continuare a proporre loro altre modalità di relazione. So per esperienza personale che il tempo agirà facendo i suoi effetti: ci sono donne *kabile*, giunte in Francia senza parlare una sola parola di francese, senza aver avuto un'istruzione, che, spinte da alcune condizioni di vita hanno dovuto uscire di casa, lavorare e diventare autonome, emancipandosi dai vincoli famigliari.

Intervento

Volevo ricollegarmi al discorso della condizione di rinuncia alla trasmissione della cultura di appartenenza. Nella mia esperienza incontro più facilmente famiglie che rinunciano a parlare la loro lingua di origine ai figli, proprio nell'ottica di aiutarli nell'integrazione. I suggerimenti che mi sembra di aver colto, in particolare sostenere e promuovere la trasmissione della lingua madre, vanno invece contro questo dato di realtà.

Ho in mente il caso di un bambino marocchino che ho seguito, senza ritardi di tipo cognitivo, ma con problemi di lettura e scrittura; gli insegnanti, a un certo punto, hanno chiesto alla famiglia di sospendere la lettura del Corano perché, dal loro punto di vista, questo interferiva con l'apprendimento a scuola. La famiglia ha seguito il suggerimento e, in effetti, il bambino si è sbloccato dal punto di vista dell'apprendimento dell'italiano. Hanno potuto, così, ricominciare la lettura del Corano. Mi chiedo se esistono modelli a sostegno dell'una o dell'altra posizione?

Malika Bennabi

Ringrazio per la domanda che mi consente di eliminare un'ambiguità. La posizione dell'immigrato non è semplice, non solo a causa del percorso migratorio, ma anche per ciò che viene loro rimandato dalla società europea. È evidente che la mia idea è quella che bisogna trasmettere una cultura, perché, a ogni modo, è un sistema di conoscenze, di rappresentazioni sul mondo e se si trasmette qualcosa di diverso da quello che passa la scuola e la società, tanto di guadagnato.

Conoscere più di una lingua apporta un vantaggio cognitivo. Il bambino bilingue ha una posizione di osservazione privilegiata su entrambe le lingue e, queste capacità di analisi linguistiche, sono migliori delle capacità sviluppate da un bambino monolingue. Più un bambino ha la padronanza delle due lingue, più aumenterà il potenziale di fare progressi al loro interno.

Dal momento in cui i genitori hanno un patrimonio culturale e linguistico, la loro responsabilità prima è quella di trasmetterlo al figlio. È un lavoro di trasmissione da parte dei genitori e di incitamento alla trasmissione da parte della società ospitante. Insisto sulla necessità di questo lavoro perché è una delle condizioni alla base dello sviluppo di una buona autostima nel bambino. Uno studente figlio di migranti con una buona stima di sé è un soggetto che sarà in grado di proteggersi e difendersi dalla discriminazione.

La trasmissione è una delle condizioni per avere autostima; è molto difficile, ma quando ci si riesce, produce individui che sono più utili alla società in cui vivono e a loro stessi.

Per quanto riguarda le difficoltà scolastiche, dipende dai motivi che le hanno determinate. Posso cercare di immaginare possibili fattori che spieghino perché un bambino non abbia una buona padronanza dell'italiano. Forse, inizialmente, imparare l'italiano scritto, avrebbe necessitato un investimento a livello linguistico semplice, cioè integrare forme e strutture di italiano, e contemporaneamente uno sforzo di acquisizione dei meccanismi della lettura, quindi la codifica linguistica e grafica. Due sforzi simultanei. Sospendere l'insegnamento dell'arabo e la lettura del Corano può non avere avuto nessuna incidenza su quello che accadeva con l'italiano, se non dare al bambino un momento di respiro, maggior tempo per sbloccare la situazione.

La seconda possibilità, invece, è che questo bambino avesse difficoltà di tipo dislessico, o difficoltà assimilabili alla dislessia. In questo caso, effettivamente, era meglio sospendere l'apprendimento del Corano perché, tra l'italiano e l'arabo, ci sono regole di codifica orale e scritta molto diverse. Se il bambino presenta difficoltà strutturali nell'apprendimento dei meccanismi della lettura, queste aumentano in presenza di incompatibilità tra sistemi grafici.

Non esiste un modello ben documentato in grado di consigliare insegnanti e genitori in queste situazioni. Invece, le teorie sul bilinguismo, hanno due punti di vista contraddittori. Secondo alcuni, imparare due lingue contemporaneamente è nocivo: bisogna aspettare che il bambino si iscriva bene nella lingua madre per poter incominciare l'apprendimento della seconda lingua. Questa teoria proviene da ricerche compiute negli anni Sessanta, nell'ambito del bilinguismo, negli Stati Uniti.

È stato osservato un bilinguismo di tipo additivo: vuol dire avere un buon livello nella prima lingua (L1) e un buon livello nella seconda (L2). I criteri di "buon livello" per i bambini non hanno assolutamente niente a che vedere con i livelli della scuola. Nella L1 il bambino bilingue aveva un livello di competenze paragonabile a quello di un bambino monolingue della L1. È il bambino italiano/francese che parla bene l'italiano, come un bambino italiano, e che parla altrettanto bene il francese del bambino monolingue francese. Questo è ciò che si definisce bilinguismo additivo. Questo tipo di bilinguismo era presente nei bambini di determinati ceti sociali: figli di migranti negli Stati Uniti di livello socioculturale alto, in genere venuti dall'Europa, bianchi e cattolici. In questo caso il bilinguismo è un vantaggio, perché procura maggiori possibilità a livello cognitivo, come dimostrato dai risultati di test cognitivi, a loro somministrati, in entrambe le lingue.

Però, si possono mettere in dubbio le conclusioni di questi ricercatori perché i bambini che hanno partecipato alla ricerca venivano da un ambiente privilegiato, e forse, è stata proprio la loro appartenenza socioculturale di alto livello a determinare il vantaggio cognitivo, non il bilinguismo di per sé.

E stata, poi, descritta una forma di bilinguismo sottrattivo. In questo caso, la competenza in L1 è inferiore a quella dei monolingue italiani, e la competenza in L2 è inferiore a quella dei monolingue francesi. I ricercatori hanno utilizzato test cognitivi, osservando, al contrario di prima, un deficit cognitivo e hanno concluso dicendo che il bilinguismo precoce può ostacolare lo sviluppo cognitivo. Quindi, bisogna aspettare che il bambino abbia raggiunto una soglia minima nella L1, affinché il bilinguismo possa rappresentare un vantaggio cognitivo. Proprio questo postulato ha fatto pensare che bisognasse aspettare che il bambino fosse ben inserito nella lingua madre, prima di poter imparare una seconda lingua, e ha portato alcuni insegnanti a ritenere che fosse nocivo insegnare due lingue contemporaneamente.

Anche queste conclusioni possono essere messe in dubbio, perché ricercatori che hanno descritto il bilinguismo sottrattivo, in realtà, hanno lavorato con soggetti migranti di origine ispanica, che appartengono ai ceti più svantaggiati della società americana.

Io penso che entrambe le conclusioni fossero corrette. Per quanto riguarda gli ispanici, bisogna considerare che l'inglese che avevano appreso, era nuovamente a livello popolare, quindi, sbagliato, non supportato a livello scolastico. La seconda spiegazione, compatibile con la prima, è che l'appartenenza a un ambiente disagiato spiega sia i cattivi stimoli da un punto di vista cognitivo, sia il cattivo punteggio nei compiti cognitivi. In questa situazione non c'è modo di poter pensare che sia negativo essere bilingue, ci saranno altri motivi, di origine ambientale, alla base dell'insufficienza nel rendimento cognitivo. Non è la duplice competenza linguistica l'origine di questo risultato.

Non c'è un modello per poter dire come comportarsi con un bambino, solo riferimenti che vengono dalle ricerche sul bilinguismo, recuperate dagli insegnanti e riutilizzate nell'ambito dell'apprendimento della lettura.

Intervento

Non è possibile avanzare l'ipotesi che quel bambino si possa essere sentito autorizzato a imparare meglio l'italiano perché ha visto che genitori e maestre, in qualche modo, condividevano una strategia, comunicavano, cercavano insieme di aiutarlo e, quindi, lui non si sia sentito tradito dai genitori?

Malika Bennabi

Credo che questa idea sia molto giusta, sono già state fatte osservazioni di questo tipo. C'è un momento in cui il bambino deve ricevere un messaggio molto chiaro: è possibile per lui appartenere a un altro "ordine", diverso da quello presente in famiglia. Questo vale anche per i bambini monolingue, quando vanno a scuola devono ricevere il messaggio molto chiaro da parte dei genitori che è loro permesso avere esperienze non sottoposte al loro controllo. Le ingiunzioni contraddittorie, al contrario, sull'appartenere o meno a una cultura o all'altra, possono nuocere a entrambe le culture.

Intervento

Inizialmente, quando ha introdotto il discorso sul bilinguismo, aveva parlato di due prospettive in contraddizione. Io avevo inteso che la prima fosse quella relativa alla necessità di aspettare una latenza sufficiente per l'apprendimento di base della prima lingua, e mi aspettavo la seconda prospettiva. Oppure lei si riferiva al bilinguismo additivo e sottrattivo?

Malika Bennabi

Ciò che dobbiamo ricordare, dopo aver eliminato tutti i fattori che ostacolano l'apprendimento bilingue, è che più il bambino impara le lingue da piccolo, più avrà possibilità di impararle entrambe. Abbiamo constatato che, in linea di principio, se non ci sono fattori controindicanti, un bambino ha tutta la plasticità cerebrale necessaria per poter imparare due lingue.

Nei figli dei migranti, se c'è trasmissione della lingua, c'è bilinguismo. Il postulato di cui parlavo prima si chiama: "Ipotesi delle soglie minime di competenza linguistica". I ricercatori spiegano la questione nel seguente modo: una prima soglia di competenza deve essere raggiunta almeno in una lingua, per evitare l'handicap cognitivo legato a un apprendimento linguistico duplice. Questa ipotesi si è poi diffusa negli ambienti educativi, ma purtroppo è stata molto semplificata. Ed è così che si è assistito al fenomeno per cui alcuni insegnanti hanno cominciato a vietare sistematicamente, alle famiglie straniere, di parlare la propria lingua, esigendo che il bambino imparasse innanzitutto il francese. Ed è la stessa ipotesi che ha fatto assumere la posizione opposta ad altri insegnanti, i quali esigeranno dai genitori che parlino la lingua madre al bambino. Vedete come un errore di interpretazione può portare a due posizioni contraddittorie. L'errore deriva dal fatto che, inizialmente, non ci fu consapevolezza che il bilinguismo sottrattivo osservato riguardava bambini che appartenevano ad ambienti disagiati.

Ciò che è stato provato è che quando c'è un duplice apprendimento linguistico, e le condizioni di apprendimento delle due lingue sono favorevoli e soddisfacenti, il bambino impara un sistema di rappresentazioni tipico della L1 e un sistema di rappresentazioni tipico della L2. Voglio dire che impara un vocabolario dietro al quale c'è una rappresentazione delle cose e del mondo. Dietro a una lingua c'è anche un sistema culturale. Questo duplice sistema di rappresentazione, raffigura due sistemi semantici. Noi tutti sappiamo che i sistemi semantici nelle lingue non coincidono perfettamente, non si sovrappongono e il bambino sarà portato a confrontarli per trovare equivalenze e differenze. Per gli psicolinguisti questo corrisponde alla competenza metasemantica, che, in un bambino, si traduce in una grande sensibilità per i significati veicolati dalla lingua e, di conseguenza, in maggiori capacità di apprendimento delle lingue stesse. È come un effetto valanga: più si impara un linguaggio e maggiori saranno le capacità per impararne un altro.

Questo si evidenzia anche nei comportamenti ordinari: quando i soggetti bilingui esprimono un'idea, capita che utilizzino la lingua che, secondo loro, descrive meglio, in modo più esaustivo e completo ciò a cui si riferiscono. Quando si ha consapevolezza delle lingue e la possibilità di giocare sulle sfumature di entrambe, si ha padronanza di ambedue i sistemi. Riprendo, quindi, il mio ragionamento: il bilinguismo apporta, oltre a due sistemi di rappresentazioni, anche la conoscenza dei due sistemi di regole, grammatica e sintassi, della L1 e della L2. L'analisi delle differenze e delle similitudini dei due sistemi, porterà il bambino a sviluppare una maggiore sensibilità alla complessità delle regole di sintassi e grammatica, che, in ambito scolastico, si manifesterà con l'apprendimento più esplicito della lingua.

In alcune ricerche rispetto alle potenzialità di apprendimento della lettura, abbiamo potuto evidenziare come i bambini monolingue, quando hanno una buona competenza metalinguistica nella loro sola lingua, hanno maggiore potenzialità e più facilità di imparare la lettura e l'ortografia a sei anni. Si può immaginare che questo tipo di vantaggio sia presente anche nei bilingue. Quindi, in termini assoluti, se tutto va bene, se non ci sono condizioni sfavorevoli, un bilingue è un bambino che ha buone competenze metalinguistiche, migliori del monolingue e, conseguentemente, maggiore predisposizione a imparare il registro scritto della lingua.

Nell'ambito delle mie attività di insegnamento all'università, tre anni fa ho seguito una studentessa che lavorava sul bilinguismo precoce e che ha voluto evidenziare l'esistenza di

competenze metalinguistiche più sviluppate nei bilingue rispetto ai monolingue. Ha creato un gruppo sperimentale di bambini di origine marocchina che avevano imparato il francese in condizioni che non avevamo perfettamente sotto controllo, nel senso che non abbiamo potuto determinare se l'apprendimento del francese fosse già cominciato prima dell'ingresso a scuola. Sappiamo solo che avevano appreso l'arabo prima dell'ingresso a scuola. Quando si lavora col bilinguismo non si riesce a determinare proprio tutto. Vi è una certezza su questi bambini di origine marocchina: gli insegnanti ci hanno riferito che non erano assolutamente in difficoltà col francese ma, addirittura, erano superiori in francese rispetto agli stessi bambini francesi.

Abbiamo così utilizzato un test di coscienza metasintattica con i bambini bilingue e monolingue, ottenendo risultati molto eloquenti: c'era una migliore coscienza metalinguistica in francese presso i bambini bilingue, con una piccola sfumatura: la differenza tra bilingue e monolingue era evidente nel terzo anno di scuola elementare, ed era un po' più discreta nel quinto anno. Due ipotesi sono state evocate: la prima è la presenza di un vantaggio nei bilingue che tende a scomparire durante gli anni di scuola, cioè i monolingue del quinto anno recuperano lo svantaggio iniziale tramite la scolarizzazione. La seconda ipotesi è che il nostro test di coscienza metalinguistica fosse sufficientemente sensibile per il terzo anno della scuola elementare, ma non altrettanto per il quinto.

L'anno successivo abbiamo ripreso lo stesso lavoro, creando un nuovo test di coscienza metalinguistica più complicato, in modo da poter controllare anche i tempi di reazione, cioè il tempo di attesa prima di dare un giudizio sulla struttura sintattica. Qui, abbiamo ottenuto risultati non conclusivi: non abbiamo riscontrato differenze tra monolingue e bilingue. Sembra che la spiegazione stia nella storia del linguaggio dei bambini marocchini con cui abbiamo lavorato nella seconda ricerca. Questi bambini considerati bilingue, in realtà, sono bilingue sottrattivi: prima della scolarizzazione la lingua madre era dominante, il francese è assente o inferiore alla norma, ma la scolarizzazione ha cambiato tutto. La lingua madre sta evolvendo verso il fenomeno di *attraction*, cioè la perdita progressiva, e la lingua francese è diventata nella norma. Quindi, non è una situazione di bilinguismo additivo ed è per questo che non si ritrova più il vantaggio metalinguistico associato.

Intervento

Insegno italiano come seconda lingua a Brescia e, inizialmente, lavoravo con bambini che arrivavano in Italia a dieci e più anni i quali, dopo un periodo di difficoltà, acquisivano l'italiano come seconda lingua, raggiungendo velocemente i coetanei italiani e a volte superandoli, per questioni di motivazione, interesse e quant'altro. Mi aspettavo che lavorando con i bambini nati in Italia le cose fossero ancora più semplici, e invece mi sto accorgendo che le difficoltà sono maggiori. Ci sono bambini non italofofoni nati in Italia, che spesso hanno frequentato la scuola materna, ma che alla fine della seconda elementare non sono ancora riusciti a padroneggiare la letto-scrittura in italiano, in assenza di problemi di apprendimento. È come se, questi bambini nati in Italia non esposti al contesto alla lingua materna, acquisissero una lingua povera, che determina successivamente problemi nell'apprendimento di una seconda lingua.

Malika Bennabi

L'acculturazione dei genitori ha una ripercussione sui figli e, forse, le condizioni socio economiche della popolazione migrante con cui lavorate sono evolute, determinando un cambiamento nelle condizioni socio educative della famiglia. L'acculturazione, dopo un certo numero di anni di vita in Italia, provoca un allentamento delle pratiche educative tradizionali, inducendo fenomeni di trasmissione alterati e deficitari, che si ripercuotono sui bambini.

Qualche anno fa ho avuto modo di osservare due bambini gemelli, quindi della stessa età e vissuti nello stesso ambiente familiare, che provenivano da una regione algerina molto conservatrice. Sono giunti in Francia già bilingue, la lingua madre era il berbero e avevano seguito una scolarizzazione in arabo, trovandosi a dover far fronte a una terza lingua. Per i due bambini ho constatato ottime condizioni di apprendimento del francese, cioè hanno recuperato molto in fretta nonostante la madre fosse analfabeta, senza relazioni con il mondo esterno, proveniente da un mondo orale, ma con riferimenti culturali tradizionali particolarmente forti e coerenti.

Nonostante ciò tra il ragazzo e la ragazza ho notato una differenza: la ragazza era brillante, aveva successo, stupiva gli insegnanti per come aveva imparato il francese, faceva parte dei migliori della classe, caratteristiche che non si riscontravano nel fratello. Secondo noi, la ragazza ha trovato maggiori vantaggi nella scolarizzazione in Francia, potendo accedere a uno spazio di libertà nuovo, ha sovrainvestito nell'apprendimento scolastico.

Poco fa, parlando delle ricerche effettuate sui bambini marocchini bilingue, avevo detto che era importante la storia di acquisizione del linguaggio per capire la presenza o meno del vantaggio metacognitivo del bilinguismo. Per "storia del linguaggio" intendo quel processo durante il quale una lingua, o più, vengono acquisite in contesti di vita ordinaria, e non attraverso un insegnamento esplicito. La storia del linguaggio è dunque semplicemente lo sviluppo psicologico e linguistico per una lingua, due lingue, anche tre lingue.

Per cogliere fino in fondo la storia del linguaggio e per capirne le caratteristiche, bisogna porsi su due piani distinti: il primo è quello dello sviluppo affettivo-cognitivo della persona nel corso del quale un sistema semiotico viene imparato, il secondo piano è quello del contesto sociale all'interno del quale le lingue svolgono funzioni diverse, positive o negative, a statuti ben definiti e a una gerarchizzazione sociale. Una lingua mi servirà per gli scambi familiari, per la quotidianità, senza trasmissione di conoscenze elaborate, e un'altra mi servirà per costruire un sapere più elaborato, l'italiano della scuola, per esempio. Non ci sono lingue che non abbiano rappresentazioni, qualsiasi lingua rimanda a rappresentazioni positive o negative.

Citerò un esempio che è molto lontano dalla Francia e dall'Italia. Tutti i bambini in Algeria hanno voglia di imparare il francese, e lo imparano anche più velocemente di quanto i francesi imparino l'inglese in Francia, perché è connotato positivamente. Parlare ai bambini di rappresentazioni legate alle lingue, sembra essere qualcosa di estremamente lontano, che appartiene alla società e non al bambino. Ciò nonostante questo ha effetto anche sui più piccoli.

Può sembrare paradossale, ma l'élite che è stata a capo del movimento di indipendenza e di liberazione dell'Algeria, contemporaneamente, si è mostrata favorevole alla francofonia, perché, nel contempo, essa ha promosso socialmente gli individui. Per alcuni, imparare il francese prima dell'indipendenza, era poter finalmente beneficiare di una forma di istruzione e di una certa forma di libertà.

Quindi, per determinare il tenore di una storia del linguaggio, ci sono elementi su cui vi potrete basare nel corso degli incontri con i genitori, per capire fino in fondo il bambino e quale rapporto abbia con le lingue. Bisogna considerare diversi elementi: le condizioni sociali in cui vengono imparate le lingue, cioè capire a che cosa serve la lingua, quali sono le sue funzioni, qual è il suo statuto nel paese di accoglienza, e questo spiega perché mia figlia mi dice: "Non lo voglio imparare", e spiega anche tutta la mia difficoltà nel mio ruolo di trasmissione. Bisogna, inoltre, considerare le rappresentazioni legate alla parola e quelle sociali della lingua. Bisogna valutare anche la specificità delle lingue, e quindi, considerare la struttura linguistica, gli aspetti sintattici e grammaticali. Bisogna considerare se si tratta di una lingua orale, o se può poggiare su un patrimonio scritto e i riferimenti culturali che si trovano nel background, sullo sfondo delle

lingue. Bisogna, infine, guardare, e questo lo sottolineo fortemente, la dimensione affettiva investita nella comunicazione orale, non quella investita nelle lingue, come nel caso dei due gemelli di cui vi parlavo: la madre è una donna con un patrimonio orale tradizionale molto ricco, e che si basa su rapporti affettivi per poterlo trasmettere in modo orale.

Se volete un libro che comprenda le dimensioni, sociolinguistiche, psicolinguistiche e affettive, bisogna aspettare che venga scritto! I libri che si limitano ad approcci sociolinguistici sul bilinguismo precoce sono: *Bilinguismo e bilingualità* di Amersset Blau (in francese). Un libro di stampo psicolinguistico: *Bilingualism* di Bialistoc (in inglese).

In francese non c'è un libro che integri tutte le dimensioni. Sto lavorando sulla scrittura di un libro di questo tipo che nel contempo si basi sul lavoro clinico e sull'osservazione dei figli delle famiglie migranti. È proprio con questo obiettivo che, con Marie Rose Moro, lavoriamo su questa ricerca.