

ANNARITA TARONNA

***L'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria:
letteratura multi-etnica per l'infanzia e competenza interculturale***

Formare alla differenza culturale

Negli ultimi cinque anni la mia esperienza di insegnamento della lingua inglese agli studenti del corso triennale in Scienze della Formazione Primaria è stata per me allo stesso tempo il contesto e il contenuto dei miei corsi per futuri docenti della scuola primaria; un contesto e un contenuto che producono teorie e analisi delle politiche e studi della prassi corrente in questo campo, ma che allo stesso tempo sono plasmati da queste ultime. In un certo senso, quindi, scrivere questo saggio è stato anche un modo per “riscrivere ex-post la mia vita” di formatrice di insegnanti di inglese che ha deliberatamente scelto di specializzarsi nel campo della differenza culturale per due ragioni fondamentali: da un lato, perché l’argomento della cultura e della differenza denota contrasti, variazioni o divergenze dalla cultura egemonica o *mainstream*; dall’altro, perché la differenza culturale in Italia – così come in diversi altri paesi – non sta semplicemente modificando la composizione etnica della popolazione, ma sta anche arricchendo qualitativamente il suo modo di vita, trasformando le aule scolastiche, ad esempio, da mero luogo di formazione a luogo policromo che può essere considerato un microcosmo della società.

Il presente studio origina da questa esperienza, ed è un tentativo di capire perché e in che modo formare i futuri docenti di inglese della scuola primaria alla differenza culturale facendo riferimento alle comunità anglofone degli Stati Uniti e utilizzando la letteratura multi-etnica per l’infanzia. Fra le motivazioni generali che hanno stimolato e alimentato il mio interesse di ricercatrice per questo tipo di formazione intendo menzionare e prendere in considerazione tre questioni principali che risultano rilevanti per questo studio:

– la mancata conoscenza dell’esistenza di varietà linguistiche e culturali negli USA, cosa che ha mostrato la necessità di decostruire l’idea(le) dell’inglese come lingua franca monolitica, egemonica e assimilatrice. Infatti in Italia i docenti d’inglese della scuola primaria sono stati formati perlopiù sulla base di una prospettiva monoculturale tradizionale e di un sapere universale fondato sulla lingua e sulla razza a partire da un punto di vista assimilazionista sul curriculum, sulla pedagogia e sulla valutazione.

– Il fatto che molti insegnanti attualmente in servizio o in attesa di prendere servizio non siano consapevoli del loro “esser bianchi” e dei privilegi che il colore della pelle ha garantito loro, della forza del razzismo e del modo in cui esso può agire negli ambienti educativi. Troppi infatti

nell'ambito di questa professione sembrano essere non solo ciechi, ma anche "sordi" e "muti" riguardo al colore nel momento in cui si fanno discussioni sulla razza o sull'etnicità che potrebbero provocare finanche imbarazzo, sensi di colpa, rabbia e diniego.

– Il reiterarsi di pregiudizi e stereotipi dicotomici (lingua standard/dialetto, gruppi etnici maggioritari/minoritari, bianchi/neri) che spesso sono stati trasmessi di generazione in generazione a causa di ignoranza ed incomprendimento.

Alla luce di tutto questo e, facendo riferimento al pensiero di diversi filosofi ed educatori dell'inizio del XX secolo come John Dewey, Lucy Sprague Mitchell, W.E.B. Du Bois e Carter Woodson, i quali sostenevano che l'educazione fosse fondamentale per la sopravvivenza di una democrazia in cui tutti gli individui sono in grado di partecipare liberamente e su una base di equità, i suddetti obiettivi gettano luce sul ruolo critico che gli insegnanti e la loro formazione svolgono in una società democratica nella quale, come suggerisce Banks (2001⁴, 289), la crescente varietà etnica, culturale e religiosa degli stati-nazione ha sollevato in tutto il mondo nuove questioni e nuove possibilità di educare gli studenti ad una cittadinanza reale ad identificarsi in maniera consapevole con la comunità mondiale.

Sposando questi obiettivi educativi, i futuri insegnanti potranno diventare agenti di cambiamento e veri e propri riformatori, nella misura in cui sapranno fin dall'inizio di essere parte di una lotta ben più larga e di avere la responsabilità di riformare, e non semplicemente di replicare, le pratiche scolastiche tradizionali. Inoltre, tenendo conto dei drastici cambiamenti demografici in corso in Italia e in molti altri paesi europei, la necessità di preparare gli insegnanti ad una didattica culturalmente consapevole emerge come una priorità educativa a livello nazionale. Tale preparazione darà agli insegnanti la possibilità di diventare lettori critici e di sviluppare una competenza interculturale in diversi contesti educativi, divenendo capaci di mettere a confronto sistemi di valore differenti e di comportarsi in maniera appropriata in comunità diverse (González-Davies – Oittinen 2008, xii).

Ponendo la differenza culturale al centro dei loro approcci e metodi didattici, il corpo insegnante, i loro formatori, i ricercatori e i *policy makers* si imbarcano per un viaggio complesso, difficile ed apparentemente senza fine¹, in quanto cercano di scoprire i vari significati e i diversi percorsi connessi alla formazione degli insegnanti alla differenza culturale. Quest'ultima è assai affine al nuovo multiculturalismo nella formazione dei docenti per il fatto che sfida le concezioni

¹ COCHRAN-SMITH (2004, xi) usa la brillante metafora del "percorrere una strada" per descrivere questo viaggio. La metafora intende mettere in pratica localmente e teorizzare in maniera più pubblica un impegno nella formazione degli insegnanti che venga incontro ad una popolazione razzialmente e culturalmente sempre più varia e che miri all'eguaglianza. Essa è intesa ad enfatizzare la metafora del viaggio – un andare avanti, un percorrere una strada lunga per un lungo periodo di tempo – metafora centrale per quel che significa concettualizzare e vivere nella prassi la nozione di didattica e di formazione dei docenti alla differenza culturale.

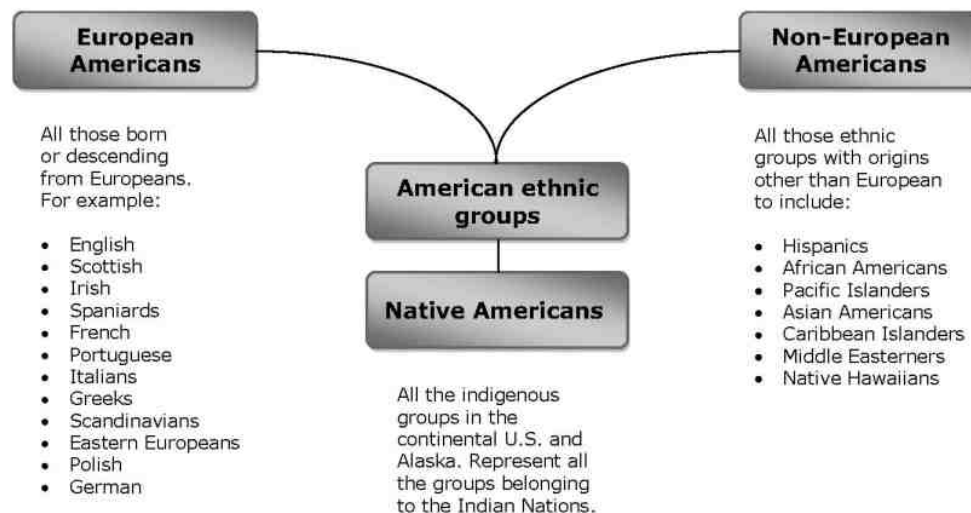
critiche di come razza, classe, genere sessuale e cultura strutturino le esperienze scolastiche e le possibilità future sia degli individui che di vasti gruppi sociali, e prepara i insegnanti a realizzare curricula, a rendere efficaci le istruzioni date, ad interagire con gli allievi e a collaborare con i colleghi e le comunità in modi che possono anche mettere in discussione la loro posizione.

Data questa base teorica, una delle finalità di questo studio è quella di dimostrare che ciò di cui abbiamo bisogno nella formazione dei futuri docenti non sono genericamente delle strategie migliori per la «didattica multiculturale» o un «formare alla differenza», quanto piuttosto delle maniere efficaci per costruire una pedagogia progressista, olistica ed impegnata, come suggerito da Hooks (1994, 15). Nello specifico, quest'ultima promuove un concetto di prassi come combinazione di consapevolezza e azione che richiede agli insegnanti di avere coscienza di se stessi come professionisti e come esseri umani, se intendono fare didattica in un modo non minaccioso e antidiscriminatorio. Pertanto, l'obiettivo di ogni insegnante dovrebbe essere quello di sviluppare una capacità di autorealizzazione ed una competenza interculturale attraverso una «decolonizzazione delle modalità di conoscenza» (Hooks 2003, 3) e una sistematica interrogazione critica di se stessi.

Insegnare e apprendere sulle comunità anglofone negli Stati Uniti

La questione della differenza e del multiculturalismo sta diventando parte integrante dei curricula di scienze della formazione primaria in molte realtà nazionali, in cui è diventato prioritario esporre gli allievi ad altre razze, culture, lingue, religioni e gruppi particolari. Partendo dal presupposto che i futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria, allo stesso modo degli architetti e degli ingegneri, hanno bisogno di un progetto che guidi il loro lavoro didattico con la prima infanzia e che debbono imparare a praticare una didattica interculturale, la logica di questo studio è quella di formarli alla differenza culturale esistente nelle comunità anglofone degli Stati Uniti in generale, e alle varietà multiculturali della lingua inglese in particolare. A tale scopo sarà incoraggiato l'utilizzo della letteratura per l'infanzia, tramite una selezione di testi multiculturali specifici provenienti da due culture etniche statunitensi "minoritarie": quella africana-americana e quella chicana.

La prima sfida dunque è quella di rendere consapevoli del «paesaggio etnico» (Appadurai 1996) degli Stati Uniti i futuri docenti d'inglese della scuola primaria. Si tratta di un *patchwork* di terreni e popoli assai diversi tra loro e di un mosaico di varietà culturali che ha non solo trasformato la composizione della popolazione statunitense, ma anche arricchito il modo di vivere del paese. Al fine di rendere i futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria consapevoli della presenza negli Stati Uniti, nel corso di tutta la loro storia, di gruppi culturalmente diversi e delle origini e delle rotte percorse da questi ultimi, si può mostrare lo schema sottostante insieme ad un planisfero:



Entrambi i testi visuali possono aiutare i futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria ad acquisire una consapevolezza delle frontiere geopolitiche tra gli Stati Uniti e gli altri paesi, a localizzare il luogo (o i luoghi) d'origine dei principali gruppi culturali americani e a capire perché essi lasciarono i loro paesi nativi per andare in America. Ma ciò che la lettura parallela della mappa e dello schema sembra evocare in maniera insistente è che le origini dell'odierno multiculturalismo negli Stati Uniti possono essere rintracciate nei modelli di interazione sociale fra i gruppi che avevano lasciato il loro paese perché costretti o per scelta, in cerca di una vita migliore per se stessi e per le generazioni future. Fra i primi possiamo menzionare gli africani che vennero deportati lì nel XVII secolo, segnando l'inizio della schiavitù, di una violenta persecuzione e soprattutto della segregazione, un periodo che formalmente ebbe termine con la Proclamazione dell'Emancipazione nel 1864. A distanza di secoli risulta tuttavia interessante il dibattito che ha avuto luogo recentemente negli Stati Uniti quando il 18 giugno del 2009 il Senato americano ha votato

all'unanimità la *US senate's apology for slavery*, cioè una sorta di provvedimento di carattere nazionale attraverso cui l'intero paese porge, ufficialmente e collettivamente, ai discendenti africani le scuse per le barbarie della segregazione razziale. Nonostante questo gesto di riparazione simbolico, il dibattito rimane tuttora acceso.

Tra i secondi gruppi rientrano invece quelli che parteciparono alle grandi ondate migratorie avviate sin dagli anni '50 dell'800 con l'arrivo degli irlandesi e dei cinesi, che approdarono sulla West Coast più meno nello stesso periodo, e seguite nel XIX secolo dall'arrivo di tedeschi, polacchi e italiani alla ricerca dell'idea(le) del sogno americano. Da allora e fino ad oggi, migliaia di messicani sfidano il confine messico-americano militarizzato, tentano illegalmente di attraversare il Rio Grande, lasciandoci spesso la vita, per perseguire il sogno di una vita più decorosa. Molti sono riusciti a insediarsi negli USA, trovando lavoro come operai non specializzati pagati meno dei loro pari grado bianchi. Molti di questi operai erano migranti che non si sono mai insediati stabilmente negli stati dove lavoravano, mentre altri si ritrovarono stranieri nella loro terra dopo l'annessione del Texas e della California da parte degli Stati Uniti. Tutti questi gruppi etnici, insediandosi negli Stati Uniti, hanno portato con sé una conoscenza culturalmente specifica del loro percorso e delle loro origini in forma di lingue, tradizioni, usi e folklore. L'acquisizione di tale sapere può produrre nei futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria una cospicua crescita personale sottoforma di consapevolezza di sé, di sensibilità culturale, di pensiero non giudicante, di ampliamento di coscienza, tutti elementi essenziali di una didattica interculturale.

Lo sviluppo di una competenza interculturale tramite la letteratura multi-etnica per l'infanzia

Nel suo senso più generale, la competenza interculturale è la capacità di fare didattica in maniera efficace all'incrocio tra più culture. In particolare, facendo riferimento agli studi di Byram (2008), essa racchiude cinque aspetti principali: (a) conoscere se e l'altro; (b) sapere codificare il significato di tale relazione; (c) sviluppare una consapevolezza critica; (d) imparare a individuare l'informazione culturale; (e) sapere relativizzare se stessi e valorizzare i comportamenti e i principi altrui. Ma la competenza interculturale non è di nuova definizione. È stata infatti chiamata «pratica sensibile all'etnia» (Devore – Schlesinger 1981), «pratica culturalmente consapevole» e «competenza etnica» (Green 1982), «pratica della minoranza etnica» (Lum 1986) dai fornitori di servizi. Coloro che lavorano nel settore delle relazioni internazionali hanno fatto riferimento ad essa come «comunicazione interculturale» (Hoopes 1972) mentre nel campo della psicologia del *counselling* si parla di «*counselling* interculturale» e «*counselling* multiculturale» (Ponterotto – Suzuki – Alexander 1995). Nel campo dell'istruzione, i primi sforzi per una preparazione finalizzata ad una competenza interculturale hanno ricevuto l'etichetta di «studi etnici» e

successivamente «educazione multietnica» (Banks – Banks 2004). Altri termini utilizzati inizialmente erano «educazione dei culturalmente diversi» ed «educazione al pluralismo culturale» (Gibson 1976). Oggi «differenza culturale» (Marshall 2002), «sensibilità culturale» (Gay 2010), «fluenza culturale» (Lindsay – Nuri-Robins – Terrell 2009) ed «educazione multiculturale» vengono utilizzati assai di frequente (Banks – Banks 2004) come termini-ombrello per approcci e le strategie a sostegno di una didattica culturalmente competente.

Sebbene la proliferazione delle etichette utilizzate per definire la competenza interculturale rifletta l'ampia varietà delle prospettive teoriche e degli approcci sviluppati in tutto il mondo sull'argomento, è anche vero che in generale è possibile individuare dei passaggi, delle abilità e delle strategie comuni. Infatti, traendo spunto dalla mia esperienza di insegnante di ESL (English as a Second Language, inglese come lingua seconda) ai futuri docenti di inglese dalla scuola primaria, si possono fare diverse generalizzazioni e possono essere suggeriti alcuni approcci comuni:

- scoprire e chiarire i punti di vista culturali degli stessi allievi con l'accertare quali siano le loro credenze, i loro valori e la loro prassi. Per poter apprezzare le altre culture, devono conoscere la loro.

- Imparare ad essere più competenti culturalmente: esaminare le culture rappresentate nelle comunità in cui vivono. Osservate quali sono i gruppi su cui loro sanno molto poco o sui quali vorrebbero saperne di più.

- Esaminare gli stereotipi sugli altri gruppi che sono presenti in classe o su quelli con cui hanno avuto contatti: guidarli a creare una sorta di inventario per scoprire quello che sanno su ogni stereotipo associato a questo gruppo.

- Individuare delle letture su persone di altre lingue e culture con cui probabilmente avranno a che fare e con cui dovranno lavorare o sui quali dovranno fare didattica.

- Considerare l'importanza che questo contenuto può avere sulla pianificazione e la progettazione della loro futura esperienza in classe.

Tenendo presente questo, il mio intento in questo studio è anche quello di far sì che i futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria capiscano che l'uso della letteratura per l'infanzia è una delle più potenti strategie didattiche per lo sviluppo di una buona prassi nella didattica dell'inglese indirizzata ai discenti della scuola primaria. La letteratura è uno dei denominatori più noti che accomuna culture diverse poiché diffonde idee, credenze, valori e lotte della vita quotidiana in qualsiasi paese del mondo. A causa di questa potente capacità di decodificazione e sviluppo transetnici, la letteratura viene anche etichettata come “multiculturale”. Tuttavia, si tratta in questo caso di un termine-ombrello che sta per la letteratura che viene da tutto il mondo, la letteratura che si situa all'incrocio tra più culture, la letteratura sulle minoranze culturali e la letteratura che

interseca le culture rappresentando individui meticci. In questo senso, la letteratura multiculturale può essere rappresentativa di qualsiasi genere e può permettere ai giovani discendenti di vincere qualsivoglia «incapsulamento etnico» (Banks 1996): la deprivazione culturale che risulta da una consapevolezza limitata delle culture altre, come tradizionalmente avveniva nei decenni passati in molti scenari educativi nazionali.

Su questo sfondo, la letteratura multiculturale va attentamente valutata dagli insegnanti, che prima di condividere un libro multiculturale con i ragazzi devono porsi le seguenti domande:

- Il libro è di valore letterario elevato? L'intreccio è coinvolgente?
- I personaggi sono ben sviluppati? Il tema è interessante?
- Il libro rappresenta la cultura condivisa in maniera accurata?
- Chi ha scritto la storia? Chi ha realizzato le illustrazioni?

Ai fini del presente studio, queste domande possono essere assai rilevanti nel preparare i futuri e docenti di lingua inglese della scuola primaria a selezionare una letteratura multiculturale autentica sulla base di criteri specifici e ad incorporare nei loro curricula delle letture di qualità, presentando alle loro classi una visione equilibrata della nostra società multiculturale. La tavola sotto riportata, adattata da Cullinan – Galda (2002); Kasten – Kristo – McClure (2005); Robles de Meléndez (2004), fornisce un insieme di criteri valutativi che possono essere presi in considerazione come esempio di utili linee guida:

- La storia e i personaggi presentano un ritratto accurato di una determinata cultura.
- La storia è priva di qualsivoglia distorsione storica o di stereotipi. I messaggi sul gruppo culturale, inclusi la razza e la classe sociale, sono privi di qualsiasi pregiudizio.
- I personaggi sono dipinti coerentemente con l'epoca e l'ambientazione. Se la storia è ambientata in età contemporanea, i personaggi riflettono gli stili di vita correnti.
- I personaggi riflettono una molteplicità di differenze fisiche. La storia presenta le persone disabili in una maniera positiva e non stereotipica.
- I personaggi femminili e maschili vengono presentati in ruoli diversi che esemplificano delle occupazioni non stereotipate.
- I ruoli maschili e femminili sono coerenti con quelli che hanno nei loro gruppi culturali.
- I ruoli e l'importanza delle famiglie riflettono i punti di vista del gruppo culturale.
- Persone provenienti da gruppi differenti sono dipinte in ruoli positivi e di *leadership*.
- Le illustrazioni dipingono la cultura e le persone in modi culturalmente accurati.
- La lingua che distingue il gruppo culturale è utilizzata per intensificare il messaggio. Le espressioni linguistiche del gruppo culturale riflettono le loro tradizioni orali.

- Gli autori e gli illustratori sono membri del gruppo culturale in questione o possiedono una conoscenza diretta della cultura di quest'ultimo.

Alla luce di questa tabella, sono stati selezionati degli specifici testi multiculturali per l'infanzia, scelti tra due letterature etniche "minoritarie" degli Stati Uniti: quella africana-americana e quella chicana. Si è sottoscritto così quanto acutamente osservano Norton – Norton (2007, 3) riguardo al ruolo che le letterature statunitensi "minori" svolgono nell'aiutare le persone ad apprendere e ad apprezzare il patrimonio culturale proprio ed altrui:

Una letteratura selezionata con attenzione può illustrare i contributi e i valori di molte culture ed è assolutamente cruciale nel promuovere un apprezzamento del patrimonio culturale delle minoranze nella società statunitense. Una concezione positiva di sé non è possibile se non rispettiamo gli altri tanto quanto noi stessi; la letteratura può dare un contributo considerevole alla nostra comprensione e quindi al nostro rispetto.

A tal fine, le storie scelte per la discussione nel prossimo paragrafo sono principalmente fiction e fiabe che raccolgono ricordi, gioie e dolori della storia e della cultura africana-americana e chicana, che dipingono i personaggi neri in modo accurato, positivo e non stereotipato. Questo materiale autentico può portare gli insegnanti a decostruire molti stereotipi del tipo "gruppo etnico maggioritario contro gruppo etnico minoritario", "bianchi contro neri", che spesso si sono tramandati di generazione in generazione come conseguenza di ignoranza ed incomprensione. Naturalmente, presentare questa letteratura agli allievi richiede un bagaglio di nozioni che va fornito prima della lettura dei testi, come ho cercato di mostrare nel paragrafo precedente (si veda anche il paragrafo 1, sull'attuazione e la preparazione delle unità didattiche nella prossima sezione), al fine di creare consapevolezza del "paesaggio etnico" degli Stati Uniti nel futuro corpo docente di inglese della scuola primaria. Attivare una conoscenza pregressa aiuta infatti gli allievi a stabilire connessioni tra il testo e le loro vite personali. La letteratura multi-etnica dovrebbe pertanto essere integrata nelle classi della scuola primaria per sviluppare delle identificazioni culturali, nazionali e globali consapevoli, ossia una competenza interculturale, tramite la quale gli allievi, così come gli insegnanti, possono acquisire le conoscenze, le attitudini e le abilità necessarie per poter "funzionare" all'interno di un gruppo e all'incrocio di diversi gruppi razziali, etnici, culturali, linguistici e religiosi (cf. Byram 2008; House 2009; González-Davies – Oittinen 2008; González-Davies 2011; 2012).

Dalla fiction ai fatti: elaborare il progetto "Amicizie di frontiera"

Da quanto descritto, la letteratura è capace di sviluppare ed espandere la comprensione interculturale dipingendo esperienze comuni a tutti, narrando le cose che rendono speciale ciascun

gruppo ed esplorando gli effetti del razzismo e del pregiudizio sulle vite delle persone comuni. La sfida qui è quella di integrare tale letteratura nelle aule come un metodo per introdurre concetti e agenti di cambiamento e per creare tra i futuri docenti d'inglese della scuola primaria delle comunità di apprendimento che non si limitino a riconoscere e celebrare la differenza, ma che facciano piazza pulita degli stereotipi razziali negli ambienti educativi. Decisivo è il fatto che la proposta sostanzialmente miri a preparare i futuri e le future docenti d'inglese della scuola primaria allo sviluppo di una competenza interculturale per mezzo della letteratura multietnica per l'infanzia, ma anche di aiutarli a comprendere il ruolo che la lingua svolge nell'acculturazione e a riconoscere come gli immigrati e le comunità diasporiche abbiano influenzato la cultura degli Stati Uniti. Mettendo la differenza culturale al centro dei loro approcci e metodi didattici, possono insegnare agli allievi a riconoscere le nostre somiglianze e differenze, a sviluppare dimestichezza con le mappe, a comprendere che le frontiere tra paesi non sono qualcosa di permanente.

Su questa base, sono state scelte due storie specifiche come esempi chiave per l'elaborazione di un progetto di classe che potesse aiutare i futuri docenti d'inglese della scuola primaria a sperimentare come la letteratura possa essere utilizzata ed insegnata come catalizzatore per l'azione sociale, abbattendo barriere e costruendo ponti: *The Other Side* (2001) di Jacqueline Woodson e *Friends from the other side/Amigos del otro lado* (1993) di Gloria Anzaldúa. Come possiamo dedurre dai titoli e dalle copertine sotto riportate, entrambe le storie hanno in comune l'argomento dell'"altro lato", il quale incarna il concetto di frontiera come barriera geo-fisica che per gran parte della storia degli Stati Uniti è stata caratterizzata dall'aperta ostilità tra i popoli che abitavano nei territori ad essa contigui. A questo punto è necessario intraprendere una ricognizione delle teorie e delle narrazioni dell'attraversamento delle frontiere per destabilizzare questi significati convenzionali di cui le frontiere vengono investite dalle culture egemoni euro-anglo-nordamericane. In particolare, dovremo fare riferimento a *Borderlands, La Frontera: The New Mestiza* (1987) di Gloria Anzaldúa, giacché in questo libro ormai classico la scrittrice chicana ha trasformato il concetto di frontiera, attribuendo a quello che fino ad allora era visto solo come uno spazio fisico e geografico un significato metaforico e tropico applicabile a luoghi psicologici, sessuali e spirituali, «presenti ovunque due o più culture si costeggiano, ovunque persone di razze diverse si toccano, ovunque lo spazio fra due individui si restringe nell'intimità» (13). È precisamente questo che avviene ai protagonisti di entrambe le storie, che vorrebbero trasformare la staccionata che divideva le loro vite in una zona di contatto in cui poter fare amicizia e condividere mondi e parole, attraversando lingue e culture multiple. *The Other Side* di Jacqueline Woodson² racconta infatti la storia di Clover, la giovane narratrice africana-americana che vive accanto alla staccionata che

² Per ulteriori informazioni sulla scrittrice si veda il suo sito internet: <http://www.jacquelinewoodson.com/bio.shtml>

segrega la sua città. Sua madre le ingiunge di non scavalcarla mai, perché dall'altra parte è pericoloso. Ma un mattino d'estate Clover nota una ragazza bianca sull'altro lato della staccionata. Entrambe le ragazze provano curiosità l'una per l'altra, e mentre l'estate si protrae Clover ed Annie si incontrano sulla staccionata per presentarsi. Esse eludono l'ingiunzione di non attraversare la staccionata e si siedono insieme su di essa, e Clover finge che non le importi nulla che i suoi amici reagiscano in maniera strana vedendola seduta fianco a fianco ad una ragazza bianca.

Allo stesso modo, *Friends from the other side/Amigos del otro lado* di G. Anzaldúa è anch'essa la storia di un'amicizia che va oltre la divisione razziale. Dopo aver attraversato il Rio Grande ed essere arrivato in Texas con la sua famiglia in cerca di una nuova vita, a Joaquín vengono offerti aiuto e amicizia da Prietita, una coraggiosa ragazza messicano-americana. Prietita tiene duro su ciò che lei ritiene giusto e sacrosanto difendendo Joaquín dalle angherie dei ragazzi del vicinato e mettendo da parte le differenze culturali e linguistiche. Prietita dimostra anche l'importanza dell'amicizia e del rispetto per gli altri.

Alla luce di queste premesse e motivazioni, il contenuto specifico e le sessioni per il progetto di classe "Amicizie di frontiera" può essere suggerito come segue:

1. Attuazione e preparazione delle sessioni di pianificazione delle lezioni: comporre ed esporre una breve introduzione sulla storia delle comunità chicana e africana-americana negli Stati Uniti per preparare i futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria a leggere/ascoltare/tradurre/raccontare/discutere *The Other Side* di Jacqueline Woodson e *Friends from the other side/Amigos del otro lado* di Gloria Anzaldúa: si può lavorare in piccoli gruppi per esaminare i principali eventi che riguardano le due comunità con l'aiuto dello schema e del planisfero mostrati nel paragrafo 2 («Insegnare e apprendere sulle comunità anglofone negli Stati Uniti»). Essi vengono altresì invitati ad utilizzare Google per ricercare ulteriori informazioni quali statistiche recenti che indichino, ad esempio, come gli ispanici in generale stiano diventando il gruppo etnico maggioritario in stati come la California, il Texas, il Nuovo Messico e la Florida e come i messicani in particolare costituiscano i 2/3 dell'intera popolazione ispanica. La maggiore concentrazione di ispanici, circa 12 milioni, si ritrova nel South-West, in California e in Texas, sui cui confini tradizionalmente si insediavano la maggior parte delle comunità chicane. I dati del censimento indicano anche che in tutta la nazione ci sono circa 36 milioni di africani-americani, che costituiscono il 12,3% della popolazione complessiva.

2. Obiettivi della ricerca:

2.1. Obiettivi contenutistici: i futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria saranno in grado di a) apprendere alcuni momenti rilevanti della storia degli Stati Uniti, focalizzandosi in particolare sull'insediamento degli immigrati (ad es. latinoamericani, italiani) e sulle comunità

diasporiche nel paese (ad es. gli africani-americani); b) fare confronti tra i flussi migratori del passato negli USA e quelli attuali verso l'Italia (vale a dire prevalentemente dalla costa nordafricana); c) individuare/apprendere/insegnare i riferimenti culturali attribuiti alle comunità etniche in esame.

2.2 Obiettivi linguistici: i futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria saranno in grado di a) entrare nel dibattito tuttora in corso circa la definizione di lingua o dialetto di varietà linguistiche quali *l'African American Vernacular English* e lo *Spanglish*, comprendere il ruolo che esse svolgono negli Stati Uniti e fare un tentativo di riconoscere come diversi *inglesi* possano essere studiati ed insegnati³; b) insegnare le varietà multiculturali della lingua e della letteratura inglese in classe, focalizzandosi in particolare sulle parole tipiche di ogni cultura e sulle espressioni mistilingue, come mostrato nei brani tratti dal racconto chicano *Friends from the other side/Amigos del otro lado*:

“Look at the *mojadito*, look at the wetback!” [...]; “We don’t want any more *mojados* here”, said another boy [...]; “What’s the matter with you guys? How brave you are, a bunch of *machos* against one small boy” [...]; One afternoon while Prietita and Joaquin were playing a Mexican card game called *lotería*, a neighbour woman arrived out of breath. “The Border Patrol’s coming” she shouted. “*La migra!*” [...]; [...] While the white patrolmen stayed in the van, they heard a woman say, “Yes, I saw some over there”, pointing to the *gringo* side of town – the white side⁴.

3. Tempi, sequenze e sviluppo delle attività:

Tempi: 4 unità didattiche.

Tempo previsto per ogni unità: 45-60 minuti.

Sequenza delle attività: fare previsioni (unità didattica 1 e 2) e stabilire connessioni (unità didattica 3); dire la propria opinione e aprire la discussione per arrivare alla produzione (unità didattica 4).

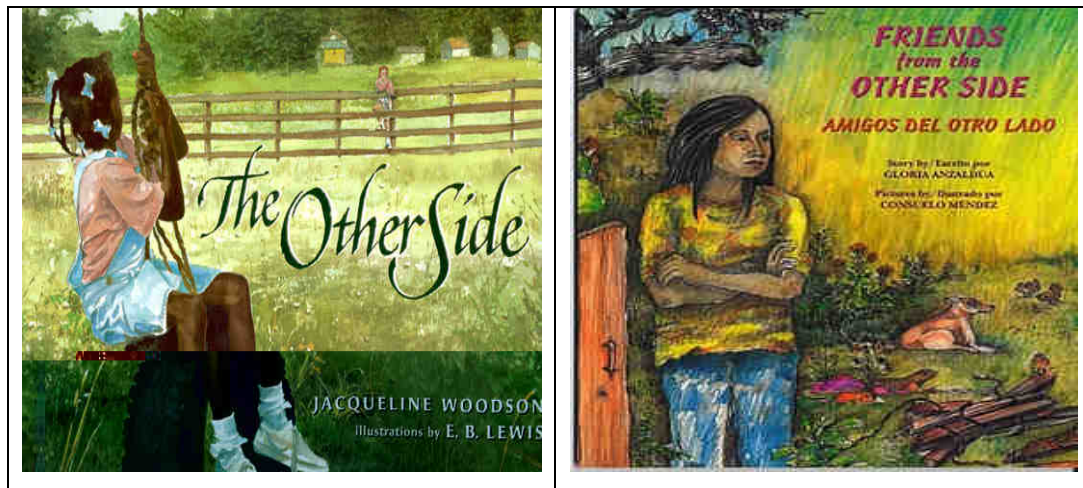
4. Materiali: l'utilizzo di mappe concettuali, mappe e libri illustrati permetterà ai futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria di sviluppare ed esplorare molteplici prospettive sul tema dei ponti e delle barriere geografiche, sociali, culturali, e di farsi coinvolgere da una discussione critica di complesse questioni di razza, di classe e di genere.

5. Procedure:

Unità didattica 1: Il formatore degli insegnanti di inglese mostra e condivide con la classe le copertine dei libri:

³ Ai fini didattici potrebbe risultare utile fornire alcuni riferimenti bibliografici specifici che possono aiutare a riconoscere e legittimare lo status accademico e linguistico di tali varietà. Si veda, tra gli altri, il manuale linguistico di GREEN (2002) e di BETTI (2008).

⁴ ANZALDÚA (1993, 9).



Successivamente, chiede ai futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria di:

- a. Identificare i diversi ragazzi ritratti sulla base della razza, dell'età e di quello che stanno facendo;
- b. Identificare l'ambientazione della storia;
- c. Fare previsioni sulla storia;
- d. Guardare nuovamente con attenzione entrambe le copertine e focalizzare la loro attenzione sulle similitudini tra i personaggi femminili o sugli altri elementi riprodotti intorno.

Unità didattica 2: Fate parlare le immagini!: mentre il formatore mostra ogni immagine raccontando la storia, chiede ai futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria di a) seguire; b) “tradurre” queste (rap)presentazioni visuali in italiano (non più di 15 minuti per ogni libro); c) aggiungere i dettagli che mancano facendo ricorso alla loro immaginazione. Dopodiché legge le storie ad alta voce (15 minuti per ciascuna storia).

Unità didattica 3: Mettere in connessione le parole e i diversi mondi: ai futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria viene chiesto di a) raccontare nuovamente le storie in inglese, mostrando le illustrazioni man mano che l'intreccio va avanti e b) tracciare qualsiasi connessione possibile con altri libri illustrati, fiabe o con le loro esperienze personali del mondo.

Unità didattica 4: Il formatore può aiutare i futuri e le future insegnanti d'inglese della scuola primaria a discutere le storie e a dare un feedback con diverse domande esemplari e attività guidate:

- a. Quanto erano diversi gli uni dagli altri i protagonisti?
- b. Quanto erano simili?
- c. Tracciate un diagramma della loro differenza fisica scegliendo delle categorie come pelle chiara, pelle scura, alto, basso, capelli ricci, capelli lisci. Ricordate ai futuri e alle future insegnanti d'inglese della scuola primaria che gli individui possono rientrare in più categorie.
- d. Che cosa rappresenta la staccionata in ogni storia?
- e. Pensate ai vostri paesi, alle vostre città e alle vostre case e dite se in esse sono mai stati

elevati degli steccati tra persone o popoli.

f. Cercate di ricordare se nella vostra vita avete mai avuto a che fare con uno steccato, vero o immaginario. Socializzate la vostra esperienza con la classe e dite in che modo avete “attraversato la frontiera”.

Conclusioni

Concludendo, è importante notare che la cornice concettuale che è stata proposta in questo studio non costituisce un modello per i programmi di formazione dei futuri docenti d'inglese della scuola primaria, né tantomeno un insieme di asserzioni su quali pratiche siano le più auspicabili. In realtà non ci sono ricette né pratiche migliori, e neppure modelli didattici e formativi che possano funzionare indipendentemente dal contesto, si tratti di scuole, comunità, culture, discipline, finalità e relazioni scuola-famiglia. Ciò che invece questo studio ha cercato di fornire è una struttura concettuale per attivare un processo costante di riflessione e ripensamento delle tensioni profonde e delle questioni sottintese dall'idea stessa di formazione degli insegnanti alla differenza culturale. Una delle principali implicazioni di tale processo ha rivelato una questione cruciale, ossia il fatto che la formazione alla differenza culturale dei futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria risulta essere un lavoro difficile ed incerto, in quanto è profondamente calato nella pratica e ha luogo nella routine quotidiana delle decisioni da prendere e delle azioni da intraprendere in classe: nelle interazioni degli insegnanti con gli allievi, le allieve e le loro famiglie, nelle loro scelte dei testi e dei materiali, nell'utilizzo da parte loro di valutazioni formali e informali. Per descrivere la formazione alla differenza culturale, quindi, dobbiamo non semplicemente descrivere “com'è” – la domanda che i miei studenti-insegnanti mi pongono tanto spesso – ma anche “come fanno gli insegnanti a capirne il senso”, come fare per razionalizzare e capire ciò che stanno facendo. In questo modo, la formazione alla differenza culturale consiste nello sviluppare un particolare tipo di pedagogia basata sulla costruzione condivisa di saperi e di curricula con gli studenti-insegnanti. Essi infatti hanno bisogno di mediare i materiali e di sfidare le loro proprie prospettive culturali per accrescere la loro propria consapevolezza attraverso pratiche efficaci quali l'utilizzo in classe di una letteratura per l'infanzia che sia multiculturale e di elevata qualità. Quando infatti la letteratura multiculturale diventa parte integrante del curriculum e gli insegnanti agiscono come modelli di comportamento e guide, le classi possono diventare delle arene per uno scambio aperto. Come questo studio ha inteso dimostrare, tale letteratura e la discussione che ne segue permettono ai futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria di leggere, riflettere e farsi coinvolgere attivamente dai testi: di conseguenza dovrebbe essere più facile per loro (apprendere e insegnare come) attraversare le frontiere culturali. Questo potrebbe costituire altresì un passo importante verso il raggiungimento

del nostro obiettivo, ossia assistere i ragazzi e le ragazze nel loro sviluppo e nel loro trasformarsi in cittadini attivi di una società pluralistica.

Alla luce di tutto questo, è essenziale che i formatori del corpo docente di inglese a impegnarsi per formare i futuri insegnanti d'inglese della scuola primaria facendo ricorso a programmi che si focalizzino per tutto il curriculum su una pedagogia culturalmente consapevole sistematica e coesa. In questo senso, il progetto di classe proposto in questo studio ha discusso solo in parte come integrare il contenuto in una maniera culturalmente consapevole, suggerendo due dei più efficaci processi di trasmissione:

a) mostrare illustrazioni di favole chicane e africane-americane autentiche e raccontare o tradurre la storia in italiano;

b) mostrare illustrazioni di favole chicane e africane-americane autentiche e chiedere agli studenti di raccontare la storia.

Entrambe le opzioni sono particolarmente significative, in quanto attivano due processi traduttivi distinti: a) la traduzione intersemiotica ed interlinguistica; b) la traduzione intersemiotica. In entrambi i casi ai futuri docenti d'inglese della scuola primaria non solo viene insegnato a sviluppare una competenza interculturale e a riconoscere come le comunità immigrate e diasporiche hanno influenzato la lingua e la cultura degli Stati Uniti, ma anche a ripensare credenze e attitudini sulla differenza, la razza, il privilegio, la diversità e la cultura.

Annarita Taronna

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Dipartimento per lo Studio delle Società Mediterranee

Via De Rossi, 233

I – 70122 Bari

a.taronna@dilifile.uniba.it

Riferimenti bibliografici

- Anzaldúa, G. (1987) *Borderlands, La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco. Aunt Lute Press.
- Anzaldúa, G. (1993) *Friends from the other side/Amigos del otro lado*. San Francisco. Children's Book Press.
- Appadurai, A. (1996) *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Banks, J.A. (ed.) (1996) *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives*. New York. Teachers College Press.
- Banks, J.A. (2001⁴) *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Needham Heights, MA. Allyn & Bacon Publisher.
- Banks, J.A., Banks, C.A.M (eds.) (2004) *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Barone, D.M. (2010) *Children's Literature in the Classroom: Engaging Lifelong Readers*. New York. The Guilford Press.
- Betti, S. (2008) *El Spanglish ¿medio eficaz de comunicación?* Bologna. Pitagora Editrice.
- Bieger, E.M. (1995/1996) Promoting multicultural education through a literature-based approach. In *The Reading Teacher*. 49/4. 308–12.
- Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*. New York. Teachers College Press.
- Colby, S.A., Lyon, A.F. (2004) Heightening Awareness about the Importance of Using Multicultural Literature. In *Multicultural Education*. 11/3. 24-8.
- Cullinan, B., Galda, L. (2002) *Literature and the Child*. Belmont, CA. Wadsworth/Thomson Learning.
- Devore, W., Schlesinger, E.G. (1981) *Ethnic-sensitive social work practice*. St. Louis. Mosby Company Publisher.

Diller, J. Moule, J. (2005) *Cultural Competence: A Primer for Educators*. Burbank, CA. Thomson Learning.

Gay, G. (2002) Preparing for Culturally Responsive Teaching. In *Journal of Teacher Education*. 53/2. 106-16.

Gay, G. (2010) *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York. Teachers College Press.

Gibson, M.A. (1976), Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions. In *Anthropology and Education*. 7. 7-18.

González-Davies, M., Oittinen, R. (eds.) (2008) *Whose Story? Translating the Verbal and the Visual in Literature for Young Readers*. Newcastle. Cambridge Scholars Publishing.

González-Davies M. (2011) Engaging future generations in multicultural projects through the translation of literature for young readers. In Clermont, P., Benert, B. (eds.) *Contre l'innocence Esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse*. New York-Bern-Berlin-Bruxelles-Frankfurt am Main-Oxford-Wien. Peter Lang. 439-51.

González-Davies, M. (2012) The Role of Translation in Other Learning Contexts: Towards Acting Interculturally. In Borodo, M., Hubscher-Davidson, S. (eds.) *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture*. London. Continuum. 150-60.

Green, J.W. (1982) *Cultural awareness in the human services*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

Green, L.J. (2002) *African American English. A Linguistic Introduction*. Cambridge. Cambridge University Press.

Hooks, B. (1994) *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom*. London. Routledge.

Hooks, B. (2003) *Teaching Community. A pedagogy of hope*. New York. Routledge.

Hoopes D.S (1972) *Reader in intercultural communication*. Voll. I-II. Pittsburgh, PA. Regional Council for International Education.

House J. (2009) Moving across Languages and Cultures in Translation as Intercultural Communication. In Bührig, K., House, J., ten Thije, J.D. (eds.) *Translational Action and Intercultural Communication*. Manchester. St. Jerome. 739.

Kasten, W.C., Kristo, J.V., McClure, A.A. (2005) *Living Literature: Using Children's Literature to Support Reading and Language Arts*. New York. Allyn & Bacon Publisher.

Lindsay, R.B., Nuri-Robins, K.N. Terrell, R.D. (2009) *Cultural proficiency: a manual for school readers*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.

Lum, D. (1986) *Social work practice and people of color: a process-stage approach*. Monterey, CA. Brooks/Cole.

Marshall, P.L. (2002) *Cultural diversity in our schools*. Belmont, CA. Wadsworth/Thomson Learning.

Norton, D.E., Norton, S.E. (2007) *Through the eyes of a child: an introduction to children's literature*. Upper Saddle River, N.J. Pearson Merrill Prentice Hall.

Ponterotto, J.G., Casas, J.M., Suzuki, L.A., Alexander, C.M. (eds.) (1995) *Handbook of multicultural counseling*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.

Robles de Meléndez, W. (2004) *Creating the multicultural environment*. Paper presented at the annual conference of the Florida department of education, Tampa, FL.

Willis, A.L., Harris, V.J. (1997) Preparing preservice teachers to teach multicultural literature. In Flood, J., Heath, S.B., Lapp, D. (eds.) *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York. Simon & Schuster Macmillan. 460-9.

Woodson, J. (2001) *The Other Side*. New York. Putnam Children.

Siti internet

<http://www.jacquelinewoodson.com/bio.shtml>