

INFANZIA BILINGUE E SCOPERTA DELL'IDENTITÀ.
UN'ESPERIENZA ITALO-SPAGNOLA

*Silvia Lipari**
Università degli Studi di Messina

RESUMEN:

I giochi di gruppo, organizzati dall'associazione *Meblis – Metodo ed Educazione al Bilinguismo*, mirano a insegnare la lingua italiana ai figli delle coppie italo-spagnole in modo da renderli consapevoli delle caratteristiche storiche e culturali della loro terra d'origine e in modo da facilitare lo scambio e la condivisione con altri bambini.

Grazie alla mia esperienza di lavoro, condotta per alcuni mesi, nei gruppi di gioco, sostenuta dalla mia formazione antropologica e pedagogica, ho potuto osservare i meccanismi “doppi” di un'identità *itañola* costruita attraverso le immagini, le scritture, i disegni, i simboli che questi bambini italo-spagnoli mettono assieme.

PAROLE CHIAVE: Bilinguismo, identità, infanzia, gioco, *playgroups*, immagini.

RESUMEN:

Los grupos de juego, organizados por la asociación *Meblis – Método y Educación al Bilinguismo*, tienen como finalidad la enseñanza de la lengua italiana a los hijos de parejas italo-españolas para concienciarlos de las características históricas y culturales de su tierra de origen y para favorecer el cambio y la división con otros niños. Gracias a mi experiencia laboral en los grupos de juego, realizada a lo largo de unos meses, sustentada en mi formación antropológica y pedagógica, he podido observar los mecanismos “dobles” de una identidad *itañola* construida a través las imágenes, las escrituras, los dibujos, los símbolos que esos niños italo-españoles ponen en común.

PALABRAS CLAVE: Bilingüismo, identidad, infancia, juego, *playgroups*, imágenes.

*Silvia Lipari si laurea nel 2004 in Scienze dell'Educazione, presso l'Università degli Studi di Messina (Italia). Dottore di Ricerca in “Antropologia, rappresentazioni e istituzioni”, è attualmente *Colaboradora Honorífica*, presso la *Cátedra de Estudios sobre la Tradición* dell'*Universidad de Valladolid* (Spagna). Si è occupata dell'analisi dell'universo simbolico e delle pratiche rituali della Settimana Santa di Valladolid.



Il processo di costruzione dell'identità infantile si sviluppa lungo numerosi percorsi sociali e culturali che, secondo una visione lockiana, agiscono costantemente sulla realtà naturale dell'essere bambino e lo strutturano e modellano secondo gli *inputs* esterni.

I giochi di gruppo, organizzati dall'associazione *Meblis – Metodo ed Educazione al Bilinguismo*, mirano a insegnare la lingua italiana ai figli delle coppie italo-spagnole residenti a Valladolid (Spagna), in modo da renderli consapevoli delle caratteristiche storiche e culturali della loro terra d'origine e in modo da facilitare lo scambio e la condivisione con altri bambini, fuori dalle pareti domestiche dove, probabilmente, essi resterebbero in un isolamento familiare, improduttivo, privo di confronto e di dialogo.

Grazie alla mia esperienza di lavoro, condotta per alcuni mesi, nei gruppi di gioco, sostenuta dalla mia formazione antropologica e pedagogica, ho potuto osservare i meccanismi “doppi” di un'identità *itañola* costruita attraverso le immagini, le scritte, i disegni, i simboli che questi bambini italo-spagnoli mettono assieme.

Una fresca mattina sul finire del mese di giugno del 2013, nell'affascinante *Plaza de Santa Cruz*, dove si leva l'omonimo Palazzo rinascimentale, costruito su commissione dell'emblematica figura del Cardinale Mendoza, oggi sede del Rettorato dell'Università, del Museo dell'Università e della Fondazione Alberto Jimenez-Arellano Alonso della città di Valladolid (capoluogo della Comunità Autonoma della Castiglia e León), entro in contatto per la prima volta con l'associazione per la promozione del bilinguismo e dell'apprendimento veloce delle lingue *Meblis - Metodo ed Educazione al Bilinguismo*, quando conosco la responsabile regionale della Castiglia y León, M. S., una trentaseienne italiana sposata con uno spagnolo e mamma di tre piccoli *itañoli*¹ dell'età

rispettivamente di 9, 7 e 4 anni. In una piacevole e lunga conversazione, che ripercorre anche la storia di due giovani donne italiane che intrattengono da molti anni una costante frequentazione con la città di Valladolid, conosco il funzionamento e l'organizzazione di questa associazione che opera sul territorio spagnolo dal 2012.

Meblis - Metodo ed Educazione al Bilinguismo è un'associazione nata a Roma nel 2011 per la promozione, la diffusione del bilinguismo (infantile e adulto) e per l'apprendimento precoce delle lingue, grazie all'impulso e all'entusiasmo di due donne, un'italiana a Madrid e una spagnola a Roma, mamme di bimbi bilingui, con lo scopo di sensibilizzare e informare sui benefici che l'esposizione linguistica precoce produce, di fornire gli strumenti adeguati e una metodologia appropriata a chiunque sia interessato a un progetto bilingue (famiglie, istituzioni o singoli individui), di promuovere l'investigazione e il confronto tra gli specialisti in materia di bilinguismo e plurilinguismo, di dare impulso all'integrazione e all'interculturalità creando, inoltre, le condizioni necessarie e le opportune circostanze per incentivare il bilinguismo infantile. Si tratta dunque di creare un luogo di incontro e di aggregazione per diffondere e promuovere il bilinguismo su diversi piani sociali (personali, familiari, professionali) rendendo noti i benefici che ne derivano, soprattutto, nei meccanismi di socializzazione e nei modelli di costruzione identitaria che l'associazione mette in moto attraverso l'organizzazione di numerose attività (riunioni, conferenze, corsi, *tallers*, laboratori culturali e linguistici, forum, blog, gruppi di gioco o *playgroups*).

Il termine stesso *Meblis* tende a sottolineare l'importanza delle due culture racchiuse nel bilingue, il ponte linguistico tra due mondi distinti ma entrambi appartenenti al bambino e tali che, per essi, egli costruisce se stesso: *meblis* è una parola inventata, che non esiste in nessuna lingua ufficialmente riconosciuta, nata da un *pidgin* e il cui significato si riferisce

1. Questo termine, coniato dall'associazione *Meblis* e frequentemente utilizzato tra i suoi membri, tende a indicare gli italiani, piccoli o grandi che siano, presenti sul territorio spagnolo da diversi anni ed, effettuando l'operazione inversa, gli spagnoli residenti sul suolo

italiano.

alla biglia di gioco. I *meblis* difatto sono le biglie che in spagnolo sono chiamate *canicas* e in inglese, *marbles*. Nel *pidgin* di Gibilterra e delle zone limitrofe, le biglie sono per l'appunto chiamate *meblis*, frutto del termine inglese con interferenza fonologica dello spagnolo, trattandosi dunque di una parola dell'interlingua anglo-ispánica parlata dai bambini di Gibilterra e dintorni. Una parola che descrive per di più quell'interlingua iniziale dei bambini bilingui, che coincide con le primissime battute del processo d'acquisizione del linguaggio, quando sono apprese contemporaneamente due lingue interagenti. Una parola, infine, che richiama il gioco e l'infanzia, temi che affronteremo con maggior dettaglio in seguito. Del resto, Walter J. Ong, noto studioso dei problemi di comunicazione e raffinato interprete della storia della cultura, afferma che realizzando un gesto vogliamo attribuire a questo un significato, in modo che sia segno di qualcosa che lo trascenda, che vada al di là del gesto stesso, per essere simbolico. Secondo lo stesso processo, anche le parole conducono a qualcos'altro che va oltre la dimensione sonora, dotandole di senso e significato. Tra i diversi interrogativi posti sul linguaggio, concretatisi in cinquanta domande da parte di Wayne Atree, membro della *Newton South High School di Newton Center*, in Massachussets, padre Ong dichiara che la parola:

È piena di significato: piena di qualcosa più grande di sé. Questo è il modo in cui vogliamo che siano tutte le nostre azioni, per cui desideriamo che l'intera vita sia piena di significato; la vogliamo rivolta a qualcosa di ulteriore, collegata ad altre cose, e, implicitamente, a qualcosa più grande di essa. Così la nostra vita e tutte le nostre azioni sono in questo senso parole finché hanno significato, sono dense di significato: come parole vanno oltre se stesse per indicare qualcos'altro, qualcosa che sta oltre. Vedi le parole hanno questa particolare natura trascendente. Sono sempre dirette oltre, verso qualcosa di molto, molto più grande. Le parole sono interiorizzanti: collegano le cose alla mia coscienza, ma mi permettono anche di collegare la coscienza a se stessa².

2. W. J. Ong, *Conversazione sul linguaggio*, Armando Editore, Roma, 1993, cit. p. 51.

Attraverso questo processo, interpretando le riflessioni di padre Ong, i soggetti attribuiscono un significato alle parole e alle azioni ma al contempo vanno al di là di esso, lo interiorizzano, arricchendo se stessi e la visione della realtà che li circonda. Così si mettono in moto modelli di costruzione linguistica, narrativi, sociali e culturali nell'ambito di un immaginario rivisitato che, come nel caso del termine *meblis* dell'interlingua anglo-ispánica, crea una realtà "nuova" nei bambini, sintetizzando il doppio binario linguistico e culturale a cui essi appartengono. Conoscere le lingue significa avere a disposizione un ampio ventaglio di metafore con le quali si "risemantizza" la nostra esperienza, come un filtro attraverso il quale interpretiamo la realtà. Peraltro, in quanto sistema di rappresentazione, la lingua intrattiene relazioni di tipo metonimico con la società e la cultura. Si produce un immaginario strutturante dell'infanzia bilingue e di un'identità sospesa che, non limitandosi unicamente alla sfera linguistica, si realizza anche attraverso simboli, disegni, immagini, la creazione di oggetti, il canto, il teatro – come ho del resto potuto constatare sul terreno, quando si approfondisce la mia esperienza con l'associazione *Meblis* nella sede di Valladolid.

Dopo il mio primo contatto con la responsabile dell'associazione della Castiglia e León, nel mese di giugno, sono invitata a partecipare, poche settimane più tardi, a un *pic-nic* al quale prenderanno parte le famiglie socie presenti sul terreno. Il *pic-nic* si svolge presso il *Parque de Ribera*, un vivace parco molto frequentato dai nativi e dai numerosi stranieri presenti nel popolare quartiere della *Rondilla* di Valladolid, dove è possibile godere un primo sole timidamente estivo nei suoi ampi spazi verdi, praticare diversi sport o semplicemente trascorrere una giornata sulle rive del fiume Pisuega. Siamo 15 adulti circa e altrettanti bambini. Grazie a questo conviviale momento, conosco le famiglie *itañole* già socie dell'associazione – italiane e italiani originari di diverse parti di Italia (Roma, Torino, Pisa, Bolzano, Matera) dove non manca la rappresentanza della mia città natale (Messina) – e soprattutto osservo attentamente i loro figli, dai bimbi con pochissimi mesi di vita a giovani studenti universitari, un nucleo dei quali

farà parte dei gruppi di gioco o *playgroups* in cui io stessa con MJDLF, una ragazza spagnola che ha vissuto per diversi anni in Italia, sposata con un torinese e mamma di una piccola *itañola* di 9 anni, rivestiremo il ruolo di educatrici al termine della pausa estiva.

Il *pic-nic*, organizzato alla fine del mese di giugno, rappresenta un momento significativo per il mio inserimento ufficiale nell'associazione, quando mi viene offerta la possibilità di seguire il gruppo di gioco dei bambini con età compresa tra i 7 e 12 anni e quando comincio a conoscere le storie di vita di queste famiglie *itañole*, potendo già realizzare un primo *screening* sull'organizzazione e la costituzione di queste famiglie bilingue. Non posso soffermarmi dettagliatamente sui diversi processi di costruzione, sulle pratiche sociali e sui meccanismi culturali, intrapresi dagli italiani dal loro primo contatto col terreno, ancora in fase di studio e di osservazione, tuttavia si riscontra come *leitmotiv* una scelta realizzata principalmente per motivi di studio, di lavoro o per un legame sentimentale. Le imminenti vacanze estive interrompono le attività dell'associazione e riprendo i contatti con essa nel mese di settembre quando, per la precisione il giorno 18, giunge la conferma da parte del Centro Civico *Juan de Austria*, nella zona sud della città di Valladolid, della concessione di parte dei suoi locali e delle sue aule, necessari per realizzare i gruppi di gioco che si svolgeranno nel periodo compreso tra i mesi di ottobre e novembre del 2013, all'associazione *Mebilis*.

Realizziamo dunque una prima riunione che vede interessate le cinque educatrici dei diversi gruppi di gioco per stabilire, a grandi linee, i temi dei nostri prossimi incontri, come strutturarli e organizzarli nelle diverse fasi, per conoscere il numero dei bimbi che saranno coinvolti così come i mezzi e i materiali disponibili. Non dobbiamo, infatti, dimenticare che si tratta di un'associazione senza scopi di lucro, che si sostenta economicamente con le quote dei soci. Di qui il tentativo costante di utilizzare materiali poveri o riciclati, mettendo a disposizione i libri, i giochi e i materiali didattici che ognuno possiede già in casa. Come ricordavo in precedenza, responsabili ed educatrici del gruppo di gioco dai 7 ai 12 anni saremo io e MJDLF, mentre il

gruppo dei più piccini, composto da sette bambini di età compresa tra i 3 e i 5 anni, sarà guidato da MS, la già citata responsabile regionale dell'associazione, IPDL e GS, entrambe italiane presenti sul terreno da circa 20 anni, sposate con spagnoli e mamme di una coppia di *itañoli*, rispettivamente di 9 e 11 anni e 9 e 7 anni. Le attività avranno inizio il 5 ottobre e si concluderanno il 29 novembre.

Prima di descrivere le attività didattiche e ludiche proposte nei gruppi di gioco, vorrei delineare brevemente le caratteristiche di questi incontri, soffermandomi tra l'altro sull'importanza dell'attività ludica nella formazione dell'infanzia e nella costruzione culturale e sociale del bambino. Come infatti sottolineava Erving Goffman, il gioco è il modello metaforico di una creatività sociale che, si realizza entro spazi non invasi dagli stereotipi dell'organizzazione sociale e rende umanamente fecondi gli incontri tra le persone, consentendo loro di esprimere la loro identità e le loro emozioni fuori da ogni schema prefissato e da ogni conformismo.

Cosa sono dunque i gruppi di gioco o *playgroups*? I gruppi di gioco sono incontri di tipo ludico, ispirati alla metodologia montessoriana, ai quali possono partecipare bimbi bilingui che condividono la lingua del paese in cui vivono e una lingua minoritaria, abitualmente parlata entro le pareti domestiche e appartenente a uno dei genitori, sotto la guida di un educatore di madrelingua. Per questa via, i bimbi si rendono consapevoli delle caratteristiche storiche e culturali della loro terra d'origine, facilitando lo scambio e la condivisione con altri bambini, fuori dalle pareti domestiche dove, probabilmente, essi resterebbero in un isolamento familiare, improduttivo, privo di confronto e di dialogo. Il bambino si deve sentire a proprio agio, libero di esprimersi secondo le diverse modalità proposte e quindi anche utilizzare la lingua minoritaria non si traduce in un obbligo. Non trattandosi, infatti, di un corso di lingua dove il bambino si sente osservato, giudicato o messo alla prova, il gruppo di gioco risulta un momento conviviale e piacevole, durante il quale i bambini possono comunicare, esprimersi e interagire perché a muoverli è solo il piacere di farlo.

Ogni ciclo dei *playgroups* è costituito da dieci incontri dalla durata di un'ora e mezza, in cui una volta alla settimana – il nostro gruppo difatti si riuniva il sabato mattina – è possibile consolidare le relazioni tra educatore e bambini, tra il bambino e gli altri bambini, attraverso elementi chiave quali l'interazione, la ripetizione, la mimica, la comunicazione, il piacere. Essi comprendono diverse fasce di età: dai 18 ai 36 mesi, dai 3 ai 6 anni e, per la prima volta a Valladolid, è stato attivato nello scorso ciclo dei gruppi di gioco, il “gruppo dei più grandi” – come sono stati chiamati dai più piccini – dai 6 ai 12 anni di età che io stessa e MJ, come precedentemente ricordavo, abbiamo guidato.

Attraverso le riflessioni e la lettura dei materiali etnografici relativi per l'appunto ai gruppi di gioco, ci troviamo ad analizzare importanti questioni antropologiche quali l'identità, il gioco, il linguaggio, le immagini quali modelli e processi di costruzione della dimensione infantile.

In qualsiasi ricerca etnografica, l'antropologo deve districarsi e far fronte ai lati oscuri del concetto di identità e dei processi di costruzione a esso sottesi, nel costante confronto e dialogo con l'alterità.

Identità e alterità diventano ancora più interessanti se ci occupiamo dell'infanzia e di come essa costruisce se stessa. Come *si diventa bambini?* Ecco una questione che in Occidente è stata raramente presa in considerazione fuori da un'ottica adulta che concepisce l'alterità in termini radicali e irriducibili piuttosto che in termini dialettici ed evolutivi.

Soffermiamoci brevemente su questo tema.

La dimensione infantile era praticamente inesistente nel Medioevo quando, come attesta la povertà iconografica delle figure infantili, il bambino veniva rappresentato come un adulto in miniatura. Alla fine del Medioevo, nasce una nuova visione del bambino in relazione ad una società con connotazioni economiche diverse, caratterizzata da una classe proto-borghese che riscopre in lui il futuro adulto. Così, già intorno al Cinquecento, il bambino diventa investimento e progetto di speranze future, seme da cui far germogliare i frutti

di un'identità adulta ben più forte e complessa, pronta ad affrontare il mondo e la società che lo aspettano. I secoli XVI e XVII, sono altresì caratterizzati dalla dicotomia del pensiero di John Locke e di Jean-Jacques Rousseau che segnano profondamente la tradizione della filosofia dell'educazione e pedagogica. Donde la nota alternativa sull'educazione del bambino: si tratta di “riempirlo” attraverso l'esperienza di nozioni sociali e culturali, secondo la nota teoria lockiana della *tabula rasa* o, al contrario, di lasciar fluire, sorvegliandolo, lo sviluppo naturale del bambino secondo la tesi dell'*Emilio* di Rousseau. Il recupero di un'idea positiva e creatrice del bambino, ponendo l'accento sul ruolo degli educatori, sulle sue necessità psicologiche, intellettuali e affettive, sull'importanza dell'igiene e sulla centralità che il gioco ricopre nei processi di sviluppo e di costruzione identitaria, prospettiva sulla quale torneremo in seguito, ci viene offerta da Friedrich Wilhelm Froebel. Al di là di ogni considerazione metafisica e mistica dell'infanzia, le riflessioni di Froebel permettono il recupero e il riconoscimento negli studi del Novecento del ruolo centrale dell'attività ludica nel processo di sviluppo del bambino. D'altro canto, il bambino si convertirà nel protagonista del processo educativo con l'innovativo contributo proveniente dall'attivismo americano di John Dewey e, più in generale, della tradizione scientifica di questo movimento, non potendo dimenticare la figura di Maria Montessori in Italia al cui metodo, come abbiamo visto, si ispira l'associazione *Meblis*³.

Tuttavia questa infanzia analizzata nelle diverse riflessioni di studiosi si rivela come un'alterità irriducibile alle rappresentazioni degli adulti che, nel tentativo di parlare di essa e di ricondurla entro meccanismi gnoseologici, ripiegano semplicemente il discorso sulle stesse logiche adulte. Il trattamento dell'infanzia dipende sempre dall'immagine che l'adulto ne ha e non può mai essere separata dal contesto socioculturale nel quale si opera, destinata spesso a fare da contenitore di rappresentazioni adulte.

3. Per un *excursus* sulla concezione dell'infanzia, vedansi R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1998; M. Z., Zabalza, M. A. Zabalza, *Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar*, Narcea, Madrid, 2012.

Attraverso l'esperienza bilingue, invece, così come si è manifestata attraverso la mia breve etnografia, è possibile vedere come l'infanzia si costruisce da sé, attraverso il gioco in un ambiente creativo e libero, dove il bambino coi suoi pari acquisisce e conosce elementi e caratteristiche che le loro storie familiari condividono. Il bambino bilingue si avverte *altro* rispetto ai suoi pari ma, nei gruppi di gioco, quest'alterità viene messa a tacere, riconoscendo nell'*altro* se stesso o parte di sé. Come si evince dalle conversazioni e dai discorsi che sorgevano durante gli incontri, i bambini percepivano se stessi e i loro pari su un medesimo piano di condivisione sia esso ludico che linguistico, consentendogli di esprimersi liberamente. Lo "sforzo" – avvertito come tale sempre da un giudizioso sguardo adulto e la sua continua necessità di rappresentare l'infanzia – di esprimersi in una seconda lingua, appartenente al padre o alla madre, consapevolizza il bambino di un codice che gli appartiene e che lo struttura.

Del resto, come osserva Adriana Cavarero, l'identità e la narrazione sono attraversate e unite da una forte corrente di desiderio. In una prospettiva che apre al discorso filosofico inedite possibilità critiche, Cavarero riconsidera le storie di personaggi quali Edipo, Ulisse, Achille, Emilia e Amalia, Sheherazade, etc., per il tramite della struttura del sé esistente (esposto, relazionale e contestuale): tutte queste figure avvertono il desiderio di sentire raccontato il loro destino per fare meglio emergere il ruolo dell'altro⁴. Il raccontare e il raccontarsi implicano, infatti, processi di riconoscimento dell'altro e della sua specificità, acquisiscono il sentimento di altruismo e attivano i passaggi indispensabili a definire un'identità. Nonché scoprire al *chi* la sua identità personale, la narrazione dimostra anche che «l'identità personale postula sempre come necessario l'altro».

Una visione generalizzata sul terreno, confermata dalla prolifera nascita di centri scolastici bilingui e da diversi studi al riguardo che mostrano come

il bilinguismo produca effetti positivi sullo sviluppo cognitivo⁵, svela ancora una volta un bambino *diverso*, sul piano sociale e culturale più *listo* (più scaltro, più spigliato) rispetto ai suoi pari monolingui.

La forma culturale della lingua, nella sua intersezione con le immagini, i disegni, le scritture e il linguaggio stesso, rappresenta un momento fondamentale nell'attività della conoscenza e della costruzione del sé, dirigendo una raffinata e creativa azione formativa, sia grazie all'aiuto che questi sistemi di rappresentazione singolarmente possono fornire all'analisi dell'universo simbolico, sia con la complessità e la pluralità di significati che assumono quali forme espressive e modelli di interpretazione della realtà. Inoltre, la strategia e l'adozione di una metodologia attiva montessoriana permette l'assunzione di ogni forma di espressione capace di oltrepassare i limiti imposti dal linguaggio per rendere il bambino libero da ogni regola e imposizione, manifestando ciò che sente, la propria visione del mondo, dei suoi pari, dei due luoghi a cui appartiene. Nella teoria montessoriana, com'è noto, il gioco si connota durante lo sviluppo infantile quale momento di indagine e scoperta che il bambino sperimenta con il gusto di una precoce "indagine scientifica", formulando ipotesi e sottoponendole poi a una verifica. Il momento dell'ipotesi come apertura al possibile e garanzia di libertà inventiva, conferisce al gioco una dignità che merita sostegno e rispetto. Proprio sul significato del gioco, alla base delle attività dei gruppi, vorrei dunque brevemente soffermarmi, quale mezzo che ha permesso ai nostri bimbi di costruirsi nella doppia componente pedagogica e antropologica: attività in cui il bambino è impegnato a creare, a conoscere, quindi a vivere e a costruirsi.

Il gioco e l'attività ludica sono stati oggetto di studio di filosofi, pedagogisti, sociologici, antropologi ma, per lungo tempo, sono stati

4. Cfr. A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi ascolti*, Feltrinelli, Milano, 2007, in particolare p. 31.

5. A tal proposito, si veda E. Bialystock, K. Hakuta, *In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*, Basic Books, New York, 1994 dove possiamo leggere: «We define our identity through the language we speaks» cit. p.6.

interpretati come semplici esperienze legate al divertimento, alla ricreazione, a un momento di svago e di pausa, e la loro azione educativa e sociale è stata pertanto sottovalutata. In quanto attività fine a se stessa, il gioco non è stato dunque riconosciuto e analizzato per molto tempo nella sua valenza simbolica e formativa, individuale e collettiva, quale elemento di socializzazione dalle molteplici caratteristiche e sfaccettature. Tuttavia, l'attività ludica riveste un ruolo centrale nella formazione dell'infanzia, permettendo al bambino di confrontarsi con se stesso, di interagire con gli altri e con l'ambiente che lo circonda, di entrare in contatto con la realtà che osserva, analizza, manipola. In questo modo, il bambino costruisce la sua identità, utilizzando il gioco come asse prospettico da cui vedere ciò che lo circonda, interiorizzandolo, trasformandolo e come attività che gli permetta la scoperta, la conoscenza di sé e la strutturazione dell'io anche in relazione ai suoi pari. Momento dell'esperienza, durante il quale il bambino è positivamente disposto e aperto al fare e all'agire, sciogliendosi dalle catene della realtà, la padroneggia rappresentandola: gli elementi esterni e ludici vengono manipolati e trasformati dal bambino per essere acquisiti in una prospettiva rispondente alla sua visione del mondo e della realtà e per utilizzarli in esperienze e situazioni future verso il cambiamento e il possibile. I processi messi in moto dal gioco nell'alternanza tra attività creatrice e pratica, tra fantasia e realtà, tra percezione e rappresentazione, aiutano il bambino ad acquisire consapevolezza di sé, a interiorizzare norme, valori e ruoli sociali, elaborando un'identità sociale e personale. Non dobbiamo difatti dimenticare che l'interazione con i propri pari consente di imparare il rispetto degli altri in piena libertà dalle regole, riconosciute come proprie, presupposto di ogni futura convivenza civile. Ma ancora il bambino impara a stare con gli altri, a conoscere il mondo, a percorrere i cammini dell'autostima e del compromesso, a gestire le proprie emozioni e ad aprirsi empaticamente. Come ci ricorda Arnold Van Gennep, il gioco è una sorta di rito di iniziazione che rafforza il sentimento di appartenenza, facilita l'approccio alla realtà e al mondo, anticipa le regole della vita associata,

accelera il distacco dai legami infantili, addestra alla società adulta, favorisce il passaggio di *status*, risolve o comunque chiarisce i conflitti interni, fronteggia e supera le difficoltà, consente di saggiare le proprie possibilità e di modellare la propria personalità. E ancora: induce all'ossequio delle leggi del gruppo, invoglia a uscire dal proprio io con la certezza di rientrarvi, rinsalda la fiducia in sé stessi e spegne lo sgomento al cospetto di ostacoli che sembrano insormontabili⁶.

In definitiva, l'attività ludica è la base pratica su cui l'identità del bambino si costruisce. Nell'ambito antropologico ed etnologico, l'attenzione al gioco si è concentrata in una duplice concezione: da un lato, il gioco caratterizzato da procedimenti rigorosi e regole accettate collettivamente e dall'altro, il gioco in quanto divertimento, legato a una sfera individuale e dunque con caratteristiche libere da pratiche predeterminate. In un senso ampio del termine, gli studi antropologici analizzano le attività ludiche e i giochi in relazione alle funzioni sociali e alle relative connessioni culturali, partendo dai fondamenti storici e dalle forme di pensiero che li caratterizzano. Oggetto di particolare interesse in un primo momento negli etnologi di orientamento evoluzionista e nei funzionalisti, il gioco è stato fortemente rivalutato – anzitutto per effetto delle teorie di Johan Huizinga – in quanto motore primo di tutte le attività umane. Successivamente Roger Caillois, classificandolo per tipologia e motivazione, lo fa riemergere sulla scena intellettuale. Ancora Marcel Mauss sottolinea l'importanza dell'approccio psicofisiologico per un'etnologia dei giochi, mentre Gregory Bateson ci fornisce un'interpretazione del gioco come cornice dell'azione umana. Brian Sutton-Smith promuove invece una retorica del gioco come *identità* che ha avuto non pochi riscontri nelle ricerche antropologiche sul gioco e nelle comunicazioni di massa. Egli coglie un formidabile connettivo sociale nella ripetizione ritualistica – cui il gioco induce – di pratiche condivise, ma trascura le degenerazioni

6. A. Van Gennep, *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino, 2002.

che possono sopravvenire quando la partecipazione diventa meramente spettatoriale e la comunità perde il controllo dei propri rituali⁷.

Ma vediamo più da presso le attività svolte nei gruppi di gioco e come i bambini hanno interagito.

Nel primo incontro del 5 ottobre del 2013, intitolato per l'appunto *Conosciamoci*, dopo un breve atto di benvenuto e di presentazione, abbiamo proposto ai bambini di realizzare la propria carta d'identità, rivisitata nei suoi aspetti ufficiali, inserendo non solo i dati personali e le caratteristiche fisiche ma anche i nomi dei genitori, la loro nazionalità, la scuola che frequentano. Disegnata questa scheda, secondo le piccole indicazioni che noi educatrici abbiamo suggerito, ogni bimbo ha dunque mostrato e letto la carta d'identità realizzata agli altri bambini, permettendo una prima conoscenza e acquisendo un lessico in relazione al proprio profilo personale. Si rendono già manifesti i primi elementi del bilinguismo attraverso la scrittura, dove emergono piccoli problemi di ortografia soprattutto in relazione alle doppie consonanti (ochi/occhi, mama/mamma, sopracciglia/sopraciglia) ma anche riflessioni sul doppio cognome presente in Spagna a differenza dell'Italia, o ancora sulle città di origine dei genitori, non mancando un interesse e una curiosità per tutti i possibili dubbi nati al riguardo.

Terminata la realizzazione della carta d'identità, proponiamo dunque il gioco dell'*Indovina chi è?* dove, a turno, ogni bambino sceglierà la carta d'identità di un compagno mentre gli altri dovranno cercare di identificare di chi si tratta attraverso alcune domande nel tentativo di rafforzare l'acquisizione del nuovo lessico e di conoscersi meglio.

Nel secondo incontro del 19 ottobre in cui il tema centrale è la convivenza e il rispetto degli altri – lo abbiamo difatti intitolato *Rispettiamo gli altri*

– proponiamo la formazione di diverse squadre nel modo più omogeneo possibile affinché i bambini bilingui più preparati possano aiutare coloro che mostrano maggiori difficoltà e con un minor dominio dell'italiano, per poter realizzare due differenti liste relative a ciò che è possibile e a ciò che impossibile fare durante i gruppi di gioco, sulla base di alcune frasi già fornite da noi educatrici, suscettibili di essere cambiate e con la possibilità di aggiungerne di nuove. Quando le squadre avranno completato le liste, vi sarà una messa in comune delle norme di rispetto e di convivenza, creando un cartellone colorato che accompagnerà il resto degli incontri.

Questo secondo incontro si concluderà cantando e ballando tutti insieme la canzone *La macchina del capo* di Francesco Boldi, che permette di coniugare e di far interagire dialetticamente elementi lessicali e gestuali.

Riunitesi nuovamente i bimbi con le loro rispettive squadre nel terzo incontro dei gruppi di gioco, avvenuto il 26 ottobre, i vari componenti dovranno scegliere il simbolo della propria squadra e realizzarlo attraverso materiali riciclati, gomitolini di lana colorati, cotone, colori a tempera. Una volta realizzati, saranno dunque esposti per tutti i Leoni, i Camaleonti e i Cagnolini, i nomi simbolici scelti dalle differenti squadre e frutto della creatività e del contributo di ogni piccola identità *itañola*.

Il quarto e il quinto gruppo di gioco, esperiti rispettivamente il 9 e il 16 novembre, si centrano sulla conoscenza delle regioni italiane, sulle città più importanti con l'intento di conoscerne le caratteristiche geografiche e culturali e le curiosità che le interessano. Ogni bimbo leggerà informazioni di carattere storico e culturale relative a una regione che, una volta localizzata su una cartina muta dell'Italia, verrà colorata, scrivendo inoltre il nome del rispettivo capoluogo. Un gioco che permette di localizzare, individuare e conoscere gli aspetti geografici e culturali dell'Italia, anche in relazione alle conoscenze che ogni bimbo ha di essi e al proprio vissuto familiare, raccontando le proprie piccole esperienze con l'Italia. Terminata questa attività che suscita molto interesse nei bimbi, passiamo alla lettura di alcune

7. Cfr. J. Huizinga, *Homo ludens*, Il Saggiatore, Milano 1983; R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Tascabili Bompiani, Milano, 2000; M. Mauss, *Manuale di etnografia*, Jaca Book, Milano, 1969; G. Bateson, *Mente e natura – un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984; B. Sutton-Smith, *The Ambiguity of Play*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1997.

filastrocche: *Il leone e il topo*⁸, la cui lettura stimola i bimbi a chiedere il significato delle parole che non conoscono, li lascia riflettere sulla morale e qualcuno ricorda di averla letta anche in spagnolo a scuola risultandogli curioso il fatto che “cambiano le parole ma il significato è lo stesso”.

Avremo anche modo di leggere due filastrocche di Gianni Rodari: *Il maestro giusto*⁹ e *B.P.*¹⁰ che permettono, nel primo caso, di rafforzare la conoscenza dei nomi degli animali e dei rispettivi versi mentre, nel secondo

8. Un giorno un topolino gironzolava per la foresta, quando si imbatté nel feroce leone che fortunatamente era addormentato. /Si fermò e pensò: - Che splendida pelliccia e che bella criniera, sarebbe stupendo giocare a nascondino là in mezzo. /Così, si arrampicò e cominciò a scivolare dalla criniera lungo tutta la schiena fino ad arrivare alla coda. /D' improvviso il leone si svegliò molto arrabbiato; un topolino, infatti, aveva disturbato il suo sonno, e cominciò a ruggire forte e a dimenarsi. /Il piccolo animale tremante e assai impaurito implorò il leone di risparmiarlo, dicendo: /- O potente leone ti prego non uccidermi e chissà che un giorno non sia proprio io a salvarti la vita. /Il leone che tutto sommato era un animale intelligente, lo lasciò andare e il topolino si rifugiò nella sua tana spaventato a morte. /Passò qualche tempo quand'ecco che un giorno mentre il topolino stava passeggiando per un sentiero sentì dei tremendi ruggiti. /Si avvicinò e vide che il leone era prigioniero in una rete dei cacciatori. Il leone allora disperato disse: /- O caro topolino sono finito o morto o in gabbia! /Ma il topolino memore ancora del servizio del leone cominciò a rosciare le maglie della rete e dopo un lungo lavoro il leone fu libero. /- Ti devo la libertà – disse il leone – farò quello che vuoi per dimostrarti la mia gratitudine. /- Non ti preoccupare caro leone – disse il topolino – ti ho reso solo il favore che ebbi da te un giorno.

9. C'era una volta un cane/ che non sapeva abbaiare./ Andò da un lupo a farselo spiegare,/ ma il lupo gli rispose con un tale ululato/ che lo fece scappare spaventato./ Andò da un gatto, andò da un cavallo,/ e - mi vergogno a dirlo -/ perfino da un pappagallo./ Imparò dalle rane a gracidiare,/ dal bove a muggire,/ dall'asino a ragliare,/ dal topo a squittire,/ dalla pecora a fare «bè bè»,/ dalle galline a fare «coccodè»./ Imparò tante cose,/ però non era affatto soddisfatto/ e sempre si domandava/ (magari con un «qua qua...»):/ - Che cos'è che non va?/ Qualcuno gli risponda, se lo sa./ Forse era matto?/ O forse non sapeva/ scegliere il maestro adatto?

10. Tutte le lettere dell'alfabeto/ hanno un suono vivace e lieto/ tranne l'Acca che, come si sa,/ un suono proprio non ce l'ha./ Ci sono lettere importanti:/ l'A che a tutte sta davanti,/ del suo primato è molto orgogliosa/ e porta sempre la Maglia rosa;/ la Zeta, con cui si scrive «zero»,/ è più temuta dell'Uomo Nero./ Ci sono lettere buone e care/ come la G del verbo giocare./ Certe lettere vanno in coppia,/ e la T spesso si raddoppia.../ Ma la coppia più speciale,/ famosa su scala internazionale, è quella che vedete qui:/ una B. con una P./ B.P... Che vuol dire? Pensateci un po':/ forse Buon Pranzo... forse Buon Pro.../ Oppure... Buona Passeggiata?/ Trovate da soli la ... Bella Pensata.

caso, di giocare con le lettere dell'alfabeto, cercando di trovare tutti insieme “Belle Parole”, come suggerisce uno dei bimbi pensando a frasi con *BP*.

Con l'incontro del 23 novembre, si mette nuovamente alla prova la creatività di questi bimbi che si trasformano in *Piccoli artisti*, così come tende a sottolineare il tema centrale dell'incontro. Dopo una breve introduzione che leggeremo tutti insieme, relativa alla vita e alle opere burlesche di Giuseppe Arcimboldo, forniremo alcune fotocopie in bianco e nero delle *Quattro stagioni* e, dopo aver commentato e descritto le immagini dei quadri, invitiamo i bimbi a creare il proprio quadro secondo lo stile di Arcimboldo. Anche in questo caso, con il ricorso a materiali riciclati e a riviste di supermercati, coniugando elementi artistici, nomi di ortaggi, fiori e frutta, e lasciando libera la creatività dei bimbi, si realizza un'attività che risulta interessante nella quale, attraverso il gioco, si coltivano aspetti artistici e identitari.

La lettura di altre due filastrocche Gianni Rodari avverrà anche nell'ultimo gioco di gruppo del 30 novembre – quando realizzeremo il conosciuto gioco dell'*Impiccato*, classico nella dimensione infantile italiana ma conosciuto da pochi bimbi bilingui – nel presupposto che le filastrocche, per la loro struttura semplice e ricorsiva, per le loro cadenze facilmente memorizzabili, per la loro dimensione talvolta proverbiale addestrino l'orecchio ritmico dei bambini e li introducano al respiro poetico del mondo. Nel nostro caso, si tratta delle filastrocche: *Il gioco dei se*¹¹, che ci permette di creare frasi ipotetiche, e *La bella nave*¹², che ci consente di conoscere un po' di lessico relativo alle navi, oggetto che sempre attrae i bimbi.

11. Se comandasse Arlecchino/ il cielo sai come lo vuole?/ A toppe di cento colori/ cucite con un raggio di sole./ Se Gianduia diventasse/ ministro dello Stato./ farebbe le case di zucchero/ con le porte di cioccolato./ Se comandasse Pulcinella/ la legge sarebbe questa:/ a chi ha brutti pensieri/ sia data una nuova testa.

12. “Bella nave che vai sul mare,/ quante cose puoi portare?”/ “Posso portare mille persone,/ cento sacchi di carbone,/ tre scialuppe ed una lancia/ e un capitano con la pancia./ Corro in men che non ti dico/ dalla Cina a Portorico,/ la tempesta ed il tifone/ mi fanno il solletico al timone.../ Ma se un giorno del malanno/ di bombe e cannoni mi caricheranno,/ sai che faccio per ripicco? Colo a picco!”.

Alla luce di quanto abbiamo qui analizzato, il gioco si configura dunque come un momento privilegiato di osservazione della natura dei bambini e di affinamento della loro creatività e della loro fantasia. Giacché – come raccomandava Platone nella *Repubblica* (7.536e) – «non bisogna educare i fanciulli, nelle varie discipline, ricorrendo alla forza, ma come per gioco, affinché si possa più facilmente osservare la naturale inclinazione di ciascuno»¹³.

Non è possibile non rimarcare insomma, conclusivamente, la rilevanza del gioco nella costruzione del processo identitario, attraverso un nucleo abitato da una pluralità di immagini, che la dimensione infantile bilingue, attraverso i gruppi di gioco presi in esame, mette in moto. Mi sembra particolarmente importante difatti la dialettica tra gioco e immagini così come essa si esplica nei meccanismi “doppi” di un’identità *itañola* costruita per l’appunto attraverso, le scritture, i disegni, i simboli che questi bambini italo-spagnoli mettono assieme.

BIBLIOGRAFIA

- Bateson G., *Mente e natura – un’unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984
- Betheleim B., *Gioco e educazione*, in A Bondioli, *Il buffone e il re. Il gioco del bambino e il sapere dell’adulto*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1989, p. 191-203
- Bialystock E. Hakuta K., *In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*, Basic Books, New York, 1994
- Caillois R., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Tascabili Bompiani, Milano, 2000
- Callari Galli M., *Voglia di giocare*, Franco Angeli, Milano, 1982
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi ascolti*, Feltrinelli, Milano, 2007
- Contini M. (a cura di), *Il gruppo educativo*, Carocci, Roma, 2000
- Duranti A., *Antropologia del linguaggio*, Meltemi, Roma, 2000

- Faranda L. (a cura di), *Non uno di meno. Diari minimi per un’antropologia della mediazione scolastica*, Armando Editore, Roma, 2004
- Frabboni F., Minerva P., *Manuale di Pedagogia generale*, Laterza, Bari, 1999
- Goffman E., *Espressione ed identità*, Oscar Saggi Mondadori, Milano, 1979
- Huizinga J., *Homo ludens*, Il Saggiatore, Milano 1983
- Mantegazza R., *Filosofia dell’educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1998
- Mauss M., *Manuale di etnografia*, Jaca Book, Milano, 1969
- Platone, *La Repubblica*, trad. di Fr. Sartori, in Id., *Opere*, Laterza, Roma-Bari 1974, vol. II, pp.121-455
- Remotti F., *Contro l’identità*, Laterza, Roma-Bari, 2005
- Rosati L., *Paradigmi culturali e didattica*, Editrice La Scuola, Brescia, 1998
- Trabona R., *La ludoteca. Gioco infantile e società*, Editrice Il Gabbiano, Latina, 1991
- Van Gennep A., *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino, 2002
- Zabalza M. Z., Zabalza M. A., *Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar*, Narcea, Madrid, 2012

13. Platone, *La Repubblica*, trad. di Fr. Sartori, in Id., *Opere*, Laterza, Roma-Bari 1974, vol. II, pp.121-455.