

Scuola in lingua straniera.
Un confronto con le memorie delle realtà scolastiche storiche e attuali

School in a foreign language.
Confronting remembered experiences in historical and current school realities

Annemarie Augschöll Blasbichler

Associate professor of History of Education | Faculty of Education | Free University of Bolzano-Bozen (Italy) | annamaria.augschoell@unibz.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Augschöll Blasbichler A. (2021). Scuola in lingua straniera. Un confronto con le memorie delle realtà scolastiche storiche e attuali. *Pedagogia oggi*, 19(1), 131-138.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-17>

ABSTRACT

This research focuses on the remembered perspective of former pupils, who had to graduate from school in a foreign language and therefore could not develop key skills – reading, writing and mathematics – or additional educational goals in their own mother tongue.

Specifically, the essay looks at two groups and school realities: on the one hand, German-speaking children in South Tyrol, who were compelled to attend Italian schools after all German schools were closed during the Fascist period and, on the other hand, children from migrant backgrounds attending South Tyrol's German schools from 2000 to 2005.

The different concrete historical contexts and pedagogical concepts naturally do not allow a direct comparison. Rather, this research aims for an understanding approach towards memories and personal empirical evaluations.

La presente ricerca si focalizza sulle prospettive e sulle memorie di alunne e alunni che completarono il proprio percorso scolastico in lingua straniera, non acquisendo la padronanza delle nozioni più basilari e non potendo conseguire ulteriori obiettivi educativi nella propria madrelingua.

In concreto, il saggio analizza due gruppi di protagonisti e due differenti realtà scolastiche: bambini di madrelingua tedesca cresciuti in Alto Adige durante il periodo fascista e istruiti in lingua italiana dopo la chiusura delle scuole in madrelingua e bambini con un passato migratorio che frequentarono la scuola in lingua tedesca durante i primi anni 2000.

Le due realtà scolastiche – debitamente ricollegate ai relativi e concreti contesti storici e ai differenti concetti pedagogici – non possono essere oggetto di un confronto forfettario. La ricerca si pone piuttosto l'obiettivo di effettuare un tentativo di comprensione tramite un processo di avvicinamento alle memorie e alle valutazioni empiriche personali.

Keywords: Literacy in a foreign language, South Tyrol, Fascism, Children from migrant backgrounds

Parole chiave: Alfabetizzazione in lingua straniera, Alto Adige, Fascismo, Bambini con passato migratorio

Received: February 28, 2021

Accepted: March 20, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Annemarie Augschöll Blasbichler, annamaria.augschoell@unibz.it

Introduzione

Il presente contributo si concentra sui destinatari di due realtà scolastiche accomunate dalla mancata fruizione di un contesto di apprendimento in madrelingua durante gli anni della scuola dell'obbligo. Si tratta delle persone di madrelingua tedesca alfabetizzate nella scuola italianizzata fascista (1923-1943)¹ e delle persone giunte in Alto Adige da altri paesi, frequentanti le scuole elementari tedesche dal 2000 al 2005.

Visti gli obiettivi e le motivazioni inerenti a contesti culturali e storico-politici completamente diversi (Allemann-Gionda, 2004) e alla differente implementazione pedagogica e organizzativa, l'analisi delle due realtà scolastiche certamente non permette un confronto forfettario.

Con il presente trattato si vuole invece rendere visibili le memorie individuali (Welzer, 2002) così come le interpretazioni individuali sia delle esperienze formativo-biografiche (Fuchs-Heinritz, 2009) nel contesto delle lezioni svoltesi in lingua straniera e ancorate istituzionalmente alla scuola dell'obbligo, sia degli eventuali deficit – soprattutto nella lettura e nella scrittura in madrelingua – e delle relative strategie di superamento.

Di conseguenza, nel contesto di una personale interpretazione retrospettiva, interessano particolarmente i processi di negoziazione di due istanze contrapposte in una “funzionale interdipendenza” (Luhmann, 2000) fra l'individuo e i suoi vincoli socioculturali e, allo stesso tempo, fra l'istituzione formativa e la sua missione storicamente contestualizzata. Si ritiene altrettanto rilevante la valutazione individuale dell'importanza attribuita alla mancata opportunità di acquisire le necessarie competenze nella propria madrelingua.

La base empirica dello studio è fornita dalle testimonianze orali, acquisite come interviste biografiche centrate sul problema (Witzel, 2000), così come sul romanzo autobiografico “Bel paese, brutta gente” di Claus Gatterer (Gatterer, 2014). I dati raccolti sono stati esaminati adoperando un modello di analisi qualitativa del contenuto (Mayring, 2019), adattato alla presente ricerca.

1. La scuola come spazio empirico e la sua ricostruzione retrospettiva

Nonostante il fatto che le lezioni scolastiche fossero inserite in un contesto temporale e spaziale definito e fossero pertanto soggette a regolamenti unitari, le analisi empiriche delle realtà scolastiche hanno mostrato l'esistenza di rilevanti variazioni. Un modello utile alla spiegazione di queste variazioni è rappresentato dall'approccio di comprensione teorica della scuola come *processo di ricontestualizzazione* che definisce il passaggio delle leggi scolastiche definite al livello macro, al loro adattamento a livello meso, fino alla loro implementazione nelle relative scuole in loco (Fend, 2006). Ad ogni livello, si opera una reinterpretazione dei regolamenti attuata dai relativi attori responsabili e basata sulle condizioni contestualizzanti. L'individuo vive come strettamente rilevante solo l'ultimo livello, il più immediato spazio empirico. Gli attori, i protagonisti della ricontestualizzazione al livello micro, sono principalmente gli insegnanti, le alunne e gli alunni, ma anche i genitori. “Traducono” le ordinanze, adattandole al contesto locale, alle loro risorse d'azione, approcci, motivazioni e visioni. I bambini e le bambine sono attori e attrici, sia nella costruzione della scuola come concreto mondo di apprendimento e di vita, sia nella ricezione delle condizioni predefinite come spazi di apprendimento e di vita individuale (Fend, 2006, pp. 178 sgg.).

2. Contesto storico e istituzionale della alfabetizzazione in lingua straniera

2.1 La politica scolastica in Alto Adige (1922-1943)

Il primo gruppo di persone analizzato dalla presente ricerca frequentò gli anni della scuola dell'obbligo nel periodo fascista, durante il quale, nell'ambito di un contesto di politica nazionalista unitaria furono chiuse le scuole in quei territori – in parte annessi solo dopo la prima guerra mondiale – in cui risiedeva una popolazione di madrelingua diversa (Dessardo, 2015).

1 Vedi Mostra Online: <<https://www.alfabetisierung.it/it/>>.

Con l'implementazione della Riforma Gentile (1923)² il corpo insegnante tedesco fu licenziato per "insufficienza didattica" e sostituito dagli insegnanti provenienti dal resto d'Italia, allineati alla loro particolare "missione" tramite l'intervento degli enti al livello meso che misero a disposizione i relativi materiali didattici (libri, film) (Augschöll Blasbichler, 2013).

2.2 La scuola altoatesina come luogo di apprendimento per i bambini e le bambine con un passato migratorio nei primi anni duemila (2000-2005)

Nel 1991 in Alto Adige risiedevano solo 5.700 persone senza cittadinanza italiana. Negli anni analizzati, si è registrato un continuo aumento dell'immigrazione. Nel 2001 in provincia risiedevano 15.000 e nel 2011 circa 41.000 concittadini di origine straniera. Negli stessi anni, solo una bassa percentuale dei bambini – iscritti alla scuola dell'obbligo e provenienti da paesi stranieri – era nata in Alto Adige (ASTAT-Info, 67 2017, pp. 8 sgg.).

Nel periodo analizzato, le pubblicazioni dell'istituto statistico provinciale presentavano solo dati generici sugli alunni e sulle alunne provenienti da altri paesi. La distribuzione sul territorio di questi pochi bambini rivela però alcune caratteristiche particolari. A livello geografico, le persone provenienti da altri paesi preferivano risiedere nelle città e nelle aree dai costi abitativi inferiori. I genitori sceglievano prevalentemente le scuole italiane, una tendenza lievemente in calo, ma ancora persistente. Di conseguenza, le scuole ladine e tedesche si sono finora misurate in maniera minore con il fenomeno migratorio³.

Le nuove sfide nate dall'accoglienza dei bambini e delle bambine di diversa madrelingua, che allo stesso tempo avevano una scarsa o nessuna conoscenza della lingua scolastica, fino al 2000 sono state per lo più ignorate al livello macro. In questo caso, contrariamente all'esempio citato nel capitolo dedicato alla scuola fascista, le prime spinte d'azione partirono al livello micro. Confrontati con l'impellente necessità di adempiere al proprio compito, il corpo insegnante e le singole direzioni scolastiche elaborarono nuovi concetti all'interno delle proprie realtà scolastiche per poter adeguatamente accogliere i nuovi allievi. Organizzarono attività e insegnamenti dediti al sostegno linguistico durante le ore di gruppo e sfruttarono le ore di educazione religiosa, dalle quali spesso venivano dispensati i nuovi alunni. L'ente scolastico centrale, il livello meso, accolse la sfida nel 1998, istituendo un servizio – composto da una sola collaboratrice – che accompagnasse la progettazione. La giunta provinciale reagì solo nel 2007⁴, quando "il numero dei bambini con passato migratorio nelle scuole e negli asili provinciali raggiunse una dimensione considerevole"⁵. Con le parole appena citate fu motivata l'autorizzazione di un "concetto translinguistico per il sostegno all'integrazione di bambini e adolescenti con passato migratorio" (LR n. 1482, 07/05/2017). Negli anni seguenti furono ampliati i centri translinguistici e istituito il centro di competenza linguistica sulla base di una interpretazione formativa di stampo inclusivo e interculturale in grado di sostenere le attività di sostegno e di consulenza indirizzate agli attori impegnati nel processo educativo⁶.

2 Oltre alle scuole tedesche in Alto Adige, l'ordinanza colpì 440 scuole elementari e civiche in lingua slava (840 classi con 52.000 alunni) e 244 "écoles de village" in Valle d'Aosta (Villgrater, 2009 p. 194).

3 Suddivisione dei bambini con un passato migratorio AS 2019/2020 nelle scuole altoatesine: scuola elementare.: ital. 24,9%; ted. 10,6%; ladino sotto 7,5%; scuola media: ital. 26,4%; ted. 8,6%; ladina sotto 7,5% (ASTAT-Info 06, 2021, 7).

4 Del. Giu. Prov. 1482, 07.05.2007. <<http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Beschluss-14827.Mai2007.pdf>> (ultima consultazione 26/02/2021).

5 Concetto d'implementazione dell'IP; Del. Giu. Prov. 1482, 07.05.2007. <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Umsetzungskonzept_Mai_2008_Documento_attuazione_maggio_2008.pdf> (ultima consultazione 26/02/2021).

6 <<http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/sprachenzentren-centri-linguistici.asp>> [u.a. 26.02.2021].

3. La memoria dell'esperienza biografica del modo scolastico come luogo di vita e di apprendimento (livello micro)

3.1 “Non mi sono mai sentito così straniero...” (Fahd). L'estraneità del mondo e la sua incarnazione nell'istituzione scolastica

Ancora oggi, all'età di 24 anni, non sarebbe in grado di individuare un luogo che più della scuola riesca a rappresentare *l'estraneità*. Sono le parole di Fahd, che dopo aver frequentato un anno di scuola in Marocco, nel 2009 si trasferì in Alto Adige assieme alla madre e ai fratelli, seguendo il padre che lavorava qui già da tempo. “Il parco giochi, i negozi... non sono stati un peso per me... mi sono abituato presto... Solo la scuola era e rimane la somma di tutto ciò che mi ricorda: non ti appartiene, non fa per te...” Per Fahd, la scuola come contesto spaziale e sociale, divenne il luogo in cui maggiormente sentiva il “contrasto con ciò che era proprio, con ciò che era ‘normale’” (Schäffter, 1991, p. 14).

La totale mancanza di aderenza al mondo reale (Thiersch, 2006) fra “ciò con cui si occupava il tempo a scuola” e la quotidiana lotta per la sussistenza combattuta dalle famiglie povere, da molti alunni degli anni fra le due guerre e durante il secondo conflitto mondiale, viene descritto come un sapere immanente, una consapevolezza – nel senso sistemico-costruttivista (Kraus, 2013, pp. 151 sgg.) – che faceva parte della loro percezione e comprensione del mondo anche senza che vi fosse una esplicita spiegazione da parte dei genitori. “Ci mandavano a scuola soltanto se non avevamo lavoro da fare. E poi ce l'hanno confermato. La scuola non ci sarebbe servita a nulla” – così Hans (*1927 in Alto Adige AA).

“Quando eravamo a scuola, pensavamo di essere i peggiori asini. Non capivamo niente, proprio niente”. Con queste parole, Hans esprime una ulteriore sensazione di estraneità. Il contesto sociale della scuola per lui si tramutò in un contesto situazionale di estraneità in relazione ai suoi coetanei e alle sue coetanee.

L'estraneità, mediata da una lingua incomprensibile, è uno dei ricordi più presenti nei racconti delle persone intervistate. Kushtime (*1995) arrivò in Alto Adige a fine 2008, dopo aver frequentato un anno di scuola in Albania. La scuola non le era quindi estranea. I genitori la prepararono alla scuola della nuova patria ricordandole di comportarsi correttamente e di prestare attenzione. Arrivato il primo giorno di scuola, la madre – senza alcuna conoscenza di italiano o di tedesco – consegnò la bambina alle maestre della prima classe senza proferire parola.

In quel momento mi assalì una tensione quasi pietrificante. Mi ricordo ancora di aver afferrato con forza la mano della maestra. Quando la maestra volle ritrarre la mano, la afferrai ancora più forte. I bambini e le maestre mi parlavano. Ho visto nero e in quel momento ho sentito qualcosa di caldo scendere le gambe dei miei pantaloni... come avrei mai potuto essere attenta e diligente, senza capire le disposizioni delle maestre? Come avrei potuto anche solo chiedergli di andare in bagno?

La scuola come luogo, già conosciuto in Albania da Kushtime, non riuscì in questo caso a diventare una realtà comune e condivisibile (Goffman, 1977, p. 339) con i nuovi compagni e le nuove compagne di classe. Il “fallimento comunicativo” (Stenger, 1998, p. 25) provocò sensazioni di panico.

Al livello micro, l'esperienza della barriera linguistica vissuta dal secondo gruppo di attori preso in esame, gli insegnanti italiani giunti in Alto Adige in seguito al programma di assimilazione fascista, è rispecchiata in un rapporto di ispezione del 1933. La sensazione di estraneità della maestra citata nel rapporto, si traduce in una dimensione di insondabilità, nella quale non si manifesta la “possibilità della conoscenza” (Schäffter, 1991, p. 14).

Ho 54 bambini al primo anno... Sono molto timidi... Nessuno ha mai sentito parlare l'italiano. Mi sembra di stare davanti a una classe di sordomuti. Loro non parlano una parola di italiano, io neanche una parola di tedesco. Bisogna comunicare a gesti. Le ore di lezione sono pesanti e faticose e sembrano non passare mai (cit. Seberich, 2000, p. 73).

Anche Jakob (*1924 in AA) ricorda la barriera linguistica degli insegnanti: “Noi, che eravamo in tanti, avevamo sicuramente anche un certo senso di superiorità e lo sfruttavamo quando possibile”. Non si trovano dichiarazioni su sensazioni simili da parte delle persone con un passato migratorio. Al contrario,

sapere che la lingua non aiutava lo scambio e l'orientamento nel loro nuovo mondo, fu una grande fonte di insicurezza, tramutatasi in paure o – come nel caso di Kushtime – addirittura causa di reazioni fisiche. Le persone intervistate descrivono la “solitudine in classe, a scuola” (Sara, *1997 in AA; genitori provenienti dal Marocco) come deprimente. Il fatto di avere almeno *un* compagno o *una* compagna di scuola che parlasse la loro stessa lingua, cambiava e migliorava invece in maniera sostanziale il loro stato emotivo. “Il sostegno della familiarità” è da loro descritto sia come atto di solidarietà dato da una comune identificazione nella consapevolezza che “è chiaro che non si può capire subito ciò che è straniero” (Idriz, *1998 in Albania), sia come possibilità di scambio nell'ambito di ciò che è incomprensibile attraverso uno sforzo comune per renderlo *comprensibile* nel senso sistemico-costruttivista (Luhmann, 2002; Kraus, 2013).

Nei racconti sui loro approcci alla estraneità, quasi tutti gli alunni della scuola fascista accennano ad alcuni aneddoti che li elevano dalla modalità della sopportazione passiva e dalle eventuali pratiche di disprezzo identitario, a una modalità di ribellione attiva, effettuata tramite l'utilizzo di un'ironia quasi “non-curante”. Il nodo centrale dei racconti, come menzionato in precedenza, è quello della solidarietà collettiva fra compagni di scuola, espressa tramite azioni di “rivalsa” attentamente pianificate ed eseguite come risposta alle vessazioni e alle violazioni della loro identità personale e culturale, contro le quali – essendo loro gli elementi più deboli dell'istituzione strutturata in modo autoritario – non era possibile opporsi apertamente.

I programmi di assimilazione fascista diventarono la “controparte” (Schäffter, 1991, p. 19) negativa, attorno alla quale la minoranza definì ancora più incisivamente la propria identità. La sensazione dei bambini, di essere “lacerati” nell'interazione fra i due contesti di riferimento, la famiglia e la scuola, viene descritta da Claus Gatterer (1969/2003) come segue:

La raccomandazione della mamma di studiare invece di fare tante domande era certamente un consiglio utile e dato con le migliori intenzioni, ma la scuola ci poneva spesso volte in conflitto con noi stessi. Alcuni maestri, specie i più giovani, tendevano ad anteporre la loro autorità a quella dei genitori, la loro verità a quella dei genitori, la nobiltà e la grandezza dell'Italia alla barbarie e alla spregevolezza dei nostri avi (Gatterer, 2014, p. 103).

Luis (*1922 in AA) racconta che con il “sostegno scolastico e morale dei genitori” riuscì a ignorare sia l'irritazione dovuta alla lingua scolastica straniera e all'organizzazione militante della vita scolastica, sia le violazioni identitarie relative ai contenuti scolastici e al comportamento degli insegnanti. Nello strato sociale borghese della città di Bolzano, d'altronde, l'educazione faceva inevitabilmente parte di un'ambiente culturale familiare basato sul capitale economico e sociale (Bourdieu, 2001).

3.2 “Leggere e scrivere – sì, ...è una faccenda...” (Martha*1929 in AA). La memoria della scuola e la missione educativa

“A casa nessuno mi chiedeva della pagella. Mi ricordo che tornando a casa da scuola ne facevamo delle barchette di carta e le abbandonavamo alla corrente dell'Adige.” Con queste parole, Anna descrive l'approccio diffuso fra molti genitori nei confronti dei programmi educativi dopo aver perso la lotta per una scuola nella propria madrelingua. “La scuola dell'obbligo era il luogo in cui anche i bambini erano quotidianamente confrontati con una situazione politica che non richiedeva ulteriori spiegazioni da parte dei genitori” (Anna, *1930 in AA). “Cosa avremmo mai potuto imparare in questa scuola? Tutto ciò di cui avevamo bisogno per la nostra vita e per il lavoro e tutto ciò che caratterizza un tirolese, lo abbiamo imparato al di fuori” (Hans, *1927 in AA). La definizione “al di fuori” usata da Hans, rappresenta il percorso di apprendimento informale che si attuava all'esterno dei regolamenti statali. “Fu quella, la nostra educazione” (Hans), mentre la scuola fu degradata a mera espressione dello stato occupante.

Nel confronto retroattivo con la mancata o riuscita acquisizione delle competenze di lettura e scrittura nella lingua scolastica, tutte le persone intervistate menzionano gli intrecci relazionali interpersonali, sia che avessero aumentato la loro motivazione, sia che l'avessero danneggiata. Maria (*1928 in AA), per esempio, riconosce di aver per lo meno acquisito delle “scarse competenze” grazie alla sua prima maestra, una “distinta e giovane signorina di Firenze”:

Credo che fosse una nobile. Aveva una postura eretta e si vestiva alla maniera moderna. Aveva addirittura le calze di seta. Soprattutto noi ragazze la guardavamo ammirata. Assomigliava alle nostre immagini della Madonna [...]. Anche se mio padre demonizzava tutto ciò che era italiano, io trovavo elegante la lingua italiana e distinta, proprio come la signorina. In quarta è arrivato un maestro. Quello probabilmente prima era stato un comandante militare. Da lì in poi la lingua non mi piacque più. Quando ci dava gli ordini, la sua lingua assomigliava a quella di mio padre. Anche lui conosceva solo comandi. Tutto ciò che so oggi, anche leggere e scrivere, l'ho imparato dalla signorina Annamaria.

Due maestre italiane sono impresse nella memoria di Theresia (*1931 in AA), come *altro significativo*, nell'ambito delle aspirazioni educative ("Modello Wisconsin", in Sewell et al., 1969; Roth et al., 2010, p. 183). Erano state in grado di creare un collegamento fra i bambini e il mondo straniero della scuola italiana:

Vedevano che eravamo poveri e provavano compassione. Mia madre era morta durante il parto e io a casa non avevo nessuno che si occupava così amorevolmente di me. Ricordo che la mattina spesso la maestra si chinava su di me, aggiustandomi il grembiule e accarezzandomi i capelli. Ci ripeteva sempre: imparate, bambini, imparate! Vi aiuterà. Mi sarebbe piaciuto molto diventare maestra, ma non è stato possibile. Per i miei figli però ho fatto tutto il possibile in modo che frequentassero le superiori e l'università.

I racconti di Theresia dimostrano che la scuola straniera, attraverso una componente empatica e personale, talvolta riuscì a favorire un cambiamento delle proprie condizioni e delle condizioni ambientali (Marotzki, 1990, pp. 41 sgg.) fino ad arrivare a una "trasformazione attitudinale" (von Rosenberg, 2011, pp. 217 sgg.), sviluppando così nuovi schemi di pensiero e di azione poi inseriti in una dimensione transgenerazionale.

Anche Sara (*1997 in AA; genitori provenienti dal Marocco) attribuisce alle maniere particolarmente delicate della maestra il merito di essere riuscita in quarta elementare ad abbandonare finalmente le paure sinora accumulate e quindi di riagganciare con successo il livello raggiunto dai propri coetanei:

I primi tre anni a scuola non sono andata bene. Poi ho cambiato scuola e la maestra mi ha letteralmente presa per mano. Ha organizzato le lezioni in modo da farmi cooperare tantissimo con gli altri bambini, che mi hanno accolto amorevolmente. Spesso si ritagliava del tempo solo per me ed è sempre stata molto amichevole e delicata.

Saiam (*1999 in Pakistan) si ricorda che la scuola in lingua straniera divenne per lui accessibile grazie a un compagno di scuola che parlava la sua stessa lingua: "Eravamo una piccola scuola e tre classi facevano lezione insieme. Un altro ragazzo, di una classe più avanzata e proveniente dal Pakistan, traduceva per me e mi spiegava molte cose in una maniera a me comprensibile".

Se le persone con passato migratorio riuscirono ad acquisire le competenze di lettura e scrittura nella lingua scolastica almeno a un livello che garantisse il completamento del percorso scolastico obbligatorio, lo stesso non si può dire degli ex-alunni della scuola fascista. Gatterer rappresenta la forza intrusiva della scuola fascista nelle biografie degli alunni come un'accusa contro le leggi scolastiche fasciste e contro i relativi esecutori:

Non che l'umanità abbia perso dei geni, ma tanti furono ostacolati a diventare uomini: chi non è in grado di esprimere chiaramente il suo pensiero, di formularlo in espressioni comprensibili, chi è incapace di scrivere in maniera abbastanza ordinata il suo imbrogliato e confuso pensiero, ai giorni nostri non può essere considerato un uomo completo. I miei compagni che allora furono bocciati. Non sono capaci di scrivere una lettera in tedesco perché non era permesso impararlo, ma non sono nemmeno capaci di scriverne una in italiano perché non erano mai stati incoraggiati a studiarlo. Il tedesco lo capivano solo a metà; il senso di molte parole restava loro estraneo. E dell'italiano capivano solo quel tanto che bastava a rendere superfluo l'interprete davanti al giudice. Oggi capiscono solo in parte ciò che leggono, ma sono capaci di fare la firma dove è necessario, sui titoli di credito e sui verbali dei carabinieri. Non è forse questo che voleva il sistema?

Uomini che non pensassero, che non argomentassero, ma che fossero disposti ad accettare tutto pas-

sivamente perché c'era già qualcuno che pensava per tutti, che parlava per tutti, che aveva sempre ragione per tutti (Gatterer, 2014, pp. 60 sgg.).

L'autore definisce le conseguenze di una politica scolastica che in molti casi ha reso impossibile l'acquisizione delle competenze basilari necessarie a una partecipazione sociale che fosse matura e attiva, sia nella lingua scolastica, sia nella propria madrelingua. Il confronto con i deficit si misurò e si misura necessariamente a diversi livelli intra- e interpersonali. Le persone intervistate spesso nominano la manifestazione visibile dei deficit negli ambienti lavorativi, a contatto con enti e istituzioni pubbliche e infine anche come genitori, a loro volta, di bambini che avrebbero frequentato la scuola dell'obbligo. Il livello di alfabetizzazione precario del gruppo di persone coinvolto non fu però né pubblicamente discusso, né contestualizzato e fu una mancanza che impedì una possibile legittimazione nei contesti sociali prossimi e remoti: "Non so proprio come la affrontano gli altri, noi di sicuro non ne abbiamo mai parlato" (Hans, *1927 in AA).

Le persone con un passato migratorio riconobbero i loro deficit nella madrelingua soprattutto nel contatto con i paesi d'origine, con i parenti e conoscenti in loco e nel confronto intenzionale con la propria cultura. Il fatto di non saper leggere e scrivere nella propria madrelingua rendeva difficile l'accesso alla propria cultura d'origine. "Vorrei tanto leggere di più sulla mia cultura, utilizzando la lingua della mia cultura", così Isarh (*1990 in Pakistan), "e cercherò di fare il possibile per insegnare l'urdu ai miei figli. Mia figlia, che ha quattro anni, sa già leggere l'arabo. Frequenta la scuola coranica da quando ha compiuto tre anni".

Entrambi i gruppi intervistati vissero e vivono i deficit come caratteristiche individuali, limitanti e stigmatizzanti. Tutte le persone intervistate ammettono la vergogna di possedere delle limitazioni nella propria madrelingua. "Per molti anni sono stato il capo dei vigili del fuoco. Ero terrorizzato alla sola idea di dover scrivere e leggere un discorso, sì, persino alla lettura delle preghiere in chiesa... [...]. Sarebbe troppo difficile spiegarlo. Oggi non lo capirebbe nessuno. E poi, bisogna dirlo, c'erano anche altre possibilità che io non ho saputo cogliere" (Hans, *1927 in AA). Prendendosi parte della responsabilità delle proprie limitazioni, Hans fa riferimento alla *Katakombenschule*, la scuola segreta in lingua tedesca organizzatasi durante gli anni del fascismo, e ai corsi serali in lingua tedesca del dopoguerra. Anche Saiam (*1999 in Pakistan) accenna all'esistenza di offerte educative in urdu, "ma in qualche modo non ho mai trovato il tempo".

Il confronto individuale con i propri deficit è strettamente legato al relativo ambiente sociale e al carattere della persona stessa. Tutte le persone intervistate riferiscono di un personale repertorio di sofisticate strategie per aggirare le situazioni che via via si presentavano o per tentare di superare almeno la perdita di credibilità. Anche gli adolescenti con passato migratorio descrivono una gestione creativa delle proprie limitazioni. La loro capacità comunicativa, supportata dai media, si realizza attraverso testi scritti in caratteri latini e tramite un variegato repertorio di messaggi vocali, immagini e simboli. Ciononostante, permane la consapevolezza dei propri deficit.

4. Quadro complessivo

Le difficoltà dei protagonisti a esprimersi apertamente in merito alle tematiche accennate, si sono dimostrate essere incisive sia durante la fase di raccolta delle interviste, sia durante la successiva fase di valutazione dei dati. Nelle dichiarazioni sulle proprie competenze nella lettura e nella scrittura si avverte distintamente il peso del relativo contesto di riferimento, inteso come una cornice di valutazione della propria partecipazione attiva ed emancipata alle dinamiche sociali. Di conseguenza, la maggior parte dei testimoni iniziava i propri racconti quasi scusandosi, tentando cautamente di dare forma ai propri ricordi di scuola. Allo stesso tempo, in questi primi momenti di racconto, sembrava non fossero certi di essere pronti ad ammettere gli eventuali deficit nella lingua scolastica e nella propria madrelingua. Quando effettivamente arrivavano al punto di spiegare le talvolta gravose limitazioni, nella loro ricostruzione del passato vissuto, producevano logiche argomentative che potessero giustificare i deficit. Queste ammissioni erano spesso accompagnate da grande vergogna.

I racconti degli ex-alunni della scuola fascista sulla loro personale gestione della estraneità si allineano a una diffusa valutazione sociale (condanna) (Assmann, 1997) della politica di assimilazione totalitaria

come periodo storico ormai concluso. Sono ancorati alla coscienza sociale come un collettivo ben definito – coloro che frequentarono la scuola fascista – riabilitatosi nella sua ribellione contro la scuola, senza però riconoscersi come un gruppo dalle competenze mancanti. I racconti dei bambini provenienti da culture diverse si inseriscono invece in un contesto decisamente più difficile. Non si riconoscono come collettivo ben definito e – soprattutto nella discussione inerente alle tematiche scolastiche – sentendosi sottoposti all'esame della società che li circonda, temono eventuali ostacoli al processo di integrazione⁷.

Riferimenti bibliografici

- Allemann-Ghionda C. (2004). *Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Assmann J. (1997). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- Augschöll Blasbichler A. (2013). Die Schule in Südtirol im zeitgeschichtlichen Rahmen von 1918 bis in die 1970er Jahre. In A. Augschöll Blasbichler *et alii*. *Schule, Ausbildung und Beruf im alpinen Raum* (pp. 22-56). Brixen: Weger.
- Bourdieu P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA.
- Cerny D., Oberlechner. (2019). *Schule-Gesellschaft-Migration*. Opladen: Budrich.
- Dessardo A. (2015). *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste, 1918-1923*. Brescia: La Scuola.
- Fend H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Fuchs-Heinritz W. (2009). *Biographische Forschung*. Wiesbaden: VS.
- Gatterer C. (2014). *Bel paese, brutta gente*. Bolzano: Praxis.
- Goffman E. (1977). *Rahmen-Analyse*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kraus B. (2013). *Erkennen und Entscheiden. Grundlagen und Konsequenzen eines erkenntnistheoretischen Konstruktivismus für die Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Luhmann N. (2002). *Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Marotzki W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Dt. SV.
- Mayring P., Fenzl T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur *et alii*, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 633-648). Wiesbaden: VS.
- Roth T. *et alii* (2010). Auf die "richtigen" Kontakte kommt es an. In B. Becker *et alii*, *Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (pp. 179-212). Wiesbaden: VS.
- Schäffter O. (1991). Modi des Fremderlebens. In O. Schäffter. *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung* (pp. 11-42). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Seberich R. (2000). *Südtiroler Schulgeschichte*. Bozen: Raetia.
- Sewell W.H. *et alii* (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process. *University of Wisconsin American Sociological Review*, 1: 82-92.
- Stenger H. (1998). Soziale und kulturelle Fremdheit. *Zeitschrift für Soziologie*, 1: 18-38.
- Thiersch H. (2006). *Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Villgrater M. (2009). Katakombenschule. In A. Augschöll Blasbichler. *Reglementierungen und Bemühungen vor Ort* (pp. 191-204). Frankfurt et al.: Peter Lang.
- Von Rosenberg F. (2011). *Bildung und Habitustransformation*. Bielefeld: Transcript.
- Welzer H. (2002). *Das kommunikative Gedächtnis*. München: Beck.
- Witzel A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1: 1-8.

7 Il presente testo amplia lo studio sull'alfabetizzazione in lingua straniera, di cui l'autrice ha pubblicato i primi risultati in forma di saggio all'interno della raccolta edita da Doreen Cerny e Manfred Oberlechner nel 2019.