

Oltre la scuola e oltre la lingua in chiave minore. Riflessioni su due casi di tutoraggio online parascolastico tra seconde lingue e potenzialità.

Beyond school and beyond language in a minor key
Reflections on two cases of extracurricular online tutoring
between second languages and possibilities

ENRICO IERONCIC E ANGELA FERRARO

Abstract

This article explores minor key education (Ingold, 2018) as a pedagogical strategy in vulnerable circumstances, in the context of learning Italian as a Second Language (SL). The study examines two middle school students with difficulties in learning Italian as a SL and social fragility, who participated in an extracurricular online tutoring program. It highlights how the minor key approach allowed learners to break out of their shells and explore their abilities. The conclusions emphasize the need to recognize the dignity and hybrid identity of the Other, regardless of their linguistic competence, and suggest an educational paradigm that cultivates autonomy and agency.

Keywords: Education in the Minor Key; Secondary School; Italiano L2; Third Space; Agency

DOI: 10.5281/zenodo.21681665

La scuola e la didattica in chiave *maggiore*

E se una di noi invece non è brava in niente e ha difficoltà?
(Hakuzwimana, 2024, p. 62)

Secondo Ingold (2018), il modello didattico che permea i sistemi scolastici da decenni è l'educazione in chiave *maggiore*, un sistema fondato sulla trasmissione del sapere, spesso unidirezionale e temporalmente premarcato, tra le generazioni. La conoscenza è considerata stabile e predefinita, una complessa quantità di informazioni e competenze che vengono trasferite dal docente, quale detentore di un sapere autorizzato in una posizione gerarchica superiore, al discente, ricettore passivo degli insegnamenti. Ingold paragona questo percorso rigidamente tracciato a una partitura musicale in cui ogni nota è già scritta e gli esecutori devono riprodurle con precisione. Nell'educazione in chiave maggiore, lo studio è uno sforzo rigoroso e metodico di acquisizione del sapere, il cui scopo è gettare anticipatamente le basi per la comprensione futura: "all'inizio, lo studente manca di conoscenza, ma alla fine ne è già in possesso" (Ingold, 2018, p. 49)¹. Al contempo, a scuola ci si aspetta

[...] che gli studenti seguano un programma di studio stabilito in anticipo e che progrediscano attraverso tappe misurabili dall'inizio al completamento. Sembra che una logica inesorabile ci spinga a imporre un regime sempre più vincolato e finito di formazione pedagogica, nello stesso momento in cui esaltiamo il valore dell'istruzione come strada maestra per l'illuminazione razionale (ivi, p. 12).

Questa tipologia di sistema di istruzione nega implicitamente la capacità sostanziale di agire degli attori nel panorama educativo. Gli inse-

¹ Questa e le successive traduzioni sono a cura degli autori.

gnanti e gli studenti esistono come oggetti di un macrosistema più che come soggetti indipendenti con la loro agency. “Gli studenti vengono trattati come oggetti quando, ad esempio, diciamo che gli insegnanti devono intervenire sugli studenti per produrre risultati di apprendimento misurabili” (Biesta, 2024, p. 3). L’istituzione educativa impone agli studenti un requisito di trasparenza, chiedendo loro di rendersi comprensibili e misurabili rispetto a standard e categorie predeterminate di identità e rendimento. Quest’imposizione di trasparenza costituisce una forma di violenza normativa che nega l’opacità costitutiva del soggetto, anche perché “immaginare la trasparenza della Relazione è anche giustificare l’opacità di ciò che la spinge” (Glissant, 1997, p. 56). L’insegnante, spesso fagocitato dalle incombenze del programma e dall’apparato burocratico, oltre che dal numero di discenti nelle rispettive classi, non trova modo, tempo né reali possibilità di personalizzare e stratificare la didattica e le valutazioni dei progressi dei discenti. Si ricorre spesso, quindi, a un metro ancorato al suo valore assoluto e si trascurava il fatto che il metro possa anche compiersi nel gesto della traccia.

La scuola, ricordiamolo, è a servizio dei soggetti che apprendono. La scuola viene qui intesa in chiave di *empowerment*, come un lungo processo teso soprattutto a incrementare il potere e il controllo (e la percezione degli stessi) di un soggetto sulla propria vita, sulle proprie scelte, sul proprio futuro, con gli altri (Batini, 2013, p. 11).

ed “è fondamentale che i pensatori critici che vogliono cambiare le nostre pratiche didattiche parlino tra loro, collaborino in una discussione che attraversi i confini e crei uno spazio per l’intervento” (hooks, 1994, p. 129). In altri termini, si suggerisce che

possiamo imparare dagli spazi di silenzio così come dagli spazi di parola, che nell’atto paziente di ascoltare un’altra lingua possiamo sovvertire quella cultura della frenesia capitalistica e del consumo che richiede che ogni desiderio debba essere soddisfatto immediatamente, oppure possiamo

interrompere quell'imperialismo culturale che suggerisce che si è degni di essere ascoltati solo se si parla in inglese [o italiano] standard (ivi, p. 174).

L'educazione in chiave *minore*

Il sistema scolastico ha sempre fatto fatica a riconoscerci.
Non lo fa apposta, è abituato a lasciare indietro gli ultimi.
[...] Non è colpa vostra (Hakuzwimana, 2024, p. 70).

A scuola, non si ha spesso il tempo per esplorare il percorso educativo in chiave *minore*, ovvero esplorare il metro nel compiersi del gesto stesso, sulla stessa traccia dei punti. Come sottolinea hooks, c'è la necessità “di esaminare criticamente il modo in cui noi, come insegnanti, concepiamo come dovrebbe essere lo spazio per l'apprendimento” (hooks, 1994, p. 39). Nell'educazione in chiave minore “non si passa dai fatti ‘sul campo’ alle teorie, per induzione, né viceversa dalle teorie ai fatti con un processo inverso di deduzione, ma piuttosto lungo il percorso sensato di una variazione continua, cioè per eduazione. Si viene condotti lungo il percorso” (Ingold, 2018, p. 41). La tesi di Ingold è “che solo un'educazione che ammetta variazioni in chiave minore può offrire una libertà reale e non illusoria, e condurci fuori da strutture di autorità manifestamente insostenibili” (ivi, p. 37), affinché l'educazione non rimanga un inculcare conoscenze e la trasmissione di un sapere autorizzato da una generazione all'altra, ma diventi un condurli nel mondo, un modo di frequentare le cose, aprendo percorsi di crescita e di scoperta.

In antitesi alla chiave maggiore, l'educazione in chiave minore propone un processo che va oltre la partitura già scritta, ovvero un'esperienza di viaggio e di scoperta. Secondo l'antropologo, “bisogna occuparsi delle cose, invece che acquisire la conoscenza che ci esonera dalla necessità di farlo” (ivi, p. ix), ovvero bisogna imparare (e guidare) a esporci alle cose anziché immunizzarci con la conoscenza su di esse. L'analogia musicale di Ingold risulta particolarmente azzeccata, perché ne fa trasparire i caratteri nelle sue differenze. Anche musicalmente il

tono maggiore è sicuro, assertivo e affermativo, mentre il tono minore può risultare ansioso, talvolta inquietante, ma sicuramente curioso.

Lavorare nell'educazione in chiave minore significa anche promuovere queste caratteristiche, esplorando ogni taglio decisionale che comporta una differenza nel modo di muoversi e, quindi, di scoprire e crescere, in questa o in quella direzione. Come sottolinea Ingold,

non è un caso che la parola 'abilità' [*skill*] affondi le sue radici nel medio basso tedesco *schillen*, 'fare la differenza', e nell'antico norreno *skilja*, 'dividere, separare, distinguere, decidere'; né che condivida un'affinità etimologica con la parola 'guscio', un involucro che si apre spaccando o tagliando lungo le venature. Il gesto minore taglia l'evento dall'interno. È, in breve, una modalità di quella che chiamerò "differenziazione interstiziale" (ivi, p. 42).

La competenza, dunque, trova un suo senso non nell'imposizione di una struttura esterna sulla materia malleabile, ma nel trovare la trama delle cose e plasmarla verso uno scopo in continua evoluzione. E, come sottolinea Glissant, bisognerebbe

non acconsentire semplicemente al diritto alla differenza ma [...] acconsentire anche al diritto all'opacità che non è chiusura entro un'autarchia impenetrabile ma sussistenza entro un'unicità irriducibile. Le opacità possono coesistere e convergere, tessendo trame. Per comprenderle veramente, bisogna concentrarsi sulla tessitura del tessuto e non sulla natura dei suoi componenti (1997, p. 190).

In altre parole, "deve esserci un riconoscimento continuo in cui tutti influenzano la dinamica della classe, in cui tutti contribuiscono. Questi contributi sono risorse. Utilizzati in modo costruttivo, aumentano la capacità di qualsiasi classe di creare una comunità di apprendimento aperta" (hooks, 1994, p. 8).

Oltre la scuola, oltre la lingua

Il punto è che se l'entrata e l'uscita da scuola sono uguali per tutti, noi continuiamo a fare un percorso sempre diverso per arrivarci (Hakuzwimana, 2024, p. 55).

Risulta facile pensare a quanto sia difficile proporre e consolidare un'educazione in chiave minore a scuola, in un panorama educativo caratterizzato da una crescente eterogeneità e da sfide complesse, quali la globalizzazione, i flussi migratori e le disuguaglianze socioeconomiche (Robertson, 2021; Milani, 2020; Nuzzaci, 2020). Spesso, le istituzioni scolastiche ricorrono a bandi nazionali (ad esempio su fondi del Pnrr) o a collaborazioni con enti del Terzo Settore per cercare di sopperire alle mancanze ormai strutturali (Di Genova, 2021). In questo scenario si inserisce l'associazione Ed-Work, un'associazione no profit che si occupa di educazione, innovazione nella didattica, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica. Dal 2021, insieme a Save the Children e ad altri enti partner, con il progetto "Volontari per l'educazione"², si impegna a contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica, rivolgendosi a bambini, bambine e adolescenti tra i 9 e i 17 anni in situazione di vulnerabilità, offrendo supporto allo studio personalizzato. I volontari e le volontarie vengono appositamente formati e affiancati a uno/a studente/essa o a un piccolo gruppo per 25 ore di tutoraggio online, fornendo supporto e sostegno in diverse materie. Il supporto si concentra su aree quali le materie umanistiche e scientifiche, l'italiano L2 e la preparazione alla licenza media. Un gruppo di educatrici professionali collabora con scuole e famiglie per definire un piano di accompagnamento su misura per ogni studente. Per garantire l'accessibilità, il progetto fornisce tablet agli studenti che non ne dispongono. L'iniziativa ha una portata nazionale, con un focus particolare sulle aree carenti di servizi territoriali per l'infanzia e l'adolescenza.

²Cfr. url: <https://www.ed-work.it/volontari-per-leducazione/>

za, e l'obiettivo principale è recuperare le competenze e la motivazione allo studio dei minori a rischio di dispersione e vulnerabili³.

In questo contributo si presentano le riflessioni su due casi di tutoraggio (Alfonzo e Juliete, nomi di fantasia), scelti tra i tanti possibili per le loro peculiarità e per le loro relazioni all'educazione in chiave minore, che hanno riguardato l'accompagnamento di uno studente e di una studentessa con difficoltà di apprendimento della lingua italiana come lingua seconda (L2), fragilità personali e sociali in contesti rurali e/o periferici. I due casi di studio presentati riflettono sulla scelta di un approccio individualizzato e mostrano l'importanza di un approccio pedagogico e di strategie didattiche *minori*, al fine di valorizzare le identità e le storie di vita degli/delle studenti/studentesse e promuovere ambienti di apprendimento inclusivi anche a distanza.

Alfonzo

Siamo un tempo verbale irregolare che cambia a ogni frase [...]. Siamo una lingua straniera che nasce ogni secondo (Hakuzwimana, 2024, p. 76).

Alfonzo, un ragazzo di 13 anni, era iscritto al secondo anno di un istituto di I grado in un quartiere periferico di una grande città del Mezzogiorno. È il secondo di tre fratelli e ha origini rurali bengalesi. In Bangladesh aveva frequentato la scuola elementare per qualche anno prima di arrivare in Italia. Dall'ingresso nella scuola media ha riscontrato diverse difficoltà nell'integrarsi, un po' perché timido di carattere e non ancora sicuro in italiano L2, ma anche perché suo fratello maggiore, essendo bravo in matematica, riusciva a garantirsi un 'lasciapassare' nello scambio dei compiti con i compagni che non voleva cedere al fratello minore.

Alfonzo aveva un'interlingua molto precaria "a pelle di leopardo", con consapevolezza di alcune strutture ma non di altre, che arrivava alle soglie dell'A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per

³Cfr. url: <https://www.savethechildren.it/volontari-leducazione>

le lingue (QCER). Nell'imparare una nuova lingua così velocemente, Alfonso aveva interiorizzato una serie di ipotesi interlinguistiche che si dimostravano spesso caotiche e aleatorie, e aveva una precaria coscienza del proprio eloquio, sia nella produzione orale sia in quella scritta, scollegando i periodi e colorando la produzione con inferenze sintattiche della sua madrelingua, risultando spesso confusionario. A scuola partecipava volentieri alle attività proposte, senza però riuscire mai a distinguersi, se non negli inciampi delle sue ipotesi interlinguistiche.

La comunicazione umana e sociale avviene fondamentalmente attraverso la coordinazione di ritmi temporali e spaziali in una pluralità di contesti che si aggiungono/aggiungono a seconda delle esperienze. Quando i ritmi non sono situati e coordinati, si verificano dislivelli, *décalage*, opposizione, disarmonia (Padoan, 2014, p. 10).

La scuola, per questo, gli aveva affidato qualche ora con l'insegnante di sostegno e un Piano Didattico Personalizzato (PDP) per lo svantaggio linguistico. All'assegnazione di questo tutoraggio, ci si è trovati all'inizio leggermente disorientati perché, oltre alle necessità di carattere educativo, c'erano necessità tecnologiche (collegare il proprio indirizzo e-mail, accendere la webcam, aprire il drive, condividere mezzo foto, o altro tipo di file, i compiti domestici o i propri quaderni) e abitative. Alfonso condivideva la stessa camera con suo fratello maggiore (iscritto al terzo anno della stessa scuola secondaria di I grado) e con il fratello minore, di circa due anni. Il nucleo familiare abitava vicino a una stazione ferroviaria, per cui spesso c'erano i treni a tenerci compagnia durante gli incontri. Inoltre, durante le conversazioni, Alfonso tendeva a parlare molto velocemente, abituato al poco tempo a disposizione in classe e al timore di non essere ascoltato o visto, ma risultava spesso incomprensibile all'ascoltatore. Queste informazioni sono state donate anche dal confronto con gli insegnanti e gli educatori di riferimento, perché, come sottolinea Deters,

un importante contributo del quadro della comunità di pratica all'acquisizione della seconda lingua è la sua atten-

zione alla natura contingente e socialmente costruita dell'apprendimento linguistico, dell'identità e dell'agency dell'apprendente. Questo quadro richiama anche l'attenzione sulle relazioni di potere nell'apprendimento socialmente situato, che influenzano l'accesso di un nuovo arrivato alle risorse della comunità (2011, p. 33).

Inoltre, i giovani hanno meno potere istituzionale come studenti rispetto agli adulti che occupano posizioni di autorità (Bertrand et al., 2019, p. 393). Per questo tutoraggio, al posto di rivedere le regole grammaticali e seguire il sillabo A1 e A2 del QCER, è risultato quindi più proficuo assecondare le produzioni orali e scritte di Alfonso, cercando di edurne insieme una struttura che potesse vedere, riconoscere e poi fare sua, per prendere fiato tra una frase e l'altra e approfittare della punteggiatura nello scritto.

Al di là delle evidenti necessità di migliorare la comunicazione in L2, Alfonso si trovava di fronte a necessità comunicative personali che non poteva sfogare altrimenti, non avendo spazi o momenti idonei per farlo. Si è quindi scelto di utilizzare l'esercizio autobiografico, con lo scopo di stimolare Alfonso a riflettere su sé stesso e "sulle esperienze pregresse di studio delle lingue e di incontro o contatto con le culture di cui le lingue sono veicolo primario [anche perché] ogni studente ha un suo bagaglio di esperienze linguistiche e culturali [...] di cui non è sempre consapevole" (Groppaldi, 2010, p. 90). Non avendo allacciato molte amicizie nella sua classe, Alfonso stava attraversando un momento personale particolare in cui non sapeva se, come e quanto sforzarsi per integrarsi nel tessuto socioculturale della classe. Durante il tutoraggio ne si è tenuto debitamente conto anche perché, come sottolinea Wenger, "quando un immigrato si sposta da una cultura a un'altra [deve] spesso confrontarsi con forme contrastanti di individualità e di competenza definite nelle diverse comunità" (1998, p. 160), senza tralasciare il fatto che "se un nuovo arrivato viene rifiutato da una comunità, questo può rendere il nuovo arrivato meno disposto a persistere negli sforzi per diventare un membro partecipante. Allo stesso modo, anche la riluttanza di un nuovo arrivato a unirsi a una comu-

nità può influire sulla posizione della comunità stessa, riducendone l'accesso" (Deters, 2011, pp. 29-30).

Alfonzo voleva comunicare, "con una grammatica che non è di fantasia ma [che] pesa come granito e parla di una certa idea di lotta" (Hakuzwimana, 2024, p. 21) e di volontà di integrazione ed emancipazione rispetto al fratello maggiore. Inoltre, come suggerisce Donato, portava "nelle interazioni [la propria] storia personale piena di valori, assunti, credenze, trasformando attivamente [il proprio] mondo e non limitandosi a conformarsi ad esso" (2000, p. 71-72). D'altro canto, come sottolinea Butler, "raccontare una storia su di sé non significa fare un resoconto di sé" (2005, p. 12) e sovente alcuni dettagli interessanti andavano persi nelle narrazioni di Alfonzo per la sua competenza in L2 e per la nostra assenza di competenza nella sua L1. In tal senso, Butler ci ricorda che

quando pretendiamo di conoscere e presentare noi stessi, falliremo in alcuni aspetti che sono comunque essenziali per ciò che siamo. Non possiamo ragionevolmente aspettarci qualcosa di diverso dagli altri in cambio. Conoscere la propria opacità o quella di un altro non trasforma l'opacità in trasparenza. Conoscere i limiti del riconoscimento significa conoscere anche questo fatto in modo limitato; di conseguenza, significa sperimentare i limiti stessi del conoscere (ivi, p. 42).

Inoltre, "si dà sempre conto di sé a un altro, sia esso evocato o esistente, e questo altro stabilisce la scena dell'indirizzo come una relazione etica più primaria rispetto allo sforzo riflessivo di dare conto di sé" (ivi, p. 21). Anche nelle migliori intenzioni, durante il tutoraggio stiamo caratterizzando la nostra interazione con eventi comunicativi di carattere sociale, stabilendo norme sociali, che esulano da un dominio di vera libertà e verità comunicativa, e quindi espressiva, in cui raccontare ed esprimere le nostre storie *singolari*. Foucault ricorda che il regime di verità viene messo in discussione perché "io non posso o non

voglio riconoscermi nei termini che mi vengono messi a disposizione” (ivi, p. 25).

Durante il tutoraggio, Alfonso ha quindi particolarmente giovato della possibilità di avere del tempo per esplorare la propria comunicazione e le proprie capacità, di avere un rapporto consapevole con i propri desideri, di quelli che lo potessero aiutare e di quelli che invece lo avrebbero sviato dal desiderio principale di integrazione nella classe. “Non è una questione di idee, né di ciò che si vuole, ma di doversi imbattere in questa realtà, affrontarla e capire cosa bisogna fare. In quel momento puoi dire di esserti scontrato con i tuoi desideri e con il mondo e che, a volte, puoi realizzare i tuoi desideri e altre volte no” (Biesta, 2024, p. 12).

Juliete

Dovrai fare sempre il doppio per poter ottenere la metà di quello che vuoi (Hakuzwimana, 2024, p. 63).

Juliete, una ragazza di 11 anni, era iscritta al primo anno di una scuola secondaria di I grado in un paesino rurale del centro Italia. È di origini cinesi e frequentava, oltre alla scuola italiana la mattina, la scuola cinese online i pomeriggi e i fine settimana. Pur avendo frequentato tutto il ciclo primario in Italia, godeva di un PDP per svantaggio linguistico in quanto non parlava mai in classe, oltre all'appello, non partecipava alle interrogazioni e molti insegnanti non conoscevano il suono della sua voce oltre a laconici “sì” e “no” sussurrati con timidezza. Côté e Levine ricordano che “il comportamento di un individuo è ‘in parte il prodotto di interiorizzazioni passate’ e ‘in parte il risultato del suo tentativo di agire in modo appropriato in una determinata situazione’” (2002, p. 132). Juliete si stava misurando con un “io che narra [che] scopre di non poter dirigere la sua narrazione [e] scopre di non poter rendere conto né della sua incapacità di narrare né del motivo per cui la narrazione si interrompe” (Butler, 2005, p. 68).

A differenza di Alfonso, Juliete vantava una buona struttura logico-argomentativa e, salvo la produzione orale, padroneggiava un A2 del

QCER consolidato in italiano. In questo caso, l'intervento in chiave *minore* ha permesso di scoprire quali fossero il suo talento e la sua passione, ovvero il disegno e le storie. Intuendo questi suoi interessi, si è subito pensato di farli diventare cardine per il proseguimento del tutoraggio, con il consenso di Juliete. Si è creata una “micro-ecologia” educativo-laboratoriale, in cui “l’apporto dei significati che i soggetti (siano essi genitori o figli, insegnanti o allievi, educatori o bambini) costruiscono in merito alla situazione educativa [fosse] fondamentale per conoscere quel contesto, le sue qualità, le sue risorse e anche per comprendere i processi che in esso hanno luogo” (Sità, 2012, p. 11). Anche perché “il fatto comunicativo si estrinseca come comprensione di inferenze e proiezioni degli schemi mentali e delle prospettive di senso [ed] è importante, in tutti i contesti dell’esistenza, comprendere la comunicazione come atteggiamento interattivo, creativo e dinamico nel e verso il mondo” (Padoan, 2014, p. 8).

Durante le ore del tutoraggio, si sono visti brevi video e si è deciso di ricrearne le storie disegnando e dipingendo i personaggi e gli eventi, prima con il disegno libero, in seguito guidato, più tardi con le parole, per ‘inscatolare’ le azioni, la trama e assecondare la sua strategia di studio. In quest’ottica, le storie sono diventate “un territorio di pratica di sé, nel quale autoeducarsi attraverso la lettura, l’ascolto, la produzione di nuovi significati, interpretazioni e comprensioni” (Orsenigo, 2024, p. 136). Questo ha permesso a Juliete di sentirsi più a suo agio, in uno spazio e in un momento ‘terzo’ tra quello scolastico italiano e quello cinese, e di rivendicare la propria agency emotivo-volitiva nelle interazioni con il tutor e, di riflesso, con la classe.

Le passeggiate inferenziali, innescate da un passaggio di un testo letterario e dai mondi possibili che schiude tale testo, sono parti dello stesso dispositivo narrativo tanto quanto la struttura fisica del supporto in cui tale testo viene veicolato. In questo senso, è possibile sostenere che i Sé narrativi e le differenze individuali sono fatti di cose, e di simulazioni che si schiudono attraverso esse, almeno quanto sono fatti di intenzioni, pensieri, desideri (ivi, p. 141).

La pratica partecipativa è stata la chiave minore dell'intervento: "non nel modo in cui le persone e le cose sono rappresentate simbolicamente in loro assenza, ma nel modo in cui sono rese presenti, e soprattutto rispondenti le une alle altre, nelle corrispondenze della vita sociale" (Ingold, 2018, p. 17). Anche perché i disegni e i fumetti senza le spiegazioni e le narrazioni di Juliete perdevano di significato, come una "voce scritta senza corpo e senza nome, una voce estratta dalla scena stessa dell'indirizzo, la cui estrazione, paradossalmente, costituisce la base della sua sopravvivenza. La voce è spettrale, impossibile, disincarnata, eppure persiste, continua a vivere" (Butler, 2005, p. 60). Del resto, "le storie non hanno caratteristiche date una volta per tutte: esse si concretizzano nel processo e nelle relazioni che vengono a instaurarsi con le persone" (Orsenigo, 2024, p. 141).

Le parole del domani: e l'anno dopo cosa c'è?

All'avvio del nuovo anno scolastico, abbiamo nuovamente incontrato i due ragazzi, entrambi "promossi", anche grazie al supporto attivato. In un caso, quello di Juliete, è stato richiesto un nuovo tutoraggio, perché la studentessa faceva ancora fatica a sostenere comunicazioni funzionali nella sua classe. Nell'altro, Alfonso, la restituzione è solo dell'insegnante, perché "non ha più avuto bisogno di aiuto". Alfonso, infatti, ha trovato "il suo posto": ha un ruolo ed è finalmente "visto" dagli insegnanti e dai suoi compagni. Si è scelto, forse anche grazie alle attività di storytelling orientativo realizzate durante il tutoraggio, infatti, il ruolo di "mediatore culturale" e, novello Caronte, aiuta i giovanissimi NAI (Neo Arrivati in Italia) bengalesi appena giunti nell'Istituto a districarsi tra le nuove regole e usanze.

Per Juliete, invece, l'anno successivo è ripreso il tutoraggio. All'incontro con l'educatrice era comunque già evidente una diversa "posizione": alle domande risponde con frasi semplici, che costruisce a fatica ma che comunque vengono fuori. Si è quindi deciso di orientare il nuovo supporto per sostenere la sua voce nelle pratiche quotidiane della classe, che prevedessero una risposta orale strutturata e compiuta

alle periodiche “interrogazioni”. Con l'appoggio emotivo e motivazionale della nuova tutor, anche Juliete, nel nuovo anno scolastico, ha risposto alle interrogazioni, come previsto per le “brave” studentesse.

Per entrambi, il percorso educativo in chiave minore ha consentito l'integrazione, che è stata promossa dall'interno e che ha consentito di rompere il “guscio” dentro il quale entrambi i minori vivevano nascosti dalla relazione con gli altri. Potendocisi muovere durante il tutoraggio in chiave minore, si è potuto indagare l'agency di Alfonso e Juliete, andando contro l'agency emotivo-volitiva per muoversi verso un *agencement* sulla scia dell'azione, più come domanda che come affermazione. Per Manning, “l'*agencement* equivale al processo decisionale che [...] apre la ‘fenditura dell'evento’ dall'interno. È, nella sua definizione, ‘l'intensità diretta di un movimento compositivo che altera il campo dell'esperienza’” (in Ingold, 2018, p. 45). È stato utile pensare insieme, prenderci del tempo per riflettere, per dubitare delle nostre azioni e intenzioni. La scuola spesso non offre le condizioni necessarie per vivere il tempo, il silenzio e la riflessione. Come sottolinea Biesta (2024), “le aule sempre rumorose sono luoghi difficili per pensare” (p. 8) e per valutare il senso della conseguenza.

Conclusioni

L'unica cosa che ci viene da dirvi è che abbiamo la continua e netta sensazione di essere estremamente in ritardo. [...]. Siamo in ritardo e siamo stanchi di esserlo (Hakuzwimana, 2024, p. 40).

I due casi di Alonzo e Juliete riflettono le difficoltà delle scuole a praticare una reale inclusione, al punto che sembra conveniente scivolare verso una terza via o verso un Terzo Spazio (Bhabha, 1994) in cui resistere all'educazione in chiave maggiore a favore di quella in chiave minore.

Intendiamo il Terzo Spazio come un luogo contingente, intermedio (in senso figurato e non solo) che sfida le forme di

pensiero binarie ed egemoniche. Se il *Primo Spazio* rappresenta le nostre identità culturali e la nostra vita quotidiana (che non sono statiche) e il *Secondo Spazio* rappresenta l'egemonia delle forze dominanti (o coloniali) che tentano di definirci, allora il *Terzo Spazio* è uno spazio ibrido in cui esplorare questioni di dominio, potere ed emancipazione (Spreen, 2023, p. 108).

Questi due casi studi riflettono, però, anche le grandi opportunità offerte dall'integrazione nell'offerta scolastica di professionalità che abitano “mondi paralleli” a quelli dell'istruzione. L'integrazione dei contributi teorici e la riflessione sui casi studio confermano che l'educazione in chiave minore non è soltanto un concetto teorico, ma costituisce anche un orizzonte pragmatico per la progettazione educativa. La didattica dell'Italiano L2, soprattutto nei contesti di vulnerabilità, deve superare l'impostazione “maggiore” e strumentale, che richiede una trasparenza immediata e misurabile. L'obiettivo è duplice: rendere l'ambiente poroso e “consentire lo scambio di competenze tra adulti e ragazzi e tra i ragazzi stessi in una relazione orizzontale, coinvolgendoli nel terzo spazio negoziato e nel processo di co-creazione” (Ferrari et al., 2021, p. 2). Il progetto deve utilizzare dispositivi che fungano da catalizzatori della performatività: sfide reali che costringono lo studente a confrontarsi con una realtà esterna e resistente, attivando così la soggettivazione etica e l'azione degli emarginati, riconoscendo che “una persona agisce accentuando questi discorsi con il proprio tono *emotivo-volitivo*” (Deters, 2011, p. 24).

La creolizzazione sostiene il diritto all'opacità, contrastando la coercizione normativa verso la trasparenza. “La trasparenza è l'azione di distribuzione e disposizione di spazi, posizioni e conoscenze differenziali in relazione tra loro, rispetto a un senso dell'ordine discriminatorio e non intrinseco” (Bhabha, 1994, p. 109). L'opacità funge da atto performativo che chiarisce la natura contingente di categorie come la razza e la cultura: “in qualsiasi momento, le norme sono solo precariamente abitate e possono essere ricostituite. Il soggetto può, ad esempio, non riuscire ad abitare con successo le norme con cui è stato interpellato co-

me soggetto razziale, oppure può essere in grado di citare pratiche antiegemoniche” (Chadderton, 2018, p. 113). La convergenza di questi assi culmina nell’emergere della coscienza *mestiza* (Anzaldúa, 1987), che incarna il risultato formativo di un soggetto capace di transizione ecologica (Bronfenbrenner, 1979). Si conclude che l’educazione in chiave minore e un Terzo Spazio in cui questa possa verificarsi non sono solo una metafora, ma un orizzonte pragmatico indispensabile per una progettazione educativa che promuova l’autonomia critica, la resistenza sistemica e la progettazione situata per l’apprendimento (Ferrari et al., 2021).

È fondamentale, quindi, creare spazi liminali e porosi in cui l’apprendimento non sia un’acquisizione di conoscenze per “immunizzarsi” dalle cose, bensì un’esposizione ad esse (Ingold, 2018, p. ix). L’uso dell’autobiografia linguistica nell’insegnamento dell’italiano L2 consente inoltre di comprendere una caratteristica essenziale dell’esperienza didattica: la sua intrinseca variabilità e inevitabile imprevedibilità. Questo perché il processo ruota attorno al singolo apprendente, individuo unico e distinto rispetto agli altri membri della classe (Groppaldi, 2010, p. 93).

La pedagogia in chiave minore valorizza l’opacità. Un’opacità che è “sul fondo dello specchio, un intero alluvione depositato dalle popolazioni, limo fertile ma, in realtà, indistinto e inesplorato ancora oggi, negato o insultato il più delle volte, e con una presenza insistente che non siamo in grado di non sperimentare” (Glissant, 1997, p. 111). Il successo di questi due tutoraggi risiede nel riconoscimento della dignità e del valore intrinseco dell’Altro (la sua identità, la sua verità), a prescindere dal livello di competenza linguistica o dalle categorie predefinite. L’ibridazione linguistica e culturale dello studente di L2 deve essere celebrata come creolizzazione (Glissant, 1997) che non si presta a essere compresa e assimilata in modo totale dalla “ragione” occidentale. Favorire l’esplorazione, la narrazione personale e la negoziazione dei significati (come nei casi di Alfonso e Juliete) significa “da una parte scoprire la propria dimensione di soggetto sociale e dare espressione alla propria identità originaria, dall’altra cominciare a capire che egli vive

in una dimensione plurilingue e interculturale, in un complesso e non facile processo di costruzione di nuovi aspetti della propria identità” (Groppaldi, 2010, p. 91).

Promuovere un’educazione che coltivi l’autonomia, la resistenza e la capacità dei discenti di forgiare identità plurali nel mondo globalizzato significa anche sviluppare una tolleranza per le contraddizioni e un’attitudine alla “coscienza *mestiza*” (Anzaldúa, 1987). La *Mestiza* è un processo complesso di miscelazione di elementi diversi, risultante in un essere che incarna sia l’oscurità che la luce. Questa trasformazione sfida le definizioni convenzionali di queste forze, favorendo nuove interpretazioni e invitando a riconsiderare la loro interconnessione nella nostra comprensione dell’esistenza. In questo ambiente, la creolizzazione, un processo di fusione e innovazione culturale, non dovrebbe essere vista come una sfida da regolare, ma celebrata come una ricca fonte di nuova conoscenza e comprensione. Questo approccio non solo arricchisce l’esperienza educativa, ma contribuisce anche all’emergere di comunità resilienti capaci di navigare e prosperare all’interno di un mondo diversificato e interconnesso.

Dall’analisi di questi percorsi si possono trarre le seguenti considerazioni per una didattica inclusiva, per trasformare anche solo per un momento l’aula in un “Terzo Spazio” poroso e liminale, dove l’apprendimento si possa tradurre verso un’esposizione al mondo e non solo come un’acquisizione strutturata di nozioni:

- Valorizzare l’extra-scolastico: riconoscere che gli spazi di apprendimento fuori dalla classe (tutoraggi, associazioni, laboratori, ...) sono fondamentali per costruire l’identità dello studente e possono offrire libertà che la struttura rigida della scuola a volte nega;
- Partire dai talenti, non dalle carenze: come nel caso di Juliete, l’aggancio educativo più efficace non è il recupero delle lacune, ma lo sviluppo di un’abilità già esistente (il disegno), che funge da ponte verso la lingua;

- Utilizzare la narrazione autobiografica: Permettere agli studenti NAI di raccontare la propria storia aiuta a far emergere la loro agency e a riconoscere la loro dignità oltre il livello linguistico;
- Accettare l' "opacità": non pretendere che lo studente sia immediatamente "trasparente" o misurabile secondo standard rigidi e/o prefissati. Rispettare i tempi di silenzio e le modalità uniche con cui ogni ragazzo/a abita le norme scolastiche;
- Promuovere relazioni orizzontali: creare un ambiente in cui gli studenti possano scambiarsi competenze tra loro (come Alfonso che diventa mediatore), trasformando la classe in una comunità di apprendimento aperta;
- Flessibilità dei tempi: l'educazione in chiave minore richiede di rallentare, dando importanza al gesto del tracciare il percorso, invece che alla velocità del completamento del programma.

Riferimenti bibliografici

Anzaldúa G. E., *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, Aunt Lute Books, San Francisco 1987.

Batini F., *Insegnare per competenze*, I quaderni della ricerca, Loescher, Torino 2013.

Bertrand M., Salinas S. M., Demps D., Rentería R., Durand E. S., *"It's Everybody's Job": Youth and Adult Constructions of Responsibility to Take Action for School Change through PAR*, in "The Urban Review", 52, 2020, pp. 392-414, url: <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00537-y>.

Bhabha H. K., *The Location of Culture*, Routledge, New York 1994.

Biesta G., *Desinstrumentalizando la educación: Teoría De La Educación*, in "Revista Interuniversitaria", 36(1), 2024, pp. 1-12, url: <https://doi.org/10.14201/teri.31487>.

Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge 1979.

Butler J., *Giving an Account of Oneself*, Fordham University Press, New York 2005.

Chadderton C., *Judith Butler, Race and Education*, Palgrave Macmillan, Cham, 2018, url: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73365-4>.

Côté J. E., e Levine C. G., *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates 2002.

Deters P., *Identity, Agency, and the Acquisition of Professional Language and Culture*, Continuum, New York 2011.

Di Genova N., *La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione*, in "Pedagogia oggi", 19(1), 2021, pp. 139-144.

Donato R., *Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom*, in Lantolf J. (a cura di), *Sociocultural theory and second language learning*, pp. 44-77, Oxford University Press, Oxford 2000.

Ed-Work, *Volontari per l'educazione*, url: <https://www.ed-work.it/volontari-per-leducazione>.

Ferrari S., Triacca S., Braga G., *Design for learning in the third space: opportunities and challenges*, in "Research on Education and Media", 13(2), 2021, pp. 52-64.

Glissant É., *Poetics of Relation* (Wing B., Trans.), University of Michigan Press, Ann Arbor 1997.

Groppaldi A., *L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS*, in "Italiano LinguaDue", n. 1, 2010, pp. 89-103.

Hakuzwimana E., *Tra i bianchi di scuola: Voci per un'educazione accogliente*, Einaudi, Torino 2024.

hooks b., *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994.

Ingold T., *Anthropology and/as Education*, Routledge, New York 2018.

Milani L., *Povert  educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro*, in “Education Sciences & Society”, 2020, pp. 444-457, url: <https://doi.org/10.3280/ess2-2020oa9598>.

Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S., *Povert  educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?*, in “Lifelong Lifewide Learning”, 17(36), 2020, pp. 76 – 92.

Orsenigo E., *Letteratura come acceleratore esperienziale: Un’ esplorazione educativa*, in “Pedagogia pi  Didattica”, 10(2), 2024, pp. 134-146.

Padoan I. M., *Linguaggio e relazione: l’agire comunicativo*, in I. M. Padoan (a cura di), *Comunicazione e linguaggi non verbali. Psicomotricit , Musicoterapia e Performance*, Editore Pensa, Lecce 2014.

Robertson S. L., *Provincializing the OECD-PISA global competences project*, in “Globalisation, Societies and Education”, 19(2), 2021, pp. 167-182 <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1887725>.

Save The Children, *Volontari per l’educazione*, url: <https://www.savethechildren.it/volontari-leducazione>.

Sit  C., *Indagare l’esperienza: L’intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma 2012.

Spreen C. A., *Creating Third Spaces of Learning for Post-Capitalism: Lessons from Educators, Artists and Activists*, in “Current Issues in Comparative Education” (CICE), 25(2), 2023, pp. 108-113.

Wenger E., *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

ENRICO IERONIC è un facilitatore linguistico-culturale e dell'apprendimento. Aiuta studenti e studentesse in vari progetti a trovare e a cucirsi addosso il proprio metodo di studio, proponendo pratiche accessibili, inclusive e interculturali. Al momento è un dottorando in Pedagogia presso l'Università di Verona.

ANGELA FERRARO, presidente di Ed-work (il network per l'educazione) ed esperta di didattica ed integrazione, collabora con *Save The Children* in progetti educativi mirati al contrasto della dispersione scolastica e all'empowerment di giovani, adolescenti, ragazzi e ragazze.