

IL RUOLO DELLE EMOZIONI E DELLE LINGUE E CULTURE DI ORIGINE NELL'INSEGNAMENTO DELLA L2 A RICHIEDENTI ASILO: UNO STUDIO DI CASO

Elena Angelini

ABSTRACT

La categoria dei migranti richiedenti asilo risulta essere particolarmente vulnerabile per molteplici motivi. Rilevare tali vulnerabilità è importante non solo per l'organizzazione dei progetti di accoglienza ma anche per la progettazione di corsi di lingua italiana in contesto L2 destinati a questa tipologia di apprendenti.

Partendo da un quadro teorico, si è cercato di comprendere non solo se il sillabo adottato nel caso di studio corrispondesse ai bisogni di questi apprendenti (coerentemente con il loro progetto migratorio e con quanto richiesto dalle normative vigenti e dalle istituzioni), ma anche se la cultura di origine e la conoscenza delle lingue materne o di altre lingue parlate nei Paesi di origine potessero rappresentare fattori in grado di favorire oppure di ostacolare l'apprendimento della L2. Si è cercato, infine, di indagare le implicazioni psicoaffettive e socioculturali che sottendono i processi di insegnamento e apprendimento per questa tipologia di apprendenti, e di analizzare le conseguenti ripercussioni sia sul piano didattico che su quello relazionale. Ciò ha consentito di individuare e comprendere meglio alcuni fattori che possono influenzare la qualità delle relazioni all'interno della classe, e le vulnerabilità degli apprendenti a livello psicoaffettivo e cognitivo, facendo emergere anche il rischio concreto che il valore dato a livello normativo e istituzionale all'apprendimento della L2 tenda a svilire la capacità degli apprendenti di utilizzare il proprio repertorio linguistico, con importanti ricadute sul piano psicologico, relazionale e cognitivo individuale.

1. L'APPRENDIMENTO DELLA L2 COME PRESUPPOSTO PER L'AUTONOMIA

L'apprendimento della lingua è uno dei bisogni che i richiedenti asilo avvertono maggiormente, in quanto sono generalmente piuttosto consapevoli del fatto che l'autonomia linguistica è il primo passo verso l'autonomia totale.

I richiedenti asilo giungono nel nostro Paese con un chiaro progetto migratorio, le cui ragioni sono le più diverse ma spesso anche le più terribili, soprattutto per chi cerca protezione da conflitti, guerre o povertà e deve fronteggiare situazioni nuove che richiedono il superamento di esperienze passate, spesso traumatiche e sconvolgenti, e l'adattamento a una situazione di vita sconosciuta carica di aspettative, incognite e timori.

Il processo di integrazione necessita di essere sviluppato in contesti rassicuranti e protettivi, che tuttavia non devono inibire lo sforzo di autonomia che il migrante è intenzionato a fare; anzi, è necessario che non gli venga mai a mancare il supporto per acquisire gli strumenti linguistici utili a produrre le abilità indispensabili all'espressione di bisogni, necessità e aspirazioni in ordine alla vita quotidiana e ai progetti del lungo periodo.

Alcune esperienze a livello internazionale hanno combinato principi freiriani e pratiche di partecipazione mettendo a punto un approccio specifico per apprendenti debolmente scolarizzati, rifugiati e richiedenti asilo, con un discreto successo.¹ Senza un'adeguata conoscenza e padronanza della lingua, infatti, viene a essere preclusa ogni possibilità di interazione e di integrazione; non si tratta solo di rispondere alla necessità di apprendimento strumentale della lingua – cosa peraltro importantissima per chi ha un passato di analfabetismo o bassissima scolarizzazione pregressa nella lingua di origine – ma soprattutto di un apprendimento di tipo funzionale, che sviluppi le capacità espressive necessarie a manifestare dei bisogni, confrontarsi con gli interlocutori, negoziare significati ed eventualmente rivendicare diritti, secondo l'approccio dell'andragogia di Freire (Serreri 2007):

L'alfabeto come veicolo della Parola (con la P maiuscola come la usa [Gordimer](#)), non solo della parola scritta, presuppone l'esistenza di persone libere, autonome, portatrici di una soggettività espressa ed esprimibile. Tutte condizioni, queste, perché si dia la conoscenza, quella vera. Che è la conoscenza di sé; e di sé nel mondo e nel proprio tempo.

Il processo di alfabetizzazione dei richiedenti asilo rientra in un progetto più vasto nell'ambito dell'educazione degli adulti e, secondo la teoria andragogica di Knowles, ha bisogno di essere supportato dalla percezione del senso e dell'utilità di ciò che si apprende, accompagnato dal coinvolgimento del discente adulto nell'individuazione e nella negoziazione degli obiettivi, incentrando l'apprendimento sulla vita reale a partire dall'esperienza individuale del discente stesso.

Per quanto attiene il contesto in cui si è svolto questo studio di caso, inoltre, è stato un ottimo stimolo anche la sintesi esplicitata efficacemente da Borri (2016:37):

i presupposti teorici dell'educazione degli adulti fanno da sfondo anche all'apprendimento di una L2 in contesto migratorio: l'approccio utilitaristico alla lingua, specie nella fase iniziale, la possibilità di ancorare l'apprendimento in aula a contesti e situazioni esperienziali, il ruolo del docente come facilitatore dei processi di apprendimento, una maggiore partecipazione del discente all'intero atto formativo sono assunti condivisi anche dalla glottodidattica.

¹ A titolo esemplificativo, è interessante il programma *Reflect for ESOL*, che coniuga il pensiero di Freire con la necessità di porre maggiore attenzione ai bisogni, alle capacità e alle aspirazioni dei migranti, per favorire il loro sviluppo e quello delle comunità in cui desiderano inserirsi.

2. PER UN INSEGNAMENTO EFFICACE DELLA L2 IN CONTESTO MIGRATORIO

Quando si affronta il tema dell'educazione degli adulti, risulta determinante focalizzarsi sulla dimensione esperienziale dell'adulto stesso e sui suoi peculiari modi di apprendimento, tra cui assumono un ruolo non trascurabile

- l'età degli apprendenti (nei discenti adulti l'insegnamento dovrebbe essere basato su strategie che privilegino gli aspetti pragmatici e contestuali, unitamente a *problem solving* di carattere generale oltre che linguistico);
- l'attenzione a fattori di ordine psicologico (legati alla personalità e alla predisposizione all'interazione individuale), di ordine psicosociale (come la quantità e qualità di input e motivazione), e di ordine linguistico (in relazione alla distanza tipologica tra la lingua di origine e la lingua target).

Come abbiamo già visto, il migrante adulto necessita di apprendere la lingua del Paese ospite principalmente per integrarsi nella nuova realtà e portare a compimento il proprio progetto migratorio. È possibile che il migrante adulto, e il richiedente asilo in particolare, conosca più lingue, sia pure non tutte con lo stesso livello di padronanza, in particolare se proviene da aree geografiche soggette, in passato, a colonizzazione da parte di nazioni europee, oltre che dalla rotta migratoria seguita, che spesso transita attraverso Paesi, quali quelli del Maghreb, in cui si parlano lingue a volte molto distanti dalle lingue materne del migrante. In ogni caso, si possono constatare molti casi di bilinguismo e/o plurilinguismo tra i richiedenti asilo, di cui i docenti di L2 dovrebbero tenere conto per la progettazione del sillabo rivolto a questa particolare utenza, come auspicato del resto anche nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), che incoraggia il plurilinguismo come (2002: 205)

capacità che una persona ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a diversi livelli, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. [...] si tratta di una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi.

Risulta interessante la riflessione portata da Ofelia García riguardo la necessità di favorire l'integrazione linguistica dei migranti puntando l'attenzione sul concetto di *translanguaging* (pratica pedagogica linguistica con implicazioni sia sociolinguistiche che psicolinguistiche): esso è (2009: 140) «l'azione compiuta da bilingui nell'accedere a differenti funzioni linguistiche o a varie modalità di quelle che sono descritte come lingue autonome, al fine di ottimizzare le potenzialità comunicative»².

Il *translanguaging* mira a definire un nuovo approccio all'insegnamento e in particolare alla glottodidattica, ridefinendo il concetto di lingua, di confine di lingua, di bilinguismo, di multilinguismo, ecc. Ciò è volto a sfruttare al meglio le potenzialità di questo approccio per (García 2017: 6-7) «consentire ai migranti di conoscere il loro intero repertorio linguistico e aiutarli a incorporare nuovi elementi nel loro proprio sistema linguistico».³

² Traduzione di chi scrive.

³ Traduzione di chi scrive.

L'insegnamento della L2, così come richiesto dalle normative vigenti e da certa consuetudine didattica, rischia però di soffocare e svilire le capacità degli studenti di parlare altre lingue che non siano la L2. Ciò avviene spesso in conseguenza di un'abitudine che considera solo la conoscenza e la padronanza della lingua del Paese ospite come indispensabile per il migrante adulto. Tuttavia, in tal modo si può incorrere nel rischio di produrre negli apprendenti un effetto di straniamento e di repulsione volto a contrastare il trauma della perdita dell'identità culturale legata alla negazione della lingua materna. Emblematiche e illuminanti sono, in tal senso, le parole della scrittrice ungherese Ágota Kristóf; costretta a lasciare la sua terra natia e a rifugiarsi in Svizzera, dove visse fino alla morte avvenuta nel 2011; parlando della necessità di imparare il francese, lingua per lei nemica e inospitale e tuttavia indispensabile per far fronte alle necessità quotidiane, scriveva nel suo libro *L'analfabeta* (2005: 28):

Parlo francese da più di trent'anni, lo scrivo da vent'anni, ma ancora non lo conosco. Non riesco a parlarlo senza errori, e non so scriverlo che con l'aiuto di un dizionario da consultare frequentemente. È per questa ragione che definisco la lingua francese una lingua nemica. Ma ce n'è un'altra, di ragione, ed è la più grave: questa lingua sta uccidendo la mia lingua materna.

Queste riflessioni rimarcano la necessità di costruire un ambiente accogliente e ospitale per i migranti, in particolar modo per i richiedenti asilo portatori di maggiori fragilità, e a individuare i loro bisogni in modo da progettare un sillabo adeguato a rispondere realmente a tali necessità. Anche il ruolo del docente, nell'ottica di una pedagogia del *translanguaging*, si dovrebbe adattare al discente per offrirgli il massimo supporto nel suo percorso di crescita personale e linguistica. I principi su cui si fonda la pedagogia del *translanguaging*, inoltre, offrono ulteriori spunti di riflessione nella considerazione delle necessità dei migranti richiedenti asilo, sia secondo la pedagogia di Freire sia secondo i seguenti punti essenziali individuati dalla García (2017: 11):

- Dare "voce" ai migranti e aiutarli a svilupparla.
- Partire dai loro punti di forza e interessi.
- Essere sicuri che gli studenti stanno "facendo" lingua, eseguendo compiti genuini e autentici, non solo che essi "possiedano" strutture linguistiche.
- Riconoscere gli intrecci tra mondi e parole dei migranti e usarli per conseguire gli obiettivi previsti.
- Garantire che essi inseriscano le nuove funzioni [apprese] in un repertorio ampliato che sia loro proprio, e non solo quello di uno stato nazionale o di uno specifico gruppo nazionale.⁴

Molti di questi principi coincidono con le linee del QCER e sulle sue applicazioni nella classe di lingua L2 fortunatamente già in atto, con l'attenzione data dal docente a verificare che la propria azione didattica ottenga come risultato l'integrazione sempre maggiore del migrante adulto nel tessuto sociale ospite grazie a un apprendimento

⁴ Traduzione di chi scrive.

della lingua, efficace per la comunicazione socio-pragmatica prima che per la correttezza morfosintattica.

3. I BISOGNI LINGUISTICI DEI RICHIEDENTI ASILO

Se identificare i bisogni degli apprendenti è necessario per pianificare l'insegnamento della lingua, diventa altresì necessario decidere quali abilità e contenuti siano prioritari per la tipologia di apprendenti analizzata, nel nostro caso i migranti richiedenti asilo.

La nozione di *bisogno* non è stabile e definitiva poiché è soggetta a continue variabili determinate dall'apprendente e dal contesto di apprendimento, e tende a modificarsi con il progredire della padronanza linguistica. L'analisi dei bisogni, pertanto, necessita di essere continuamente riproposta durante il percorso formativo dei discenti al fine di far emergere non solo i bisogni oggettivi più facilmente rilevabili, ma soprattutto quelli spesso non esplicitati, frutto delle aspettative e delle esperienze fatte sia fuori che dentro la classe.

Per gli apprendenti richiedenti asilo la rilevazione dei bisogni avviene secondo due canali, in quanto da una parte i responsabili delle strutture di accoglienza si fanno carico di individuare tutte le necessità di carattere pragmatico e personale del richiedente asilo, mentre dall'altra le strutture per l'insegnamento della L2 si occupano di rilevare i bisogni linguistici e formativi. Per ogni apprendente, infatti, secondo le [Linee guida emanate dal MIUR](#) viene solitamente preparata una scheda di ingresso accompagnata da un test per la valutazione della sua competenza linguistica e, in molti casi, anche alfabetica. A seguire viene redatto un *Patto formativo* che regola le attività e prevede delle assunzioni di responsabilità reciproche tra l'istituzione e l'apprendente.

La centralità dell'apprendente nel processo formativo è alla base anche del [Portfolio europeo delle lingue](#) (PEL), strumento che presta particolare attenzione a due aspetti dell'esperienza linguistica del migrante adulto: il processo di acquisizione, durante il quale l'apprendente impara a riflettere sui propri bisogni soggettivi e sulla necessità del *lifelong learning*; e la dimensione interculturale, per favorire nel discente la sensibilizzazione e la comprensione della cultura e della società di arrivo, nel rispetto dello sviluppo del plurilinguismo.

Nel contesto migratorio specifico di cui ci occupiamo, è rilevante il fatto che i migranti richiedenti asilo sono soggetti socialmente vulnerabili a causa del loro vissuto precedente all'arrivo nel nostro Paese, avendo alle spalle eventi traumatici di varia natura e gravità (violenze, torture, abbandono improvviso di affetti e comunità di origine) e prospettive incerte per il futuro, tutti fattori determinanti spesso l'insorgenza di problematiche che si manifestano con sintomi quali ansia, depressione, difficoltà di concentrazione e attenzione.

Per questa specifica tipologia di apprendenti, l'insegnamento della L2 richiede quindi un'attenzione particolare rivolta alla programmazione, che dovrebbe essere specifica e costantemente monitorata per far fronte a criticità generate da molteplici fattori (Borri 2016: 59):

la durata insufficiente dei corsi (di solito della durata di 60/80 ore) e l'isolamento in cui hanno luogo, quasi sempre in strutture d'accoglienza inadeguate come spazi

educativi; l'instabilità delle classi a causa del trasferimento dei partecipanti in altre strutture; l'insufficiente preparazione pedagogica e glottodidattica di parte dei volontari, solo parzialmente compensata dall'empatia e dalla dedizione; l'eterogeneità dei gruppi.

Trattandosi di persone portatrici di un vissuto fortemente problematico, è sempre sconsigliabile insistere sulla narrazione delle esperienze precedenti, soprattutto se traumatiche, lasciando il discente libero di affrontare queste tematiche solo quando ne avvertirà l'esigenza. Analogamente, per consentirgli di riferire bisogni e richieste, comprendere indicazioni e istruzioni, esprimere emozioni e opinioni, affrontare le difficoltà quotidiane, fornire occasioni di uso della lingua, sarebbe bene (Borri 2016: 60) «dare priorità alla comunicazione e all'oralità anche attraverso il ricorso a *project work* e a uscite sul territorio».

Nel lungo percorso di apprendimento della L2 va anche pensato quale spazio dare alle lingue native e al loro utilizzo (Borri 2016: 59-60):

Anche il ricorso alle lingue native sembra contribuire alla creazione di un senso di fiducia e di comunità su cui poi vanno create le occasioni di utilizzo della lingua. Alcune esperienze mostrano inoltre che il ricorso alla lingua madre, possibile attraverso la presenza di mediatori, diventa un importante strumento per far emergere le risorse e competenze individuali di ciascuno, utili a strutturare percorsi di inserimento socio-occupazionale.”

La consapevolezza di essere portatori di risorse e competenze contribuisce a ricostruire l'autostima degli individui, fiaccati da anni di privazioni, abusi e persecuzioni, contribuendo a generare nuove conoscenze e a far riemergere abilità pregresse spesso dimenticate, con una forte e positiva ricaduta sulla motivazione all'apprendimento della L2, soprattutto in apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati.

Per rendere concreta la competenza comunicativa, il QCER (2002: 18) delinea i contesti di azione individuando quattro “domini” nei quali un parlante (sia nativo che non nativo) si trova ad agire: *personale, pubblico, professionale ed educativo*. L'approccio suggerito dal QCER, orientato all'azione (*task based*), delinea chiaramente la relazione tra il parlante, la pratica in cui agisce e le strategie adottate per portare a termine i compiti linguistici richiesti. Nell'utilizzare le proposte presenti nel QCER è necessario rammentare che esso si presenta come uno strumento flessibile e non prescrittivo, pertanto il docente dovrà selezionarne e adattarne i contenuti in funzione dei bisogni dei propri studenti.

Nel progettare il syllabo sarebbe, inoltre, auspicabile prevedere un percorso modulare, che meglio si adatta alla realtà in cui opera il docente di L2, andando poi a individuare delle Unità Didattiche, da suddividere in ulteriori Unità di Apprendimento, intese come punto di partenza nella glottodidattica umanistica (Balboni 2015: 151) e come (Borri 2016: 84) «insieme autonomo significativo di conoscenze, abilità e competenze».

Nella progettazione di un syllabo per gli adulti migranti richiedenti asilo, un'ulteriore attenzione va data alla tipologia degli apprendenti analfabeti o scarsamente alfabetizzati, spesso presenti contemporaneamente all'interno di classi di

apprendimento della L2 molto eterogenee con competenze di base molto diverse (Borri 2016: 75):

Apprendenti analfabeti, debolmente scolarizzati e alfabetizzati dispongono chiaramente di risorse differenti nell'apprendimento in classe: mentre i primi possono fare affidamento sulla sola lingua orale, i secondi e i terzi possono basarsi anche su testi scritti, sono capaci di ricorrere a competenze testuali in L1, possiedono strategie di apprendimento e abilità di studio che sono un portato della scolarizzazione, sanno elaborare regole metalinguistiche esplicite, conoscono e comprendono codici anche non verbali, hanno familiarità con pratiche e attività didattiche, incluse le prove d'esame.

Progettare percorsi di alfabetizzazione in lingua italiana per questa tipologia di apprendenti può talora rivelarsi problematico anche perché spesso i corsi vengono confusi a vari livelli (lessicale, tassonomico e terminologico) con quelli di apprendimento della lingua italiana L2, come dimostra l'intestazione di molti attestati di competenza rilasciati dai CPIA⁵, in cui si legge "*cognome e nome ha frequentato il corso di livello preA1⁶ di alfabetizzazione in lingua italiana*". Anche nella nota emanata dal MIUR il 3 maggio 2018⁷ permane la denominazione "*Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana*".

Non è previsto specificamente un percorso destinato ad apprendenti con un basso o nullo livello di scolarità pregressa, né si fa una distinzione tra lingua in entrata (in particolare nelle abilità di ricezione) e lingua in uscita (relativamente alle abilità di produzione), e nemmeno tra il dislivello spesso presente tra abilità di letto-scrittura e parlato, e tra correttezza formale e interazione nell'ambito della produzione orale. Tutte queste distinzioni sono indispensabili per progettare percorsi destinati ai migranti richiedenti asilo, per i quali la lingua italiana è importante non solo per rapportarsi con le autorità e le istituzioni, ma anche per ottemperare a quanto previsto dalla normativa vigente in tema di apprendimento e conoscenza dei lineamenti di educazione civica da parte dei cittadini extraeuropei.⁸

La programmazione di un sillabo rivolto a questa fascia di apprendenti richiede da parte del docente un considerevole adattamento dei contenuti previsti, rapportandoli all'esperienza dei migranti, in particolare alla loro esperienza di vita in Italia, insegnando loro a prendere coscienza della realtà in cui vivono anche attraverso la comparazione con la realtà dei Paesi di origine, ponendo le basi per un primo approccio interculturale.

⁵ Il CPIA (Centro per l'istruzione degli adulti) è una scuola statale istituita dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR) con DPR 29 ottobre 2012, n. 263. I CPIA sono istituzioni scolastiche autonome dotate di uno specifico assetto organizzativo e didattico, che offrono servizi e attività rivolte all'istruzione in età adulta e si rivolgono a cittadini adulti italiani e stranieri di età superiore ai 16 anni.

⁶ Oppure "A1/A2/B1", a seconda dei casi.

⁷ MIUR, nota n. 7647.

⁸ *Elenco delle conoscenze*, D.P.R. 179/2011, art. 2 comma 4, lettera b e c; art. 3 comma 2.

4. UNA COLLABORAZIONE INEDITA: LA CARITAS TARVISINA E IL CPIA DI TREVISO

Nell'anno scolastico 2017-2018, Caritas Tarvisina, in accordo con la dirigenza del CPIA di Treviso, ha inteso implementare l'offerta formativa proposta dal CPIA mettendo a disposizione una struttura in cui far svolgere le lezioni, e incrementando l'orario in modo tale da garantire agli studenti (tutti ospiti delle strutture di accoglienza gestite dalla stessa Caritas Tarvisina) la possibilità di frequentare la "scuola" per dodici ore settimanali, in un arco di tempo coprisse quasi interamente l'anno scolastico (novembre 2017 - giugno 2018).

Gli studenti, divisi in classi a seconda del livello atteso secondo il QCER (preA1, A1 e A2), hanno visto ruotare nelle rispettive classi tre figure che si sono alternate sia nell'ambito della mattina che durante la settimana; si è trattato di due docenti del CPIA per ogni classe, cui si è affiancata una volontaria di Caritas per svolgere attività di ripasso, recupero e/o potenziamento, sulla base della programmazione fatta all'inizio delle attività e i successivi aggiustamenti a seguito di attività di monitoraggio regolari.

La scelta di Caritas rientra nel mandato che vuole "*la persona al centro*" di ogni intervento, sia che si tratti delle attività del Centro di Ascolto, sia che ci si rivolga ai migranti. Tale attenzione, del resto, non si discosta dall'approccio della glottodidattica umanistica che mette al centro del processo di apprendimento ogni allievo inteso nella sua unicità e irripetibilità, con particolare attenzione alla sua personalità e alle relazioni dinamiche che si creano tra l'apprendente e il mondo esterno, prestando una particolare attenzione a evitare l'innescò del filtro affettivo, cioè di quel meccanismo di difesa che porta l'individuo a chiudersi al mondo nel momento in cui si genera ansia per il rischio di perdere la stima del docente o dei compagni (Balboni 2015: 44-50).

I progetti di supporto all'alfabetizzazione e all'apprendimento della lingua italiana sono diventati operativi anche alla luce delle parole di don Milani, di cui lo scorso anno 2017 ricorreva il cinquantesimo anniversario della morte e che sosteneva l'importanza della parola come «chiave fatata che apre ogni porta» (Gesualdi 2007: 77), nonché dell'importanza per la scuola di avere maggiore attenzione verso gli studenti più svantaggiati sostenendo che «se si perde loro (gli ultimi) la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati» (Scuola di Barbiana 1976: 20).

La glottodidattica umanistica, la pedagogia di don Milani e il mandato Caritas hanno trovato un ulteriore punto di incontro, inoltre, nelle parole pronunciate da papa Francesco in occasione della *Giornata della Pace 2018*, offrendo lo spunto per ripensare l'approccio al fenomeno migratorio in atto e progettare nuovi scenari per il futuro con il coinvolgimento unanime e consapevole di tutte le componenti della società civile (Papa Francesco 2018):

Offrire a richiedenti asilo, rifugiati, migranti e vittime di tratta una possibilità di trovare quella pace che stanno cercando, richiede una strategia che combini quattro azioni: accogliere, proteggere, promuovere e integrare. (...)

“Promuovere” rimanda al sostegno allo sviluppo umano integrale di migranti e rifugiati. Tra i molti strumenti che possono aiutare in questo compito, desidero sottolineare l’importanza di assicurare ai bambini e ai giovani l’accesso a tutti i livelli di istruzione: in questo modo essi non solo potranno coltivare e mettere a frutto le proprie capacità, ma saranno anche maggiormente in grado di andare incontro agli altri, coltivando uno spirito di dialogo anziché di chiusura o di scontro. (...)

“Integrare”, infine, significa permettere a rifugiati e migranti di partecipare pienamente alla vita della società che li accoglie, in una dinamica di arricchimento reciproco e di feconda collaborazione nella promozione dello sviluppo umano integrale delle comunità locali.

5. LA “SCUOLA CARITAS”

Nella classe, in cui ho prestato servizio dai primi di novembre 2017 alla fine di maggio 2018, erano iscritti otto studenti originari dell’Africa subsahariana: tre provenivano dalla Nigeria, tre dal Ghana, uno dal Gambia e uno dalla Guinea Conakry. Cinque di loro erano stati inseriti nelle strutture Caritas fin dal loro arrivo in Italia; due vi erano giunti dopo un periodo di oltre 12 mesi trascorsi nell’ex Caserma Serena di Treviso e/o nella cooperativa Hilal; l’ultimo era arrivato a fine novembre dopo una permanenza di sei mesi al centro di Cona (VE).

Solo lo studente guineano (S1) parlava qualche parola di francese come lingua veicolare, mentre per tutti gli altri la lingua veicolare era il *pidgin english*.

I due studenti nigeriani (S2 e S7) provenienti rispettivamente dall’ex caserma Serena e dalla cooperativa Hilal erano quelli che facevano più fatica a rinunciare all’utilizzo dell’inglese per comunicare. Dopo oltre un anno di vita in Italia, avevano appreso un uso estremamente limitato della lingua L2 avendo frequentato poco o niente le lezioni di italiano e non avendo avuto interazioni rilevanti con l’ambiente esterno, pertanto avevano sviluppato l’idea che a loro non servisse imparare la nostra lingua poiché «*tutti capisce inglese*» (*verbatim* di S7).

Dal punto di vista della scolarizzazione pregressa, uno studente ghanese (S5) aveva imparato a leggere e scrivere in inglese grazie all’educazione impartitagli in casa dal padre; il gambiano (S8), invece, affermava di aver frequentato per un breve periodo una scuola coranica; gli altri studenti sostenevano di aver frequentato la scuola nei rispettivi paesi di provenienza per non meno di 5 anni. Tuttavia, l’esito dei test di ingresso cui tutti gli studenti erano stati sottoposti prima dell’inizio dei corsi aveva rilevato per tutti i componenti di questa classe il possesso di una debole competenza sia nella letto-scrittura che nella comprensione e produzione orale, evidenziando in loro le caratteristiche dei soggetti *debolmente alfabetizzati* secondo la definizione di Borri e Minuz (2016: 107):

Si definiscono tali gli adulti che in lingua madre hanno avuto una scolarizzazione insufficiente (generalmente cinque anni di scuola) o hanno perduto in parte la competenza alfabetica per mancanza d’uso della letto-scrittura. Le tipologie di apprendenti sono varie e dipendono dal livello di competenza alfabetica, dai domini d’uso della letto-scrittura, dalla familiarità con determinati generi testuali e dal sistema di scrittura della lingua madre”.

Quando mi è stato assegnato l'incarico di seguire questa classe, ne sono stata oltremodo felice perché il caso aveva voluto che io ritrovassi nuovamente, ufficialmente in veste di studenti, alcuni dei ragazzi che avevo seguito durante l'estate come volontaria della Caritas in corsi estivi di lingua italiana. Il ritrovare alcuni di questi ragazzi, soprattutto sapendo che essi avevano delle difficoltà di varia natura, mi ha fatto sentire maggiormente la grande responsabilità educativa del mio ruolo di insegnante, poiché mi sono sentita chiamata non solo a istruirli fornendo loro gli strumenti e le conoscenze necessari ad aumentare le loro abilità linguistiche, ma anche ad aiutarli nel delicatissimo processo di integrazione di cui necessitavano per portare a compimento il loro progetto migratorio.

Avendo riscontrato nei miei studenti evidenti difficoltà nell'apprendimento dell'italiano, nonostante la maggioranza di essi fosse in Italia da oltre un anno al momento dell'inizio dell'anno scolastico, mi sono interrogata a lungo su quali fossero i punti critici che ostacolavano il loro processo di apprendimento e su quale lingua fosse veramente utile per loro, soprattutto in considerazione del fatto che per alcuni di essi si avvicinava drammaticamente il momento dell'uscita dal sistema di accoglienza.

La mia ricerca, pertanto, ha cercato di rispondere alle seguenti questioni:

- a. se la lingua che stavano imparando corrispondesse effettivamente ai loro bisogni e alle loro richieste, coerentemente con il loro progetto migratorio e con quanto richiesto anche dalle normative vigenti e dalle istituzioni;
- b. se la cultura di origine e la conoscenza delle LM e L1 potessero rappresentare per questi discenti un vantaggio o un ostacolo nell'apprendimento dell'italiano L2.

Durante l'anno scolastico, inoltre, sono emerse delle difficoltà cognitive e relazionali sia all'interno del gruppo degli studenti sia tra uno studente e la collega docente del CPIA; tali difficoltà avevano avuto qualche ripercussione anche nel processo di apprendimento, turbato da ripetuti screzi di varia natura e gravità. Per questo motivo, si è pensato di utilizzare delle schede di monitoraggio individuali da compilare dopo i test finali, per consentire una riflessione sulla qualità dell'apprendimento degli studenti, anche alla luce delle relazioni interpersonali, e sul peso dei problemi cognitivi rispetto il rendimento finale.

6. L'USO DELLA LINGUA MATERNA NELLA CLASSE DI LINGUA ITALIANA L2

Nel corso degli anni si sono sviluppate visioni contrastanti riguardo l'uso della LM nella classe di lingua L2, portando a teorizzare diversi metodi favorevoli o contrari a tale uso.

I metodi favorevoli sostengono che la LM sia un vero e proprio strumento che aiuta lo studente a organizzare le strutture linguistiche e a trasmettere significati, fintanto che la L2 non sarà andata a sovrapporsi e sostituirsi gradatamente a essa (Torresan 2011: 10-11). Uno dei metodi più recenti, il *New Concurrent Method*, suggerisce la possibilità di utilizzare in classe un *code-switching* da parte del docente, utilizzando alternativamente la LM e la L2 a seconda dei momenti della lezione, in particolare

quando ci sia la concreta necessità che gli studenti comprendano bene concetti e istruzioni nonché comportamenti da adottare in classe (Jacobson 1990: 7).

I metodi contrari, invece, lo sono principalmente sulla base della convinzione che lo studente acquisisca la L2 più efficacemente se si evita l'interferenza con la LM.

Negli ultimi vent'anni, si è assistito a una rivalutazione del plurilinguismo e, conseguentemente, del ruolo della LM nell'apprendimento di una L2. Un posto rilevante è stato riassegnato anche alla traduzione sia dei testi che delle strutture, che peraltro gli studenti, soprattutto nei livelli più bassi, operano sempre più spesso soprattutto grazie all'avvento delle nuove tecnologie che consentono di utilizzare traduttori simultanei, anche di buon livello, sugli *smartphone* di nuova generazione. Il problema del docente potrebbe essere, semmai, quello di dover gestire tale situazione in modo proficuo per gli studenti, attuando in classe una sorta di *fading*, che porti a far scomparire progressivamente la LM con una conseguente prevalenza della L2, senza provocare effetti traumatici sui discenti.

A tal proposito, un punto di vista insolito e interessante è offerto in un breve saggio della Ceracchi (2007) che propone di applicare una prospettiva psicoanalitica al rapporto tra LM e LS/L2 nei processi di apprendimento di quest'ultima. Secondo questa prospettiva, la LM sarebbe sostanzialmente la lingua della memoria e degli affetti, e in quanto tale essa non potrebbe (anzi non dovrebbe) essere sradicata dagli apprendenti, pena possibili problemi di resistenza alla LS/L2. Anche se il saggio si riferisce all'uso della LS nel trattamento analitico, tuttavia gli spunti di riflessione si possono applicare anche all'ambito glottodidattico, in particolare in un'ottica di glottodidattica umanistica, e si possono ricollegare anche a quanto detto in precedenza citando l'esperienza della Kristóf.

L'apprendimento di una nuova lingua può, pertanto, avere un duplice effetto sul discente: da un lato può aiutare la costruzione di un nuovo sé, e rappresentare la possibilità di una rinascita e di un riscatto grazie alla prospettiva di un futuro nuovo possibile in virtù della padronanza della LS/L2. D'altra parte, la competenza comunicativa è frutto di un percorso lungo e difficoltoso e l'apprendente rischia di trovarsi per un prolungato periodo di tempo in una sorta di limbo, in cui la povertà della LS/L2 padroneggiata non gli permette di esprimere adeguatamente emozioni e sentimenti, che rischiano di scomparire se non possono essere espressi nella LM.

In questa condizione, l'unica alternativa possibile sembra essere la negoziazione di un compromesso tra apprendente adulto e docente per un utilizzo ragionevole e circostanziato della LM, che il discente potrebbe essere autorizzato a parlare anche con i compagni di classe in momenti di condivisione delle esperienze e delle emozioni, con l'impegno di tradurre i contenuti in LS/L2 a beneficio dell'insegnante e di quei compagni di classe che parlano altre LM. In questo senso, l'esperienza riportata dalla García (2017: 8-11) offre argomenti validi a supporto di tale proposta.

Dopo aver ponderato attentamente la situazione alla luce di queste letture, con le colleghe abbiamo deciso di adottare una soluzione ibrida: un uso ragionevole della lingua veicolare per comunicare istruzioni e informazioni importanti, secondo il *New Concurrent Method*; la L2 negli altri contesti, con la possibilità di far attingere gli studenti liberamente al proprio repertorio linguistico per consentire loro di poter esprimere concetti, esperienze, emozioni e sentimenti, "dando loro voce" secondo i principi del *translanguaging*.

7. UN PERCORSO A OSTACOLI

Il percorso intrapreso non è stato facile, sia per il numero delle forze in campo da coordinare (tre docenti in classe; l'operatrice e i volontari di Caritas sia a scuola che nelle strutture di accoglienza; gli studenti) sia per alcune complicazioni che sono sorte in itinere; tuttavia, la volontà di cooperazione manifestata dalle colleghe e il pieno supporto fornito da Caritas hanno consentito di ottenere i risultati prefissati (e anche di più).

Il punto di partenza è stato delineare un piano di azione comune, stabilendo di verificare *sul campo* se la lingua che gli studenti stavano apprendendo soddisfacesse i loro bisogni. Dal momento che il supporto offerto da Caritas ai richiedenti asilo rispondeva pienamente a molti dei loro bisogni primari, gli studenti non dovevano necessariamente utilizzare la lingua italiana per interagire fuori dalle strutture di accoglienza, potendo contare sulla presenza tanto di un mediatore linguistico quanto di volontari che spesso andavano incontro alle loro necessità utilizzando lingue ponte come l'inglese, il francese e talvolta anche le lingue materne dei richiedenti asilo.

La richiesta di status di rifugiato di per sé non richiederebbe nemmeno la certificazione della conoscenza della lingua italiana, cosa invece necessaria per chi desidera ottenere il permesso di soggiorno illimitato ma è sprovvisto dello status di rifugiato⁹.

Abbiamo quindi pensato di creare due Unità Didattiche (UD) da sperimentare anche fuori della scuola, in una sorta di *problem solving* per così dire autentico, in cui mettere alla prova gli studenti in situazioni comunicative atte a verificare se le ipotesi e le modalità di insegnamento attuate concorressero a ottenere l'acquisizione di competenze loro utili.

Per analizzare le problematiche e monitorare l'andamento della classe alla luce degli obiettivi prefissati e delle tecniche adottate, abbiamo deciso di utilizzare alcuni strumenti di raccolta di dati quantitativi e qualitativi:

- il diario di bordo del docente, integrato con eventuali *field notes/checklist*;
- i questionari presenti nel [Toolkit](#) del COE (strumenti n. 16 e n. 25);
- l'osservazione della classe (docente e studenti) da parte di una collega;
- interviste semistrutturate agli studenti;
- schede per l'osservazione della classe durante le uscite;
- registrazioni audio delle uscite per permettere sia la valutazione da parte dell'insegnante sia l'autovalutazione da parte degli studenti;
- schede di *feedback* da somministrare alla fine delle attività;
- schede di monitoraggio individuali da compilare al termine delle attività;
- un questionario per operatore, volontari e la collega docente della classe "parallela".

Fornendo dati relativi a diversi aspetti delineatisi nel corso dei nostri interventi, tutti questi strumenti ci hanno consentito di focalizzare sempre meglio la situazione della classe, facendo emergere anche criticità e punti di forza che non avevamo previsto,

⁹ Vedasi il [Piano Nazionale d'Integrazione dei titolari di protezione internazionale](#) (2017: 20).

rendendo necessari alcuni aggiustamenti e cambi di programma, dovuti ai motivi più diversi.

Innanzitutto, alla fine di febbraio è stato comunicato ai ragazzi che presto si sarebbero verificati alcuni cambiamenti molto importanti per loro, in quanto alcune strutture di accoglienza sarebbero passate dalla gestione di Caritas Tarvisina ad altri enti gestori. Come è facile immaginare, questa notizia ha creato un forte turbamento in tutti gli studenti, poiché si andava a delineare un quadro di grande incertezza sia sulle date del passaggio sia sulla nuova destinazione degli ospiti.

Da un punto di vista psicologico, anche l'esito delle elezioni del 4 marzo 2017 ha contribuito a demoralizzare e distrarre gli studenti, con l'ampliamento della percezione del disagio ricorrente in ogni lezione. A metà marzo la situazione si è un po' rasserenata dato che la prima previsione sulle date del cambiamento era stata spostata alla fine di aprile, il che ha consentito una programmazione più serena sia per i docenti che per gli studenti. A questo punto, però, ci è stata avanzata dai ragazzi la richiesta di concentrarci su aspetti pratici della vita quotidiana, usando la prima UD come una sorta di palestra per mettersi alla prova nell'uso dell'italiano *sul campo*.

Dato che l'analisi dei bisogni degli studenti dovrebbe prevedere anche il loro coinvolgimento, abbiamo rivisto il piano di azione riprogrammando la nuova UD secondo le nuove esigenze. Dopo questo aggiustamento, le cose sono andate come previsto fino alla metà di aprile, quando le prime strutture hanno effettivamente cambiato gestione. Grazie agli accordi presi da Caritas Tarvisina con i nuovi enti gestori, gli studenti hanno continuato a frequentare le lezioni regolarmente fino allo svolgimento degli esami, tuttavia i tempi stretti non hanno più consentito di ottenere le autorizzazioni per altre uscite che sono state cancellate dalla programmazione.

8. GLI ESAMI FINALI

Ai primi di maggio gli studenti hanno sostenuto gli esami finali per verificare il raggiungimento degli obiettivi programmati. Abbiamo predisposto un test con prove di difficoltà progressiva, nella cui valutazione avremmo tenuto conto dei risultati in funzione del livello di partenza del singolo discente. In questo modo ci siamo proposti di accertare le reali competenze linguistiche e socio-pragmatiche raggiunte dagli studenti.

Le abilità di comprensione orale, comprensione scritta e produzione scritta sono state articolate su tre brevi prove per ciascuna abilità, mentre per la prova di produzione orale ogni discente è stato sottoposto a un breve colloquio. Tutte le prove sono state progettate per valutare l'efficacia comunicativa e la competenza lessicale e socio-pragmatica degli studenti, come raccomandato anche da Rocca (2016:180):

La competenza in una lingua [...] non si definisce esclusivamente in termini di sapere, di conoscenza delle forme e delle strutture, ma anche e soprattutto di saper fare [...] attraverso la lingua del Paese ospite.

Coerentemente con quanto sopra esposto, la prova delle allora prevedere item finalizzati alla misurazione [...] di tre competenze: linguistica, sociolinguistica e pragmatica.

Una volta terminate le prove di comprensione orale, il tempo a disposizione per le prove di comprensione e produzione scritta è stato di un'ora, ma tutti gli studenti della classe sono riusciti a svolgerle nell'arco di quaranta minuti. La prova di produzione orale individuale si è svolta successivamente e a porte chiuse, per consentire contemporaneamente l'abbassamento del filtro affettivo degli studenti in relazione ai compagni e alle loro possibili reazioni, e una valutazione equa in caso di ripetizione delle domande.

L'esito degli esami è stato favorevole per tutti, anche se due studenti (S7 e S8) non hanno raggiunto il livello soglia del 60% in una prova ciascuno, rispettivamente nella produzione orale e in quella scritta. Questo risultato, in realtà, non ha sorpreso eccessivamente la commissione dal momento che si trattava di due studenti con frequenza incostante e che avevano fallito le prove in cui erano effettivamente più deboli, seppure per ragioni differenti. Infatti, lo studente S8, che aveva fallito la produzione scritta, aveva mancato l'obiettivo di pochi punti, attestandosi al 56%; il suo fallimento era dovuto principalmente al fatto che ha difficoltà di concentrazione nel lungo periodo, pertanto le ultime prove risultavano, purtroppo, incoerenti nel contenuto denunciando la sua stanchezza. Nel giudizio finale espresso dalla commissione, tuttavia, si è provveduto a segnalare questa criticità suggerendo comunque il suo inserimento nel livello successivo per l'anno scolastico seguente. Quanto allo studente S7, invece, si trattava del soggetto più problematico della classe, che aveva dimostrato scarsa volontà di impegno nell'apprendimento della L2 nella convinzione che questa non gli servisse dal momento che conosce l'inglese. Avendo egli, tuttavia, raggiunto buone prestazioni nelle altre prove d'esame, anche nel suo giudizio finale abbiamo caldeggiato l'inserimento in un livello successivo per l'anno scolastico seguente, nella speranza che questo potesse stimolarlo a un impegno maggiore.

Per il resto della classe, considerato il livello di partenza e soprattutto la difficoltà iniziale a far distaccare gli studenti dall'uso esclusivo della LM a vantaggio della L2, l'esito degli esami finali è stato molto confortante, con prestazioni anche piuttosto elevate, come si può vedere dalla seguente tabella 1.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Correttezza ortografica	B/O	B/O	B	B/O	B/O	B/O	B	B
Correttezza ortoepica	B	S	S	B	B	S/B	I	S
Comprensione e reimpiego orale	100% B/O	100% S+	99% S	99% O	98% B/O	100% S/B	98% I	98% B
Comprensione e reimpiego scritto	95% 86%	79% 89%	89% 92%	74% 87%	68% 83%	89% 92%	63% 78%	74% 56%
Efficacia comunicativa orale	O	B	B	O	O	S/B	I	B
Efficacia comunicativa scritta	O	B	B	O	B	B	B	I

Legenda: I (insufficiente), S (sufficiente), B (buono), O (ottimo).

Tabella 1. L'esito degli esami

Dopo gli esami finali, gli studenti che erano stati trasferiti in altre strutture e quelli di fede musulmana hanno interrotto la frequenza delle lezioni; di fatto, la mia classe ha gradualmente perso tre elementi su otto, per cui il percorso è stato pienamente concluso solo da cinque studenti.

9. IL "SUPER FILTRO AFFETTIVO"

Nell'ottica di una glottodidattica umanistica, che pone al centro del percorso di apprendimento lo studente – considerato nella sua totalità – e i suoi bisogni (Begotti 2006: 9), il rilevamento delle urgenze appreso dalla viva voce degli studenti ha contribuito a centrare gli obiettivi e a coinvolgere maggiormente gli apprendenti in funzione del loro livello linguistico, rispettando anche quanto previsto dalla normativa vigente. In particolare, gli studenti hanno acquisito una maggiore competenza linguistica e comunicativa indispensabile per gestire eventi comunicativi significativi ed efficaci nei quattro domini individuati dal QCER ed esaminati in precedenza.

Ciò si è reso oltremodo indispensabile dato il cambiamento della situazione avviato alla fine di aprile e terminato alla fine di giugno 2018, che ha determinato un maggiore interesse degli studenti orientato al raggiungimento in tempi brevi dell'autonomia, stravolgendo il precedente assetto dell'accoglienza.

Nel percorso di apprendimento intrapreso, con le colleghe abbiamo potuto evidenziare inoltre alcuni fattori interessanti relativamente agli aspetti cognitivi e alle problematiche culturali, risultanti anche dall'analisi dei dati raccolti grazie agli strumenti di indagine e di rilevamento utilizzati.

In particolare, la compilazione delle schede individuali per l'osservazione degli studenti, volte a valutare le modalità di apprendimento, le abilità sociali e il grado di partecipazione degli studenti stessi alle attività scolastiche, ha contribuito a farci comprendere quanto gli aspetti cognitivi (individuali) e relazionali (interni alla classe) potessero incidere sulla qualità dell'apprendimento della lingua per questi discenti, alcuni dei quali già portatori di problematiche cognitive e/o relazionali di varia natura. I dati raccolti sono riportati nella sottostante tabella 2.

	Lavoro autonomo	Concentrazione Attenzione	Uso LM	Uso L2	Atteggiamenti collaborativi	Attività cooperative	Impegno adeguato	Interesse attività
S 1	Spesso	Spesso	Mai	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
S 2	Spesso	Mai	Spesso	Talvolta	D sempre C talvolta	Talvolta	Spesso	Talvolta
S 3	Spesso	Spesso	Spesso	Talvolta	Spesso	Spesso	Sempre	Sempre
S 4	Sempre	Spesso	Spesso	Spesso	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
S 5	Talvolta	Talvolta	Spesso	Spesso	Sempre	Sempre	Spesso	Spesso
S 6	Sempre	Sempre	Spesso	Talvolta	Sempre	Sempre	Sempre	Spesso
S 7	Mai	Talvolta	Sempre	Mai	Talvolta	Mai	Talvolta	Talvolta
S 8	Talvolta	Talvolta	Talvolta	Sempre	D sempre C talvolta	Talvolta	Spesso	Talvolta

Legenda: D = con i docenti

C = con i compagni

Tabella 2. Dati griglia di osservazione degli alunni

L'analisi di questi dati ci ha consentito di evidenziare quali studenti avessero sviluppato maggiormente le abilità socio-relazionali; confrontando questi dati con gli esiti degli esami finali, inoltre, abbiamo notato che a un incremento delle abilità relazionali corrispondeva il raggiungimento delle migliori prestazioni dal punto di vista cognitivo. Infatti, gli studenti con le abilità socio-relazionali più sviluppate (S1, S3, S4, S5 e S6) avevano conseguito risultati migliori degli studenti con le abilità sociali più ridotte (S2, S7 e S8), che avevano avuto *performance* finali inferiori o deludenti.

Dati molto interessanti sono emersi anche dall'intervista finale, oltre alla considerazione del rapporto di stima e fiducia instaurato dalle insegnanti con gli studenti, rinforzato dall'ascolto delle loro istanze e dal comportamento rispettoso del loro essere adulti prima che studenti. La soddisfazione per il superamento degli esami finali ha inciso notevolmente sulla soddisfazione generale alla fine del corso, determinata soprattutto dalla constatazione di aver imparato a capire e parlare l'italiano, soddisfazione maggiore in chi aveva finalmente raggiunto questo obiettivo dopo ben due anni di permanenza nel nostro Paese, come si evince dalla seguente tabella 3¹⁰.

¹⁰ Trascrizione dell'intervista a cura della scrivente. Alcuni intervistati hanno chiesto di potersi esprimere in inglese per poter dare delle risposte più complete.

S1	Mia scuola è stata un po' difficile, scrivere difficile.
S2	Mi è piatuto tutto della scuola.
S3	Mi ho mparare tariano.
S4	I want to learn Italian language more. If I learn language, I can speak everywhere, I can get a work to do. I like to hear and speak Italian language very well.
S5	I like Italian language because if you stay here, if you marry or get documents, if you don't have <i>italiano</i> ¹¹ is a big problem. I like this school because want to know to have a way... talk <i>italiano</i> help you everything for the documents, everything for the work, so I like the Italian.
S6	Adesso parlo meglio italiano.

Tabella 3. L'intervista finale.

L'utilizzo della lingua inglese in sostituzione dell'italiano da parte degli studenti anglofoni ha inizialmente rallentato l'apprendimento dell'italiano, della cui conoscenza alcuni ragazzi non avvertivano la necessità attuando il paradosso evidenziato da Hofstede, secondo cui (2014:326) «l'Inglese (...) diventa più che un vantaggio uno svantaggio nello stabilire vere comunicazioni con altre culture; non sempre chi nasce in Paesi anglofoni se ne rende conto». Nel momento in cui è iniziato lo studio di caso, il coinvolgimento di tutte le componenti umane che ruotavano intorno agli studenti – operatori, volontari delle strutture di accoglienza, volontari a scuola e datori di lavoro degli stage - ha determinato una maggiore attenzione nell'uso *cum grano salis* della lingua veicolare e un maggiore sforzo nell'incremento dell'utilizzo della L2. Ne è risultata un'improvvisa consapevolezza da parte degli studenti della necessità di imparare la L2 non solo per l'interazione ma anche e soprattutto per l'integrazione, obiettivo che fino a quel momento non avevano preso adeguatamente in considerazione, accelerato ulteriormente anche dal citato cambiamento nelle condizioni dell'accoglienza.

Anche il fattore culturale si è confermato estremamente importante, non solo e non tanto nell'interazione dei ragazzi con l'ambiente esterno alle strutture di accoglienza e alla scuola, dove la diversità culturale è scontata e prevedibile, quanto tra i ragazzi stessi. Per comprendere quanto diremo in seguito, occorrono alcune precisazioni.

Il fattore culturale influisce notevolmente anche sull'apprendimento della lingua da parte degli studenti stranieri; come suggerisce la Maddii [s.d.], «un apprendente che ha un basso livello di autostima, che sa di appartenere a un gruppo con basso status sociale, che proviene da una formazione scolastica tradizionale (o con nessuna scolarizzazione) avrà sicuramente un alto livello di ansietà sociale», col rischio di generare *dissonanza cognitiva*, ossia uno stato angoscioso che determina una sorta di malessere a livello psicologico arrivando a provocare «irritazione, panico, crisi che si aggiungono spesso al senso di estraniamento, ostilità, indecisione, frustrazione per la lontananza da casa». L'acquisizione di una L2 implica anche l'acquisizione dei modelli culturali ad essa collegati, e anche a scuola gli studenti stranieri si trovano talvolta a doversi confrontare con idee e contenuti in aperta contraddizione con la loro identità e le loro convinzioni profonde. Questi incontri interculturali, mediati spesso dai docenti -

¹¹ In italiano nell'intervista.

e, nel nostro caso, anche da operatori e volontari sia a scuola che nelle strutture di accoglienza – portano i discenti a sperimentare il cosiddetto *shock culturale*. I migranti, nel momento in cui iniziano il loro percorso di vita nel nuovo Paese che li ospita, provano una certa *euforia* mista a gratitudine, ragion per cui inizialmente tutto li entusiasma. Tuttavia, l'immersione nella quotidianità li porta rapidamente e dolorosamente a scontrarsi con la vita reale, il che procura loro il suddetto shock culturale determinato dalla necessità di imparare ad «apprendere ex novo le cose più elementari, provando spesso una sensazione di disagio, di impotenza e persino di ostilità nei confronti del nuovo ambiente» (Hofstede 2014: 320). Maggiori sono le differenze culturali, maggiore sarà la crisi che gli apprendenti rischiano di attraversare nel tentativo di adattarsi alla nuova realtà. A scuola si viene a creare un rapporto ambivalente con quanto appreso in classe, talora percepito come estraneo e lontano da quanto acquisito nel proprio Paese – e in particolare nel proprio ambito familiare – tanto che essi lo «possono vivere come un elemento che crea una distanza tra loro e la loro famiglia, la loro comunità, la loro cultura. Ciò può generare un rifiuto psicologico» (Beacco 2011: 115). Nel momento in cui essi si adattano alla nuova realtà adottandone alcuni valori, si attua la fase di *acculturazione* durante la quale essi acquisiscono progressivamente maggiore fiducia nelle proprie capacità e si integrano gradualmente nella nuova rete sociale. Infine, essi raggiungono una situazione di *stabilità*, che può determinare un atteggiamento positivo o negativo nei confronti sia del proprio Paese di origine che di quello ospite. Hofstede (2014: 323) rimarca come anche le popolazioni locali sperimentino un percorso analogo a quello dei migranti: a un'iniziale curiosità e disponibilità nei confronti dei nuovi arrivati subentra, infatti, un atteggiamento di *etnocentrismo* secondo il quale «lo straniero sarà valutato dai locali secondo i parametri culturali del Paese ospitante, e questa valutazione tenderà a essere negativa». Nel periodo storico attuale, anche nel nostro Paese stiamo purtroppo assistendo allo sviluppo di questo atteggiamento che condiziona sempre di più le relazioni interpersonali tra i migranti e la popolazione locale, con manifestazioni di intolleranza talvolta molto gravi e inaspettate; come suggerisce Hofstede (2014: 333), inoltre, «l'accusa di razzismo o etnocentrismo non riguarda solo i cittadini del Paese ospitante: gli immigrati stessi talvolta si comportano da razzisti ed etnocentrici, sia nei confronti dei locali sia di altri gruppi d'immigrati».

In molte nazioni africane sono tuttora in atto scontri su base etnica, cui si aggiungono talvolta tensioni derivanti da componenti religiose; con riferimento agli studenti della classe, sarebbe stato lecito aspettarsi che le diatribe interne agli Stati di origine – in particolare tra nigeriani di religione cristiana e quelli di religione musulmana – potessero avere ripercussioni anche nei rapporti interpersonali nelle strutture di accoglienza e, di conseguenza, in classe. Durante l'intervista finale era effettivamente emerso un problema apparentemente legato alla diversa fede religiosa professata dagli studenti; infatti, i ragazzi cristiani avevano dichiarato di vivere una sorta di disagio nel condividere gli spazi con i compagni musulmani, ma a sorpresa gli studenti ghanesi si erano dimostrati più intransigenti di quelli nigeriani.

Il dubbio, sorto alla luce di quanto suddetto, è che alcuni studenti – soprattutto i ghanesi e i gambiani che non hanno una storia nazionale recente di conflitti su base religiosa – si siano lasciati influenzare dalle tematiche recepite durante la campagna elettorale e che le abbiano in qualche modo fatte proprie nel tentativo inconscio di dimostrare la loro acculturazione nel nostro Paese, al fine di essere accettati dalla

popolazione locale. A ciò bisogna aggiungere che la convivenza nelle strutture di accoglienza – come d'altronde in analoghe situazioni di coabitazione forzata tra individui provenienti da famiglie e da culture diverse - causa spesso tensioni che i ragazzi tendono a giustificare sulla base delle diversità etniche o religiose. La riflessione che ne abbiamo tratto noi docenti è stata che ci eravamo ingannate nel pensare che il clima all'interno del gruppo classe fosse sereno, mentre un problema apparentemente rilevante giaceva sottotraccia e probabilmente ha avuto un certo peso nel processo di apprendimento. La lezione di Krashen sul filtro affettivo qui si è per noi ulteriormente arricchita, in quanto nell'apprendimento della L2 i nostri studenti hanno dimostrato di avere ostacoli di tipo emozionale e culturale molto più rilevanti del previsto (Balboni, Caon 2015), che hanno trasformato il loro filtro affettivo in una sorta di "super filtro affettivo", inducendoci ad avviare un percorso di comprensione interpersonale e interculturale sia interno che esterno alla classe.

Un'ultima riflessione ha conseguentemente riguardato l'attenzione da porre nella composizione dei gruppi classe quando sono composti interamente da richiedenti asilo. Nello specifico, con le colleghe e l'operatrice di Caritas abbiamo convenuto sul fatto che le classi dovrebbero essere formate non solo in base al livello linguistico di partenza ma anche avendo l'accortezza di mettere insieme ragazzi provenienti da strutture di accoglienza diverse. La convivenza forzata e continua, infatti, genera conflittualità che vengono continuamente trasfuse dalla "casa" alla scuola e viceversa, autoalimentando problematiche interpersonali senza soluzione di continuità. Poiché gli aspetti cognitivi sono influenzati anche dagli aspetti relazionali, sarebbe opportuno tenerne conto anche a scuola nella formazione delle classi, al fine di creare le migliori condizioni possibili per la costruzione di un ambiente di apprendimento sereno.

10. CONCLUSIONI

Quando si hanno studenti così vulnerabili come i richiedenti asilo, il rischio maggiore per i docenti è quello di sentirsi fortemente vincolati dalla loro legittima necessità di riservatezza, che ha talvolta causato sia a me che alle colleghe una certa apprensione nel timore di toccare argomenti sensibili. Tuttavia, nel corso dell'anno scolastico abbiamo raggiunto la consapevolezza che esistono ampie possibilità di incorrere in situazioni disagiate, anche ben al di là delle intenzioni dei singoli ma semplicemente perché la vita delle persone è spesso molto più complicata di quanto ci si possa aspettare, e non è sempre facile esplorare tutte le possibili varianti e tenerne conto nella programmazione didattica. Da questa esperienza, quindi, abbiamo avuto conferma – cosa non scontata e spesso di difficile attuazione - dell'importanza di una stretta sinergia tra tutte le forze in campo (docenti, volontari, operatori delle strutture di accoglienza e studenti), finalizzata a creare le migliori condizioni possibili per l'apprendimento della lingua e della cultura del nostro Paese, senza dimenticare di valorizzare la lingua e la cultura dei Paesi di provenienza dei nostri studenti. Il rischio, infatti, è che il valore dato all'apprendimento dell'italiano L2 tenda a far scomparire le lingue di origine degli apprendenti, con gravi ricadute sul piano relazionale e cognitivo.

RIFERIMENTI BIBLIO E SITOGRAFICI

- AA. VV., 2017, *Toolkit del Consiglio d'Europa*, [Internet] (57 strumenti)
<<https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees>>
- BALBONI P. E., 2015, *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse* (quarta edizione), Torino, Utet.
- BALBONI P. E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BEACCO, J. C. et al., 2011 [2010], *Guida per lo Sviluppo e l'attuazione di Curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, supplemento a «ItalianoLinguaDue» 1, [Internet] (159 pagine)
<www.italianolinguadue.unimi.it>
- BEGOTTI P., 2006, *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico - affettiva e funzionale*, [Internet] (31 pagine), Venezia, Laboratorio ITALS - Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari
<https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_umanistico_funzionale_teorja.pdf>
- BORRI A., 2016, "Gli apprendenti adulti: un universo eterogeneo", in Borri A., Minuz F., Rocca L., (eds), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Collana *I quaderni della ricerca* n. 28, Torino, Loescher.
- CARDIFF P., NEWMAN K., PEARCE E., *Reflect for ESOL – Resource pack*, 2007, Londra, Reflect Action [Internet] (76 pagine)
<<http://www.reflect-action.org/sites/default/files/u5/Reflect%20for%20ESOL%20Resource%20Pack.pdf>>
- CERACCHI M., 2007, *Lingua madre e lingua straniera: le implicazioni psicoaffettive dell'apprendimento*, [Internet] (16 pagine)
<ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/251/122>
- CONSIGLIO D'EUROPA (Edizione italiana), 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia.
- Decreto Legislativo 28 gennaio 2008, n.25 *Attuazione della direttiva 2005/85/CE recante norme minime per le procedure applicate negli Stati membri ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di rifugiato*, Gazzetta Ufficiale n. 40 del 16 febbraio 2008.
- GARCÍA, O., 2009, *Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century*. in Mohanty A., Panda M, Phillipson R. and Skutnabb-Kangas T. (eds). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, New Delhi, Orient Blackswan.

- GARCÍA O., 2017, *Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers*, [Internet] (16 pagine), De Gruyter <<https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-005/9783110477498-005.pdf>>
- GESUALDI M. (a cura di), 2007, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana. Nuova edizione con lettere inedite*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo.
- HOFSTEDE G., Hofstede G. J., Minkov M., 2014, *Culture e organizzazioni. Valori e strategie per operare efficacemente in contesti internazionali*, Milano, Franco Angeli.
- JACOBSON R., 1990, *Allocating Two Languages as a Key Feature of a Bilingual Methodology*, in Jacobson R., Faltis C. (eds.) *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- KRISTÓF A., 2005, *L'analfabeta. Racconto autobiografico*, Bellinzona, Casagrande.
- KNOWLES M. S., 2002, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, Franco Angeli.
- MADDII L. [s.d.], *La diversa appartenenza culturale può influire sull'apprendimento di una seconda lingua?* [Internet] <<http://www.irre.toscana.it/sell/resources/competenzacomunicativa.htm>>
- MIUR, 2012, *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*, [Internet] <www.miur.it>
- Papa Francesco, 2018, *Messaggio del Santo Padre Francesco per la celebrazione della 51a giornata mondiale della pace 1 gennaio 2018*, Libreria Editrice Vaticana, [Internet] <http://w2.vatican.va/content/francesco/it/messages/peace/documents/papa-francesco_20171113_messaggio-51giornatamondiale-pace2018.html>
- Piano Nazionale d'Integrazione dei titolari di protezione internazionale*, 2017, Ministero Dell'Interno, Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione, [Internet] (33 pagine) <<http://www.interno.gov.it/it/servizi-line/documenti/piano-nazionale-dintegrazione-dei-titolari-protezione-internazionale>>
- ROCCA L., 2016, "Controllo, verifica e valutazione," in Borri A., Minuz F., Rocca L., (eds), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Collana *I quaderni della ricerca* n. 28, Torino, Loescher.
- Scuola di Barbiana, 1976, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.

- SERRERI P., 2007, *Con Don Milani e Paulo Freire, oltre Don Milani e Paulo Freire. Verso il terzo millennio*, LLL (Lifelong Lifewide Learning) - Rivista Internazionale di EdaForum (ad accesso libero), 9, [Internet]
<http://rivista.edaforum.it/numero9/monografico_serreri.html>
- TORRESAN P., 2011, *Gestire l'errore e l'uso della lingua madre nella classe di lingua*, Cadernos de Tradução, 27, 1, 223-242.
<<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4925270.pdf>>