



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Filologia Moderna
Classe LM-14

Tesi di Laurea

*Italiano lingua seconda: una progettazione
didattica per studenti adulti con frequenza
saltuaria*

Relatore
Prof.ssa Alberta Novello

Correlatore
Prof.ssa Elena Maria Duso

Laureando
Sara Campanile
n° matr.2024663 / LMFIM

Anno Accademico 2021/22

Quando si avvicina uno straniero e noi lo confondiamo con un nostro fratello, ponendo fine a ogni conflitto. Ecco, questo è il momento in cui finisce la notte e comincia il giorno.

- Paulo Coelho

A mio padre,
che ha creduto prima ancora di vedere.

Grazie

Indice

INTRODUZIONE	9
CAPITOLO 1 – LA MIGRAZIONE E L’ITALIANO LINGUA SECONDA: UNA SFIDA (NON SOLO) LINGUISTICA	13
1.1. Presenza migratoria in Italia	14
<i>1.1.1. Percorso legislativo</i>	15
<i>1.1.2. Dati attuali</i>	17
1.2. Insegnare italiano L2 nel mondo e in Italia	23
<i>1.2.1. Quadro dell’italiano L2 rispetto alle altre lingue straniere e suo futuro nel mondo</i>	23
<i>1.2.2. Normativa vigente per l’insegnamento dell’italiano L2</i>	25
1.3. L’apprendimento linguistico dello studente adulto migrante	28
<i>1.3.1. Caratteristiche generali dello studente migrante</i>	28
<i>1.3.2. Le Linee guida del MIUR sull’apprendimento: uno scontro fra teoria e realtà</i>	30
<i>1.3.3. Situazioni diffuse tra gli studenti</i>	32
1.4. Il ruolo educativo e culturale dell’insegnante	33
<i>1.4.1. L’approccio al problema dell’alfabetizzazione</i>	34
<i>1.4.2. Misure da adottare</i>	36
<i>1.4.3. Scenari didattici possibili</i>	37
CAPITOLO 2 – L’ITALIANO DA INSEGNARE TRA DUBBI E POSSIBILITÀ	40
2.1 Lingua e quotidianità: l’italiano che cambia	40
2.2 Lingua e quotidianità: il caso Veneto	45
2.3 Preparazione degli insegnanti e problematiche sollevate	48

CAPITOLO 3 – ITALIANO L2 IN CLASSE: STRATEGIE DIDATTICHE TRA SCUOLE E ASSOCIAZIONI	52
3.1. Metodi, modelli, strategie e approcci didattici: soluzioni generiche per affrontare la L2 in classe	52
3.1.1. <i>Utilizzo del manuale: vantaggi e svantaggi</i>	52
3.1.2. <i>Varietà di soluzioni e modelli</i>	53
3.1.3. <i>Varietà di ambienti, lingue e culture</i>	55
3.2. La didattica dell’italiano L2 nelle associazioni ed enti di volontariato 58	
3.2.1. <i>Spazi, attività e strumenti</i>	58
3.2.2. <i>Lavoro in classe e formazione dei volontari</i>	60
3.3. La tecnologia in favore dell’insegnamento dell’italiano L2	64
3.3.1. <i>Vantaggi e svantaggi: dagli strumenti audiovisivi alla DAD</i>	64
3.3.2. <i>Percezione degli studenti adulti immigrati nei confronti della tecnologia all’interno della classe e nell’apprendimento autonomo</i>	70
CAPITOLO 4 – CREARE UNA LEZIONE DI ITALIANO L2 PER STUDENTI A FREQUENZA SALTUARIA	74
4.1. Presentazione del contesto di indagine	74
4.1.1. <i>La Scuola della Pace della Comunità di Sant’Egidio: dalla Scuola di Italiano al servizio della domenica</i>	74
4.1.2. <i>Presentazione del campione di studenti</i>	81
4.2. Obiettivi della ricerca: dalle domande sul mezzo audiovisivo alla questione delle presenze saltuarie in classe	86
4.2.1. <i>Ipotesi iniziali sul mezzo audiovisivo</i>	86
4.2.2. <i>Imprevisti e nuovo obiettivo della ricerca</i>	90
4.3. Approccio metodologico: scelta del metodo e strumenti di indagine	
91	

4.3.1. <i>Scelta del metodo di lavoro</i>	91
4.3.2. <i>Strumenti utilizzati nella raccolta dati</i>	92
4.4. Dalle osservazioni in contesto all’elaborazione del progetto	92
4.4.1. <i>Fase osservativa</i>	92
4.4.2. <i>Elaborazione delle osservazioni e ideazione del progetto</i>	94
4.5. Didattica in azione: creare contenuti didattici per favorire l’apprendimento e la partecipazione in classe	96
4.5.1. <i>UDA, realia, attività in presenza e in telematica: gli utilizzi e le reazioni</i>	96
4.5.2. <i>Risultati: analisi e interpretazione dei dati raccolti</i>	111
CONCLUSIONI	116
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	120
RINGRAZIAMENTI	125

INTRODUZIONE

Se c'è una conseguenza evidente che viene attribuita il fenomeno della globalizzazione, questa è la migrazione in tutte le sue forme: l'ingresso e uscita di persone dai vari Paesi del mondo rappresenta la manifestazione più visibile. Con essa, si portano ovunque talvolta merci, ma soprattutto pensieri, parole, idee, conoscenze, tradizioni e culture. Sebbene negli ultimi decenni sia diventata una questione urgente, spesso vittima di una narrazione estremante negativa, la migrazione è uno dei fenomeni che più permettono di garantire la sopravvivenza di una popolazione: scappando dal proprio Paese di origine, generalmente a causa di situazioni di rischio e persecuzione, il cittadino straniero si fa portatore di quel bene immateriale formato dalle sue tradizioni, e grazie a lui esse continuano a sopravvivere. Per questo motivo, non serve ribadire che la migrazione in realtà è un fenomeno naturale, caratteristico dell'uomo e della sua natura incostante.

La globalizzazione ha semplicemente amplificato questo fenomeno. Se da un lato la migrazione ha incoraggiato l'interconnessione tra popoli e nazioni anche molto diverse tra loro e arricchito la conoscenza, dall'altro lato la migrazione viene guardata spesso con eccessivo timore, come una messa a rischio delle proprie tradizioni, del proprio modo di pensare, delle proprie idee. Non è facile dare una chiave di lettura univoca per questo fenomeno, poiché ogni Paese si porrà diversamente dall'altro su questo tema, ponendo motivazioni politiche o altri punti di vista. Quel che è certo, è che arginare un fenomeno naturale e costante che caratterizza la nostra identità culturale come la migrazione sarebbe come tentare di porre una diga a un fiume in piena dalla cui sorgente sgorga acqua: insensato e inutile.

In generale, quindi, due sembrano le strade che ci si pone di fronte alla migrazione: o bloccarla con ogni mezzo o favorire l'integrazione dei cittadini che fanno ingresso nel Paese ospite. Proprio in questo istante, lo Stato italiano sta discutendo sulla sua posizione in merito, tra chi si pone sulla strada dell'accoglienza ai bisognosi, mossa dalla volontà di esprimere solidarietà nei confronti di chi ha bisogno, e chi invece opta per la strada del respingimento. Al di là dei futuri cambiamenti politici su questo tema, se ripercorriamo le misure adottate negli anni passati, sembra che l'accoglienza ai migranti non sia ancora uscita del tutto dai parametri della prima emergenza e la condizione della maggior parte degli stranieri giunti in Italia presenta ancora situazioni di grave precarietà. Queste

situazioni si riflettono da un punto di vista della didattica delle lingue con l'investimento su questo tipo di utente per svolgere la didattica di italiano L2, cioè l'insegnamento della lingua e cultura italiana rivolto a tutte le persone che risiedono, lavorano in Italia, ma non hanno origini italofone e non hanno acquisito la lingua italiana come lingua primaria, che è proprio il caso degli studenti immigrati e/o con percorso migratorio.

La presente ricerca si occuperà di osservare questo fenomeno dal punto di vista degli insegnanti e delle possibili misure didattiche da mettere a punto e applicato agli studenti immigrati adulti, studiarne le cause, valutare i sistemi didattici in uso e proporre nuove soluzioni. Si tratta certamente di un fenomeno particolarmente complesso da studiare, le cui cause e soluzioni risultano molto sfuggenti, sebbene evidente. Non sarà possibile offrire una soluzione univoca a questa questione, poiché riguarda cause al di fuori della competenza di un insegnante di lingue e che non dipendono neanche dallo stesso migrante. Tuttavia, si sceglie di non mostrarsi indifferente di fronte a questa situazione, ma si sceglie di farsene carico e di valutare delle possibilità da considerare per ogni studente; in altre parole, di rispondere al motto "*I care!*" della Scuola di Barbiana, per un tipo di studente che viene spesso trascurato ma dal quale potrebbe scaturire molto potenziale di grande valore per l'Italia. Il contributo più importante che può offrire un insegnante di lingue è svolgere al meglio il proprio mestiere, cioè insegnare la lingua italiana e far sì che lo studente acquisisca pienamente questo codice, dando valore ai suoi progressi evolutivi: imparare la lingua italiana rappresenta per il cittadino immigrato un primo passo verso l'integrazione nel Paese ospite, nell'ottenere dignità per sé e avere la possibilità di contribuire per sé stesso e per gli altri.

Chi si rapporta a questo tipo di utente, deve confrontarsi con un passato molto doloroso, carico di traumi, paure, difficoltà, precarietà. La tragedia dei migranti che affollano le imbarcazioni sul Mediterraneo è cosa tristemente nota; altrettanto triste ma poco noto è il dramma sociale che lo *status* di migrante comporta e cioè di sostanziale emarginazione. Il presente lavoro di ricerca si pone l'obiettivo di far emergere questo dramma, l'importanza che ha per il nostro Paese e i rischi che si corrono se non vi si pone rimedio.

Il presente lavoro si compone di quattro capitoli. Il primo capitolo, fondamentalmente teorico, illustrerà tutte le premesse legislative e statistiche relative all'immigrazione, per fornire un'idea di quanto il fenomeno sia pregnante nel nostro Paese e come

esso venga gestito, per poi illustrare il quadro relativo all'insegnamento dell'italiano L2 e la normativa vigente prevista: poiché la materia in questione si occuperà dell'italiano come lingua seconda e i cittadini immigrati sono gli utenti direttamente interessati, era naturale tentare di descriverne i contenuti; quindi, si passerà a delineare le caratteristiche di apprendimento di questo tipo di utenti, nonché il ruolo dell'insegnante, che si scoprirà essere di rilievo. Risultava naturale anche affrontare la questione, indagata da molto tempo da numerosi studiosi, circa l'insegnamento dell'italiano, le varianti linguistiche da porre a modello, il ruolo che possono avere i dialetti e sondare se i docenti sono realmente preparati a svolgere le competenze loro richieste; dal momento che la sperimentazione ha avuto luogo nella regione Veneto, sarà dedicato uno spazio apposito anche per la lingua veneta. Con il terzo capitolo verranno tralasciate le questioni più teoriche, sebbene comunque fungano da basso continuo per la nostra trattazione: saranno passati in rassegna i modelli e le strategie in uso, da quelle più tradizionali alle maggiormente innovative, persino quelle tecnologiche, il cui uso è ancora al centro di dibattito (anche per via dell'utilizzo fatto durante gli anni di pandemia); un paragrafo consistente sarà dedicato anche agli spazi dedicati all'apprendimento e in particolar modo si darà spazio alle realtà del volontariato e associazionismo, strutture no-profit mosse dalla volontà altruistica di non vedere altre persone abbandonate a sé stesse, senza alcuna sicurezza, mosse dalla convinzione che, se siamo tutti fratelli e sorelle in quanto esseri umani, è giusto dimostrare questa umanità aiutando chi sta male. di star aiutando dei fratelli e delle sorelle. Il quarto e ultimo capitolo riporterà i dati della sperimentazione didattica realizzata presso un ente di volontariato: verrà presentato il campione di studenti, il contesto in cui è stata svolta la sperimentazione, gli obiettivi della ricerca e le varie fasi di osservazione e messa in pratica. Verranno poi tratte le opportune conclusioni circa la riuscita di questo esperimento e si commenteranno i risultati.

CAPITOLO 1 – LA MIGRAZIONE E L’ITALIANO LINGUA SECONDA: UNA SFIDA (NON SOLO) LIN- GUISTICA

I movimenti migratori hanno sempre fatto parte della storia dell’Europa e, considerata la portata attuale della globalizzazione per il nostro Stato e in generale per il mondo intero, si prevede che esse continueranno a giocare un ruolo sempre più importante. Nel momento in cui flussi di persone immigrano nel nostro Paese è necessario non dare mai per scontata la complessità del processo di *integrazione*: si tratta, infatti, di “un fenomeno complesso, che richiede una risposta politica consapevole ed efficace”.¹

Le risposte che gli Stati europei hanno offerto nel corso degli anni sono state varie: dal *Contrat d’accueil* francese, realizzato nel nome della piena condivisione di ideali e tradizioni del Paese ospite, al pluralismo inglese, che riconosce al suo interno un buon numero di diversità culturali e/o religiose².

Nel caso italiano, invece, nonostante i provvedimenti legislativi, che pure hanno avuto effetto, da molti anni l’integrazione è una materia attivamente dibattuta, ma poco applicata, in quanto spesso intesa come un *atto* compiuto e non come un *processo*. È importante introdurre affrontando l’aspetto dell’integrazione, poiché essa è uno dei motivi fondamentali per cui le lingue vengono insegnate. Come esso debba essere affrontato correttamente assume un peso non indifferente per studenti e insegnanti.

Come ci viene insegnato dalle lezioni della glottodidattica, di cui Balboni è stato uno dei luminari, per riflettere sul corretto insegnamento di una lingua si rivela necessario

¹ cfr. Centro Astalli (2009), p. 11.

² Letteralmente “contratto di ricezione”, si tratta di un percorso di integrazione durante il quale il cittadino immigrato, prima di ottenere la cittadinanza del paese ospitante, viene istruito non solo della lingua, ma anche dell’ordinamento legislativo-giuridico del Paese ospitante; nel 2006 l’allora Ministro dell’Interno Amato aveva cercato di attuare disposizioni in merito ispirandosi a quel modello; cfr. Centro Astalli (2009), p. 9 e 11.

specificare le condizioni in cui esso è svolto: tale condizione si rivela imprescindibile per l'insegnamento dell'italiano L2 (italiano lingua seconda)³.

L'obiettivo di questo capitolo è, quindi, accennare a tutte le caratteristiche dell'insegnamento dell'italiano L2, e in misura più specifica l'applicazione di questo insegnamento agli studenti adulti con passato migratorio, considerando le peculiarità di questo tipo di studente e raccogliendo un'esperienza ventennale di riflessioni didattiche.

1.1. Presenza migratoria in Italia

Nell'introduzione a *Il razzismo spiegato a mia figlia* di Tahar Ben Jelloun, viene riportata la seguente riflessione:

Il carcere e il filo spinato, le torture e le ferite non sono solo il ricordo di una storia passata; vivono in quella violenza quotidiana che si chiama razzismo, una tentazione costante di persone che pur dichiarandosi civili, guardano con diffidenza, sospetto e ostilità esasperata gli altri: quelli considerati «diversi» e «pericolosi» perché provengono da Paesi lontani, perché hanno abitudini diverse, perché emigrano dalla sofferenza, dalla persecuzione, dalla miseria in cerca di una vita migliore. Come sanno bene i nostri emigrati italiani.⁴

Sebbene questa non sia la sede più adatta per affrontare questioni giuridiche concernenti l'immigrazione in Italia, e non sia nemmeno possibile inoltrarsi in questioni tristemente ancora attuali quali il razzismo, per un insegnante che voglia rivolgersi a questo tipo di utente è necessario considerare anche questi aspetti. Se insegnare una lingua significa soprattutto trasmettere una cultura, uno stile di vita, nuove tradizioni e nuovi sistemi di pensiero, per un apprendente con un trascorso migratorio questa trasmissione significa una speranza, un'occasione di vivere meglio, di garantire un futuro migliore per sé stessi e per i propri figli.

³ È sempre opportuno richiamare la differenza tra le varietà di italiano L2 e LS, poiché esse sono ancora spesso confuse. La L2 è presente nell'ambiente in cui viene studiata, mentre la LS non è presente nell'ambiente in cui è studiata; per una tabella sintetica cfr. Balboni (2018).

⁴ cit. in Jelloun (2000), p.5.

In questa sede sarà impossibile dilungarsi su origini e motivazioni che spingono i cittadini di un paese ad assumere comportamenti razzisti nei confronti dei migranti, ma è importante offrire almeno un quadro sommario sulla gestione italiana dell'immigrazione dal punto di vista legislativo non solo per far comprendere il tipo di trattamento sociale riservato agli stranieri, ma anche per spiegare determinate ripercussioni sull'insegnamento dell'italiano L2.

1.1.1. Percorso legislativo

Oggi l'Italia è la seconda maggiore destinazione di immigrati in Europa dopo la Spagna⁵, ma si è scoperta come tale molto più tardi rispetto ad altri Paesi come Germania o Stati Uniti d'America: fino agli anni Ottanta, infatti, l'Italia aveva vissuto una lunga storia come paese di emigrazione⁶. Tra gli anni Settanta-Ottanta, però, l'aumento di flussi migratori in Italia divenne talmente importante da provocare crisi sociali di grande portata impossibili da poter essere ignorate dalla classe politica, alla quale verrà spesso rimproverato di aver tardato a riconoscere il fenomeno⁷: il risultato fu l'emanazione della legge Martelli (D.L. 416, 28 febbraio 1990), il primo provvedimento a riconoscere il fenomeno immigratorio e a tentarne una regolamentazione. Negli anni successivi sono stati emanati altri provvedimenti legislativi in ottica di regolamentazione, come la legge Turco-Napolitano (lg. 40, 6 marzo 1998), che portò a misure più severe contro l'immigrazione irregolare, come i centri di detenzione sottoposti a espulsione o respingimento, ma anche a percorsi di ingresso: nello stesso anno, infatti, fu approvata la possibilità di entrare nel territorio per chiamata diretta da parte del datore di lavoro (chiamato per questo "sponsor"). Misure più restrittive sono state emanate nei venticinque anni successivi, come la legge Bossi-Fini (2002), che abolì la figura dello sponsor per introdurre restrizioni sugli

⁵ cfr. Einaudi (2010).

⁶ Il fenomeno dell'emigrazione italiana prende piede già da pochi anni dopo l'Unità di Italia: da quel momento e per tutta la prima metà del Novecento milioni di italiani emigrarono all'estero, in particolare verso gli Stati Uniti d'America; nelle prossime pagine non verrà fatta ulteriore menzione in merito, ma per approfondire si veda Caracciolo (2017).

⁷ "[...] Solo alla fine degli anni Settanta il sistema politico cominciò a notare il fenomeno, incalzato da sindacati e Chiesa cattolica, senza che venisse approvata alcuna legge fino al 1986.", cit. in Einaudi, 2010.

ingressi e il permesso di soggiorno, e i provvedimenti del 2008-2009, che modificarono i Centri di Permanenza Temporanea in Centri di Identificazione ed Espulsione.⁸

In anni più recenti, i provvedimenti legislativi miravano a sveltire le procedure di ingresso e di rilascio del permesso di soggiorno; una novità concerne il periodo di soggiorno in Italia, la cui durata è stata estesa negli anni a venire⁹. I numerosi cambiamenti di legislature politiche negli anni 2017-2020 ha creato maggiore confusione sulla normativa per garantire la regolarità dell'immigrazione. La disposizione attualmente in vigore è il *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* (D.L. 25 luglio 1998, n. 286), che offre regolamentazioni sui documenti di viaggio necessari, i diritti di cui gode il cittadino extracomunitario – lavoro retribuito e a norma di legge, parità di trattamento nei suoi confronti e in quelli della sua famiglia, diritto all'unità familiare, partecipazione alla vita pubblica locale, tutela giurisdizionale, protezione diplomatica, norme sanitarie, di istruzione, alloggio, vita pubblica e integrazione sociale¹⁰ –. Il dibattito che attualmente sta coinvolgendo la classe politica e l'opinione pubblica riguarda perlopiù la discussione sulla nuova legge di cittadinanza, tra cui il discusso *ius scholae*.¹¹

Come accennato all'inizio, menzionare la storia legislativa della gestione migratoria in Italia non è privo di significato: legiferare qualcosa, infatti, significa anche riconoscere la sua presenza e importanza sul territorio. Attualmente, nonostante la restrittività di certe misure, sembra che la presenza migratoria sia sempre maggiore e continuerà a essere tale: le nuove generazioni di italiani stanno prendendo sempre più consapevolezza della loro identità nel Paese e rivendicano il loro diritto di fare la loro parte e di partecipare in maniera più attiva nelle questioni riguardanti quello che ormai riconoscono a tutti gli effetti come la loro casa, il loro Paese, la loro patria.

⁸ Il cambio del nome denota anche l'aggressività con cui i governi di quegli anni si sono posti in merito alla questione; cfr. Caracciolo, 2017.

⁹ Tale norma non viene applicata nei confronti di minori, i quali sono sottoposti ad altri provvedimenti *ad hoc*, cfr. (Casella, La legislazione nazionale in materia di immigrazione, 2016).

¹⁰ cfr. Casella (2016).

¹¹ Si tratta di una proposta di legge che prevede il riconoscimento della cittadinanza italiana “per i giovani con retroterra migratorio nati in Italia o arrivati prima del compimento dei 12 anni che risiedano legalmente e che abbiano frequentato regolarmente almeno 5 anni di studio nel nostro Paese, in uno o più cicli scolastici”, cit. in Save the Children (2022).

1.1.2. Dati attuali

Posto che quantificare la presenza di stranieri in Italia è sempre un compito difficile, complicato dal massiccio numero di ingressi clandestini che sfuggono alla quantificazione statistica ufficiale, si possono almeno considerare alcuni numeri, ad esempio quello delle richieste di permessi di soggiorno effettuate da cittadini non comunitari, dato che offre almeno una parvenza di ufficialità del fenomeno:

Motivo del permesso	lavoro	famiglia	studio	asilo, richiesta asilo e motivi umanitari	residenza elettiva, religione, salute	tutte le voci
Europa	1871	15324	1151	706	4877	23929
Albania	911	8444	186	165	3479	13185
Bosnia-Erzegovina	87	226	18	19	66	416
Kosovo	32	1059	17	81	240	1429
Macedonia, Ex Repubblica Jugoslava di	67	867	12	7	73	1026
Moldova	65	1054	6	30	165	1320
Russia	119	827	356	29	144	1475
Serbia, Repubblica di	78	370	40	15	81	584
Turchia	92	334	323	146	18	913
Ucraina	410	1965	100	208	581	3264
Europa centro-orientale	1871	15324	1151	706	4877	23929
Africa	2797	20551	974	3832	2805	30959
Africa settentrionale	997	14674	476	627	1379	18153
Algeria	30	270	72	44	32	448
Egitto	145	3741	127	194	533	4740
Marocco	706	8771	130	186	473	10266
Tunisia	98	1838	109	92	263	2400
Africa occidentale	1728	5215	127	2666	948	10684
Burkina Faso (ex Alto Volta)	28	203	..	49	18	298
Costa d'Avorio	103	322	9	219	60	713
Gambia	221	51	27	183	37	519
Ghana	132	798	21	146	54	1151
Guinea	74	77	2	117	62	332

Mali	131	62	2	179	43	417
Nigeria	490	1609	41	1395	376	3911
Senegal	484	1850	10	259	217	2820
Africa orientale	38	344	217	422	341	1362
Eritrea	2	53	7	66	21	149
Etiopia	12	75	64	9	15	175
Mauritius	6	51	2	8	14	81
Somalia	5	29	13	320	50	417
Africa centro-meridionale	34	318	154	117	137	760
Camerun	14	175	60	73	30	352
Congo (Repubblica del)	4	40	21	6	17	88
Asia	3538	16906	5287	6456	2076	34263
Asia occidentale	374	823	1151	880	205	3433
Georgia	181	236	27	281	140	865
Iran, Repubblica islamica dell'	46	152	675	87	12	972
Iraq	1	118	11	231	10	371
Libano	5	87	98	14	22	226
Siria	1	91	32	178	7	309
Asia orientale	415	3703	2823	141	454	7536
Cina	167	1922	2370	115	157	4731
Asia centro-meridionale	2749	12380	1313	5435	1417	23294
Afghanistan	2	176	18	371	16	583
Bangladesh	286	4232	20	1152	777	6467
India	1531	3419	816	131	294	6191
Pakistan	772	2925	306	3683	239	7925
Sri Lanka (ex Ceylon)	65	1494	12	54	54	1679
America	2074	9412	1116	2473	2103	17178
America settentrionale	1620	1914	231	4	215	3984
Stati Uniti	1577	1857	198	3	206	3841
America centro-meridionale	454	7498	885	2469	1888	13194
Argentina	39	355	42	10	193	639
Brasile	84	1568	215	113	501	2481
Colombia	23	537	151	333	102	1146
Cuba	50	754	21	59	34	918
Dominicana, Repubblica	9	778	17	6	21	831
Ecuador	5	576	58	20	61	720

Perù		116	1510	44	487	564	2721
Oceania		37	53	24	..	20	134
Apolide		..	8	32	40

Figura 1: Dati sulla presenza di cittadini stranieri presenti in Italia, con provenienze geografiche e motivazioni sul permesso di soggiorno (Fonte: ISTAT¹²)

Analizzando i dati sopra riportati, sembrerebbe che la pandemia non abbia frenato l'accesso di popolazione straniera in Italia; è possibile, anzi, ipotizzare che la difficoltà della situazione pandemica abbia spinto ancor di più a richiedere documenti ufficiali per godere di maggiori tutele¹³. La maggior parte dei richiedenti proviene dai Paesi dell'Asia centromeridionale e Africa centrosettentrionale; tra le motivazioni principali legate al permesso di soggiorno figurano soprattutto la motivazione familiare, che può essere intesa come ricongiungimento con altri componenti della famiglia (ad esempio un genitore con figli che raggiunge l'altro genitore già residente nel Paese ospitante, oppure ricongiungimento tra genitori e figli), e la richiesta di asilo per motivi politici o umanitari, probabilmente attribuibile al difficile quadro politico e socioeconomico vissuto in quelle regioni¹⁴.

Ancora più sintetico, ma anche più specifico da considerare è il *Rapporto Immigrazione 2020-2021* realizzato dalle fondazioni Caritas e Migrantes, il quale, prendendo a sua volta i dati del Dipartimento Affari Economici e Sociali delle Nazioni Unite, registra un calo internazionale di circa due milioni di migranti: la pandemia da COVID-19 ha certamente contribuito a frenare le migrazioni per lavoro e motivi familiari, ma già il conflitto siriano aveva causato un aumento di flussi provenienti dalle zone nordafricane nel decennio 2000-2020.¹⁵

¹² Dati estratti il 5 ottobre 2022 09:48 UTC (GMT) da ISTAT (2022). Altri dati riportati in grafici e/o tabelle verranno inseriti in apposite appendici.

¹³ La stessa motivazione, però, potrebbe anche muovere nella direzione opposta: la paura del contagio e altre difficoltà potrebbero scoraggiare i migranti da alcun contatto con enti ufficiali. L'ipotesi non va registrata come ufficiale.

¹⁴ Ciò riguarda soprattutto i Paesi in regime dittatoriale e altri come la Libia, terra di centri di detenzione, ove molti migranti vengono rinchiusi prima di intraprendere la rotta mediterranea per raggiungere l'Italia o altre destinazioni.

¹⁵ cfr. Migrantes (2021).



Figura 2: Schema sui cittadini stranieri in territorio italiano 2020-2021 dal punto di vista demografico, socioeconomico e sanitario (Fonte: Caritas e Migrantes, XXX Rapporto Immigrazione, 2021)

Come si può osservare, tra gli effetti demografici più evidenti si registra un calo di circa due milioni di migranti sulla popolazione mondiale, un dato che si registra anche per l'Italia, ove nel 2021 la popolazione straniera si attesta intorno ai 5 milioni, registrando un calo del 5,1% rispetto ai 5,3 milioni del 2020. Tale situazione può essere certamente ricondotta all'«effetto pandemia», prodotto in primo luogo dalle morti causate dal virus¹⁶. Tra gli effetti causati dall'effetto pandemia si registra anche un calo di

¹⁶ Solo nel 2020 il COVID ha causato circa 726 mila vittime in Italia, toccando così uno dei picchi più alti di decessi; cfr. Blangiardo (2020).

espulsioni e respingimenti rispettivamente del 30% e del 50%, portando di fatto a un momento di contrasto all'immigrazione irregolare.

Preme sottolineare, a questo punto, alcune questioni importanti ai fini di delineare il quadro dell'apprendente straniero: lavoro, questione abitativa, sanità, condizione scolastica, religione, violenze e questioni di genere.

Se per i cittadini italiani si è registrato un tasso della disoccupazione dell'8,7%, per gli stranieri circa il 13% della popolazione ha perso il lavoro a causa della pandemia. Apparentemente questo dato può sembrare poco decisivo, ma il commento riportato da Caritas e Migrantes riporta che:

[...] mentre per gli italiani il timore di incorrere in un evento infausto si riduce parallelamente all'aumentare del livello di istruzione – confermando come il possesso di competenze più elevate fornisca una maggiore sicurezza dinanzi al manifestarsi di rischi – questo non accade tra gli stranieri extracomunitari. La quota di lavoratori extra-UE laureati che nutrono timori sulla propria condizione professionale (15,0%) è addirittura maggiore non solo dei diplomati (13,1%), ma anche di chi ha al più la licenza media (14,7%). In questo caso il titolo di studio non costituisce una garanzia di stabilità occupazionale, probabilmente in ragione del fatto che anche chi ha elevate competenze svolge mansioni a bassa specializzazione.¹⁷

Riguardo la questione abitativa, se tra le famiglie straniere si registra un tasso di povertà assoluta maggiore rispetto alle famiglie italiane (26,7% contro 6%), ciò è dovuto anche al peso procurato dagli aspetti amministrativi e burocratici, le irregolarità giuridiche e, prima fra tutte, lo *status* di richiedente asilo o rifugiato, fattori non di poco conto per poter abitare stabilmente in una dimora domestica. Dunque, si potrebbe dedurre che se si registra una percentuale di ritardo scolastico del 30% tra gli studenti stranieri¹⁸, in parte va attribuito a tali motivi. Questo ritardo, inoltre, viene accumulato durante il percorso scolastico fino a portare all'abbandono definitivo.

Tra il 2021 e il 2022, si registra anche l'accesso ai servizi di istruzione universitaria tra le motivazioni che muovono maggiormente gli studenti immigrati: tale condizione è rappresentata specialmente da afghani e ucraini, molti dei quali possiedono un

¹⁷ cit. in Migrantes (2021), p. 4.

¹⁸ cfr. in *ibidem*, p.7.

livello di formazione elevato (diploma liceale, laurea) e, a motivo della delicatissima situazione sociopolitica vissuta nei loro Paesi di origine,¹⁹ arrivano in Italia con la speranza di poter ottenere ad esempio incarichi presso Università, oppure di trovare semplicemente un lavoro più dignitoso. Si tratta di un fenomeno importante per comprendere come il rapporto tra l'utente migrante e i servizi di istruzione non sia più occasionale: oggi sempre più cittadini extracomunitari arrivano in Italia con l'intenzione di proseguire gli studi o, se già conclusi, darne un senso. In altre parole, per molti studenti migranti "non basta più essere riconosciuti e difesi e non giudicati, ma essere formati come cittadini consapevoli che possono inserirsi nella realtà professionale del loro paese ospitante"²⁰.

A confermare questo aspetto possiamo citare quanto affermato nel volume *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*:

Per i migranti, è molto importante sentirsi integrati nella società di accoglienza sul piano della comunicazione linguistica e questo dipenderà dal modo di concepire l'integrazione, che può essere diverso e variare a seconda degli individui [...]. È anche importante che essi siano percepiti come linguisticamente integrati dai membri della società di accoglienza, per i quali tale integrazione dipende dalla padronanza della lingua maggioritaria nella loro società – una visione ristretta che può non essere necessariamente condivisa dagli stessi migranti.²¹

In una società globalizzata che proclama lo scambio di culture e la trasmissione dei saperi, non è possibile non considerare l'integrazione dei cittadini immigrati. A meno che i Paesi non intendano semplicemente frenare i flussi migratori e adottare le conseguenti disposizioni, sarà necessario ammettere l'inevitabilità di tale fenomeno e che da esso potrebbe dipendere la sopravvivenza di un intero Paese. La prima misura da adottare in questo caso sarà proprio la misura che passa per la comunicazione linguistica, senza la

¹⁹ Il ritorno del governo dei talebani in Afghanistan e la guerra scoppiata tra Russia e Ucraina hanno provocato un aumento di profughi provenienti da questi Stati, e molti di questi sono studenti universitari che vorrebbero completare il loro percorso nel paese ospite; la stessa Università di Padova ha messo a disposizione borse di studio realizzate *ad hoc*, vedi in [Unipd 4 Afghanistan | Università di Padova](#) e [Unipd 4 Ukraine | Università di Padova](#).

²⁰ cit. in Calvi M.V., Mapelli G., Bonomi M. (cur.), (2011), *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*, Milano, Franco Angeli, p. 119.

²¹ cit. in Beacco, Little, & Hedges (2015), p. 7.

quale non può esistere una seria comunicazione. Da qui l'importanza che deriva dall'apprendimento della lingua ospite, in questo caso l'italiano.

1.2. Insegnare italiano L2 nel mondo e in Italia

Una volta inquadrata la situazione della popolazione straniera in Italia, è stata affermata l'importanza di una corretta impostazione della comunicazione con il migrante a partire dalla lingua di accoglienza. Non sempre però l'italiano L2 ha avuto un ruolo primario nell'accoglienza e la ricerca in merito ha fatto emergere prospettive poco rosee.

1.2.1. Quadro dell'italiano L2 rispetto alle altre lingue straniere e suo futuro nel mondo

Una stima condotta undici anni fa da Balboni ha rilevato circa 900.000 studenti di italiano nel mondo.²² La maggior parte di questi studenti discendono da emigrati italiani e vorrebbero riscoprire le loro origini; vi è anche una parte di loro che non vanta discendenze italiane ma ha un interesse per l'Italia in parte coltivato da film, viaggi, qualità della vita, cucina, tutto ciò che rientra nel *made in Italy*, e, pertanto, sono interessati a studiare la lingua.

Già Balboni, però, definiva per l'italiano “uno *status quo* fragile, precario”²³: tale constatazione sarebbe solo parzialmente condivisibile. Sicuramente il pubblico di studenti che richiedono l'italiano non può vantare un numero competitivo rispetto ad altre lingue romanze, come il francese, e soprattutto rispetto agli studenti di inglese e cinese, attualmente in crescita; va anche considerato il fattore politico, in quanto non sono stati realizzati interventi rilevanti di promozione linguistica all'estero da parte della politica italiana tali da competere con Francia, Regno Unito e Germania e anche i tagli di bilancio sulla formazione dei docenti di italiano evidenziano tale tendenza: se consideriamo il caso di ITALS, uno dei laboratori linguistici più noti, esso si mantiene solo grazie alla formazione, senza la quale la ricerca cesserebbe di esistere. Questo non può che confermare la

²² cfr. Balboni P. E., (2011), p.57.

²³ cit. in *ivi*, pag. 58.

poca attenzione offerta a questo settore²⁴. Secondo Balboni, il Ministero preferisce attuare “una maggiore attenzione al passato rispetto al futuro e rispondendo alla domanda di chi vuole l’italiano per ragioni economiche e turistiche”²⁵.

A questa carenza di fondi si unisce anche l’incertezza sulla loro disponibilità, fattore che preoccupa molto gli Istituti Italiani di Cultura e la norma, paradossale, secondo la quale gli Istituti Italiani di Cultura non possono assumere cittadini italiani all’estero, ma possono impegnare solo i cittadini stranieri, mentre gli insegnanti di madrelingua italiana possono essere assunti in aree italofone, ad esempio, in Svizzera, Slovenia e Croazia.²⁶

Questi elementi, dunque, caratterizzano il mercato dell’insegnamento dell’italiano: Balboni si mostra piuttosto scettico in merito alle ragioni socioculturali che spingono gli studenti a studiare italiano rispetto a quelle economiche, perché pochi possono permettersi “il lusso di riscoprire le proprie origini” e di interessarsi a una nuova cultura²⁷. L’interesse, infatti, si può perdere col tempo per lasciare spazio a un’altra lingua più interessante e anche più conveniente: si tratta pur sempre di studenti che hanno interesse per l’Europa più che per l’Italia in sé e per le stesse motivazioni potrebbero scegliere di studiare altre lingue europee, come il francese²⁸.

A distanza di dieci anni, si possono osservare dei cambiamenti rispetto alle osservazioni di Balboni, soprattutto se consideriamo lo sguardo con cui oggi i Paesi europei ed extraeuropei guardano all’Italia: eventi sanitari e politici come la gestione della pandemia da COVID-19 e la campagna vaccinale, gli aiuti umanitari offerti all’Ucraina in questo periodo di conflitto bellico, eventi sportivi e culturali come la vittoria dell’Italia agli Europei di calcio 2021, il trionfo dell’atletica leggera durante le Olimpiadi di Tokyo

²⁴ “Tutti i Paesi in questi anni stanno effettuando tagli di bilancio nel settore della promozione della propria lingua, e anche l’Italia ha avuto nel 2010 riduzioni forti nel settore; chi ha deciso la logica secondo la quale fare i tagli di bilancio ha preferito conservare dove possibile il finanziamento ai corsi per discendenti di italiani, quindi conservare l’attenzione al passato, e ha tagliato la formazione dei docenti di italiano [...]”, cit. in *ivi* p.64.

²⁵ cfr. in *ibidem*.

²⁶ cfr. in *ibidem*.

²⁷ Ancora oggi, infatti, l’italiano viene studiato principalmente per ragioni culturali. Per un approfondimento specifico sull’importanza culturale dell’italiano si può consultare Balboni P.E., (2015), *L’opera e l’insegnamento dell’italiano nel mondo. Dalle dichiarazioni di principio alla progettazione di percorsi*, EL.LE, vol. IV, n.2, luglio 2015, ISSN 2280-6792.

²⁸ cfr. in Balboni (2011), p.60.

2020 e gli Europei di Monaco e i crescenti successi del nuoto durante gli Europei a Roma appena conclusi, nonché il crescente interesse internazionale nei confronti della musica italiana, grazie alla vittoria dell'edizione 2021 dell'Eurovision Song Contest da parte della band romana Måneskin, hanno sicuramente contribuito ad alimentare un crescente interesse per l'Italia nel mondo, sebbene siamo ancora lontani dal ritenere l'Italia una potenza mondiale economica e culturale indispensabile²⁹.

Quel che è certo è che l'Italia continua ad affascinare e attirare, altrimenti non avremmo la presenza straniera che abbiamo oggi e che necessita della didattica dell'italiano L2.

1.2.2. Normativa vigente per l'insegnamento dell'italiano L2

Come ribadito anche dalla Costituzione italiana³⁰ e dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948)³¹, garantire diritti a ogni persona, a prescindere da qualunque differenza, è un dovere civile e morale, necessario anche per la nostra società. Il documento *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, rilasciate dal MIUR, include tra i diritti fondamentali, facendo riferimento anche agli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU, anche l'insegnamento della lingua italiana, in quanto “primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi³²” e

²⁹ La lirica italiana ha sempre reso l'Italia culturalmente riconoscibile, ma il rock e il pop suonato dalla band romana ha permesso di riscuotere grande popolarità in platee più ampie e anche nel mondo anglofono, difficile da conquistare. Inoltre, come riportato da Santipolo, il loro successo non è casuale sia perché verificatosi in un contesto particolarmente favorevole per il Paese, per via delle vittorie sopra riportate, sia perché coincidente al dibattito degli accademici della Crusca sulla presenza degli inglesismi nell'italiano; per approfondimenti si veda Santipolo (2022), pp.50-52.

³⁰ “Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.” (art. 3, Costituzione della Repubblica italiana, 1948).

³¹ “Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà [...] senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione” (art. 2, Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 1948).

³² “La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità. È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico.”; cit. in MIUR (2017).

di educazione alla cittadinanza per gli studenti più piccoli – ma anche, e soprattutto, per gli studenti più adulti – e, nel nostro caso, anche uno strumento per l’inclusione dei cittadini stranieri, proprio perché padroneggiare la lingua italiana eviterebbe allo studente situazioni di marginalità culturale, purtroppo molto frequenti tra gli studenti stranieri, anche se in Italia da molti anni, i quali soffrono spesso la mancanza di una inclusione che non sia continuamente messa in discussione.

Dell’insegnamento della lingua italiana L2 per adulti si occupano nello specifico i Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (CPIA); è possibile fare riferimento anche al *Testo Unico sull’Immigrazione* e alle ancora valide indicazioni fornite nel documento *L’integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l’elaborazione di strategie e la loro attuazione* (2014). Secondo le indicazioni fornite dal MIUR per l’organizzazione dei CPIA, ogni centro deve disporre dei “percorsi di istruzione” per adulti³³ da sottoporre ai neoarrivati, organizzati in due livelli, oppure percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, tutti realizzati dalle sedi amministrative. Riguardo i corsi di primo e secondo livello, possono accedervi gli studenti adulti anche con cittadinanza non italiana che hanno concluso o meno il primo ciclo di istruzione e dimostrano di non poter frequentare il corso diurno. Sono compresi – si legge nello stesso documento – anche coloro che hanno compiuto il quindicesimo e sedicesimo anno di età, ma che non possiedono il titolo, considerati adulti, pur non essendo maggiorenni: al termine del primo percorso, viene rilasciata una certificazione in cui si attestano le competenze raggiunte dallo studente e che permettono di accedere al percorso di secondo livello; si potrebbe dire che essi corrispondano quasi a delle “secondo scuole dell’obbligo”, in quanto l’istruzione fornita nel percorso di secondo livello corrisponde già a quanto previsto per la scuola secondaria di secondo grado obbligatoria. Diverso invece è il caso dei corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, i quali sono finalizzati “al raggiungimento [...] del livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d’Europa” e che sono previste anche integrazioni per rinforzare le competenze linguistiche e attività di accoglienza e orientamento. È possibile usufruire di queste attività anche a distanza tramite svolgimento di attività sincrone tra docente/studente e in un gruppo di più studenti. Il CPIA è di fatto il primo ente pubblico di istruzione

³³ cfr. in MIUR (2019) pag. 5-6.

con cui lo studente di italiano L2 si interfaccia; di fatto è la sua prima scuola in Italia e in molti casi anche l'unica.

Il già menzionato *Testo Unico sull'Immigrazione* è il documento da considerare per conoscere tutti gli elementi concernenti l'accoglienza degli stranieri, dalle disposizioni necessarie all'ingresso e soggiorno, la regolazione del visto di ingresso, la questione lavorativa (diritti e doveri del lavoratore straniero e del datore di lavoro), le disposizioni in caso di irregolarità ed eventuale espulsione, previsti per il cittadino straniero e l'integrazione, fino alle *Disposizioni in materia sanitaria, nonché di istruzione, alloggio, partecipazione alla vita pubblica e integrazione sociale*, e nella fattispecie il capo II, contenente le *Disposizioni in materia di istruzione e diritto allo studio e protezione*, che riporta tutte le disposizioni da adottare. Vale la pena citare quanto riportato nell'articolo 38, comma 3 del testo, in cui si precisa che:

La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.³⁴

Rendere esplicito questo aspetto in un testo legislativo significa non solo riconoscere l'importanza dell'accoglienza di ogni essere umano, a prescindere dalle differenze linguistiche, sociali, religiose, culturali e morali, ma anche ribadire l'obiettivo a cui tendeva l'Unione Europea al momento della sua creazione: più Stati si uniscono, ognuno con le proprie differenze linguistiche, sociali, culturali e più bisogna attuare scambi culturali per favorire l'arricchimento. Tuttavia, nonostante i buoni propositi, queste affermazioni spesso non si traducono in buone pratiche nelle scuole e università e nelle realtà professionali; nonostante il passato dell'Italia in quanto paese di emigrazione, durante il quale i cittadini italiani hanno subito persecuzioni e ritorsioni motivate dal semplice pregiudizio, in Italia siamo ben lontani dal considerare l'integrazione migratoria una prassi diffusa. Sono ancora diffusi atti di discriminazione razzista a danno di stranieri e molte scuole e

³⁴ cit. in *Testo unico sull'immigrazione* (aggiornato con le modifiche apportate, da ultimo, da ultimo, dalla Legge 23 dicembre 2021, n. 238, dal D.L. 21 marzo 2022, n. 21, convertito, con modificazioni, dalla L. 20 maggio 2022, n. 51 e dalla Corte Cost., sentenza 8 febbraio-10 marzo 2022, n. 63), capo II, art.38, comma 3.

università stentano ancora a considerare le potenzialità interculturali che l'accoglienza di studenti migranti può offrire. Sebbene le *Indicazioni nazionali* e il Consiglio di Europa incoraggino l'educazione al plurilinguismo e all'integrazione e inclusione di lingue e culture diverse, di fatto questo non viene sempre applicato nelle scuole: se è vero che il primo passo per la comunicazione dei popoli passa per la comunicazione linguistica, ma ancora oggi si registrano problemi linguistici diffusi tra i migranti, ciò fa pensare che l'investimento linguistico sia poco considerato e che le potenzialità interculturali e interlinguistiche siano ancora oggi messe da parte da scuole, università e realtà professionali. Nonostante le buone e giuste affermazioni elaborate nelle normative competenti, siamo ancora molto lontani dalle nobili intenzioni dichiarate dal Ministero dell'Istruzione italiano e dall'Unione Europea.

1.3. L'apprendimento linguistico dello studente adulto migrante

1.3.1. Caratteristiche generali dello studente migrante

Posto che per l'acquisizione linguistica di ogni studente bisogna sempre considerare l'importanza di fattori come l'età³⁵, la motivazione, la qualità dell'input a cui si è sottoposti, la durata di questo stimolo, delineare le caratteristiche generali di questo tipo di studente è impresa assai ardua. In particolare, il fattore età è un elemento interessante da considerare, riconosciuto, fra gli altri, da Vedovelli: il fatto che molti utenti dei corsi di L2 siano adulti tra i 20 e i 35 anni, implica una personalità già formata, con un'identità culturale, personale, e anche scolastica per i più istruiti, e lavorativa per chi ha già svolto esperienze professionali nel suo Paese di origine, in altre parole, sistemi già sviluppati³⁶

³⁵ I bambini, soprattutto da zero ai due anni, sono maggiormente esposti all'apprendimento linguistico per ragioni neurobiologiche, mentre con l'avanzare dell'età l'acquisizione si fa più difficile, ma non impossibile; cfr. Mamusa (2020).

³⁶ “La motivazione genericamente culturale si inserisce in contesti dove lo sviluppo individuale trova le sue risposte entro sistemi, a volte molto sviluppati, di educazione e di istruzione degli adulti”; cit. in Vedovelli (2010, 2° ed.), p. 179, a sua volta cfr. Bandini, Barni, Sprungoli (1999, p. 416).

per i quali bisogna considerare anche la possibilità che essi siano anche maggiormente consapevoli, rispetto a un bambino o un adulto, delle loro capacità acquisizioni.³⁷

Riguardo gli studenti migranti nello specifico, occorre una precisazione terminologica. Il termine *migrante* non presenta in sé alcuna implicazione linguistica, in quanto essa è una categoria più sociologica o politica e non si tratta nemmeno di una categoria omogenea³⁸. In altre parole, non esiste un sistema e approccio di apprendimento unico che contraddistingue gli studenti immigrati.³⁹ Citando le linee guida del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, è importante ricordare che:

la competenza di ogni singolo utente/apprendente sia quasi sempre disomogenea e parziale. Questa competenza è influenzata dal contesto familiare, dai bisogni creati dalla situazione in cui la persona si trova e dalle sue esperienze, comprese le abilità trasversali acquisite nel suo percorso di studi, nell'uso di altre lingue e nella vita professionale. È improbabile che i profili di due utenti/apprendenti siano completamente identici in quanto riflettono le loro personali esperienze di vita e le loro intrinseche abilità, che il QCER 2001 (par. 5.2) descrive come le loro "competenze generali."⁴⁰

Per lo studente migrante, la disomogeneità di apprendimento risulterà ancora più evidente, poiché ogni migrante porterà con sé non solo la propria storia di cittadino extracomunitario che affronta un viaggio dalle difficoltà di considerevole portata, da cui porterà uno strascico di conseguenze personalissime da non sottovalutare (in molti casi anche sintomi di disturbo da stress post-traumatico⁴¹), ma anche la propria personalissima storia di studente. Nella maggior parte dei casi, infatti, gli studenti di italiano L2 hanno

³⁷ Diverso sarà il caso degli apprendenti analfabeti, per i quali va fatto un approfondimento specifico, come già accennato nel capitolo precedente.

³⁸ Da questo momento in poi, il termine verrà utilizzato per sintesi, ma si cercherà di tenere conto sempre di questa distinzione, di cui si rimanda a Beacco, Little, & Hedges, (2015), p. 13.

³⁹ In realtà, questa osservazione sarebbe valida per tutti i discenti di lingua, sia essa L2 o LS, per tutte le età: se prendiamo ad esempio il gioco come sistema di apprendimento linguistico, fino a qualche tempo fa lo si riteneva più adatto per i bambini che per gli adulti, ma lo studio di Begotti (2007) ne ha dimostrato l'efficacia anche per un pubblico più maturo.

⁴⁰ cit. in Council of Europe (2021), p.40.

⁴¹ Spesso si utilizza anche il semplice termine *rotta* per indicare qualsiasi viaggio svolto in condizioni pericolose per mare o per altri mezzi illeciti. Nella maggior parte dei casi si tratta di sbarchi clandestini rintracciati dalle autorità costiere italiane che recuperano i passeggeri delle imbarcazioni per portarli nei porti, ove, dopo un primo controllo sanitario, verranno smistati nei centri di accoglienza. La pericolosità del viaggio, nonché le diffuse situazioni di abuso e violenza, causano in molti migranti traumi di variabile entità.

origini diverse dalle proprie; molti di loro, quindi, hanno un diverso percorso di vita, di istruzione, oltre alla diversità di abitudini, valori e tradizioni. Anche per questo motivo, sarebbe consigliabile adottare una modalità di insegnamento *ad hoc* per ogni studente, tale da modulare ogni aspetto ai bisogni specifici dello studente e anche delle proprie caratteristiche di apprendimento. Del resto, come osserva Begotti, l'apprendente adulto porta con sé una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni, delle proprie competenze, delle proprie capacità e quel bagaglio di conoscenze culturali che entrano nella sua memoria e servono per orientarsi nella nuova vita⁴². Essere consapevoli delle proprie capacità, però, non è un concetto immediato, bensì il punto finale di un processo interiore che, come tale, richiede i propri tempi e le proprie modalità di espressione. Tuttavia, nei numerosi ambienti con cui l'immigrato si relaziona – da quello squisitamente burocratico al più linguisticamente competente – si fa fatica a comprendere quanto il processo di integrazione sia, appunto, un *processo*, non come un dovere da compiere all'istante.⁴³

1.3.2. *Le Linee guida del MIUR sull'apprendimento: uno scontro fra teoria e realtà*

Le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2014) hanno riconosciuto l'importanza dei tempi di apprendimento e dell'importanza di un tempo prolungato e continuo nelle scuole⁴⁴. Tuttavia, viene dato poco spazio alle fasi previste per l'apprendimento, che sono:

1. *Fase di accoglienza o di emergenza* (“apprendimento dell'italiano L2 per comunicare” secondo la definizione del MIUR): lo studente è appena arrivato in Italia e non conosce la lingua; durante il processo di apprendimento si sviluppa la competenza dell'ascolto, si acquisisce il lessico fondamentale (ossia le parole “base” più usate che gli serviranno per la comunicazione) e apprende le capacità di lettura e scrittura in italiano L2; al termine di questo percorso, il suo livello è pari a un A1-A2 del Quadro

⁴² cit. in Begotti (2007), p.5.

⁴³ cfr. in Centro Astalli (2009), p.7.

⁴⁴ Il monte ore previsto oscillava tra le otto e le dieci ore settimanali, di cui due ore al giorno, per una durata tra i tre e quattro mesi e tutto questo solo nella prima fase; cfr. MIUR (2014), p. 17.

comune europeo di riferimento delle lingue (i cosiddetti livelli di “contatto” e “sopravvivenza”);

2. *Fase “ponte”*: il MIUR la definisce “la fase più delicata e complessa”, poiché il discente deve rinforzare le basi apprese nella prima fase, ma anche acquisire nuove competenze più efficaci non solo per comunicare meglio ma anche per l’apprendimento comune⁴⁵;
3. *Fase degli apprendimenti comuni*: in questa fase “l’italiano L2 resta sullo sfondo”⁴⁶, e, nonostante alcune possibili difficoltà che possono permanere, il discente riesce a far sentire il suo punto di vista, diverso dalla classe e la sua partecipazione può rappresentare un’occasione di confronto interculturale per lo studente e l’intera classe.

Nonostante le Linee guida rivendichino la necessità di porre attenzione a tutte le tre fasi senza preferenze, purtroppo nelle scuole questo non viene messo in pratica. Una tendenza diffusa consiste nel dare importanza e concentrare maggiori energie sulla prima fase e pochissimo spazio alle altre: spesso avviene che gli stessi studenti si focalizzino maggiormente sull’apprendimento di contatto per poi insistere molto meno quando ritengono di avere appreso le basi necessarie per “sopravvivere”. Tale tendenza è manifestata anche dagli stessi studenti quando imparano a interagire bene con gli altri, pur dando poca importanza alla correttezza verbale. Tra le competenze più sviluppate per lo studente migrante, infatti, si incontra l’interazione e il parlato, mentre poco spazio viene dato alla capacità scritta. Una volta acquisito il lessico fondamentale e la grammatica di base e una volta essere riusciti a “farsi capire”, gli studenti spesso ritengono di aver acquisito il necessario per poter vivere e lavorare nel paese ospite; non sentendo più il bisogno di “imparare”, gli studenti non avvertono l’esigenza e l’interesse di frequentare i corsi, portando così ad abbandonarli. Se tale fenomeno riguarda gli studenti di scuola, ne derivano una serie di lacune che, accumulatesi, causano una serie di valutazioni negative che fanno rischiare ritardi scolastici che possono influenzare negativamente il percorso di formazione; riguardo gli studenti adulti invece, il fenomeno si traduce in lacune nella

⁴⁵ Questo aspetto è valido soprattutto per gli studenti in età scolare, per consentire loro di seguire le altre discipline.

⁴⁶ cfr. MIUR (2014), p. 18.

competenza linguistica che andranno a danneggiare direttamente il processo di integrazione nel paese ospite.

1.3.3. Situazioni diffuse tra gli studenti

Come ricordato dalle linee del Quadro Comune Europeo di Riferimento, anche la convivenza con altre lingue può influenzare l'apprendimento: se, ad esempio, un cittadino afghano convive con altri cittadini della sua nazionalità, che parlano la sua lingua, è naturale che essi tenderanno a parlare nella propria lingua materna; la convivenza familiare o lavorativa con cittadini italiani potrebbe invece spronare il migrante a voler farsi sentire e quindi a sforzarsi maggiormente, a condizione però che vi sia dall'altra parte una motivazione a esprimersi nel modo più chiaro possibile, avendo a cuore l'apprendimento del migrante. Altro fattore molto serio è il grado di alfabetizzazione degli studenti: è possibile riscontrare casi di studenti che non sono alfabetizzati nella propria lingua madre, il che potrebbe complicare l'insegnamento, che se non viene curato, può provocare lacune ancora più difficili da colmare.

Per le ragioni sopra menzionate, si crea un divario di entità non indifferente tra gli studenti che potrebbe inficiarne anche la frequenza: se per lo studente con titolo universitario, il cui apprendimento dell'italiano L2 è legato a motivi di studio – dunque, integrarsi nel sistema universitario di un altro Paese – e in alcuni casi anche all'aspetto culturale, l'abitudine allo studio può portare a una frequenza maggiormente continua delle lezioni e una cura maggiore dell'apprendimento individuale, ciò potrebbe essere diverso per gli studenti lavoratori: una delle motivazioni principali per questo tipo di studente è legata all'ottenimento del permesso di soggiorno, da qui la possibilità di accedere ai servizi sanitari del paese di accoglienza, lavorare e guadagnare nelle condizioni tali da poter mantenere la propria famiglia, se l'ha raggiunto nel paese ospitante, oppure per spedire i contributi necessari nel paese di origine, se è la famiglia vi risiede. Andrebbe distinta anche la circostanza di chi entra in Italia per stabilirvisi definitivamente da chi continua a mantenere i contatti con il paese di origine al punto da progettare un ritorno futuro: in molti casi vi è anche una richiesta di certificazioni di lingua per l'ottenimento della cittadinanza italiana a motivare il migrante ad apprendere l'italiano.

In generale, gli apprendenti migranti lavoratori sono già inseriti nel mondo professionale, sono padroni di sé, dei propri tempi e dei propri soldi e desiderano essere autonomi⁴⁷; inoltre, la sofferenza dovuta all'emarginazione può spingere lo studente a sforzarsi di migliorare il suo italiano per integrarsi con il paese ospitante.

Ogni apprendente presenterà, quindi, bisogni e motivazioni diverse l'uno dall'altro: di conseguenza, per ogni studente sarà richiesta una metodologia di apprendimento diversa, valutata secondo modalità diverse e pregresse.⁴⁸

1.4. Il ruolo educativo e culturale dell'insegnante

Nonostante le *Indicazioni nazionali* abbiano cercato di fornire degli obiettivi scolastici da raggiungere per dare al docente una direzione precisa del lavoro da svolgere, esse sono, appunto, *indicazioni*, non *regole*, prescrizioni da seguire pedissequamente. Il docente, pertanto, non ha norme pedagogiche specifiche a cui fare riferimento, ma lavora in autonomia. Tale circostanza, tuttavia, può rivelarsi un'arma a doppio taglio, poiché, se da un lato l'autonomia permette di favorire un certo grado di creatività, dall'altro lato i docenti lamentano la mancanza di riferimenti più specifici per gestire situazioni complesse e creare il clima favorevole per l'apprendimento plurilingue, nella libertà delle scelte operative⁴⁹. In questo senso è evidente la volontà di creare un dialogo, ma ciò non semplifica il compito del docente, soprattutto alla luce di quanto affermato nei paragrafi precedenti. Sia che si tratti di professionisti, sia che si tratti di volontari, insegnare a studenti migranti in maniera efficace significa anche prendersi carico dei problemi generali che li coinvolgono: dalle problematiche quali le condizioni di precarietà professionale e abitativa, ai sintomi post-traumatici dovuti al viaggio, i meccanismi burocratici spesso vissuti come ostacoli da dover superare, quando non come una minaccia, il dolore

⁴⁷ cit. in Balboni, *Lo studente adulto* (2015), p. 96.

⁴⁸ "E' nostra ferma convinzione che non esista un approccio o metodo che sia universalmente adatto a tutte le tipologie di studenti adulti, bensì per una glottodidattica efficace si rende necessaria una valutazione a priori delle esperienze pregresse, degli stili cognitivi e d'apprendimento, delle motivazioni e dei bisogni dei singoli apprendenti, al fine di proporre la metodologia che meglio si adatti al tipo di destinatari." cit. in Begotti (2007), p. 4.

⁴⁹ cfr. Saccardo (2016), p.22.

provocato dal distacco dalla terra d'origine, la sensazione di aver perso la propria identità, l'incomprensione con gli abitanti del paese ospitante, fino alle persecuzioni a cui sono stati sottoposti nel loro paese di origine e i pregiudizi a cui potrebbero essere sottoposti nel Paese ospitante.

1.4.1. *L'approccio al problema dell'alfabetizzazione*

In aggiunta a questo tipo di difficoltà, si intrecciano le difficoltà strettamente linguistiche legate in parte anche al grado di alfabetizzazione. Uno studio recente di Raspollini⁵⁰ si è occupato dell'approccio dei docenti alla questione: sottoposti a quesiti, i docenti hanno inserito tra le maggiori difficoltà nella didattica, in primo luogo, l'individuazione e costruzione di materiali didattici efficaci per le specifiche tipologie di analfabetismo, a seguire trovare gli input adeguati e la gestione dei tempi di apprendimento e in ultimo l'individuazione del grado di alfabetismo. Riprendendo a sua volta uno studio di Sbertoli⁵¹, Raspollini rimarca la differenza tra *analfabetismo* e *alfabetizzazione*: il primo è il punto di arrivo del secondo, che “potrà con il tempo condurre l'apprendente a leggere e scrivere in modo autonomo testi di natura differente”⁵². Conoscere questa differenza è uno dei primi aspetti che il docente deve considerare nell'approccio con l'apprendente analfabeta; gli altri aspetti sono:

- *Differenza tra analfabetismo strumentale e analfabetismo funzionale*: il primo consiste nella completa incapacità di compitare o produrre una parola scritta; il secondo, invece, è l'incapacità di passare dalla decifrazione e lettura alla comprensione di un testo anche semplice, quotidiano⁵³;
- *Pluri-literacy o Alfabetizzazione multipla*: oltre le competenze di letto-scrittura sviluppate dal discente, si inserisce anche l'alfabetizzazione numerica o finanziaria e digitale;

⁵⁰ cfr. Raspollini (2020), da cui saranno riprese tutte le osservazioni a seguire.

⁵¹ Sbertoli G. (2016), *Literacy Language and Integration*, Convegno Cittadinanza e Analfabetismo. Storie, dati e diritti in Italia e in Europa presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, Reggio Emilia.

⁵² cit. in Raspollini (2020), p. 51.

⁵³ cfr. *ivi* e Siebetcheu (2021), p. 55.

- *Apprendimento linguistico L2 e alfabetizzazione*: un discente di lingua seconda al livello principiante non sempre è analfabeta nella propria lingua madre;
- *Apprendimento informale*: come i bambini apprendono molto attraverso il contatto con i propri pari, allo stesso modo gli adulti analfabeti possono accrescere la loro competenza in contesti più informali (famiglia, amicizia) e possono riprenderle all'interno della classe;
- *Valore della lingua madre negli apprendenti*: una delle strategie di apprendimento dello studente adulto migrante spesso porta a rinnegare in parte o in toto la propria lingua madre, considerata inferiore.

In conclusione, si afferma che:

«È l'inserimento sociale che costituisce un presupposto necessario per l'apprendimento della lingua e non il contrario; l'insegnante di L2 saprà che la capacità di acquisire rapidamente una lingua non dipende dalle ore passate con lei; gli scambi relazionali con i parlanti sono il libro di grammatica».⁵⁴

In questo senso si rende esplicita l'importanza dell'insegnante come vero sostegno per lo studente. Se è vero che ogni bravo studente ha avuto un bravo maestro capace di trasmettere nel modo giusto, ancor di più l'insegnante diventa un vero e proprio sostegno per lo studente migrante non solo nell'insegnamento della lingua e non solo per aiutarlo a sviluppare la competenza linguistica, ma anche per trasmettere un nuovo modo di stare al mondo, e fare in modo che questa nuova società con cui lo studente dovrà fare i conti diventi anche la propria società, se lo desidera. Essendo il primo a interfacciarsi con gli studenti, al docente è richiesta

volontà e capacità di prestare attenzione ai singoli studenti, stabilendo lezioni di fiducia ed empatia, nella consapevolezza che lo stesso insegnamento risulta più efficace se si provvede a scaldare il cuore e l'intelligenza e che l'azione coordinata di più persone incide sulla realtà più della buona volontà del singolo.⁵⁵

⁵⁴ cit. in *ivi*, p.52.

⁵⁵ cit. in Centro Astalli (2009), p. 31.

L'importanza del docente, inoltre, assume un ruolo ancora più rilevante dal punto di vista acquisizionale: secondo l'analisi di Vedovelli, sebbene il periodo di permanenza sia un importante indicatore, il contatto più incisivo per lo studente migrante è dato in buona misura dal docente. In altre parole, il contatto dello studente con l'italiano sarà caratterizzato dall'input fornito dal docente e dal livello linguistico in cui è inserito nella classe. Ciò significa che nei primi tempi l'apprendimento può assumere un buon ritmo, se non essere rapido, ma col tempo tenderà a rallentare: lo studente, infatti, ritenendo di avere già acquisito le basi linguistiche necessarie per svolgere i compiti quotidiani, sarà meno motivato nell'apprendimento, col rischio che esso possa stagnarsi su certi livelli, quando invece è importante che si mantenga costante⁵⁶.

1.4.2. Misure da adottare

Ai fini didattici, risulterà chiaro che i tempi di apprendimento non devono essere accelerati per evitare di causare una dose massiccia di ansia da prestazione che non giova allo studente, quel cosiddetto *filtro affettivo* che impedisce allo studente di apprendere in un contesto sereno e armonico. La presenza del filtro affettivo si riscontra con maggiore evidenza negli studenti adulti, per i seguenti motivi:

- Presenza di freni inibitori che negli apprendenti bambini non è così manifesta: i bambini “rischieranno” di più rispetto agli adulti, i quali spesso temono l'errore;
- Concezione negativa dell'errore: alcuni migranti hanno talmente timore di incorrere in un errore, che questo viene percepito come una macchia;
- Motivi soggettivi: spesso, ci si sforza di commettere meno errori possibile per adattarsi all'ambiente linguistico circostante, ma anche per motivi personali legati al lavoro o altro (riguardano, quindi, la motivazione, che è considerato un fattore soggettivo).

Se, come a volte avviene, la motivazione risulta generica, ancor più il docente dovrà “rafforzare l'adesione al processo di formazione”⁵⁷. Diversificare i materiali

⁵⁶ cfr. Vedovelli (2010 (2° ed.)), p. 180.

⁵⁷ cfr. in *ivi*, p. 179.

didattici a disposizione sembra la modalità più adatta per andare incontro alle esigenze e capacità sviluppate dagli studenti in quel momento, “attingendo alla propria esperienza e inventiva personale per adattarlo in situazioni sempre diverse”⁵⁸.

1.4.3. Scenari didattici possibili

Dopo aver considerato le problematiche politiche, sociali, economiche e linguistiche che possono coinvolgere lo studente migrante, verranno passati in analisi tutti gli scenari che è possibile si verifichino durante le lezioni in classe e come sarebbe possibile intervenire per affrontare le eventuali difficoltà sempre nella prospettiva di rendere la didattica efficace non solo e non tanto per gratificare il docente in nome di una presunta superiorità, ma per garantire allo studente il diritto di imparare e di imparare bene.

Poiché nella maggior parte dei casi il docente dovrà confrontarsi con studenti differenti per nazionalità, età anagrafica, bisogni specifici e motivazioni generali o specifiche, se ne terrà conto diversificando le lezioni e i materiali didattici. Altra questione con la quale il docente dovrà fare i conti è la saltuarietà della frequenza delle lezioni da parte degli studenti. Trattandosi per la maggior parte di adulti lavoratori – spesso con una famiglia a carico –, bisognerà prevedere che lo studente non riuscirà a essere presente a tutte le lezioni per cause lavorative e/o familiari, spesso connesse ai lunghi tempi burocratici per il rilascio dei documenti necessari. Un’indagine realizzata dal Centro Astalli di Roma ha studiato il fenomeno e ha osservato come, dato un certo numero di studenti iscritti alle lezioni, meno della metà si presenta realmente agli sportelli⁵⁹. In altre parole, al momento della strutturazione del syllabo, non solo non sarà possibile prevedere se lo studente frequenterà le lezioni con continuità, ma bisognerà considerare che le assenze saranno numerose. È chiaro, a questo punto, che l’idea di perseguire un programma di argomenti prestabiliti e programmati in anticipo può essere controproducente: nel momento in cui lo studente tornerà in classe, si riscontreranno sicuramente delle lacune più o meno grandi nell’apprendimento. Una possibile soluzione può essere strutturare le

⁵⁸ cfr. Centro Astalli (2009), p. 37.

⁵⁹ L’indagine è stata condotta coinvolgendo le scuole di italiano in Centri Territoriali Permanenti, Istituti superiori, enti di volontariato e università nella zona cittadina di Roma, e che ha portato a un risultato importante nonostante la mancanza di ulteriori dati al quadro generale; si veda in merito Centro Astalli (2009), p.48.

lezioni volta per volta, a seconda della presenza degli studenti in classe e dei loro bisogni: il syllabo sarà sempre presente, anche coerentemente con gli obiettivi stabiliti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento, che, per quanto poco attento alle esigenze di uno studente migrante e per quanto venga dato per scontato un tipo di istruzione presente solo nel sistema di istruzione europeo, si rivela sempre un indicatore valido⁶⁰.

Dal docente verrà quindi richiesta una certa capacità di improvvisazione e adattabilità ai contesti. Anche se il docente decidesse di strutturare il corso in un programma, bisognerebbe considerare un numero di lezioni in cui potrebbe essere necessario rispiegare i concetti precedentemente introdotti, non per incapacità di spiegare da parte del docente e di capire da parte dello studente, ma perché per lo studente viene meno quel lavoro individuale che lo motiva a studio, soprattutto per via della situazione di convivenza abitativa e/o familiare con altri stranieri e non con italiani.

Tenuto conto del fatto che, come riporta Vedovelli, nella maggior parte dei casi l'unico contatto del discente con l'italiano è all'interno dell'approccio formale stabilitosi all'interno della classe⁶¹, non bisognerà aspettarsi tempi di acquisizione rapidi, ma ci si potrà avvalere del supporto dei mezzi di comunicazione di massa (televisione, cinema, soprattutto social media, in quanto sistema più immediato e certamente a disposizione di tutti), i quali in parte riescono a mitigare questa mancanza, se inseriti nel giusto spazio e se l'approccio ai sistemi viene guidato dal docente. Tra le possibili strategie che lo studente potrebbe attuare nell'acquisizione linguistica, a cui il docente prestare attenzione, troviamo⁶²:

- Poche modifiche del proprio repertorio: lo studente, seppur spronato dal docente, amplia poco le sue competenze e si concentra molto su quanto già interiorizzato;
- Interesse ad ampliare il proprio repertorio, ma difficoltà dovuta alla mancanza di tempo, sostegno adeguato, che provoca disagio e sofferenza psicosociale;
- Tentativo di migliorare il proprio repertorio, ma senza stravolgere le proprie tradizioni culturali, accettando i propri errori;

⁶⁰ cfr. Trotta, in Centro Astalli (2009), p.39.

⁶¹ cfr. in Vedovelli (2010), p. 179.

⁶² L'elenco sottostante prende spunto da Beacco, Little, & Hedges (2015), p.12-13.

- Tentativo di adottare il repertorio L2 come un parlante nativo, al punto da abbandonare la lingua d'origine oppure riservarla solo all'ambito familiare.

Ogni studente potrebbe applicare queste strategie a seconda del proprio carattere e delle proprie strategie linguistiche.

Colpisce in questo senso il rapporto con la lingua di origine, spesso marginalizzata come inferiore. Partire dalla lingua di origine e passare in rassegna le differenze con la lingua seconda può essere, invece, utile per far osservare differenze interlinguistiche e in alcuni casi potrebbe essere utile anche per gli studenti analfabeti, solo però in presenza di una figura mediatrice.

Ogni persona presenta una personalità fatta di caratteristiche che la rendono unica rispetto alle altre e questo si riflette specialmente nell'apprendimento linguistico. Ogni situazione che può presentarsi in classe è differente e non esistono protocolli standard da seguire: sta quindi alla sensibilità del docente, alla sua empatia e alla sua creatività trovare la migliore soluzione possibile coerentemente con la situazione del singolo studente e con i suoi bisogni.

CAPITOLO 2 – L’ITALIANO DA INSEGNARE TRA DUBBI E POSSIBILITÀ

Assieme alle questioni sociali, politiche e culturali sopra enunciate, se ne aggiunge anche un’altra strettamente linguistica e relativa all’insegnamento dell’italiano, che merita opportuno approfondimento. Diversamente da altri Paesi, ove il processo di unificazione nazionale ha portato anche all’unificazione linguistica particolarmente sentita, dall’unificazione italiana avvenuta nel marzo 1816, non sembra di essere ancora giunti a un’unione anche linguistica. Le indagini di De Mauro e Castellani, sebbene giunte a risultati differenti, concordano nel rilevare un numero bassissimo di italofoeni al momento dell’unificazione: in parte ciò è dovuto al bassissimo grado di alfabetizzazione diffuso al tempo in tutto il Paese, e in parte ancora presente oggi; in parte anche le varietà diatopiche diffuse nelle varie regioni hanno un ruolo importante, giacché esse venivano percepite come lingue, mentre a quel tempo l’italiano era percepito dai parlanti come una lingua calata dall’alto, e ha faticato molto per essere riconosciuta⁶³. Oggi l’italiano è la lingua ufficiale del Paese, ma i dialetti continuano ancora a rivestire la loro importanza: tuttavia, in tempi di cambiamento quali quelli che stiamo vivendo, si sta mettendo in questione la lingua italiana e con essa si sta finalmente muovendo il dibattito circa la lingua da insegnare e il valore dei dialetti, un dilemma risalente già dall’inizio dell’unificazione italiana finora ancora irrisolto. Pertanto, si è deciso di dedicare il secondo capitolo alle questioni linguistiche che coinvolgono l’italiano, e che interessano principalmente gli studenti di lingua seconda, e si approfondirà in modo particolare il dialetto in Veneto, in quanto regione in cui la sperimentazione ha avuto luogo.

2.1 Lingua e quotidianità: l’italiano che cambia

Giunti a questo punto della trattazione si spontaneo chiedersi come strutturare nella pratica un corso di italiano L2. Il senso comune porrebbe priorità alla spiegazione

⁶³ Per approfondimenti si veda anche lo scontro tra le teorie di Manzoni e Ascoli in Marazzini, (2015), pp. 283-295

delle regole grammaticali, dalle più semplici alle più complesse. Tuttavia, l'apprendimento linguistico comincia a dare i suoi frutti non esclusivamente grazie ai corsi specifici di lingua, ove il docente si limita a passare in rassegna la struttura di una lingua, ma è nell'ambito relazionale e nella quotidianità vissuta giorno per giorno che lo studente inizia a mettere in pratica la lingua prima faticosamente, poi sempre più agilmente e con numerosi progressi. Quanto più lo studente si appropcherà alla L2 nel quotidiano, sia esso familiare o lavorativo o riguardante esso qualsiasi tipo di relazione, tanto più svilupperà confidenza con la lingua, introietterà i meccanismi linguistici e riuscirà col tempo a riprodurli correttamente. A poco varranno gli sforzi di creare corsi di lingua, anche se strutturati nel modo migliore possibile, se essi non valorizzano le relazioni – a partire da quelle con i compagni di classe, i quali hanno in comune il bisogno di imparare la L2, nonostante le differenze linguistiche, culturali e di motivazione – e non si incoraggia l'utilizzo della L2 al di fuori del “protetto” contesto scolastico.⁶⁴

Se ogni lingua viva cambia col passare del tempo e con i cambiamenti delle società, l'italiano non fa alcuna eccezione e in un'epoca di globalizzazione come la nostra sta sempre più mettendo in discussione il suo uso dei termini, le strutture morfosintattiche – ad esempio il dibattito intorno all'inclusività della lingua e l'utilizzo della lettera schwa [ə] e la recente decisione da parte dell'Accademia della Crusca di inserire i nomi con desinenza al femminile singolare come lemmi nei vocabolari⁶⁵ –; parte di questi cambiamenti avviene anche grazie anche al contatto dell'italiano con altre lingue straniere e i dialetti regionali e locali. Tuttavia, vi è ancora troppa poca attenzione da parte delle scuole alle parlate regionali: se nelle scuole superiori, lo studio della letteratura cattura tutta l'attenzione del docente, prendendo uno spazio che potrebbe essere essenziale per rinforzare o introdurre concetti grammaticali, quando la grammatica viene affrontata essa viene spesso concepita ancora in una forma prescrittiva e non si presta attenzione ad alcuni fenomeni, come il parlato contemporaneo o le nuove forme lessicali e/o morfosintattiche in uso dai parlanti ma ancora discusse a livello accademico. Per questo motivo, si è deciso di dedicare parte di questo spazio a questa branca della linguistica che si occupa di studiare il fenomeno del parlato e come esso stia cambiando la grammatica italiana. Non è

⁶⁴ cfr. in Pona & T. (2016), pp. 62-63.

⁶⁵ (Coletti, 2021)

semplice riassumere anni di studi sull'italiano, e questa non sarebbe neanche la sede appropriata per lasciare spazio a questioni di storia della lingua e sociolinguistica. Tuttavia, si sceglie di ripercorrere sinteticamente questa storia per spiegare la complessità del contesto linguistico con cui si interfaccia lo studente migrante.

Per quanto riguarda specificamente il parlato, risulta ancora utile la descrizione di Berretta nel suo saggio *Il parlato italiano contemporaneo*⁶⁶, che nonostante sia stato pubblicato molti anni addietro, presenta caratteristiche ancora valide allo stato linguistico attuale. Tali caratteristiche sono riassunte nella tabella sottostante in quattro macroaree:

TESTUALITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Frammentarietà del discorso evidenziate da particelle discorsive, ma anche pause di esitazione e programmazione, false partenze, autointeruzioni, autocorrezioni, enunciati incompiuti⁶⁷. • Prevalenza della semantica sulle regole sintattiche; • Legame con la situazione: molti riferimenti fanno capo al singolo contesto e sono evidenziati dalla presenza di elementi come ellissi, brachilogie e riferimenti impliciti; • Largo spazio a elementi extra-verbali (gesti, espressioni facciali, etc.) comprensibili solo all'interno di un contesto specifico.
SINTASSI	<ul style="list-style-type: none"> • Larga preferenza della paratassi e conseguente predominazione di particelle coordinate (<i>e, ma, però, allora</i>); • Poche proposizioni subordinate presenti tra cui le infinitive, le finali introdotte da <i>per</i>, alcuni infiniti nominali, complete, temporali e ipotetiche;

⁶⁶ Onde evitare divagazioni dall'oggetto della trattazione, non sarà possibile enunciare tutti i dati riportati da Berretta, per cui si rimanda direttamente a Berretta (1994).

⁶⁷ In una conversazione spontanea, la frammentarietà può dar luogo anche a una frammentarietà tematica, colmata dalla cooperazione tra interlocutori ed emerge se vi è scarsa attenzione da parte dell'ascoltatore; questa caratteristica è maggiormente controllata nei testi monologici (ad es. saggi universitari); le pause di esitazione e pianificazione spesso sono riempite da materiale lessicale (*allora, diciamo così*) o elementi non lessicali (*mhm, eh*).

	<ul style="list-style-type: none"> • Presenza di connettivi testuali, asindeto, congiunzioni coordinanti, congiunzioni subordinanti (<i>perché</i>); • Presenza del <i>che</i> polivalente; • Poca varietà di utilizzo delle congiunzioni; • Semplicità e scarsa coesione del periodo; • Frequente uso di dislocazioni a sinistra e costruzioni marcate.
MORFOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Riduzione del sistema verbale a presente, passato (prossimo e/o remoto) e imperfetto; • Diffuso utilizzo dell'indicativo al posto del congiuntivo nelle dipendenti complete, molto presente nel Meridione; • Scarso utilizzo del passivo; • Uso diffuso dei pronomi personali; • Concordanza <i>ad sensum</i> tra verbo e soggetto, nel soggetto logico; • Regolarizzazione dei paradigmi, diffusa in coloro che hanno imparato l'italiano a scuola: viene selezionato l'allomorfo più frequente o il sistema flessivo o della base e spesso i parlanti, colti e incolti, tendono a generalizzare o a inserire morfemi nel corpo di parola celando trasparenza formale o solo confondendo parole simili per forma; • Pronuncia veloce e trascurata nel parlato colloquiale.
LESSICO	<ul style="list-style-type: none"> • Selezione di vocaboli medi, meno appartenenti alla fascia alta; • Frequente ripetizione di parole polisemiche (<i>cosa, coso, roba</i>); • Utilizzo dei verbi in espressioni analitiche che teoricamente dovrebbero avere un termine unico;

	<ul style="list-style-type: none"> • Verbi pronominali usati con uno o più clitici che assumono un significato nuovo; • Significato sociale e possibile connotazione affettiva dei diminutivi • Errori di lessico diffusi nell'italiano di incolti e semicolti, dovuti a una sbagliata interpretazione di parole note sulla base di altre note o a semplice scambio di termini.
--	--

Gli elementi sopra elencati sono solo i caratteri di quella che “non si identifica con una determinata varietà di lingua”, ma ove “il mezzo diviene a sua volta una dimensione di variazione”, quella *diamesica*⁶⁸. Il saggio di Berruto *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo* ha contribuito ad analizzare le varietà dell'italiano considerate in tutte le dimensioni. In Italia, infatti, la distinzione linguistica si fa evidente se riferita all'asse diatopico⁶⁹, che nel caso dell'italiano riguarda nello specifico gli italiani regionali⁷⁰, ma nel corso degli anni, i tentativi di analisi di queste varietà sono stati resi complicati dalla “collocazione di uno standard colloquiale-informale che non sia venato da particolarità regionali”⁷¹. Un'altra interessante analisi è la quadripartizione realizzata da De Mauro nel 1980, che, sebbene Berruto ne criticasse la sottovalutazione della pronuncia, interessa al nostro scopo per la considerazione dell'*italiano scientifico*, la varietà più formale del nostro italiano anche in tempi attuali, e che rappresenta una difficoltà per gli italofoeni e gli apprendenti di italiano L2. Due varietà sociolinguistiche che Berruto ritiene più interessanti sono l'*italiano parlato colloquiale* e l'*italiano popolare regionale*, le quali presentano entrambe dei tratti che hanno perso marcatezza, in quanto inglobati nella norma. L'italiano standard, che a questo punto chiameremo per pura convenzione *neo-standard*⁷², sta subendo una mutazione tale per cui in esso vengono inglobati tratti sia del

⁶⁸ La conoscenza della distinzione linguistica secondo l'asse diacronico, diatopico, diafasico, diastratico e diamesico è data per scontata.

⁶⁹ “[...] In Italia la prima fonte di diversificazione degli usi linguistici è quella legata alla distribuzione geografica, lungo l'asse diatopico”; cit. in Berruto (2012), p. 17.

⁷⁰ Il paragrafo successivo, che si occuperà della lingua italiana in Veneto, che, sebbene la definizione di “italiano regionale” non renda sufficientemente la sua complessità, di fatto approfondisce una specifica situazione linguistica.

⁷¹ cit. in in Berruto (2012), p. 18.

⁷² Si pone molta attenzione alle definizioni come italiano standard, o neostandard, o regionale, le quali presentano una complessità maggiore.

parlato colloquiale sia dell'italiano regionale, sebbene le due varietà presentino ancora tratti sottoposti a stereotipi negativi, e per questo non ancora integrati nella norma. Questo italiano è tipico della conversazione quotidiana, del parlare quotidiano, che va distinto da altre varietà più riconoscibili localmente, come l'*italiano popolare*, l'*italiano gergale*, le varietà più basse dal punto di vista diafasico, ma utili ad affermare il senso di appartenenza a una comunità specifica e i valori attorno a cui essa ruota; per questo motivo si includono anche il linguaggio giovanile e gerghi relativi ad ambiti più settoriali.

Prescindendo dalle caratteristiche peculiari delle singole varietà, le quali non saranno approfondite in questo lavoro, non essendo la sede adatta, tutte queste condividono la loro mutevolezza a seconda dei gruppi che la utilizzano, del mutamento del prestigio di una o dell'altra varietà e soprattutto sono conosciute maggiormente da chi ha frequentato o frequenta i determinati ambienti che la utilizzano.

2.2 Lingua e quotidianità: il caso Veneto

Poiché la sperimentazione di cui il presente elaborato prende luogo a Padova, si è ritenuto necessario inserire un paragrafo specifico che delinei la situazione linguistica presente in Veneto. Nella regione sono diffuse, secondo l'analisi di Santipolo⁷³, otto varietà di italiano: lo standard, il semistandard⁷⁴, italiano regionale, italiano popolare⁷⁵, semi-italofonia, lingue minoritarie storiche (come il ladino), lingue minoritarie recenti e i dialetti. In particolare, tre dimensioni sono tra loro interconnesse secondo lo schema ivi riprodotto:

⁷³ cfr. *Il repertorio linguistico del Veneto contemporaneo*, in Santipolo (2022), pp. 66-78.

⁷⁴ Tipologia pressoché identica allo standard per morfosintassi, ma diversa per lessico, fonologia e pronuncia.

⁷⁵ Molto vivace in Veneto, ma presente anche in altre regioni, è riconoscibile anche nello scritto virtuale (blog, mail, chat, social network).

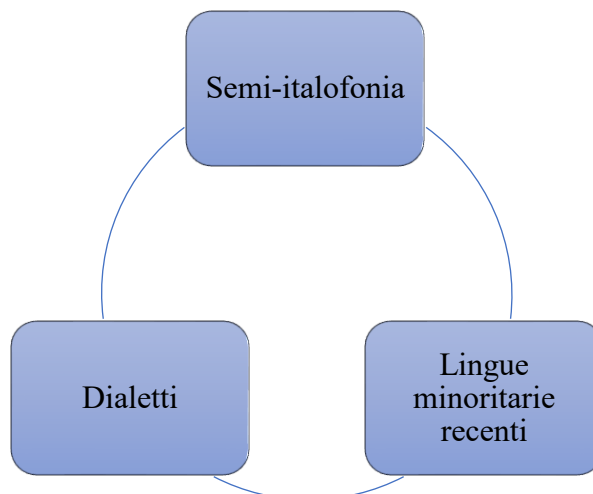


Figura 3: Schema sulla connessione tra semi-italofonia, dialetti e lingue minoritarie recenti⁷⁶.

La condizione di semi-italofonia, infatti, in quanto caratteristica di chi possiede una competenza parziale di italiano, coinvolge sia i parlanti veneti nativi dialettofoni sia gli immigrati di prima generazione, questi ultimi portatori di lingue che sono presenti e parlate nel territorio da meno di tre generazioni. Poiché sia nel caso dei dialetti sia in quello delle lingue minoritarie ristrette si tratta di comunità alloglotte, i due codici vengono accostati. Secondo i dati ISTAT 2021⁷⁷, il Veneto è la quarta regione con maggiore presenza di stranieri, dopo la Lombardia, il Lazio e l’Emilia-Romagna, e le comunità alloglotte più presenti sono romena, araba, cinese, albanese, ucraina, bengalese, lingue indiane (soprattutto punjabi, tamil e hindi) e serba. Riguardo i dialetti e coloro che li utilizzano, “in Veneto, in genere, a parlare di più il dialetto sono gli uomini delle donne, mentre per quanto riguarda età e titolo di studio, il Veneto si caratterizza per la possibilità dei giovani laureati di scegliere tra italiano e dialetto a seconda dei diversi contesti e scopi comunicativi”⁷⁸: il Veneto dimostra in maniera assoluta il vantaggio sociolinguistico dei parlanti colti di poter padroneggiare tutti i codici, dal più formale al più informale. Mentre in alcune regioni il dialetto viene ancora connotato negativamente come un codice linguistico inferiore alla lingua nazionale, i cui parlanti non conoscono altri codici al di fuori del dialetto e per questo guardati con sprezzo, il dialetto veneto gode di un prestigio

⁷⁶cfr. Santipolo (2022), pp. 67-68

⁷⁷ cfr. Cittadini stranieri in Italia (2021, 2022).

⁷⁸ cit. in Santipolo (2022), p. 71.

storico, culturale e letterario – basta nominare il teatro goldoniano come esempio prestigioso – tale da permettere non solo la sua sopravvivenza come lingua viva ancora diffusa tra i corregionali parallelamente alla lingua nazionale, ma anche di porsi come un’alternativa all’italiano e “come strumento di socializzazione profonda”⁷⁹, una dichiarazione di riconoscimento e appartenenza a una comunità, al punto che l’esigenza di acquisizione si fa importante per essere integrati, sia per immigrati sia per cittadini italiani. Di conseguenza, oltre le situazioni di semi-italofonia, sono diffuse anche quelle di *semi-dialettofonia*. Tuttavia, l’acquisizione del dialetto non è un processo a senso unico, ma coinvolge la volontà di integrarsi da parte dello “straniero” e anche la volontà integrativa del gruppo di pari che esercita una pressione tale da “costringere lo straniero” ad apprendere il dialetto; nel caso degli immigrati, chi riesce a integrarsi meglio sono proprio coloro che sentono con maggiore forza tale pressione, al punto da acquisire velocemente questa competenza e anche a fungere da mediatori linguistico-culturali tra la comunità di origine e quella italiana locale, nonostante permangano comunque errori, imperfezioni e/o interferenze della lingua materna⁸⁰.

L’importanza dei dialetti è tale che nel 2005 il Consiglio Regionale del Veneto avviò le pratiche per l’inserimento del dialetto veneto come minoranza linguistica tutelata dall’UNESCO e nel 2007 si affacciò per la prima volta la proposta legislativa del suo insegnamento nelle scuole; nel 2018, la proposta fu rifiutata, in quanto poneva due problematiche costituzionali e linguistiche non di poco rilievo, quali la varietà da assumere a modello, questione non da poco considerata la variazione diatopica dello stesso dialetto veneto, e le ulteriori minoranze linguistiche interne, nonché le figure che avrebbero dovuto insegnare la lingua e la formazione richiesta. Si tratta di una questione ancora aperta e ancora discussa, per cui non ci sono ancora certezze in futuro. Si può solo ribadire l’importanza che hanno i dialetti e la presenza di stranieri come comunità alloglotte, che creano un ambiente linguistico, sociale, comunicativo molto complesso per chiunque voglia approcciarvisi.

⁷⁹ *ivi*, p. 73.

⁸⁰ cfr. Chini (2005), p. 10.

2.3 Preparazione degli insegnanti e problematiche sollevate

Come più volte affermato in precedenza, il docente assume un ruolo nuovo, più dinamico, più fresco: se fino all'avvento del nuovo millennio, il docente veniva inquadrato come una rigida autorità e la messa in discussione del suo insegnamento era considerata inaccettabile, da molto tempo sta prendendo sempre più piede la considerazione dell'insegnante di lingue come *facilitatore linguistico*, probabilmente anche grazie alla riflessione sul miglioramento della didattica e, finalmente, la volontà di seguire meglio le indicazioni della linguistica e didattica acquisizionale, nonché il riconoscimento dell'importanza di apprendere le lingue non in un'unica varietà, ma dando importanza a molte se non tutte le varietà linguistiche presenti.

Per utilizzare le parole di Pona:

[...] l'insegnante/facilitatore linguistico non insegna italiano, ma fornisce stimoli linguistici ricchi, significativi e calibrati e crea occasioni di scambi relazionali (anche) in lingua con gli apprendenti per favorire i naturali processi di acquisizione linguistica e di sviluppo di competenze linguistico-comunicative. L'insegnante/facilitatore linguistico rimuove gli ostacoli all'apprendimento linguistico da parte di parlanti di L2, predisponendo le condizioni ottimali per stimolare un contesto comunicativo positivo, accogliente, ricco di sollecitazioni al dialogo e allo scambio.⁸¹

In un'ottica di italiano L2, quindi in un contesto in cui gli studenti studiano e imparano la lingua nella quale sono immersi nella loro vita, questa figura riveste un ruolo chiave nel tirare fuori, nello spiegare linguisticamente elementi che lo studente già percepisce, già acquisisce implicitamente. L'esposizione continua dello studente a determinati input, gli permette di avere già note certe strutture linguistiche, siano esse fonetiche, morfologiche, lessicali, sintattiche: il facilitatore linguistico ha il compito di "facilitare" il riconoscimento di queste strutture, dando a queste un nome e aiutando gli studenti a utilizzarle nel modo più corretto possibile. Tuttavia, il ruolo di facilitatore linguistico, a discapito del termine, non presenta "facilitazioni" in termini di tempistiche di apprendimento: gli studi prodotti sulla glottodidattica e le stesse *Indicazioni* ministeriali, infatti, spesso mostrano risultati che è possibile ottenere in anni e che invece non possono essere

⁸¹ cit. in Pona & T. (2016), p. 63.

comprimibili in pochi mesi, come di fatto avviene all'interno delle scuole. Questo è un primo contrasto tra teoria e realtà, piuttosto traumatico per un docente, ma anche per gli studenti, i quali percepiscono la pressione nel raggiungere obiettivi che sentono come irraggiungibili, e di conseguenza aumenta il filtro affettivo che inficia l'apprendimento⁸². Vi sono docenti che sono consapevoli del poco tempo dato a disposizione e che percepiscono come insufficiente, se non mancante, il sostegno da parte degli organi competenti.

Se i docenti siano effettivamente consapevoli del loro ruolo di riferimento e di come lo gestiscano, quali sono le difficoltà che compromettono il loro lavoro e come si potrebbe arginarle, è un quesito ancora attuale, strettamente collegato con la loro preparazione. L'indagine svolta da Raspollini tra il 2015 e il 2019 sulle esigenze di formazione dei docenti hanno mostrato che nel 2016 la metà dei docenti intervistati riscontrava difficoltà nel trovare materiale didattico adatto per la classe di stranieri, e attribuiva parte di questa difficoltà alla mancanza di consapevolezza dei docenti su determinati aspetti⁸³. Parte di questa mancanza è dovuta a cause istituzionali e derivate dalla formazione; Lo Duca denuncia, infatti, come la formazione universitaria non sia in grado di fornire quella "strumentazione teorica e pratica" necessaria. Se a tutto ciò si aggiunge anche la difficoltà di approcciarsi a studenti provenienti da aree linguistiche molto distanti dall'italiano – non solo per morfosintassi, lessico e suoni, ma anche per alfabeto e scrittura –, le criticità si fanno ancora più evidenti. A poco sono valsi i percorsi *post lauream* istituiti per l'insegnamento, master di primo e secondo grado attivati da alcune sedi universitarie, e la recente integrazione del tirocinio formativo nelle scuole al Percorso Formativo 24 CFU, poiché nel concreto, una volta conseguiti questi titoli, i docenti avrebbero diritto a pochi punti di avanzamento nelle graduatorie generali, quindi, secondo Lo Duca, una scuola o una classe con una maggioranza studentesca straniera può contare su un docente preparato solo fortuitamente⁸⁴. L'introduzione ministeriale della classe di concorso A023 *Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti)* è stato un passo ulteriore nel lungo percorso di riconoscimento, iniziato con le prime certificazioni glottodidattiche comparse

⁸² "un cammino a tappe forzate non è possibile, e la fretta produce, sia nell'adulto che insegna che nello studente, ansia e insoddisfazione, quando non anche sentimenti di impotenza, frustrazione e incompetenza"; cit. in Pona & T. (2016), p. 65.

⁸³ L'indagine di Raspollini faceva riferimento a studenti analfabeti, ma questa difficoltà può riscontrarsi benissimo per tutti gli studenti stranieri; per approfondimenti vedi (Raspollini, 2020).

⁸⁴ cfr. Lo Duca (2013), p. 246.

come titoli di punteggio nei concorsi a cattedra del 2012, e da allora sono state denunciate numerose criticità e vuoti normativi; attualmente la classe di concorso in questione, nota al pubblico solo dal 2020, è ancora al centro di dibattito su possibili aggiornamenti e potenziamenti.⁸⁵

Tralasciando gli interventi istituzionali – spesso guardati non di buon occhio dai docenti e visti parzialmente come un’imposizione dall’alto che non tiene conto dei bisogni reali della scuola e che non è consapevole delle problematiche che la affliggono –, è un dato di fatto che anche gli stessi docenti di lingua hanno poca dimestichezza con la sociolinguistica e la considerano marginale all’apprendimento rispetto alla grammatica intesa in senso tradizionale⁸⁶: questo aspetto può essere ricondotto alla scarsa sensibilità da parte di alcuni insegnanti alla sensibilità sociolinguistica dell’italiano, la consapevolezza sociolinguistica data per scontata negli studenti, la difficoltà di impiegare tempo ed energie nella ricerca, analisi e selezione di materiale autentico, con il rischio di comprometterne l’autenticità⁸⁷. L’utilizzo del materiale autentico è sempre stato, usando il termine adottato da Balboni, “mitizzato” e pone un problema etico, poiché potrebbe mettere lo studente in eccessiva difficoltà oppure non portare a un miglioramento significativo. A questo quesito sembra rispondere Balboni, il quale sostiene che “un materiale deve essere sempre vero e mirare al bene dello studente”, di conseguenza anche evitare censure e stereotipi linguistici e includere le lingue vive: in questo modo, se non autentico, il manuale può almeno sembrare verosimile⁸⁸.

Per quanto riguarda i centri di accoglienza di primo e secondo livello, sebbene essi abbiano creato buoni presupposti per garantire corsi di lingua italiana per tutti gli utenti a cui vi si rivolgono, gli insegnanti continuano ad accusare un eccessivo carico di responsabilità da gestire interamente in autonomia. Come specificato nel paragrafo 1.4, gli insegnanti sono il primo punto di riferimento linguistico e culturale per gli studenti,

⁸⁵Proprio a marzo 2022 è stato pubblicato dal Ministero dell’Istruzione il documento *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, ove viene riconosciuta la necessità di potenziare i posti disponibili per quella classe di concorso, nonché formare adeguatamente i docenti ai temi dell’insegnamento; per approfondimenti vedi Lo Duca (2013), D.ITAL.S. (2022), Ministro dell’Istruzione (2022).

⁸⁶ Per “insegnamento della grammatica tradizionale” viene inteso l’insegnamento della lingua concentrato solo sulla spiegazione delle regole morfosintattiche, lessico limitato a liste di parole, spesso fuori contesto e poca attenzione alla competenza orale.

⁸⁷ cfr. Santipolo (2022), pp. 144-154.

⁸⁸ cfr. Balboni (Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video, 2022), p. 76.

ma quando il docente deve confrontarsi con gruppi fortemente eterogenei da diversi punti di vista, come spesso avviene, è importante che ogni ente interessato alla formazione dei docenti, a partire dalle istituzioni ministeriali, per poi passare alle università, si interessi a questo aspetto senza sottostimarne e provveda a una reale e concreta tutela e preparazione di queste figure dalle quali, anche se indirettamente, potrebbe dipendere il futuro dello Stato.

CAPITOLO 3 – ITALIANO L2 IN CLASSE: STRATEGIE DIDATTICHE TRA SCUOLE E ASSOCIAZIONI

In questo capitolo verranno passati in rassegna tutti i metodi, modelli, strategie, spazi, approcci, strumenti del lavoro didattico più rilevanti che sono stati sperimentati nelle classi di italiano L2, con i suoi vantaggi e controindicazioni. In particolare, verrà analizzato singolarmente anche il ruolo delle associazioni di volontariato, forse la realtà maggiormente impegnata e votata al servizio di inclusione e accoglienza a migranti, nonché il contesto di apprendimento ove ha avuto luogo la sperimentazione. Successivamente verrà dedicato un paragrafo all'uso della tecnologia in glottodidattica, anche questa utilizzata durante la sperimentazione.

3.1. Metodi, modelli, strategie e approcci didattici: soluzioni generiche per affrontare la L2 in classe

3.1.1. Utilizzo del manuale: vantaggi e svantaggi

Ribadiamo ancora una volta che i bisogni linguistici degli studenti di L2 sono molteplici, sottoposti a variabili di tipo economico, sociale, morale, culturale (anche religioso), e variano per storia personale e familiare, biografia scolastica, talenti, capacità, sogni, obiettivi personali e/o professionali; dunque, le circostanze di apprendimento e l'approccio degli studenti alla lingua saranno in costante cambiamento, specialmente se consideriamo che gli studenti dovranno applicare la loro competenza di L2 in una situazione linguisticamente vivace e complessa come quella prima descritta del Veneto.

La prima opzione che verrebbe in mente per l'insegnamento sarebbe adottare un sillabo, il programma contenente tutti i contenuti di insegnamento della lingua adattati secondo i parametri dei livelli stabiliti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento. Tuttavia, come segnalato anche da Vedovelli in *Guida all'italiano per stranieri*, molti

materiali manualistici sono inutilizzabili, poiché non riescono ad raggiungere le singole realtà scolastiche locali e, quando arrivano, spesso si rivelano inadatte al singolo studente in questione, senza considerare il fatto che molti di questi materiali si rivolgono più a un pubblico istruito spesso formato da studenti universitari, che non a lavoratori con una storia scolastica travagliata e sovente forti carenze e situazioni di analfabetismo, nonché la mancanza di accenni riguardo le caratteristiche dell'italiano parlato contemporaneo⁸⁹. Quindi, si registra ancora una tendenza a limitare la lingua alla sola varietà standard, il che può diventare particolarmente problematico per questo tipo di utente, in quanto non si tiene conto dei bisogni comunicativi "reali" degli studenti. Pertanto, laddove si decidesse di adottare un manuale o un sillabo, sarebbe opportuno valutare quale risponda meglio alle esigenze reali di comunicazioni e se esso illustri chiaramente le varietà sociolinguistiche; una volta scelto il manuale più adatto, nel corso delle lezioni il docente potrà ritenere necessario integrare alcuni argomenti con materiale integrativo o materiale autentico, in vista dell'utilizzo comunicativo quotidiano che lo studente potrebbe fare. Questo però non significa escludere del tutto la grammatica dall'insegnamento: l'eredità didattica di de Saussure, applicata alla glottodidattica, ci ricorda come la grammatica (*langue*)⁹⁰ sia lo scheletro di una lingua che sostiene l'intero apparato linguistico; ma poiché ogni corpo non è formato solo da ossa, ma anche di muscoli, organi e sangue, anche le lingue non sono costituite dalla semplice grammatica, ma anche dalla *parole*, dall'uso della lingua che ne fanno i diversi parlanti e che gli apprendenti non possono non considerare, soprattutto se intendono fare un uso pratico e quotidiano della lingua, come è il caso degli studenti di L2.

3.1.2. *Varietà di soluzioni e modelli*

Vi è una parola chiave adatta per affrontare i sistemi didattici L2 ed è *varietà*: esattamente come un docente ha a che fare con studenti diversi per capacità cognitive e di apprendimento, personalità e bisogni, variare le metodologie didattiche e anche il tipo di italiano da insegnare; quindi, soffermarsi su una o più varietà sociolinguistiche diverse

⁸⁹ Questa frattura è presente anche nei manuali di italiano L1; cfr. Vedovelli (2010, 2° ed.), p.181.

⁹⁰ Traduzione non letterale, ma si usano i termini *langue/parole* per estensione all'ambito in questione.

dallo standard, potrebbe rivelarsi vantaggioso per la formazione, specie se gli utenti in questione sono adulti immigrati. Tuttavia, la varietà può rivelarsi un'arma a doppio taglio sia per gli insegnanti⁹¹ sia per gli studenti. Per questi ultimi in particolare, se da un lato la varietà potrebbe rivelarsi un antidoto alla noia, alla monotonia che potrebbero provare durante le lezioni e anche una possibilità di conoscere più profondamente qualcosa che è vicino a quello che sentono nel loro ambiente, dall'altro lato gli studenti potrebbero trovare difficile comprendere quel materiale linguistico, il rapporto storico e attuale tra le varietà disponibili, e di conseguenza scoraggiarsi di fronte a difficoltà ritenute al di sopra delle loro possibilità. D'altra parte, se lo stesso docente ha difficoltà ad approcciarsi con la questione, non ci si può aspettare diversamente dallo studente⁹². Per rispondere a queste problematiche, alcuni studiosi, tra cui Santipolo e Lo Duca, propongono di fare leva sulla gradualità il primo⁹³ e sulla pazienza la seconda: se non si procede per gradi e ci si aspetta che lo studente assimili e applichi i concetti non appena gli vengono spiegati, nessun modello di apprendimento potrà essere efficace. Si aggiunge anche che sarà necessaria una certa costanza di esposizione da parte dello studente all'input; dunque, il processo richiederà molto più tempo delle dieci ore settimanali date a disposizione.⁹⁴

Per quanto concerne, invece le strategie di apprendimento *strictu sensu*, le ricerche sul campo della linguistica acquisizionale hanno fornito grandi spunti interessanti in merito e, riprendendo sinteticamente il resoconto di linguistica acquisizionale di Chini⁹⁵, si possono considerare sostanzialmente questi modelli di apprendimento:

- *Modelli innatisti*: si dà importanza alla facoltà di linguaggio dell'apprendente, ma poca attenzione ai meccanismi evolutivi che la preparano;
- *Modelli cognitivi*: ne è un esempio il modello di *interlingua*; questi modelli leggono l'acquisizione della L2 come un processo caratterizzato da stadi evolutivi specifici;

⁹¹ Su questo spunto insisterà il paragrafo 2.1.4, dedicato specificamente agli insegnanti.

⁹² cfr. Santipolo (2022), pp. 145-146.

⁹³ cfr. *ivi*, p. 147.

⁹⁴ Lo Duca sottolinea fortemente quanto sia “irrealistico aspettarsi in tempi brevi la corretta riproduzione delle forme e delle strutture proposte nell'insegnamento.”, cit. e cfr. in Lo Duca (2013), p. 168.

⁹⁵ (Chini, 2005).

- *Modelli ambientalisti*: si enfatizza il contesto in cui l'apprendente viene esposto alla L2;
- *Modelli integrati*: modelli che integrano più fattori, ad esempio il modello di Gass⁹⁶.

Altrettanto importante è il ruolo della lingua materna dello studente. La storia degli studi sui rapporti tra L1 ed L2 è piuttosto travagliata: in passato, negli anni Cinquanta, si riteneva che le abitudini assunte da un parlante per la propria lingua madre si riflettessero nell'acquisizione della lingua seconda; anni dopo questa considerazione è stata smentita da altri studi che hanno dimostrato la parità di acquisizione tra L2 e L1. Recentemente, alcuni studi hanno invece rivalutato il ruolo della lingua materna in una maniera, per così dire, più "equilibrata": il confronto con la lingua materna dello studente può essere efficace per l'apprendimento di lingue seconde, in quanto il transfer dalla lingua materna può accelerare o rallentare l'apprendimento.

3.1.3. *Varietà di ambienti, lingue e culture*

Altro ruolo importante su cui soffermarsi è giocato dall'ambiente linguistico: alcuni studenti riescono ad assimilare certe regole linguistiche, in quanto percepite nell'ambiente in cui sono vissuti. Del resto, una caratteristica della L2, che la rende ibrida rispetto alle lingue materne e alle lingue straniere, è quella di essere in parte appresa spontaneamente nell'ambiente in cui ci si trova: si apprendono nuove parole e anche nuove regole, perché vengono sentite da altri parlanti che le utilizzano. È probabile che a questo sia attribuibile la presenza di interferenze della L1 nella L2, ma si verificheranno comunque situazioni in cui il parlante si accorgerà della distanza tra le due lingue: il semplice "sentito dire" o, in altre parole, il "pensare nella lingua straniera e non in quella materna" sarà utile all'apprendente per sviluppare una produzione via via più autonoma e per essere consapevole degli errori commessi, anche se alcuni errori si verificano spesso proprio in virtù del fatto che non tutte le lingue adottano le stesse strutture morfologiche, logico-

⁹⁶ Secondo questo modello, l'acquisizione dell'input linguistico si compone di quattro fasi: 1) l'input viene percepito, 2) si acquisiscono le conoscenze linguistiche specifiche per comprendere l'input, 3) l'input viene messo alla prova, 4) l'input viene integrato nel sistema di conoscenze; cfr. Chini (2005), p. 47.

sintattiche, lessicali⁹⁷. Informandosi su questi aspetti, il docente può riconoscere meglio il tipo di errore realizzato dallo studente. A tal proposito le ricerche acquisizionali hanno raggiunto un livello importante di intervento grazie al concetto di *interlingua*, concetto che ha rivoluzionato la didattica delle lingue, poiché ha fatto capire quanto la lingua non sia un unico blocco dato per acquisito una volta per tutte dopo averne appreso ogni meccanismo, bensì esso sia un sistema costruito per sviluppi e progressioni e in costante evoluzione⁹⁸. La linguistica acquisizionale, infatti, riconosce delle fasi ricorrenti tra varie L1 e diverse L2, tutte gradualità (*fase prebasica, fase basica e fasi postbasiche*), che per alcuni aspetti ricordano l'evoluzione linguistica che viene realizzata nella strutturazione dei livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento. Nelle primissime produzioni dell'apprendente, ci si può aspettare che esse siano precedute da un silenzio più o meno lungo, di cui il docente non deve spaventarsi, poiché esso è necessario allo studente per analizzare l'input, individuare le parti salienti e cercando di formulare la risposta giusta sulla base delle conoscenze grammaticali acquisite. Affinché ciò sia possibile, il docente potrebbe applicare alcuni criteri, suggeriti da Rastelli⁹⁹, il primo dei quali è non avere in mente un'unica risposta giusta – poiché spesso non esiste – e non giudicare la preparazione degli in base agli errori commessi, ma dar loro la possibilità di sbagliare, poiché dai loro errori gli studenti impareranno qualcosa di più sulla lingua; di conseguenza è importante cercare mantenere sempre una mente libera di aspettative.

Importanti sono anche le dinamiche di classe: come accennato sopra, il clima di classe può permettere di creare dinamiche relazionali tali da fornire i presupposti per l'acquisizione linguistica¹⁰⁰. Sarà importante per questo impostare un clima sereno e privo di tensioni tra docenti e studenti e tra gli stessi studenti.

⁹⁷ cfr. Balboni (2014), p. 18.

⁹⁸ “Storicamente ogni riflessione teorica su L2 va fatta partire dal concetto di *interlingua* (*interlanguage*) proposto nel 1972 da Selinker per designare “un sistema linguistico a sé stante [...] che risulta dal tentativo di produzione da parte dell'apprendente di una norma della LO (lingua obiettivo o target), da parte di un apprendente, di produrre una norma della lingua d'arrivo” (Selinker 1972, trad. it. 1984, p. 29).”; cit. in Chini (2005), pp.26-27; vedi anche Mamusa (2020).

⁹⁹ cfr. Rastelli (2009).

¹⁰⁰ “L'acquisizione di una lingua [...] avviene soprattutto attraverso i naturali scambi internazionali fra le persone, meno attraverso lo studio sistematico di regole e la mera memorizzazione di liste di parole. Lo sviluppo linguistico avviene inconsapevolmente, soprattutto attraverso l'attivazione di memorie impiegate nell'uso in contesti naturali, motivanti, significativi.”, cit. in Pona & T. (2016), p. 62.

Posto che ogni tecnica e/o metodologia didattica non potrà mai risultare davvero efficace se calata dall'alto meccanicamente senza considerare il contesto specifico di apprendimento¹⁰¹, si deve considerare la differenza tra la *lingua per studiare* e la *lingua per comunicare*, un aspetto su cui si insiste maggiormente con i migranti lavoratori, mentre con i migranti con percorso universitario, che magari hanno esigenza di imparare l'italiano per comprendere le lezioni e riuscire a sostenere gli esami, si può fare qualche cenno maggiore alla lingua da studiare.

Inoltre, se ogni lingua rappresenta una cultura specifica, sarebbe poco efficace ignorare la dimensione culturale, senza la quale alcune situazioni potrebbero rivelarsi incomprensibili per un docente e inficiare la didattica. Ad esempio, se in alcuni paesi ove la religione e la cultura più diffuse sono quelle musulmane e nella classe di riferimento vi sono molti studenti uomini provenienti da quella cultura che interagiscono con una docente, bisogna aspettarsi che gli studenti potrebbero non accettare la subordinazione alle istruzioni di una donna¹⁰². Un altro valore culturale, di cui spesso si è inconsapevoli è il fattore *tempo*: per molti aspetti, il concetto di tempo crea un problema relazionale prima ancora che comunicativo e, se per la cultura italiana la giornata comincia all'alba e si cerca di fare attenzione alla puntualità – sebbene il concetto cambi a seconda delle culture europee e della loro industrializzazione –, per alcune culture asiatiche e africane si ritiene normale, se non ovvio, che la giornata inizi al tramonto, oppure che la puntualità venga considerata in forme diverse.¹⁰³

Per questo motivo ribadiamo l'importanza di dare peso alla dimensione culturale, in quanto essa assume un ruolo chiave nella questione identitaria che affligge gli immigrati, e lo ribadiamo citando Santipolo, il quale afferma a tal proposito che:

[...] appare chiaro che la politica e l'educazione linguistica e la glottodidattica dovranno sempre più farsi carico della questione degli immigrati. Un aspetto così importante e dalle ricadute sociali anche nel medio e lungo termine, non può essere lasciato

¹⁰¹ cit. in Pona & T. (2016), p. 69.

¹⁰² cfr. Mamusa (2020).

¹⁰³ Nella sperimentazione in atto, si è realizzato che per molti africani la concezione della puntualità non si riassume con l'espressione "bisogna presentarsi assolutamente a una determinata ora in un determinato luogo e poi si comincia l'attività", ma con l'espressione "quando tutti i partecipanti sono arrivati, si comincia l'attività, anche se molte ore più tardi rispetto all'orario concordato"; cfr. Balboni (2018), p. 167.

esclusivamente in balia degli eventi. Dovranno essere intraprese politiche volte in primis alla sensibilizzazione sul tema di tutte le parti interessate [...]. L'educazione linguistica andrà sempre più intesa secondo una concezione allargata che non veda le lingue, tutte le lingue presenti in un territorio, a prescindere che siano o meno ufficiali, storiche o recenti, solo come strumento di comunicazione e di ampliamento dei propri orizzonti culturali, ma anche come potenti mezzi di sviluppo dell'identità individuale e sociale. Senza un'adeguata formazione in tal senso il rischio sarà quello di non riuscire a valorizzare una complessità ormai evidente, a detrimento non solo dell'immigrazione, ma anche di chi in un territorio ci è nato e continua a viverci. Non si tratta di demagogia, [...] politica pseudoinclusiva di basso lignaggio, bensì di opportunità da sfruttare a vantaggio di tutti: un'educazione linguistica per così dire "olistica", dunque, che includa in modo prioritario, non tanto per plasmarli, quanto per, appunto, educarli, anche i risvolti identitari della conoscenza delle lingue e culture su cui interviene direttamente o indirettamente.¹⁰⁴

3.2. La didattica dell'italiano L2 nelle associazioni ed enti di volontariato

3.2.1. Spazi, attività e strumenti

Se si è deciso di dedicare un paragrafo di questo lavoro alle realtà del volontariato e associazionismo, è perché buona parte dei progressi concreti nel processo di integrazione da parte dei migranti adulti è avvenuto proprio grazie a loro. Da molti anni, probabilmente da quando l'immigrazione è diventata un'emergenza vera e propria per il nostro Paese, associazioni di ispirazione cattolica come Caritas o Comunità di Sant'Egidio, ma anche una buona parte delle chiese aderenti alla Federazione delle Chiese Evangeliche e altri ambienti di ispirazione laica, laddove presenti nel territorio, nonché i Centri Provinciali per l'Istruzione agli Adulti (CPIA), si sono attivati subito nel garantire ai migranti l'apprendimento della lingua italiana, come presupposto irrinunciabile per qualunque percorso di integrazione. Avere una lingua comune, infatti, contribuisce a uscire dall'idea di immigrazione come emergenza, un'impostazione da cui il nostro Paese fatica a liberarsi, sia a livello di pianificazione di interventi sia di percezione del fenomeno da parte dell'opinione pubblica, quando invece apprendere in maniera soddisfacente una nuova

¹⁰⁴ Santipolo (2022), p. 85-86.

lingua è essenziale per vedersi riconosciuta una pari opportunità. Tanto per la popolazione migrante quanto per la società ospitante, il sistema educativo costituisce uno strumento importante di promozione del pluralismo e della diversità e, di conseguenza di lotta contro la discriminazione¹⁰⁵. Questo principio, infatti, prima ancora della creazione di norme e tutele statali ed europee, è stato riconosciuto da queste realtà, ispirate dal Vangelo¹⁰⁶, ed esse si sono spese in prima persona dando supporto ai richiedenti non solo attraverso l'insegnamento dell'italiano, ma soprattutto occupandosi dei loro bisogni primari: i neoarrivati stranieri hanno bisogno di tutto, dai vestiti alla gestione della complessa burocrazia italiana e di persone che possano aiutarle a procurarsi tutte queste cose. È importante però affermare, o ribadire, che, nonostante il loro supporto validissimo e prezioso, non è possibile fronteggiare una situazione che sta diventando sempre più grande fermandosi al livello di emergenza, poiché il rischio è quello di creare una lunga dipendenza, frustrazione delle attese e gruppi etnici chiusi rispetto alla società¹⁰⁷. In tutte queste realtà si crede che in ogni migrante che vi accede per chiedere sostegno, si nasconda una possibilità di realizzazione e inserimento, che può dare vantaggio non solo all'ospite, ma anche al resto della comunità che lo accoglie; si tratta però di un procedimento più lento, che richiede tanta pazienza e fiducia reciproca, elementi che, purtroppo, non sempre le scuole riescono a possedere, anzi, se consideriamo le poche ore messe a disposizione per l'insegnamento e le aspettative dei docenti di ottenere risultati in quelle poche ore, potremmo dire che, quando questo avviene, è un caso eccezionale.

Poiché molti degli enti di volontariato che si spendono in prima persona per l'insegnamento sono a fondo religioso, le aule, stanze e spazi aperti delle parrocchie e altri luoghi di culto sono i primi a essere occupati. Se da un lato alcuni di questi spazi potrebbero non risultare confortevoli per gli studenti, dall'altro lato vengono utilizzati frequentemente anche gli spazi aperti: poiché l'obiettivo primario delle associazioni consiste nell'accoglienza e integrazione del migrante con dignità, l'insegnamento è solo una delle

¹⁰⁵ cfr. *Integrazione: un percorso accidentato*, in Associazione Centro Astalli per l'Assistenza agli Immigrati, (2009), pp. 15-16.

¹⁰⁶ “perché ho avuto fame e mi avete dato da mangiare, ho avuto sete e mi avete dato da bere, ero straniero e mi avete accolto, nudo e mi avete vestito, malato e mi avete visitato, ero in carcere e siete venuti a trovarmi.”, in Matteo, 25:35-36 (CEI, 2008).

¹⁰⁷ cfr. *Insegnare italiano al Centro Astalli*, in Associazione Centro Astalli per l'Assistenza agli Immigrati, (2009), pp. 30-31.

tante modalità per rendere questo possibile. Gite o passeggiate nei luoghi storici o più importanti della città, momenti di gioco, cineforum, visite in musei storici e non della città, condivisione di feste riconosciute da una determinata cultura, eventi a cui partecipare, magari incontrando nativi italiani per migliorare la produzione orale, sono altri servizi che possono essere attivati, tutti con l'obiettivo di stimolare lo studente in maniera attiva, in ambienti stimolanti e rilassati, ma anche spendibili nella loro quotidianità: imparare la lingua immergendosi nell'ambiente in cui si vive, lo ribadiamo, può essere vantaggioso per un'integrazione pienamente riuscita: integrarsi significa, infatti, anche vivere come vivono gli abitanti in quel determinato ambiente. Queste attività, come le stesse lezioni, cercano o dovrebbero cercare di stimolare la curiosità e anche il senso critico da parte dello studente, per dargli la possibilità di scegliere liberamente ciò che vuole assimilare nella nuova cultura in cui vive, che ruolo vorrebbe assumere in essa, se ha intenzione di mantenere la sua cultura di provenienza e cosa di essa vorrebbe mantenere.

3.2.2. *Lavoro in classe e formazione dei volontari*

L'esperienza del volontariato può essere legata all'esigenza di riempire il proprio tempo libero in maniera sociale, ma può essere anche legata al bisogno da parte dell'insegnante di accrescere la propria esperienza sul campo, facendo pratica in contesti più sereni e, forse, meno rigidi e maggiormente sensibili rispetto alle scuole alle esigenze reali dei migranti che vi si affacciano. Gli stessi insegnanti spesso svolgono mansioni di volontariato in aggiunta al loro mestiere o per integrare la loro esperienza; la stessa formazione dei volontari richiama quella dei docenti professionisti. L'identikit dell'insegnante volontario può includere docenti in pensione che non hanno perso la voglia di insegnare, di essere a contatto con gli studenti e riempire parzialmente o totalmente il proprio tempo libero aiutando gli altri, docenti, studenti neolaureati o laureandi che hanno intenzione di abilitarsi all'insegnamento e vorrebbero mettersi alla prova, studenti già laureati in attesa di abilitarsi all'insegnamento. Come i docenti professionisti, anche i volontari si trovano ad affrontare contesti molto eterogenei per istruzione, genere, bisogni di apprendimento, storia scolastica¹⁰⁸, ma mentre nelle scuole, almeno in quelle

¹⁰⁸ cfr. Raspollini (2020), p. 53.

dell'obbligo, si può contare su un'unica fascia di età (quella dell'infanzia e adolescenza), l'apertura dei corsi di volontariato a più utenti spinge qualunque fascia di età ad accedervi, chiunque sia maggiore dei 17-18 anni fino ad arrivare a adulti di età superiore ai 30 anni, quindi includere esigenze chiaramente diverse. Ai volontari non sono richieste competenze specifiche se non prestare particolare attenzione ai bisogni dei singoli studenti, instaurando fiducia ed empatia: lo stesso insegnamento, infatti, può risultare maggiormente efficace se provvede a scaldare il cuore e l'intelligenza. Inoltre, viene richiesto agli insegnanti di sapersi mettere in gioco, motivare la classe, essere creativi a lezione, saper ascoltare l'altro per capire e dargli ciò di cui ha bisogno. Molto importante è anche il confronto continuo tra gli insegnanti volontari, per accordarsi sull'organizzazione delle lezioni e il metodo di insegnamento e tenersi aggiornati sulla presenza degli studenti e volontari¹⁰⁹ a lezione o sulle nuove presenze o uscite che potrebbero presentarsi. Spesso gli insegnanti si alternano tra loro durante la settimana e si coordinano per garantire uniformità nella presentazione dei contenuti trattati e dei metodi collaudati, che gli studenti percepiscono meglio rispetto ad altri, cercando di dare un senso logico. Di questo si cerca di prendere nota, come anche di chi necessita di maggiore cura. Gli argomenti da trattare spesso vengono ripresi e ripetuti in vario modo, con tecniche ed esercizi differenti, sempre adattati alle necessità e capacità dei singoli e della classe. Si cerca di mantenere l'attenzione alla singola persona e alle sue necessità, per cui si inventano esercizi *ad hoc*, anche perché spesso gli esercizi sono concepiti per la gran parte per stranieri europei che viaggiano per turismo e lavoro e con competenze, esperienze e bisogni diversi dai rifugiati/richiedenti asilo. Si può scegliere di dividere i corsi in livelli, accordandosi con quelli stabiliti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento, per quanto possibile vista l'estrema eterogeneità di preparazione, si possono valutare le conoscenze degli studenti tramite test di ingresso, stabilire regole precise durante lo svolgimento delle lezioni. Nonostante in questi ambienti si percepisca una pressione almeno in apparenza minore rispetto ai CPIA, anche gli utenti che si rivolgono alle associazioni volontarie spesso vivono momenti di ansia e stress legati agli obblighi, doveri, prescrizioni, divieti e sanzioni legate al loro status, nonché all'incertezza sul loro futuro immediato. La mancanza dell'obbligo di frequenza delle

¹⁰⁹ Proprio perché si tratta di un contesto di volontariato, anche i volontari potrebbero non essere costanti nella partecipazione alle lezioni.

lezioni rispetto ai CPIA può consentire loro di trarre maggior piacere da esse. A volte l'obbligo delle lezioni può essere percepito negativamente e, se consideriamo che la stragrande maggioranza degli studenti migranti percepisce queste attività come ostacoli da superare, anche la partecipazione alle attività scolastiche può essere percepita negativamente, inficiare sulla motivazione e dunque, in ultima istanza, sul processo di integrazione.¹¹⁰

A supporto della didattica, il singolo insegnante può scegliere di utilizzare un syllabo, un manuale, una grammatica con esercizi per ogni argomento, oppure inventarne altri utilizzando supporti online; lo stesso ente di riferimento potrebbe mettere a disposizione contenuti cartacei come manuali, caricare del materiale sul proprio sito online, oppure ricercare altro materiale utile da condividere direttamente con gli studenti. All'insegnante viene data una certa libertà creativa per costruire i contenuti delle lezioni e anche di sperimentare nuovi strumenti per gli studenti, soprattutto con i mezzi digitali, e nella scelta del percorso più adatto per gli studenti, attingendo alla propria esperienza e inventiva personale per adattarsi a situazioni diverse. Quella che viene presentata come libertà e creatività, proprio perché relazionata a contesti estremamente variabili come i flussi migratori, che variano di anno in anno, in realtà andrebbe letto da molti volontari come uno smarrimento di fronte a situazioni di emergenza, soprattutto perché spesso i volontari sono i primi a venire a conoscenza diretta dei problemi e delle esigenze che affliggono gli studenti e non è scontato che i volontari sappiano come organizzarsi. I volontari lamentano la mancanza di "indicazioni operative per gestire situazioni immediate e in evoluzione", per esempio la gestione di uno o più studenti appena arrivati con un livello diverso all'interno di uno stesso gruppo, necessitano di "soluzioni o proposte di spendibilità pratica da mettere in atto con determinate tipologie di corsisti portatori di bisogni diversi" nonché "proposte e indicazioni sulle scelte organizzative migliori per il loro contesto". Dunque, anche per le associazioni, è necessario un rimodellamento che sostenga maggiormente la dimensione pratica-organizzativa e l'approccio interculturale e relazionale, sempre in modo collaborativo¹¹¹.

¹¹⁰ cfr. Galli (2017), pp. 17-18.

¹¹¹ cit e cfr. in Raspollini (2020), pp. 53,55.

Riguardo gli aspetti più prettamente didattici, gli insegnanti cercano di porre attenzione generalmente a tutte le competenze richieste, ma molta attenzione viene dedicata capacità di comprensione dello scritto e del parlato (abilità ricettive), mentre nella produzione si tende a privilegiare il parlato e si cerca di evitare che la scrittura diventi semplice riproduzione senza reale comprensione. Quando gli studenti raggiungono una certa padronanza, si cura maggiormente la produzione scritta che rimane fondamentale non solo per i test di certificazione, ma anche per accedere a futuri corsi di formazione professionale e per svolgere certi lavori. L'insegnamento è orientato maggiormente verso la quotidianità, ma si cerca di fornire anche la conoscenza delle regole grammaticali, soprattutto se direttamente richieste dagli studenti. All'interno delle classi si può scegliere di seguire anche piccole regole nella speranza di favorire la concentrazione e l'apprendimento. Si deve sempre ricordare di cercare di favorire la relazione educativa, per favorire l'assimilazione di ciò che può essere utile all'inclusione sociale degli studenti, prima di tutto la capacità di esprimersi quanto più correttamente possibile in italiano. Il turn-over degli studenti e delle continue richieste di iscrizione durante l'intero anno potrebbe stravolgere l'intera organizzazione delle lezioni, per cui gli insegnanti dovrebbero cercare di non irrigidirsi nell'organizzazione, ma cercare di mantenere una certa flessibilità. Poiché si riscontrano situazioni altamente disomogenee, gli insegnanti solitamente cercano di ovviare seguendo da vicino i nuovi arrivati, anche stimolando chi è più avanti ad aiutare chi è indietro. Da questi aspetti si prende consapevolezza della variabilità del fenomeno dell'immigrazione, al punto che non è possibile trovare una soluzione sempre valida per tutti gli studenti; la formazione di classi omogenee in cui l'apprendimento avvenga rapidamente ed efficacemente è basata su una buona collaborazione tra i diversi insegnanti e tra gli studenti.¹¹²

¹¹² cfr. Associazione Centro Astalli per l'Assistenza agli Immigrati (2009), pp. 36-38.

3.3. La tecnologia in favore dell'insegnamento dell'italiano L2

3.3.1. Vantaggi e svantaggi: dagli strumenti audiovisivi alla DAD

Oggi la tecnologia più richiesta per lo svolgimento della didattica è quella digitale, sulla quale si può dire, senza esagerare, che poggia l'intero futuro. Una delle metodologie più diffuse nella scuola dell'obbligo è il CLIL, utilizzato per la lingua inglese¹¹³, insieme ad altri programmi in uso nelle scuole, noti per favorire l'utilizzo della lingua inglese; quando però è l'italiano la lingua straniera a essere appresa, il quadro cambia notevolmente. Che la tecnologia abbia cambiato, e in alcuni casi anche stravolto, la didattica delle lingue, è un dato che possiamo osservare ogni giorno nelle scuole, ove quasi ogni anno vengono sperimentati e introdotti nuovi strumenti di supporto. Questo avviene in modo particolare per l'insegnamento delle lingue, con il quale la tecnologia ha sempre avuto un rapporto privilegiato: gli insegnanti di lingue, infatti, essi sono stati i primi a utilizzare le radio, gli stereo, i CD-ROM durante le lezioni; pertanto, sono i più consapevoli della potenzialità tecnologica in favore delle lingue. In tempi recenti, avendo che fare con studenti sempre più immersi nel mondo digitale e sempre più abili nel trovare nuovi contenuti – questo è valido soprattutto per gli studenti delle scuole secondarie – si dovrebbe cercare di sfruttarne le risorse, sebbene sia comprensibile una certa difficoltà da parte dell'insegnante nel prendere confidenza con strumenti di cui non sempre conosce le proprietà.

Attualmente il ruolo delle cosiddette “glottotecnologie” è diventato essenziale ed esse comprendono film, cortometraggi, talk show, convegni e seminari in diretta o in differita (ad esempio i TedX Talk), pubblicità. Il materiale digitale comprende tutto ciò che

¹¹³ Acronimo di *Content and Language Integrated Learning*, consiste nell'apprendimento di una materia, o alcuni contenuti di essa, in lingua straniera, molto spesso in inglese, utilizzando tecniche didattiche innovative, ormai entrata come prassi negli ordinamenti scolastici delle scuole secondarie di secondo grado. La stessa Commissione Europea, confrontando il processo di apprendimento lingue nei Paesi membri, attribuiva al CLIL un contributo importante all'incremento della conoscenza delle lingue e ne incoraggiava l'utilizzo. È probabile che questo dato sia da considerare attendibile, poiché fino a qualche tempo il report annuale dell'EPI (English Proficiency Index), l'Italia si trovava agli ultimi posti sia per conoscenza delle lingue straniere, in particolar modo l'inglese, sempre più utilizzata per comunicare in tutto il mondo, sia per conoscenza degli strumenti digitali; ci si potrebbe aspettare qualche miglioramento con l'aumento della strumentazione digitale disponibile grazie ai fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) che quindi andrebbe letto in correlazione al progresso dell'apprendimento dell'inglese. Cfr. (Carro & Cinganotto, 2019).

può essere trovato e utilizzato attraverso la connessione Internet, quindi blog, video, testi, file audio, Lavagne Interattive Multimediali (LIM), social network. Lo strumento tecnologico può contribuire a rendere più accattivante la didattica, scoprire nuovi contenuti in breve tempo e sconfiggere la noia negli studenti utilizzando strumenti a loro vicini, magari anche nel tentativo di far emergere un senso critico nel loro utilizzo. Gli strumenti tecnologici applicati alla didattica però possono porre alcuni problemi: oltre la difficoltà oggettiva nel loro utilizzo tecnico, secondo Balboni questo mezzo pone anche un problema etico, poiché creare “una didattica che spinge gli studenti a usare i materiali audio, video, scritti, multimediali presenti online – dai film alle canzoni, dalle sessioni Skype alla ricerca di esercizi o grammatiche di riferimento, dalle trame dei romanzi alle biografie degli autori – ma non li guida nella fruizione critica sarebbe insostenibile”, inefficace e diseducativo¹¹⁴. Ad esempio, se si chiede agli studenti di fare una navigazione su Internet o consultare blog o social media, viene presentato in questi un livello di inglese equilibrato con le competenze mentali acquisite dagli studenti? Vi è un equilibrio tra la competenza dello studente e la lingua autentica ivi riportata? Balboni trova una risposta a tale quesito rispondendo che “una didattica che abbandona nel mare magno dell’attuale tecnologia studenti ancora fragili linguisticamente e criticamente sprovveduti non cerca il bene degli studenti”: poiché lo strumento digitale è un supporto come potrebbero essere dizionari, grammatiche, eserciziari, canzoni, ecc., bisogna ribadire che “si tratta di *oggetti*, non di *scopi*” e che “lo scopo ultimo, il bene per gli studenti, è insegnarli ad usare gli oggetti per realizzare scopi.”¹¹⁵

L’utilizzo della tecnologia, a partire dalle radio, gli stereo, ha il grande vantaggio di presentare input di ascolto; un pregio dello stereo, secondo Balboni, sta nella “reiterabilità senza modifiche oltre che nella semplicità della macchina, il registratore”. Tuttavia, con i CD-ROM nello stereo vengono meno tutte le componenti extralinguistiche e situazionali che impediscono la comprensione autentica. Questo problema, ad esempio, non si presenta con l’utilizzo di DVD e YouTube. Si capisce quindi che l’utilizzo del computer, o qualsiasi dispositivo che permette la navigazione su Internet (meglio se computer, ma anche i tablet), sono necessari per garantire input autentici che possono aiutare a

¹¹⁴ cit. in Balboni, *Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video* (2022), p. 68.

¹¹⁵ cit. in *ivi*, p. 68-69.

migliorare la pronuncia, seguire il ritmo, ma presentano alcuni vantaggi anche per lo scritto, soprattutto per gli studenti con disabilità fisiche tali per cui scrivere usando una penna e un foglio costerebbe fatica. Se il materiale cartaceo presenta una logica *verticale*, per cui tutte le informazioni si apprendono leggendo dall'inizio alla fine, dall'alto verso il basso, ogni materiale digitale prevede una logica *radiale*: ciò significa che se, ad esempio, clicchiamo su una parola o un elemento di un testo presente online, esso può rimandare a tanti altri testi; può essere vantaggioso per sviluppare nello studente la trasversalità e cercare autonomamente esercizi per migliorarsi, quindi favorire l'autoapprendimento, ma potrebbe anche risultare dispersivo e portare lo studente "fuori" dall'argomento inizialmente considerato.¹¹⁶

Alcuni degli utilizzi più interessanti delle tecnologie per la didattica di italiano L2 riguardano l'ascolto di canzoni in lingua italiana, la visione di film in lingua e la pubblicità. Se queste attività vengono programmate e inserite nelle lezioni in classe come momento di stacco e "leggerezza" tra due unità didattiche o argomenti e non come centro esclusivo su cui basare l'intera lezione, queste attività possono consentire agli studenti eccellenti di approfondire in maniera mirata e agli studenti con difficoltà di usufruire di una modalità leggera, motivante per migliorare, ma sempre con un compito aggiuntivo da svolgere.¹¹⁷

Riguardo la canzone, si può pensare di ascoltare una canzone in italiano seguendo il testo, meglio ancora se distribuito in copia a tutti gli studenti: seguendo il testo della canzone, infatti, lo studente può apprezzare la quantità delle varietà regionali e sociolinguistiche dell'italiano, la pronuncia degli artisti, così diversa rispetto allo standard, le parlate giovanili, osservare come cambia l'italiano negli anni, soprattutto apprezzare l'esperienza letteraria: un esercizio di questo tipo potrebbe essere proposto anche agli studenti che hanno l'italiano come lingua materna, in quanto può permettere loro di osservare un'altra esperienza letteraria che non sempre viene studiata. Si può pensare di far ascoltare la canzone una volta per elicitarlo studente, sottoporre la classe a un secondo ascolto per favorire la comprensione e poi far svolgere alcuni esercizi di comprensione del testo

¹¹⁶ cit. in *ivi*, p.73.

¹¹⁷ Le considerazioni su canzoni, film e pubblicità fanno riferimento al testo di Balboni, di cui si fa apposto rimando: Balboni, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, (2018), pp.110-114.

della canzone, di analisi del testo e delle sue caratteristiche stilistiche e/o letterarie laddove presenti, e si può scegliere di concludere l'attività chiedendo alla classe di commentare, creando un dibattito, oppure creare una canzone vera e propria, a seconda del tempo rimanente e dell'impressione degli studenti. Si tratta di un esercizio senza dubbio motivante, stimolante e accattivante, ma anche difficile, per il livello di comprensione di ascolto degli artisti, che potrebbe risultare troppo difficile per gli studenti, ma anche perché gli stessi artisti potrebbero non essere reputati vicini o gradevoli o affascinanti; pertanto, il docente dovrebbe fare attenzione a queste possibili problematiche nella scelta della canzone.

Altrettanto interessante è l'utilizzo dei film che può avere un duplice scopo. Il primo è, come per la canzone, riflettere sulle varietà dell'italiano, nel caso di un film italiano che presenta un cast di attori italiani che parlano un italiano influenzato dalle singole variabili sociolinguistiche, per cui si può pensare di inserire i sottotitoli nella lingua madre dell'apprendente, come consentito dalle piattaforme streaming private come Netflix o Prime Video, che rendono disponibili i sottotitoli in tantissime lingue per includere anche coloro che preferiscono utilizzare lingue "non coloniali" come l'inglese o il francese, oppure utilizzare contenuti disponibili gratuitamente online e verificare la disponibilità di sottotitoli nella lingua madre; va da sé, che l'utilizzo dei sottotitoli potrà servire maggiormente per i livelli tra l'A1 e il B1 di lingua, mentre si auspica di migliorare la competenza linguistica al punto da non usufruire più dei sottotitoli. Il secondo scopo riguarda la traduzione: il doppiaggio italiano ha una storia e una fama nota a livello mondiale e l'Italia è uno dei Paesi che utilizza il doppiaggio e rende disponibile i film direttamente doppiati; il traduttore del doppiaggio però non si limita a una traduzione letterale delle battute del film, ma applica quello che nel gergo del doppiaggio è chiamato *adattamento dei dialoghi*, perché è come se il film venisse nuovamente riscritto con frasi italiane ma rispettando il numero di sillabe, i movimenti labiali del film originale; spesso può capitare di vedere all'opera una ricostruzione degli accenti del film originale con accenti regionali italiani in maniera molto creativa, il che potrebbe essere apprezzato o meno dal pubblico estero. Anche per i film si possono proporre esercizi di comprensione e commento, come per le canzoni, in cui raccogliere le impressioni e le osservazioni degli studenti. Uno svantaggio presentato dei film è la loro lunghezza: guardare qualcosa per oltre

un'ora può risultare stancante da guardare per gli studenti e stancante per i docenti da guardare e per l'attività da preparare: a questo problema si sta cercando di porre rimedio sperimentando l'utilizzo di cortometraggi o, al limite, con piccole sequenze di film; la breve durata del cortometraggio permette, infatti, di godere di maggiore compiutezza testuale senza rendere l'attività pesante e con tutte le potenzialità già presenti nei film.¹¹⁸

Anche la televisione e la pubblicità possono presentare utilizzi in linea con quelli precedentemente illustrati. Vantaggioso è l'utilizzo dei telegiornali, talk show italiani e pubblicità possono essere utili alla lingua e anche per sensibilizzare alla dimensione culturale di certi aspetti toccati, creando dei contenuti che possono toccare il cuore e la sensibilità, soprattutto con gli studenti migranti adulti; inoltre le stesse immagini e la brevità verbale ivi presente può essere vantaggiosa per favorire la comprensione anche per i livelli linguistici più elementari; gli svantaggi che possono presentare sono un eloquio ancora più veloce rispetto al mezzo audiovisivo e una traducibilità quasi nulla per motivi culturali; si tratta però di "problemi" che possono anche rivelarsi stimolanti: tradurre una pubblicità può stimolare alla comparazione culturale, specie quando sono presenti dei modi di dire, prettamente soggettivi per le culture.

In tempi recentissimi si è dibattuto in maniera molto accesa sull'utilizzo dei cellulari in classe. La mancanza di una lavagna multimediale nelle classi impedirebbe di svolgere le attività prima descritte e di fruire dei vantaggi da esse riportate e per sopperire a questa mancanza gli studenti potrebbero pensare di utilizzare i loro cellulari. L'utilizzo degli smartphone però è comunemente condannato da docenti e genitori, che lo reputano dannoso per l'apprendimento e colpevole di un certo istupidimento negli studenti. In realtà, essendo anch'esso un dispositivo digitale che gode di maggiore portabilità e comodità, il cellulare può rivelarsi uno strumento valido, ma, come per ogni strumento digitale, deve essere utilizzato come oggetto, non come scopo. Pertanto, si auspica un'educazione coscienziosa e consapevole al suo utilizzo, per semplificare la ricerca di contenuti in rete da condividere con la classe senza appesantire il budget delle scuole, favorire l'autonomia e l'autoapprendimento, l'utilizzo didattico e trasparente e sempre con il permesso e la guida dell'insegnante come una sorta di lavagna interattiva di piccolo formato e a costo zero.

¹¹⁸ cfr. Vedovelli (2010), pp. 181-182.

Si può dire che a ogni nuovo mezzo tecnologico introdotto nelle scuole corrisponde uno stravolgimento della didattica: se la direzione giusta per l'apprendimento delle lingue si muove verso l'apprendimento personalizzato, le tecnologie sembrano certamente favorire l'apertura, la creatività, la curiosità interculturale; in altre parole possono permettere di andare "oltre le pareti della classe", permettere agli studenti di "diventare persone in grado di risolvere problemi, pensatori muniti di spirito critico, collaboratori e creatori" e di sviluppare un amore per il sapere che durerà per tutta la vita¹¹⁹, ciò che la scuola non sempre riesce a stimolare. Ogni mezzo digitale presenta quindi le sue peculiarità e vantaggi, ma nel dibattito sul loro utilizzo si inserisce anche un'altra problematica importante: questi mezzi richiedono la presenza fisica dello studente o costituirebbero un vantaggio anche nel caso in cui fosse necessaria la didattica a distanza (DAD)? Dare una risposta a un quesito molto complesso e molto attuale non è facile e richiede molte considerazioni.

Intanto, lo scoppio della pandemia da SARS-COV-2 nel 2020 ha mostrato in tutta la sua evidenza la scarsa disponibilità di fondi destinati alle tecnologie e la scarsa propensione degli insegnanti all'utilizzo di questi mezzi; in altre parole, la necessità di un cambiamento radicale. La didattica a distanza è stata prima di tutto un sistema emergenziale che, come tale, non bastava e non basta come valida alternativa allo svolgimento delle lezioni in presenza, sebbene alcuni possano trarre vantaggio da essa. Si può dire che essa si è rivelata una scoperta e una novità per tutti. Alcuni studenti, sebbene già abituati all'utilizzo della tecnologia nel tempo libero, hanno imparato a utilizzarla a scopo didattico e diffusamente. Altri vantaggi richiamano alla sfera della crescita personale come un miglioramento della gestione del tempo, una maggiore organizzazione, adattabilità e autonomia: tutte competenze che potrebbero arricchire gli studenti in vista di un futuro professionale, ove queste competenze sono sempre più richieste. Tuttavia, permangono alcuni svantaggi, come un calo di concentrazione e attenzione da parte degli studenti, aumento della noia, forte condizionamento della disponibilità di mezzi e conseguente mancanza di inclusività, per nulla coerente con un'educazione equa per gli studenti. Per quanto concerne gli insegnanti, da un lato alcuni di loro hanno tentato di trarre beneficio da questa esperienza per incrementare la propria autonomia e intraprendenza didattica,

¹¹⁹ (Intel, s.d.).

come anche lo spirito di iniziativa e creatività, dimostrando ancora una volta di riuscire a fronteggiare difficoltà enormi con spirito di iniziativa. Dall'altro lato vi sono molti docenti che non si sono sforzati in questo senso e hanno quasi trasposto i propri metodi didattici senza adattarli al mezzo digitale, errore molto grave che può costare caro non solo alla riuscita delle lezioni, ma anche per la corretta valutazione degli studenti: molti docenti infatti ritengono che il mezzo digitale impedisca di verificare correttamente la preparazione degli studenti e a nulla sono valsi i sistemi anti-copiatura utilizzati anche in alcune università, con il risultato di far concentrare gli studenti su altro, oltre che innalzare i livelli di ansia e stress.¹²⁰

Da un punto di vista linguistico, non si ritiene plausibile che la didattica a distanza possa diventare uno strumento innovativo per migliorare l'apprendimento; tuttavia, è innegabile che le tecnologie abbiano decisamente condotto la didattica delle lingue verso l'obiettivo che da sempre si pone, ossia la conoscenza di nuovi mondi al di fuori del proprio ambiente.

3.3.2. Percezione degli studenti adulti immigrati nei confronti della tecnologia all'interno della classe e nell'apprendimento autonomo

Affrontare l'aspetto tecnologico con gli studenti adulti migranti è sempre complesso e non presenta mai certezze. Partendo dalle tecnologie utilizzate, potremmo aspettarci vari tipi di reazioni: una reazione positiva di studenti stupiti nello scoprire mezzi che probabilmente non hanno mai visto utilizzati in una nuova maniera, più flessibile, meno rigida, e trarre beneficio; una reazione sorpresa non per il mezzo utilizzato, quanto per i contenuti culturali che esso riporta, che possono disattendere o confermare le loro aspettative; una reazione negativa da parte degli studenti a cui non piacciono questi mezzi per varie ragioni. Positive possono essere certamente le reazioni di fronte al materiale audiovisivo: ascoltare le voci, i loro accenti, i loro modi di dire, vedere i loro gesti e i loro sguardi può permettere di gustare una cultura vivente, piena di ricchezze, che gli studenti possono apprezzare meglio e, una volta assimilata, diventare un altro mezzo importante per integrarsi.

¹²⁰ (Capra, s.d.)

Assumendo di aver acquisito una certa conoscenza consapevole e sensibile della vita dello studente migrante, si potrebbero immaginare prospettive simili in relazione alla didattica a distanza: se già in circostanze non emergenziali molti adulti tendono a frequentare poco o niente le lezioni, perché non sottoposti all'obbligo di frequenza o altre "gabbie", la didattica a distanza causerebbe un aumento di tale fenomeno. In effetti, molti studenti adulti potrebbero essere ancora più sfuggenti di fronte alla DAD, ma a volte questo avviene più per problemi economici: da persone che vivono in stato di precarietà abitativa, lavorativa e burocratica, non ci si può aspettare che possiedano strumenti tecnologici di alto livello tali da poter seguire bene una lezione, e in alcuni casi contribuirebbe anche la poca abitudine al mezzo digitale¹²¹. Molto spesso, quindi, in caso di lezioni effettuate online, si vedono costretti a utilizzare il cellulare, circostanza piuttosto scomoda, che li demotiva e spinge alle assenze. Anche per chi non vive problemi dal punto di vista abitativo si possono riscontrare difficoltà per la connessione Internet instabile, quando non assente. Una ricerca ha attribuito tre cause alla difficoltà degli studenti durante la DAD: le difficoltà con la lingua italiana, già presenti soprattutto negli studenti neoarrivati e che presentano maggiori difficoltà, incapacità di disporre dei mezzi tecnologici e mancata conoscenza di sostegni da parte dello Stato¹²², ma a essa andrebbe aggiunta anche quella culturale, laddove possa esso può risultare con evidenza maggiore. Questo aspetto è stato riscontrato con gli alunni appartenenti alla cultura cinese, ove l'aspetto della relazione e socialità con i compagni viene già poco valorizzato in tempi normali – la comunità cinese è notoriamente considerata poco integrata sul suolo italiano – e durante la pandemia si è acuitizzato, portando con sé anche le conseguenze negative derivate dall'isolamento dai compagni. Vi sono però altri studenti, al di fuori di quelli sinofoni, ove la cultura ha pesato sulla formazione: potrebbe essere il caso limite delle donne provenienti da Paesi musulmani, le quali sono gli utenti più difficili da intercettare e seguire con costanza e i più semplici a sparire dal radar; le cause di questa tendenza andrebbero attribuite alla gestione della casa e dei figli, di cui spesso sono le prime e quasi le uniche incaricate, o per motivi religiosi o perché costrette da situazioni culturalmente difficili (un marito che non accetta una donna istruita, la ricorrenza di alcune festività come il Ramadan). In

¹²¹ Tale situazione riguarda solo alcuni casi e non è circoscritta a

¹²² (Incolingo, 2022).

entrambi i casi appena citati è possibile riscontrare dei cali o, peggio ancora, delle regressioni nell'apprendimento: ancora una volta, però, sono state le associazioni di volontariato le prime a preoccuparsi delle conseguenze, prendere in mano queste situazioni e adottare delle soluzioni tempestive e temporanee e soprattutto ad attivarsi per raggiungere quegli strati di persone raggiungibili con estrema difficoltà. Molte si sono attrezzate con strumenti di tutoring, o altri servizi di supporto mirato per la singola persona e hanno cercato anche di sopperire alla difficoltà di reperire mezzi tecnologici e saperli utilizzare: anche in questo caso, non si è venuto meno all'obbligo morale di sostenere soggetti fragili in ogni aspetto della loro vita.

Se durante la pandemia sono emersi casi di regressione linguistica negli studenti migranti adolescenti, per gli studenti migranti adulti si tratta di un fenomeno purtroppo osservato da molto più tempo. La mancanza di socialità, infatti, crea un vuoto che per i bambini e ragazzi si sente più acutamente, dal momento che si tratta di un'età in cui si ritiene necessario vivere le proprie esigenze e il proprio cambiamento condividendoli con i coetanei, ma ciò non significa che la distanza non provochi pesanti ricadute per gli adulti. La ricaduta più grave che provoca la riduzione dei contatti fisici è un rallentamento nel percorso, già difficile, di integrazione; venendo meno gli interventi mirati a sostegno del singolo studente e tutte le componenti non verbali, come la gestualità, il tono di voce, la vestemica, non sempre resi visibili e godibili davanti a uno schermo per buona parte a causa dei problemi di connessione che possono inficiare l'audio durante le videochiamate si rallenta la comprensione e la comunicazione, e con esse l'apprendimento linguistico, e quindi anche l'inserimento sociale nel paese ospite.

CAPITOLO 4 – CREARE UNA LEZIONE DI ITALIANO L2 PER STUDENTI A FREQUENZA SAL-TUARIA

Tutte le precisazioni inserite nei capitoli precedenti vertevano su un unico obiettivo: indagare sulla didattica di italiano L2 a studenti immigrati all'interno delle realtà di volontariato. Senza considerare i fattori sociali, ambientali, legislativi e didattici che coinvolgono la vita di un migrante in Italia e la didattica di italiano L2, in maniera diretta o indiretta, i risultati della sperimentazione perderebbero il loro valore. Questo capitolo, pertanto, si occuperà di illustrare l'esperienza appena trascorsa all'interno di un'associazione di volontariato, il contesto di indagine, le domande per la ricerca, le fasi di osservazione, le caratteristiche degli studenti con cui si è lavorato, le tecnologie utilizzate, nonché i risultati ottenuti, da cui trarre le opportune conclusioni.

4.1. Presentazione del contesto di indagine

La ricerca è stata svolta durante l'esperienza di tirocinio formativo universitario presso la sede padovana della Comunità di Sant'Egidio. Gli incarichi previsti prevedevano un affiancamento degli insegnanti durante lo svolgimento delle lezioni di italiano per gli studenti della Scuola della Pace, organizzata dalla Comunità; all'interno della scuola si è cercato di contribuire alla didattica, sostenendo gli insegnanti e proponendo alcune metodologie didattiche alternative, alcune delle quali prevedevano l'utilizzo di strumenti audiovisivi di supporto.

4.1.1. La Scuola della Pace della Comunità di Sant'Egidio: dalla Scuola di Italiano al servizio della domenica

Come riportato dal sito ufficiale, la Comunità di Sant'Egidio è una delle associazioni di volontariato che sono sempre state in prima linea nell'impegno con immigrati stranieri; tale impegno viene tuttora svolto "attraverso l'incontro concreto con uomini e

donne, anziché per categorie astratte”¹²³. In qualsiasi territorio in cui essa prenda sede, la Comunità realizza l'integrazione attraverso l'incontro personalissimo con coloro che ne hanno bisogno, cioè gli studenti immigrati, si fa carico delle personalissime esigenze e si muove per creare i corsi di lingua italiana. Non è un caso se la scuola è chiamata ufficialmente *Scuola di Lingua e Cultura*: la Comunità ribadisce, concordemente con le Indicazioni ministeriale e gli studi, l'importanza della lingua come primo ponte tra le culture e tra le persone, nonché dimostra, attraverso le sue attività, quanto sia diffuso da parte degli immigrati "il desiderio di vivere e integrarsi nel nostro Paese"¹²⁴. La sede di Padova non fa eccezione in questo: la sua nomina nel 2020 come Capitale Europea del volontariato è motivo di orgoglio per la città, ma è anche la punta dell'iceberg che prova la ferma volontà cittadina nell'impegno civile e in favore dell'integrazione che la sede padovana della Comunità si pone da anni. Anche nella sede padovana, il desiderio di incontrarsi, relazionarsi e sentirsi culturalmente arricchiti è ciò che muove principalmente gli insegnanti e i volontari che vi collaborano; alcuni di loro hanno maturato esperienze didattiche operando proprio su questo campo, pur senza una specifica formazione linguistico-letteraria. All'organizzazione della sede padovana partecipano egualmente uomini e donne, tutti aventi la maggiore età, molti dei quali sono studenti e alcuni di essi svolgono progetti di tirocinio formativo in relazione al contesto migratorio. Tra gli stessi volontari si cerca di instaurare un legame di collaborazione e rispetto tra loro e con gli studenti; nel periodo di osservazione, la Comunità vedeva la partecipazione quotidiana parte di studenti di Scienze politiche e Filologia moderna dell'Università degli Studi di Padova, sebbene abbiano contribuito anche studenti di discipline matematico-scientifiche e lavoratori. Ogni anno la sede padovana tenta di proporre attività nuove, a seconda della partecipazione volontaria disponibile e delle esigenze dei singoli studenti, nonché della partecipazione agli eventi in cui la Comunità è coinvolta a livello nazionale ed europeo, quando non mondiale. Due però sono i servizi stabili riproposti ogni anno: la Scuola della Pace e il Servizio della domenica.

La Scuola della Pace rappresenta la Scuola di Lingua e Cultura italiana nel senso stretto del termine: è una scuola vera e propria ove si organizzano corsi di italiano a cui

¹²³ (Sant'Egidio, s.d.).

¹²⁴ *ibidem*.

gli studenti partecipano, tali corsi sono gestiti da insegnanti volontari che insegnano la lingua italiana gratuitamente, con cadenza di due lezioni durante la settimana in orario serale e/o pomeridiano, per andare incontro alle esigenze lavorative degli studenti e dei docenti. Le lezioni si svolgono all'interno di aule messe a disposizione dalla parrocchia di San Gregorio Barbarigo nel quartiere Arcella di Padova: la scelta del luogo è motivata da alcuni accordi stretti tra la Comunità e la parrocchia, ma soprattutto perché in un luogo strategico per permettere agli studenti di partecipare alle lezioni senza allontanarsi eccessivamente dalle loro abitazioni¹²⁵. La partecipazione ai corsi, nonché l'osservazione e sperimentazione didattica, ha avuto luogo tra la fine di febbraio e la seconda metà di giugno 2022. La durata delle lezioni variava in un arco di tempo tra un'ora e un'ora e mezza: non è stata chiarita formalmente la motivazione di tale scelta, ma si può immaginare che sia stato per non sovraccaricare ulteriormente studenti già impegnati dal punto di vista familiare e professionale. La Comunità, infatti, riconosce che "la scuola occupa, a volte per intero, il tempo libero" degli studenti¹²⁶: a differenza dei Centri Provinciali per l'Istruzione agli Adulti, la frequenza delle lezioni è su base volontaria e si garantisce a ogni studente il diritto di parteciparvi e frequentarle per il "piacere di apprendere". Durante le lezioni, i docenti segnano la presenza degli studenti su un documento chiamato *Registro del professore*, su cui segnare anche nome e cognome, nazionalità, numero di telefono, sesso e data di nascita degli studenti iscritti. Si tratta di un documento realizzato tramite Fogli Excel, per gestire al meglio l'organizzazione della didattica; un esempio è riportato nella figura sottostante:

¹²⁵ Il quartiere, infatti, è uno dei maggiormente abitati da immigrati.

¹²⁶ (Sant'Egidio, s.d.).

The image shows a screenshot of an Excel spreadsheet titled "Registro del professore 2021-2022 B1". The spreadsheet is organized into columns and rows. The first column (A) is labeled "ID". The second column (B) is labeled "Presenze in classe". The third column (C) is labeled "LEZIONI SVOLTE". The fourth column (D) is labeled "LEZIONI SVOLTE". The fifth column (E) is labeled "LEZIONI SVOLTE". The sixth column (F) is labeled "LEZIONI SVOLTE". The seventh column (G) is labeled "LEZIONI SVOLTE". The eighth column (H) is labeled "X". The ninth column (I) is labeled "X". The tenth column (J) is labeled "X". The eleventh column (K) is labeled "X". The twelfth column (L) is labeled "X". The thirteenth column (M) is labeled "X". The fourteenth column (N) is labeled "X". The fifteenth column (O) is labeled "X". The sixteenth column (P) is labeled "X". The seventeenth column (Q) is labeled "X". The eighteenth column (R) is labeled "X". The nineteenth column (S) is labeled "X". The twentieth column (T) is labeled "X". The twenty-first column (U) is labeled "X". The twenty-second column (V) is labeled "X". The twenty-third column (W) is labeled "X". The spreadsheet is displayed in a window with a menu bar (File, Edit, View, Insert, Format, Data, Tools, Help) and a toolbar. The status bar at the bottom shows "Copertina", "Nov-Dic-Gen-Feb", "Mar-Apr-Mag-Giu", "Riepilogo", "argomenti delle lezioni", and "Explore".

Figura 4: Registro delle lezioni utilizzato durante le lezioni (i dati sono stati oscurati per motivi di privacy)

I docenti, inoltre si accordano in modo tale da essere presenti alle lezioni a turno: durante la sperimentazione si è deciso di affiancare entrambi i docenti nei giorni di lezione e in questo modo avere due docenti presenti durante le lezioni. È molto importante anche che vi sia un costante confronto tra gli insegnanti sugli argomenti da affrontare, se è lecito aumentare la difficoltà o ripetere determinate questioni. All'interno della scuola, sono presenti solo due livelli: *livello base* e *livello intermedio*, ove nel primo sono compresi tutti gli studenti che hanno competenza linguistica nulla o minima dell'italiano, corrispondente al livello A1-A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento, mentre nella seconda si fanno confluire tutti i livelli superiori, dall'A2 in avanti, compresi quelli avanzati. Al termine dell'anno scolastico, è possibile accertare la competenza linguistica dello studente attraverso un test finale di livello, realizzato dalla sede centrale romana e poi inviato a tutte le altre sedi: si tratta di un questionario scritto, ove si propongono testi tratti da articoli di giornale o blog, seguiti da domande di comprensione, a cui gli studenti rispondono; sono presenti anche domande grammaticali a risposta multipla o a risposta libera. Una volta corretti i test, viene rilasciato un attestato di frequenza e raggiungimento di un determinato livello: tale diploma però non ha valore di certificazione ufficiale, poiché i docenti che vi operano sono, appunto, volontari e non docenti abilitati e la Comunità non è un ente certificatore ufficiale al pari dell'Università per Stranieri di Siena o Perugia. È possibile, però, che in alcuni casi specifici la Questura accetti i diplomi rilasciati dalla scuola: del resto, un attestato di questo tipo può comunque dimostrare la regolare

frequenza di una scuola, quindi un impegno che lo studente ha preso in favore della propria integrazione.

Il secondo servizio, il servizio della domenica, è un tipo di sostegno e supporto meno più dedicato alla singola persona. Ci si ritrova nella sede centrale la domenica pomeriggio, anche in questo caso per un'ora e un'ora e mezza, e, a seconda degli studenti presenti, i volontari si accordano per seguire gli studenti singolarmente o in piccoli gruppi (massimo tre studenti per volontario) e verificarne le esigenze. Grazie al servizio della domenica, i volontari prendono coscienza delle problematiche che il singolo migrante vive, situazioni spesso intricate e per cui è necessario capirsi, e cercano di supportare in vari modi: attraverso attività di rinforzo linguistico, spronando lo studente a interagire e dialogare, migliorando la pronuncia e la parlata, aiutandolo a familiarizzare con termini sconosciuti, soprattutto se appartenenti all'ambito burocratico (es. *anagrafe*, *Comune*, *Questura*), giuridico, anche espressioni usate nelle scuole guida (es. *dare la precedenza*, *incrocio*, *divieto di sosta*). Tutte queste sono dinamiche molto comuni, ma che rientrano in quel "tutto" di cui necessitano per vivere la quotidianità e per i quali una piena competenza linguistica è necessaria. Il servizio della domenica è particolarmente sentito dai volontari e da studenti, per questi ultimi in particolare, poiché le attività sono organizzate in modalità *tailor made*, letteralmente "su misura", particolarmente vantaggiosa per gli studenti che si vedono dedicate maggiori attenzioni e per i volontari per riuscire ad aiutarli nel modo più opportuno: lo studente si apre con il volontario, manifestando le sue esigenze, e insieme vengono valutate tutte le opzioni possibili, con considerazioni *ad personam*. Nell'interazione tra volontario e migrante vengono meno le categorie di *insegnante* e *studente* in favore di una logica meno formale e più amichevole: consapevole che molti migranti hanno bisogno di punti di riferimento anche dopo aver superato il livello di contatto linguistico per integrarsi maggiormente, la Scuola incoraggia i volontari e gli studenti a stringere legami di amicizia. Durante le lezioni della scuola certamente i volontari si impegnano in questo, ma è soprattutto durante il servizio della domenica che questo impegno viene i suoi frutti; anche la vicinanza anagrafica tra studenti e volontari può motivare a creare, se non amicizia, almeno vicinanza ed empatia reciproca. Un legame più informale può garantire vantaggi non solo a livello relazionale, in quanto il migrante stringe dei legami con persone che diventano suoi punti di riferimento in una realtà nuova,

nella stragrande maggioranza dei casi diversa dalla propria, ma può sortire effetti vantaggiosi anche dal punto di vista linguistico: un atteggiamento più sereno e rilassato permette l'abbassamento del filtro affettivo, dunque una maggiore predisposizione all'apprendimento, almeno in parte. Il rapporto tra migrante e volontario non è, però, esclusivo: il migrante confida le proprie necessità al volontariato che interagisce con lui, ma la turnazione tra volontari permette anche agli altri di venire a conoscenza di certe esigenze e bisogni, farsene carico e proporre delle soluzioni in collaborazione con gli altri e coinvolgendo il diretto interessato. A cadenza mensile, vengono poi organizzate delle riunioni durante le quali i volontari si confrontano sulle problematiche presenti particolarmente urgenti e delicate e si adoperano per la gestione: è interessante, poiché tale aspetto richiama quell'invito degli studiosi agli insegnanti a scuola di prendere a cuore i bisogni degli studenti – dietro i quali spesso si nascondono vicende che necessitano attenzione – e confrontarsi costantemente per trovare il giusto modo di prendersene cura. Allo stesso modo negli ambienti scolastici si lamenta spesso la mancanza di spazi alternativi alle quattro mura dell'aula per lo svolgimento delle lezioni: il servizio della domenica, invece, si può organizzare anche all'aria aperta durante le giornate più calde. All'interno di questo spazio gli studenti si sentono a casa e molto più tranquilli: in questo la Comunità è riuscita nel suo intento di creare uno spazio ove chiunque vi si affacci possa sentirsi al sicuro e tra amici. A differenza della Scuola, il servizio non prevede una valutazione finale e, di conseguenza, neanche il rilascio di un diploma; non essendo articolata come una scuola, non sono previsti dei momenti di “pausa didattica”, ma come un lavoro costante. Sia durante le lezioni della Scuola, sia durante il servizio della domenica, si utilizzava il manuale *L'Italiano per amico* (La scuola, Brescia):



Figura 5: Copertina del volume *L'italiano per amico*, La scuola, Brescia, qui nella versione per il livello intermedio.

Nato dall'esperienza dei docenti della Scuola in sede romana, il volume contiene tutti gli argomenti grammaticali, quindi regole sintattiche e morfologiche, spiegazione di tempi verbali, il lessico viene presentato attraverso glossari, spesso posti al termine di ogni unità presente. Inoltre, nel volume sono presenti anche esercizi di lettura, ascolto e comprensione del testo; la maggior parte dei contenuti testuali richiamano ad aree tematiche particolarmente sensibili quali la questione del razzismo, l'accettazione dello straniero, i documenti di cui necessitano per l'integrazione, la qualità della vita a seconda delle singole città in cui si trovano, tutte viste dal punto di vista dei cittadini che entrano nel Paese. Naturalmente non mancano argomenti di tipo civile, quali la Costituzione italiana, altri più culturali, come la gastronomia, moda, costumi. Questa focalizzazione è molto interessante per far emergere il punto di vista di un gruppo sociale spesso vittima di semplificazioni e pregiudizi, ma poco approfondito; si tratta però di questioni molto delicate, che sarebbe sconsigliabile affrontare *ex abrupto*, ma la Comunità preferisce inserirle, in quanto si tratta di situazioni che gran parte dei migranti vivono quotidianamente; per chi studia più da vicino le evoluzioni linguistiche e sociali del Paese, concentrarsi su argomenti di questo tipo è interessante per studiare personalmente l'evoluzione di certe mentalità. Tuttavia, per alcune questioni, il manuale non risultava esaustivo, per cui si è ricorso ad altri strumenti e molto spesso a materiale autentico.

4.1.2. Presentazione del campione di studenti

Nel campione di studenti considerato, sono stati osservati sia gli studenti della Scuola della Pace, sia quelli presenti durante il servizio della domenica.

La classe della scuola considerata è quella di livello intermedio-avanzato della Scuola. In generale, in questa classe rientravano tutti coloro che avevano superato le fasi iniziali di contatto con l'italiano, quindi coloro che avevano già acquisito una certa competenza linguistica. Per questa classe erano motivati soprattutto gli studenti che avevano già ottenuto il permesso di soggiorno, un'abitazione stabile e con un lavoro, persone quindi già integrate, ma che necessitano ancora di migliorare la propria competenza linguistica in vista di una nuova prospettiva lavorativa o per un rinnovo dei documenti, e in alcuni casi anche avanzare la procedura per la richiesta di ottenimento della cittadinanza italiana. Durante le lezioni, il docente si interfaccia con gruppi di numerosità variabile, a seconda della singola partecipazione. Già a partire dai dati riportati nella figura 4, si può apprezzare una vasta eterogeneità di provenienza degli studenti, che è motivo di orgoglio per la Comunità, il cui obiettivo è favorire una maggiore apertura a culture differenti ed evitare fenomeni di segregazione di qualsiasi tipo: ucraini, malesi, bengalesi, cittadini provenienti da altri Stati africani vengono inseriti insieme all'interno della classe, creando una contaminazione di linguaggi, culture che arricchisce in primo luogo l'insegnante, che viene a scoprire una grande vastità di culture, spesso poco apprezzata quando si osservano altri continenti al di fuori dell'Europa. Degli studenti iscritti, la composizione è riassunta negli schemi sottostanti:

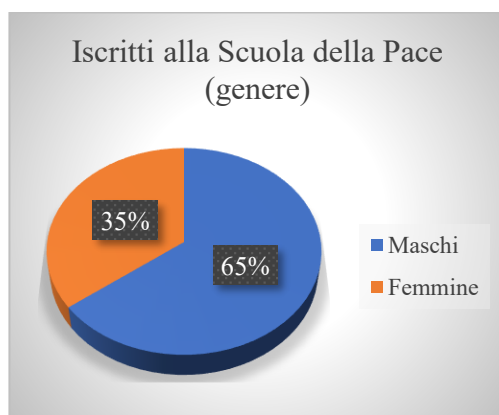


Figura 6: Composizione degli iscritti classificata per genere

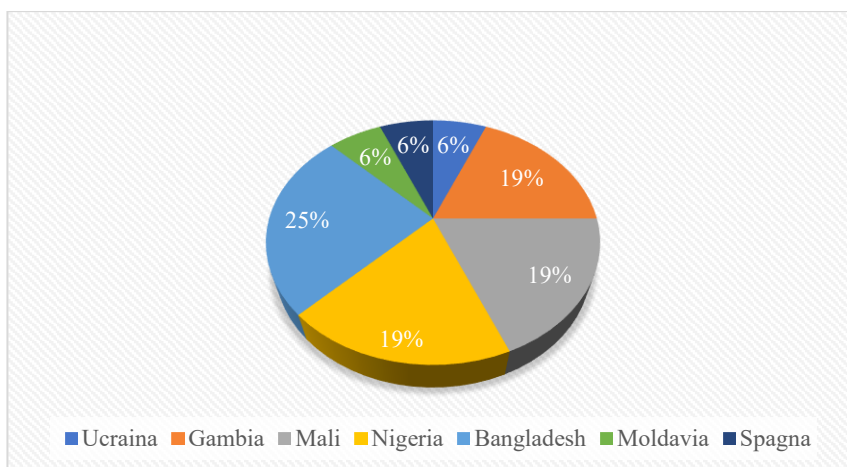


Figura 7: Iscritti alla Scuola della Pace per nazionalità

È interessante osservare come durante l'anno scolastico si siano affacciati molti uomini rispetto alle donne: su 17 iscritti, undici erano uomini e solo sei le donne. Non sono state esplicitate le motivazioni di tale andamento, ma si ipotizza che la loro poca partecipazione è dovuta a motivazioni culturali, poiché in alcune culture la gestione della famiglia e l'educazione dei figli viene loro affidata esclusivamente, motivazioni lavorative, ma anche perché alcune componenti nel pubblico femminile incluso nel registro non frequentano le lezioni ritenendo di avere già acquisito le competenze linguistiche necessarie, sebbene comunque inserite. A tal proposito sarebbe il caso anche di considerare l'effettiva frequenza degli studenti alle lezioni, riportata nel seguente grafico:

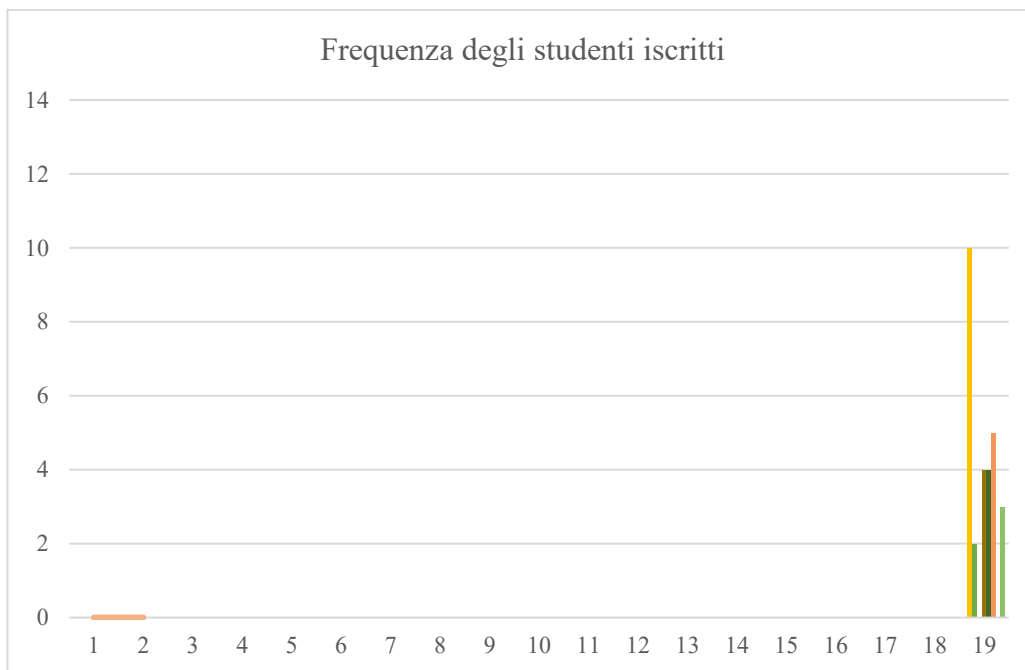


Figura 8: Dati sulla frequenza degli studenti durante i mesi di osservazione

Sull'asse verticale è presente il numero di studenti presenti, mentre su quello orizzontale figurano i numeri di lezioni svolte, mentre le linee colorate rappresentano i singoli studenti. Da questo punto di vista, si prospetta un quadro impressionante: dei diciassette studenti iscritti, durante le lezioni erano presenti meno di dieci (in due casi si è svolta lezione con un solo studente); tra tutti gli studenti, quasi nessuno raggiungeva un numero di presenza tale da definirsi frequentante a tempo pieno; in particolare, tra le donne iscritte alle lezioni, solo una ha effettivamente partecipato alle lezioni, sebbene anche lei discontinua.

Diverso è il caso del servizio della domenica, che invece è stato particolarmente frequentato e sentito dagli studenti: non sono presenti registri che possano testimoniare la frequenza effettiva; ciononostante è possibile tracciarne qualche dettaglio a seguito dell'esperienza appena trascorsa. Durante il periodo di osservazione sono stati seguiti circa ventisei migranti, tutti in età superiore ai 16-17 anni di età.

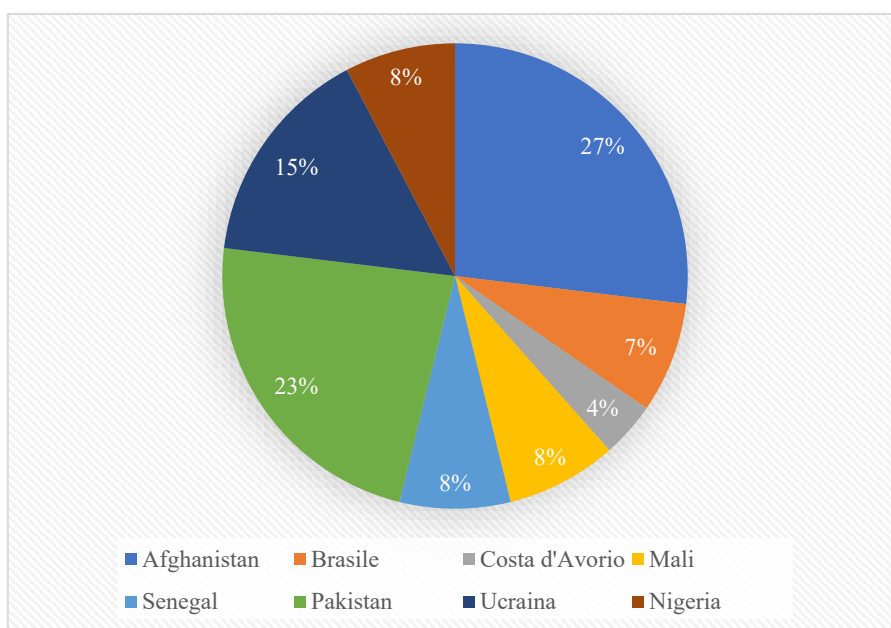


Figura 9: Studenti partecipanti al servizio classificati per nazionalità

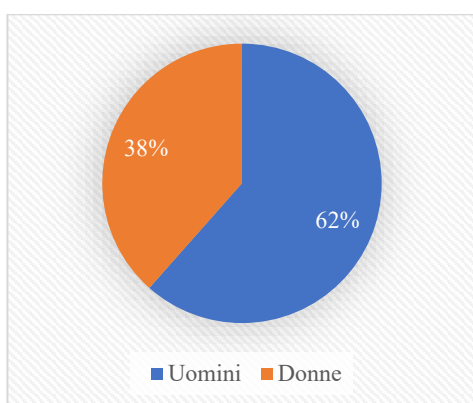


Figura 10: Studenti partecipanti al servizio classificati per genere

Comparando i dati presenti nelle figure 9 e 10 con quelli nelle figure 6 e 7, anche durante il servizio si sono affacciati studenti di varie nazionalità: in particolare si contano due studentesse brasiliane, dieci di loro provenienti da Afghanistan e Pakistan, e il resto proveniente da Senegal, Nigeria e Kenya; circa sedici tra tutti gli studenti sono uomini e dieci di loro sono donne, proporzione decisamente diversa dalla Scuola. In base all'esperienza trascorsa e il confronto con gli insegnanti più esperti e più in confidenza con gli studenti, si potrebbero ipotizzare alcune motivazioni che spiegano tale andamento. Oltre gli impegni professionali, personali e familiari, sembrerebbe che anche gli ambienti di svolgimento delle lezioni giocherebbero un ruolo: le lezioni della scuola si svolgono per

tutto l'anno, quindi anche nelle stagioni più fredde, in un'aula non confortevole e spesso lasciata fredda, e pochi mezzi di trasporto a disposizione per recarvisi senza soffrire il freddo; di conseguenza, gli studenti non si sentono incoraggiati a partecipare. Se negli ambienti scolastici in generale si lamenta spesso la mancanza di spazi alternativi alle quattro mura dell'aula per lo svolgimento delle lezioni, e la stessa mancanza è stata avvertita anche per la Scuola di Lingua, il servizio della domenica, invece, gode di maggiore flessibilità organizzativa. Il servizio può essere organizzato anche all'aria aperta durante le giornate più calde e nelle giornate autunnali e invernali la sede centrale ricreava uno spazio più familiare e amichevole, sereno, tranquillo e comodo, posto in una sede che tutti potevano individuare e raggiungere tramite passaparola, con tutti gli accorgimenti disponibili. All'interno di questo spazio gli studenti si sentono a casa e molto più tranquilli: in questo senso, la Comunità è riuscita nel suo intento di creare uno spazio ove chiunque vi si affacci possa sentirsi al sicuro e circondato da persone amiche. La presenza di sedie e divanetti comodi, la possibilità di utilizzare un giardino interno, consumare cibi e bevande, festeggiare insieme occasioni di festa quali compleanni o altro insieme: tutti questi dettagli apparentemente privi di significato sono bastati a far sentire maggiore vicinanza agli studenti, di creare una rete di amicizie e supporto e, forse, anche a dar loro la possibilità di migliorare la loro competenza in contesti meno filtrati dall'insegnante, e, soprattutto, *reali*.

Nonostante la mancanza di registri appositi che attestino la partecipazione dei migranti, si dispone anche qui di un foglio Excel ove segnare gli studenti seguiti e le loro problematiche: durante i *briefing* si discutevano i singoli casi più approfonditamente, confrontandosi con tutti e proponendo soluzioni. Anche in questo caso i bisogni erano differenziati: su ventisette studenti, un buon 75% aveva necessità di aiuto linguistico con l'italiano, e a costoro venivano impartite lezioni di italiano come lingua seconda, sebbene alcuni fossero arrivati in Italia da meno di qualche settimana dal loro primo incontro con i membri della Comunità. Spiccano, inoltre, alcuni utenti alle prese con l'esame per la licenza di guida, che necessitavano di aiuto per l'esame scritto (quiz) e sostegno per i termini più difficili. Anche in questo caso sono state poche le donne partecipanti, ma la loro frequenza è stata assidua e partecipe: l'idea di ricominciare una nuova vita in un

Paese che potesse permettere loro maggiori libertà e di seguire le proprie aspirazioni era, a quanto sembra, la motivazione che le spingeva ad apprendere l'italiano.

In merito alla partecipazione di studentesse, vale la pena segnalare anche il ruolo avuto dalle *Summer School*. Ogni anno, infatti, tra le varie attività proposte, la sede padovana della Comunità si impegna per organizzare dei corsi aggiuntivi di italiano L2 per due settimane nel mese di luglio, tutti i giorni per cinque ore al giorno. Prendendo spunto dalle precedenti esperienze dei volontari impegnati nella didattica nel corso degli anni, ci si è accorti di un generale aumento della frequenza da parte degli studenti e in modo più visibile di donne, al punto da garantire un bilanciamento tra uomini e donne. Gli insegnanti hanno ipotizzato che uno spazio di lezione all'aria aperta, favorito dalle condizioni climatiche più calde, ove è possibile portare con sé i propri figli senza preoccuparsi che essi possano essere elemento di disturbo, un allungamento delle giornate che motiva gli studenti a uscire, siano i fattori principali che motivino tale andamento.

4.2. Obiettivi della ricerca: dalle domande sul mezzo audiovisivo alla questione delle presenze saltuarie in classe

4.2.1. Ipotesi iniziali sul mezzo audiovisivo

All'inizio della sperimentazione, lo studio si poneva un obiettivo ben specifico, diverso da quello finale da cui il lavoro prende nome: lo scopo iniziale della ricerca consisteva nel verificare se il mezzo audiovisivo, di cui si è fatto cenno nel capitolo precedente (§ 3.3.1.), potesse mostrare delle potenzialità per favorire l'apprendimento degli adulti migranti. L'idea iniziale consisteva nel realizzare un ciclo di lezioni incentrato su contenuti linguistici da apprendere tramite cortometraggio o spezzone di un film da sottoporre agli studenti durante le lezioni e annotare le osservazioni degli studenti, le loro reazioni al mezzo e quanto effettivamente risultasse loro utile per l'apprendimento. Per realizzare un lavoro di questo tipo, insieme alla strumentazione adatta, era necessario anche un pubblico di utenti almeno a partire dal livello A2 pieno del Quadro Comune Europeo di Riferimento: lo stesso documento del QCER esprime, riguardo la capacità di comprendere film o video o programmi in televisione, che al livello A1 è possibile per lo

studente “riconoscere parole/segni e espressioni familiari e di individuare gli argomenti nei titoli delle notizie e le caratteristiche di molti prodotti nelle pubblicità, utilizzando le informazioni date dalle immagini e conoscenze generali¹²⁷”, ma per riuscire a comprendere, anche a grandi linee, i dialoghi, le parole all’interno di un video, una pubblicità, un film, è necessario avere acquisito almeno i livelli A2 e B1, e a condizione che le immagini siano chiare e gli argomenti familiari o comunque noti per conoscenza generale; per una piena comprensione di un materiale audiovisivo trattante argomenti poco noti o di attualità saranno necessari invece i livelli intermedi-avanzati (B2, C1, C2 del QCER). Si confermerebbe quindi il punto di vista di Vedovelli e Balboni, secondo i quali, per poter apprezzare la lingua presentata in un film, soprattutto se molto lungo, è indispensabile aver già acquisito i meccanismi linguistici di base e ciò è confermato anche da questa esperienza. Tuttavia, si conferma anche la tesi sostenuta in Bonaiuti (2010)¹²⁸, ove si incoraggia l’immagine come aiuto per lo studente di livello elementare per comprendere e farsi comprendere. Anche i livelli linguistici elementari, infatti, sfruttano le immagini per comprendere maggiormente, quando non possiedono ancora le competenze lessicali necessarie per cominciare a produrre in italiano: il riferimento a oggetti concreti può consentire allo studente di comunicare direttamente con riferimenti precisi¹²⁹. Era già stato accennato che il mezzo audiovisivo contenesse delle potenzialità, tra le quali anche quella reiterativa e informativa¹³⁰, e dell’efficacia di un’educazione con i mezzi audiovisivi. Purtroppo, però, nonostante alcuni contributi di emittenti non italiane come BBC e altri abbiano sempre proposto prodotti dal buon potenziale didattico (si pensi ai documentari su animali o habitat naturali, o sempre inerenti al campo scientifico), nonostante cinema e televisione facciano ormai parte della nostra quotidianità, così come la Rete, nonostante si sia sempre dibattuto sul loro utilizzo, esso non è mai entrato veramente nella pratica. Purtroppo, ci si scontra ancora con resistenze culturali motivate dalla mancanza di video-proiettori, piattaforme e-learning, strumenti multimediali, rete insufficiente, mancanza di materiali audiovisivi didattici o da rendere tali, nonché il problema dell’“assenza, nelle

¹²⁷ cit. in Council of Europe (2021), p.55

¹²⁸ Tutti i riferimenti al mezzo audiovisivo saranno presi da questa pubblicazione, salvo nota esplicita.

¹²⁹ cfr. Bonaiuti (2010), p. 7.

¹³⁰ *Ibidem*.

scuole, «di personale docente specializzato, o almeno capace di districarsi fra i semplici mezzi audiovisivi, dei quali però bisogna sapere cosa fare» (Finardi, 1987, p. 237)¹³¹». Il presupposto di base è che, in qualsiasi contesto disciplinare (lingue straniere, ma anche materie scientifiche), il mezzo audiovisivo può essere un valido alleato nell'apprendimento. Le immagini, infatti, siano esse statiche o dinamiche, possono contribuire a mostrare più chiaramente il funzionamento di certi meccanismi, a condizione che non mostrino un ripetitivo di informazioni. Tuttavia, sull'utilizzo del mezzo audiovisivo gravano alcune miscredenze e usi errati: ad esempio, nelle scuole non sempre si dispongono di supporti come videoproiettori, tali da consentire la visione, e spesso si ritiene necessario analizzare il mezzo audiovisivo in separata sede¹³², presupponendo un'educazione *al* mezzo oltre un'educazione *attraverso* il mezzo; inoltre, spesso vengono utilizzate immagini o animazioni troppo ricche di informazioni, oppure di contenuti già resi chiari agli studenti, di conseguenza la loro memoria è satura e ne viene inficiato l'apprendimento, nonché le aspettative di apprendimento immediato attraverso l'esclusiva visione. Sull'ultimo punto, Bonaiuti risponde che il docente dovrà sempre ritenere necessario fornire indicazioni di analisi e riflessioni, nonché suggerire agli studenti di prestare attenzione a determinati passaggi¹³³: per questo motivo è consigliabile non concentrare gli interi spazi della lezione sul mezzo audiovisivo. Secondo Bonaiuti sarebbe possibile arginare i problemi posti con il mezzo audiovisivo con alcuni accorgimenti. In primo luogo, è sempre bene non mostrare mai ad esempio non mostrare mai un video troppo lungo, poiché il tempo di attenzione è limitato per gli studenti, ma anche per gli adulti che hanno appena finito il proprio turno di lavoro: l'ideale di durata consigliato da Bonaiuti è “della durata di un videoclip, ovvero attorno ai cinque minuti”¹³⁴. In secondo luogo, conviene utilizzare video ben finalizzati, per dare subito l'idea degli elementi su cui focalizzarsi e creare un clima di lavoro stimolante: il materiale audiovisivo, infatti, nasce con la funzione didattica di dare allo studente un'idea precisa dell'argomento da trattare; non a caso, Balboni

¹³¹ cfr. Bonaiuti (2010), p. 69.

¹³² Nella scuola, infatti, è tuttora prevalente l'idea che gli audiovisivi rappresentino un ambito di studio separato su cui è necessario lavorare al fine di mettere in luce le specificità e le caratteristiche dei diversi linguaggi, l'opacità dei processi di mediazione tecnologica, ovvero insegnare agli studenti ad analizzare e interpretare il contenuto mediale”, cit. Bonaiuti (2010), pp. 8-9.

¹³³ cfr. *ivi*, p. 87.

¹³⁴ cfr. Bonaiuti (2010), p. 77.

inserisce anche i video tra il materiale da utilizzare per la prima fase dell'UDA, la motivazione, nata proprio con lo scopo di “stuzzicare” la classe e creare un ambiente di lavoro stimolante. È bene che l'insegnante guardi preventivamente il video da proporre, per “farsi un'idea precisa sulle modalità di gestione in classe: quando proporlo, dove fermare la proiezione, dove rallentarla, dove avanzare, dove fare domande, ecc.¹³⁵”. Si può anche pensare di proporre lo stesso video, ma guidando la classe in una riflessione su un punto di vista diverso da uno precedentemente discusso: nel caso dell'apprendimento linguistico, si potrebbe proporre, ad esempio, di guardare un certo video per focalizzare l'attenzione sul lessico, guardare un altro arco di tempo dello stesso per focalizzarsi su una struttura grammaticale in particolare, oppure su questioni culturali e sociali particolarmente suscettibili di dibattito; come riportato giustamente dallo stesso:

Affinché la «lettura» delle immagini sia profittevole, è necessario che l'insegnante suggerisca agli studenti, anche prima della visione, indicazioni su cosa osservare e come. Guidare e sostenere la visione attraverso scaffold opportuni rende possibile una fruizione più significativa e approfondita, e consente agli studenti di memorizzare gli aspetti rilevanti, far emergere dubbi, curiosità o risposte personali.¹³⁶

È necessario che il mezzo audiovisivo non è un materiale di apprendimento ove lo studente rimane passivo, anzi, se utilizzato in modo opportuno e guidato, può portare buoni risultati. Del resto, le neuroscienze ci insegnano che uno dei modi a disposizione per apprendere è proprio tramite il *modeling*, ossia il mostrare come fare qualcosa, che lo studente riprodurrà in seguito, molto simile al sistema con cui i maestri delle botteghe istruivano i propri apprendisti. I video ben finalizzati rispondono alla stessa funzione.

Naturalmente, non è possibile guardare una volta o più un video dove le persone parlano italiano per iniziare a parlare la lingua¹³⁷, ma saranno necessarie ulteriori attività di riflessione e rielaborazione, per poi procedere su momenti di esperienza pratica, laddove necessario e richiesto. Quindi, gli elementi linguistici da consegnare allo studente attraverso lo strumento audiovisivo varieranno a seconda delle esigenze disciplinari.

¹³⁵ *ibidem*.

¹³⁶ *ibidem*.

¹³⁷ cfr. Bonaiuti (2010), p. 87, a sua volta da Diadori (2001).

In ogni caso, ricordando il contributo a riguardo di Balboni e Vedovelli nel capitolo precedente, si dava fiducia al mezzo audiovisivo, al punto da farne l'argomento principale della ricerca. La domanda iniziale era la seguente: se i mezzi audiovisivi possono consentire una didattica efficace, quali sarebbero le conseguenze se sottoponessimo questi mezzi didattici a un pubblico di studenti di italiano lingua seconda, i cui bisogni sono così diversi e frammentari? La lunghezza del materiale, la sua gestione didattica all'interno della lezione, il suo rapporto tra gli altri materiali di studio, il messaggio da trasmettere, il momento adatto in cui utilizzarlo, per quale tipo di contenuto, il problema del coinvolgimento della classe: si tratta di dinamiche che coinvolgono ogni tipo di studente, ma se poste sotto il punto di vista di uno studente di lingua seconda, probabilmente avrebbero fatto emergere un altro punto di vista molto interessante da analizzare: quello culturale. Attraverso film, pubblicità, serie tv, cortometraggi, video online, si fa mostrare anche, ad esempio, un certo modo di vestirsi, determinate tradizioni e modi di essere, veicolate attraverso la lingua ma soprattutto attraverso le immagini in movimento e che agli occhi di uno straniero fanno apparire gli italiani in un certo modo: attraverso questa indagine si sperava, quindi, di far emergere anche questioni di tipo culturale e capire come la narrazione culturale attraverso gli audiovisivi potesse influire sull'idea di Italia che questo tipo di utente potrebbe avere.

4.2.2. Imprevisti e nuovo obiettivo della ricerca

Purtroppo, il tentativo di offrire risposte alle domande menzionate nel paragrafo precedente non è andato a buon fine. In mancanza di aspettative e non conoscendo il contesto di andamento, né le storie dei singoli studenti, si prefiguravano situazioni simili a quelle scolastiche, auspicando la possibilità di utilizzare gli strumenti adeguati e avere una partecipazione non inferiore a dieci studenti, proprio perché le lezioni erano programmate in un orario tale da poter consentire a tutti gli iscritti di prendervi parte. Nel corso dell'osservazione ci si è scontrati, invece, su una grave insufficienza di frequenza da parte degli studenti, tra alcuni partecipanti che non erano presenti a tutte le lezioni svolte e molti altri che non hanno mai preso parte alle lezioni. È stato un problema senz'altro inaspettato, che ha portato alla luce tutte le difficoltà del fare didattica a studenti migranti: si è venuti a conoscenza di varie situazioni e anche della poca motivazione che li spingeva

alla frequenza. Dopo aver cercato con tutti i mezzi a disposizione e con tutto l'impegno possibile di andare incontro agli studenti e cercare di programmare lezioni per favorire l'approccio all'audiovisivo, si è deciso di cambiare *focus*. Il nuovo obiettivo è stato, quindi, analizzare il problema della saltuarietà, un aspetto certamente meno specifico ed esclusivo ma molto comune per questo tipo di utenti, e di estendere il livello linguistico degli utenti campione anche ai livelli principianti, che hanno partecipato al servizio della domenica. Tuttavia, sebbene non sia stato possibile concentrare interamente la ricerca sul mezzo audiovisivo, esso è stato comunque presente in due occasioni, durante le quali si è deciso di creare delle lezioni in cui il mezzo audiovisivo era presente, di cui si discuterà nel paragrafo 4 del presente capitolo.

4.3. Approccio metodologico: scelta del metodo e strumenti di indagine

4.3.1. Scelta del metodo di lavoro

Poiché si trattava della prima esperienza didattica in assoluto, si è scelto inizialmente di osservare l'andamento della didattica senza intervenire direttamente, per comprendere le reazioni degli studenti, sondare la loro attenzione e verificare l'effettiva efficacia della didattica; in un secondo momento si è cercato di instaurare un rapporto di maggiore confidenza con insegnanti e docenti, con i quali condividere le informazioni sugli studenti, le loro esigenze, le loro problematiche, nonché instaurare un rapporto di fiducia con gli stessi studenti; gradualmente, è stato possibile conquistare un certo spazio di autonomia, sempre previo confronto con gli insegnanti titolari. Nel corso dello svolgimento di questa esperienza, la collaborazione con gli insegnanti è stata sempre più proficua: attraverso il confronto continuo si è cercato di scegliere con maggior criterio gli argomenti da spiegare agli studenti, coerentemente con il syllabo di italiano previsto dal QCER¹³⁸, programmare la lezione a seconda dei mezzi a disposizione e delle esigenze degli studenti, svolgerla all'interno della classe, cercando di lasciare un margine di

¹³⁸ In particolare, sono state seguite le indicazioni riportate nei sillabi previsti per ogni livello realizzati dal Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Padova; cfr. (CLA UNIPD, s.d.).

improvvisazione e creatività in caso di situazioni impreviste e non programmate. Ogni annotazione, spunto, impressione degli studenti veniva annotata.

4.3.2. *Strumenti utilizzati nella raccolta dati*

Per entrare al meglio nella logica della scuola, si è cercato di far proprie le modalità di lavoro, ma anche gli strumenti adottati dalla scuola. Durante le lezioni è stato utilizzato il manuale *L'italiano per amico*, ma sono stati concordati con gli insegnanti anche esercizi correlati all'argomento della singola lezione, ricavati da siti di case editrici dedite all'italiano L2¹³⁹. Gli argomenti delle lezioni erano programmati volta per volta ricavando alcuni esercizi e materiali didattici disponibili dalla casa editrice Loescher da rielaborare creativamente per realizzare lezioni autonome. Durante le lezioni della Scuola e il servizio della domenica, si è usufruito del computer, da cui ricavare materiale scaricabile da Internet, oppure mostrare direttamente dei contenuti reali, quali social network, siti internet. Non essendo stato possibile l'utilizzo di un videoproiettore o di uno stereo, qualora fossero stati proposti esercizi in cui era previsto materiale audiovisivo, si permetteva la visione direttamente dal computer. Non si è fatto ricorso a questionari o test da sottoporre alla classe.

4.4. Dalle osservazioni in contesto all'elaborazione del progetto

4.4.1. *Fase osservativa*

Per questa fase sono state elaborate osservazioni specifiche sia per le lezioni della Scuola della Pace, sia per il servizio della domenica. Riguardo la Scuola della Pace, l'approccio didattico utilizzato dai docenti all'interno delle lezioni richiamava quello della lezione frontale tradizionale: durante le lezioni, il docente espone frontalmente, ma, da un punto di vista strettamente didattico, si presentano alcune differenze rispetto all'approccio formalistico di antichissima impostazione. Tale approccio prevede un insegnante

¹³⁹ Si è fatto largo uso dei materiali didattici di Italiano L2 disponibili presso il sito della casa editrice Loescher, cfr. <https://italianoperstranieri.loescher.it/materiale-didattico>.

che espone gli argomenti, la cui autorità non viene messa in discussione; la quasi totalità degli argomenti esposti è relativa soprattutto alla morfosintassi; la fonologia e fonetica sono esposte unicamente attraverso le regole di pronuncia, il lessico era insegnato tramite assegnazione di liste di parole da memorizzare; il manuale costituisce il principale materiale didattico utilizzato, a cui è possibile aggiungere un quaderno ove segnare appunti scritti a mano. In effetti, durante le prime lezioni osservate, gli insegnanti utilizzavano quasi esclusivamente il manuale, non si è fatto ricorso a strumenti tecnologici quali lavagne multimediali o altro; il manuale costituiva la base da cui prendere gli argomenti da esporre di volta in volta nelle lezioni. Il manuale era diviso in varie unità didattiche ove si presentavano testi da ascoltare o da leggere riguardanti questioni interessanti dal punto di vista culturale (es. feste, cibo, viaggi), esercizi in cui era previsto un dialogo tra studenti, spiegazione di uno o più argomenti grammaticali corredati tavole di flessione dei verbi, esercizi di comprensione del testo e scrittura, esercizi di dettato e glossari di parole al termine di ogni unità. Sebbene a prima occhiata il manuale apparisse ordinato nella sua struttura, un'analisi più profonda ha riscontrato una mancata organizzazione degli argomenti calibrata secondo i livelli stabiliti dal Quadro Comune Europeo di riferimento. Gli stessi insegnanti hanno ammesso di fare utilizzo diffuso del libro, in quanto unico mezzo linguistico a disposizione fornito dalla scuola, ma nella preparazione degli argomenti da sottoporre alla classe, si erano resi conto, spesso già a lezione avviata, che alcuni esercizi e argomenti non fossero adatti al tipo di studente e che fossero troppo complessi. Inoltre, hanno osservato che alcuni argomenti erano spiegati con approssimazione, senza considerare le variabili del parlato e dell'uso della lingua in determinati contesti: per questo motivo è stato necessario dedicare un'ulteriore lezione alla ripetizione di alcuni argomenti, ad esempio per il futuro semplice e anteriore, gli aggettivi qualificativi, per citare due argomenti morfosintattici spiegati durante la presenza della sottoscritta alle lezioni, affinché gli studenti avessero ben chiaro il meccanismo e il loro possibile utilizzo.

Tra i materiali a disposizione dell'insegnante figuravano anche una lavagna bianca e pennarelli: la lavagna è stata utilizzata durante circa l'80% delle lezioni; il 20% rimanente rappresenta quelle occasioni in cui, in mancanza di disponibilità di spazi, si è fatto ricorso ad aule che non disponevano di lavagne. Lo strumento è stato utile per chiarire, ad esempio, la corretta grafia di una certa parola, per mostrare agli studenti la flessione di

certi tempi verbali; in un caso, è stata utilizzata per ricreare una linea del tempo, poiché l'argomento in questione richiamava il tempo futuro anteriore italiano. Molto spazio è stato dato ai *task* orali e molti esercizi presenti nel libro sono stati svolti oralmente: in poche occasioni sono stati sottoposti alla classe dei compiti in cui venivano richieste abilità di scrittura. Questa fase veniva seguita attentamente dall'insegnante, il quale interveniva in caso di difficoltà correggendo gli eventuali errori di scrittura mostrando la corretta grafia.

Riguardo il servizio della domenica, si era fatto cenno in merito dell'approccio più informale tentato tra volontario e docente: grazie a tale approccio, che ha favorito un rapporto paritario tra volontari e studenti ha consentito di utilizzare maggiormente supporti tecnologici, come il cellulare nell'utilizzo più corretto. Anche in quest'occasione i materiali cartacei come il manuale (calibrato per il livello A1) e alcune schede didattiche create sul momento sono stati gli strumenti maggiormente utilizzati: preventivando la presenza di nuovi studenti, nella stragrande maggioranza dei casi persone che erano appena arrivate in Italia, è stato possibile utilizzare una scheda cartacea ove riportare le nozioni grammaticali basilari; naturalmente prima di consegnare le schede, si cercava di instaurare un dialogo con i nuovi arrivati, utilizzando una lingua veicolare (nella quasi totalità dei casi inglese). Una volta compreso il quadro burocratico riguardante i singoli casi – momenti in cui è assolutamente necessario capirsi –, si è potenziato l'aspetto linguistico. A seconda delle singole esigenze, in alcuni casi è stato possibile usufruire di contenuti reali visibili direttamente dal computer

4.4.2. Elaborazione delle osservazioni e ideazione del progetto

Nell'idea di glottodidattica di Balboni, apprendere le lingue serve per comunicare e trasmettere messaggi efficaci: è stato molto confortante riscontrare che anche la Scuola della Pace si muove verso lo stesso obiettivo. Sia durante le lezioni di scuola sia durante il servizio si spinge affinché lo studente impari a gestire attraverso la competenza comunicativa le varie situazioni che potrebbe affrontare. Si tratta di un compito certamente non semplice, poiché molte delle situazioni riguardano l'aspetto burocratico, complesso anche per un cittadino di madrelingua italiana, ma gli sforzi in tal senso meritano apprezzamenti

positivi. Gli insegnanti si impegnavano per dare agli studenti la possibilità di intervenire e di partecipare ponendo domande e dubbi; è stato osservato che gli stessi insegnanti, in alcuni casi, erano consapevoli della difficoltà di certi argomenti e si sforzavano per trovare approcci stimolanti per chiarire i dubbi degli studenti, ma anche degli stessi insegnanti. In alcuni casi, gli studenti hanno posto agli insegnanti domande che non hanno trovato risposta univoca e prescrittiva: domande di studenti, i quali chiedevano il perché di un certo funzionamento, non sono mai state sminuite, ma si è cercato di capire il contesto in cui è stata ascoltata una determinata parola o un determinato costrutto e tutti gli studenti sono stati spronati a intervenire con domande, osservazioni, insieme agli insegnanti. Per quanto affrontato con impegno e convinzione morale, si deve tuttavia osservare che l'insegnamento viene spesso lasciato all'improvvisazione: è comprensibile non riuscire a programmare in anticipo le lezioni, poiché si tratta di un ente di volontariato, gestito da persone che non vantano competenze glottodidattiche e con studenti di cui non si può avere certezza sulla presenza effettiva, ma senza progettazione, si creano "tempi morti", che farebbero perdere tempo prezioso al loro apprendimento, non positivo in un contesto ove un utente straniero deve relazionarsi con termini complessi senza una base linguistica bene. Inoltre, se concentrarsi su un determinato obiettivo/area tematica su cui lavorare, si può scegliere di lavorare su una o più abilità a seconda dell'obiettivo, ma si dovrebbe anche cercare di mostrare allo studente tutte le abilità linguistiche di cui può usufruire. In molti casi ci si concentrava maggiormente sulla comprensione orale, poche volte ci si concentrava anche sul miglioramento della competenza scritta. È stato osservato che, nelle occasioni in cui è stato chiesto agli studenti di scrivere oppure mentre prendevano appunti autonomamente, pochissimi riuscivano a adoperare con sicurezza il corsivo, mentre due di loro adoperavano ancora i caratteri in stampatello, pur possedendo un livello di competenza pari all'intermedio. La grafia potrebbe non essere un requisito indispensabile per uno studente che è motivato a imparare l'italiano solo per farsi capire e per situazioni emergenziali, ma esso potrebbe diventare un grosso elemento a sfavore nel momento in cui decideranno di frequentare scuole, università, o anche per ottenere un lavoro più stimolante e dignitoso.

Per sopperire a tale mancanza, si è cercato di creare materiale di potenziamento ed esercizi che mirassero al miglioramento delle competenze più sottovalutate: al termine

di ogni lezione ci si confrontava con gli studenti per sondare le eventuali difficoltà che potevano essere motivo di scoraggiamento, ci si confrontava con gli insegnanti/volontari, si progettavano insieme dei contenuti nuovi o già affrontati ma in una nuova versione. Nelle lezioni successive venivano presentati questi contenuti e si sondavano le varie difficoltà. In queste occasioni gli insegnanti precisavano sempre quali variabili fossero in gioco, a quali aspetti dovevano porre attenzione, per orientare meglio lo studente sulla competenza che avrebbe dovuto sviluppare.

Nel capitolo terzo era stata menzionata la presenza di test di ingresso finali da sottoporre agli studenti per certificare il livello. Queste prove presentavano alcune criticità, notate anche dagli stessi insegnanti: le prove finali non considerano il lavoro estremamente soggettivo svolto dall'insegnante con gli studenti e di fatto valutano solo la competenza linguistica, in particolare quella sintattica, morfologica e ricettiva nella lettura, tralasciando le competenze extralinguistiche e sociolinguistiche, le quali possono essere indizi importanti per mostrare di aver appreso la lingua, e indirettamente anche un primo passaggio di integrazione: piuttosto paradossale per una scuola che intende affrontare ogni aspetto senza rigidità, ma si ritiene che questo sia diffuso per via di una mancata progettazione pedagogica e mancanza di competenze didattiche acquisite durante la formazione¹⁴⁰. Un aspetto positivo che va riconosciuto è la correzione delle prove in gruppo: sia la sottoscritta sia gli insegnanti titolari discutevano insieme sulle prove appena svolte, valutando che tipo di errori svolti

4.5. Didattica in azione: creare contenuti didattici per favorire l'apprendimento e la partecipazione in classe

4.5.1. UDA, realia, attività in presenza e in telematica: gli utilizzi e le reazioni

Un quadro di saltuarietà di frequenza particolarmente elevato come quello osservato nel nostro caso rende difficile la progettazione di qualsiasi lezione: per quanti sforzi siano stati fatti per programmare delle attività considerando i bisogni degli studenti, le

¹⁴⁰ Ribadiamo in questa sede che molti docenti volontari non possiedono formazione didattica.

lacune da colmare e le esigenze di ognuno, è stato oggettivamente complesso realizzare delle attività didattiche. Il già citato studio di Begotti (2010) ha affermato che lo studente adulto ha una un'identità personale e anche scolastica spesso già formata, che lo porta a valutare autonomamente i propri bisogni e le proprie esigenze, anche in ambito linguistico. Per questo motivo, quando ci si confronta con studenti che frequentano con saltuarietà, bisogna tenere conto che questo aspetto incide, e ciò avviene attraverso due tipi di impedimenti che chiameremo in questo modo:

- 1) *Impedimento volontario*: lo studente ritiene che le lezioni non siano di suo interesse e sceglie di non frequentarle, pur rimanendo iscritto;
- 2) *Impedimenti involontari*: impegni professionali (es. turni di lavoro molto lunghi) o familiari (necessità di badare ai figli in casa) che ne impediscono la continuità di frequenza.

Trattandosi di adulti, quindi di un tipo di utente che svincolato da qualsiasi obbligo, ma che partecipa per scelta alle attività, non è assolutamente consigliabile un tipo di intervento che costringa alla frequenza, poiché in primo luogo porterebbe a un ulteriore calo di motivazione, in secondo luogo perché non vi sono obblighi formali dei partecipanti alla frequenza, trattandosi di una realtà di volontariato. Stabilire un contatto diretto e informale, un legame di amicizia con lo studente è certamente stimolante da un punto di vista morale e culturale, per favorire l'integrazione, ma da un punto di vista strettamente didattico vi è l'esigenza di quantificare i progressi dello studente, le eventuali lacune, in altre parole di cogliere tutto ciò che consentirebbe una piena acquisizione linguistica e che invece la saltuarietà impedisce. Come volontari, è giusto interessarsi personalmente se vi sono impedimenti del genere, ed è possibile intervenire anche contattando direttamente lo studente per accertarsi della sua presenza; come insegnanti non sarà possibile intervenire sul personale, ma un intervento sarà possibile sulla didattica, cercando di programmare le lezioni volta per volta a seconda del carico di problemi presenti.

In primo luogo, sia che si voglia tentare un approccio innovativo tramite Unità di Apprendimento (UDA)¹⁴¹ o continuando con un tipo di didattica più frontale – e quindi tradizionale – è necessario fare riferimento alle indicazioni contenute nel syllabo di riferimento per il livello linguistico: esse preparano lo studente alle varie tappe del percorso da affrontare e l'insegnante ad avere pronti i vari parametri da valutare al momento della valutazione.

Durante le lezioni, è stato utilizzato un approccio che mescolasse la lezione frontale e la struttura dell'UDA: si concordava l'argomento da esporre con l'insegnante titolare, si cercava di creare un elemento che potesse costituire da *motivazione* (es. una domanda accattivante, un'immagine che colpisca l'attenzione), per poi passare alla spiegazione dell'argomento centrale e agli esercizi. Poiché la ricerca era ancora concentrata sul tema dell'audiovisivo, l'obiettivo era preparare la classe a una futura lezione in cui i video avrebbero dato il loro contributo. Si sperava, tramite questo tipo di lezioni, di dimostrare quanto riportato da Bonaiuti, che viene citato di seguito:

La visione determina un rilevante coinvolgimento di tipo intellettuale, sensoriale e affettivo. La recente scoperta dei neuroni specchio, a cura di un gruppo di ricercatori italiani (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006; Iacoboni, 2008), fornisce basi neurobiologiche capaci di giustificare tali intuizioni. I neuroni specchio sono una classe di neuroni specifici, nell'uomo localizzabili nell'area di Broca e nella corteccia parietale inferiore e in aree motorie e premotorie, che si attivano sia quando si compie un'azione sia quando la si osserva mentre è compiuta da altri. Tale attivazione, che è diretta e preri-flessiva (ovvero involontaria), determina la predisposizione fisiologica, accanto a quella cognitiva, affinché il soggetto che «ha visto» possa trasformare in comportamento quanto osservato. In taluni casi, tale attivazione si limita a consegnare al sistema nervoso le modalità di risposta a determinati stimoli, in altri — si pensi alla visione di un thriller o di un episodio comico — ha conseguenze dirette sull'organismo dello spettatore.¹⁴²

Si sperava che queste conseguenze avrebbero portato nuovi risvolti nella ricerca e, forse, reso l'apprendimento più stimolante.

¹⁴¹ L'Unità di Apprendimento è una proposta didattica elaborata da Balboni, di struttura gestaltica, costituita da blocchi predefiniti quali *motivazione, globalità, analisi, sintesi e riflessione*; cfr. Balboni (2022), p.60.

¹⁴² cit. in Bonaiuti (2010), p. 86.

Una lezione preparatoria in questo senso, in effetti, è stata realizzata. Si è deciso di prendere interamente materiale di riferimento attingendo una scheda già costruita dal portale della casa editrice Loescher e di esporlo alla classe e valutare le reazioni. È stata scelta la scheda con video dal titolo “*Città italiane*”.

The didactic sheet is divided into two columns. The left column contains a video player interface with the title 'Città italiane' and a map of Italy. The right column contains a series of exercises: 2. Watch the video once and check if you've noted any names. 3. Watch the video a second time. a. Write 7 cities from the interview. b. In which cities or regions named in the video can you find sea or mountains? A table with columns 'MARE' and 'MONTAGNA'. c. Identify what is in the cities, underline what the interviewees say. A table with columns for city names and descriptions. 4. After the video, in groups, discuss what you've visited in Italy and what you want to visit in the future.

Città italiane

1. Prima di vedere il video.
In gruppi. Quali città italiane conoscete? Spunte indicate sulla mappa dell'Italia? Cosa conoscete dell'Italia oltre alle città (le mari, montagna, cibo, ...). Disegnate sulla mappa tutto quello che conoscete dell'Italia.

2. Guardate il video una prima volta e controllate. Nel video avete visto o avete sentito qualcosa di quello che avete scritto?

3. Guardate il video una seconda volta.

a. Scrivete 7 città che gli intervistati nominano.

b. In quali città o regioni nominate nel video posso fare vita di mare o di montagna?

MARE	MONTAGNA

c. Individuate cosa c'è in città. Sottolinea quello che dicono le persone intervistate.

Venezia	Piazza San Marco, il Ponte dei Sogni, le gondole, la laguna, il Ponte di Calatrava
Roma	Piazza Navona, La Fontana di Trevi, il Vaticano, Trastevere, Trinità dei Monti
Milano	La Scala, gli affari, il Castello Sforzesco, la moda, i negozi
Siena	Il Palio, la Cattedrale, Piazza del Campo, la Torre del Mangia
Asi	Il Palio, i palazzi medievali, lo spamento, la città di Alfieri
Napoli	Il Teatro San Carlo, la pizza, il Vesuvio, Piazza del Plebiscito, il carattere della gente
Palermo	L'architettura araba, il Palazzo dei Normanni, il buon cibo, il mercato Ballarò
Firenze	Il Ponte Vecchio, Piazza del Duomo, Gli Uffizi, Galleria dell'Accademia, Brunelleschi

4. Dopo il video.
In gruppi. Cosa avete già visitato dell'Italia e cosa volete visitare in futuro? Parlatene con i vostri compagni.

Figura 11: Scheda didattica utilizzata durante la lezione¹⁴³

L'obiettivo di questa scheda, che si sposava benissimo con l'obiettivo principale era verificare la comprensione del video. Prima di mostrare loro il video, per si è chiesto agli studenti quali città italiane conoscessero – sia perché ne avevano sentito nominare, sia perché vi si erano effettivamente recati – e di collocarle approssimativamente sul disegno raffigurante l'Italia: ciò serviva come fase di motivazione, a elicitarne la conoscenza sull'argomento. In seguito, è stato mostrato loro il video, al termine del quale si è cercato di ottenere dei primi riscontri circa la comprensione (*siete riusciti a seguire tutto?, cosa non avete capito bene? Volete guardarlo un'altra volta?*) prima di procedere agli esercizi: gli studenti hanno guardato e ascoltato il video più di due volte prima di svolgere gli esercizi e anche durante lo svolgimento hanno ritenuto necessario guardarlo ancora. Attraverso questi primi esercizi si è visto che gli studenti possedevano una buona conoscenza delle città italiane più note (es. Roma, Milano, Napoli), sebbene siano state riscontrate titubanze sulla collocazione sulla carta geografica. Difficoltà sono state riscontrate anche negli esercizi successivi, ove si chiedeva nel primo di collocare le città di mare e di montagna, nel secondo di collegare i monumenti più noti alle città corrispondenti. Si è

¹⁴³ La lezione e il video allegato possono essere recuperati sul link <https://italianoperstranieri.loescher.it/post/video-citta-italiane-6180>.

poi cercato di porre l'attenzione su alcuni fenomeni del parlato, come la struttura dislocata (*io che sono una che gira parecchio all'estero*), facendo notare loro che avrebbero potuto sentire facilmente questo tipo di costruzione, soprattutto se nel loro quotidiano e nel lavoro devono confrontarsi con parlati madrelingua. Gli studenti però non prestavano particolare attenzione al modo in cui parlavano, ma puntavano i loro sforzi alla comprensione del contenuto. Quest'ultimo dato ha portato a riflessioni autonome sul rapporto dei cittadini con la propria città (*se Roma è la capitale, perché spesso è lasciata sporca? Non capisco!*). La scheda presentava il vantaggio di esporre un contenuto che tutti potessero avere a mente, favorire la comprensione di audio – allenata pochissimo, se non per nulla – e di inserire nuovi input linguistici come determinate strutture del parlato.

A seguito della buona riuscita di questa lezione, si è cercato di realizzare una seconda lezione basata su un'UDA anch'essa con contenuto audiovisivo e che presentasse come obiettivi non solo la capacità di comprensione audiovisiva, ma soprattutto obiettivi linguistici quali alcune espressioni usate nel parlato, nonché sensibilizzare su alcuni contenuti dialettali, che erano ivi presenti. Si è scelto di incentrare la unità su una tematica comune agli studenti, ossia la ricerca del lavoro e la possibilità di sostenere un colloquio per un posto di lavoro. A tal proposito si è scelto di riportare una scena tratta dal film italiano *Smetto quando voglio* (Sydney Sibilia, 2013), scelta motivata dalla narrazione molto concreta e senza retorica; la lezione era stata progettata per il giorno 11 maggio 2022. L'unità creata presentava un primo momento di motivazione durante il quale elicitare le conoscenze, ma soprattutto richiamare a esperienze possibili o già vissute dagli studenti; subito dopo la visione del video, al quale era allegata una trascrizione; successivamente si sottoponeva alla classe una serie di domande di comprensione a risposta libera o chiusa, per verificare l'effettiva comprensione del video; si passava poi alla fase di sintesi ove riepilogare quanto appena visto e spiegare la scelta del video, cioè per mostrare loro alcune situazioni possibili. La fase di riflessione prevedeva una discussione sulla difficoltà di trovare lavoro in Italia e se, a loro parere, sarebbe stato utile un titolo di laurea o meno. Le fasi di reimpiego e verifica rimandavano a una comprensione di tipo lessicale fase: si sottoponeva alla classe la trascrizione del video, si osservavano le parole sconosciute e il loro significato e testarne la conoscenza pregressa e individuarne il contesto in cui è possibile ritrovarle.

Purtroppo, non è stato possibile ricavare dati e reazioni degli studenti a questa lezione, poiché gli studenti non si sono presentati, nonostante fosse stato loro chiesta conferma della partecipazione alla lezione: si è deciso comunque di riportarla di seguito.

Lezione “Il colloquio” (esperimento con video, data 11.05.2022)

“IL COLLOQUIO” (11 maggio)

Classe: Italiano L2

Livello linguistico: A2-B1+

Durata lezione: massimo un'ora

Obiettivi linguistici: espressioni del parlato, espressioni atipiche, costruzioni dialettali

Obiettivi relazionali: avviare discussioni culturali sul lavoro; sollecitare sulle parlate non standard in Italia

Motivazione:

Oggi guarderemo un video dal titolo “Il colloquio”. Cosa vuol dire questo termine? Cosa vi ricorda?

Mappa concettuale con parole chiave

Domanda di *brainstorming* dell'insegnante: Avete mai fatto un colloquio?

Ipotesi sul contenuto: Secondo voi cosa succederà nel video?

Globalità:

Visione video



Video 1: sequenza dal film Smetto quando voglio (Sydney Sibilia, 2013)

Dopo una prima visione raccogliere riscontri e aspettative

Analisi:

Domande di comprensione dell'insegnante:

- Chi sono i personaggi principali di questo video?
- Alla fine, Andrea viene assunto? Se sì, perché? Se no, perché?

Guardate il video un'altra volta e rispondete VERO o FALSO alle seguenti domande:

- 1) Andrea sta cercando lavoro.
- 2) Andrea non è laureato.
- 3) Il capo sta cercando persone che non hanno la laurea.
- 4) Andrea è un antropologo.

Sintesi:

Avete appena ascoltato un colloquio di lavoro tratto dal film *Smetto quando voglio* (Sydney Sibilia, 2013). Il film racconta la storia di questi ricercatori brillanti che non riescono a trovare lavoro e così decidono di creare una banda criminale. Il film spiega una situazione che purtroppo è comune in Italia: molte persone laureate non riescono a trovare lavoro nelle aziende e il Ministero dell'Istruzione e il Ministero della Ricerca spesso non investono molti soldi per le ricerche universitarie. Oggi questa situazione sta cambiando piano piano. In questo video, Andrea, protagonista di questo colloquio, è laureato in antropologia, ma sta cercando lavoro in un cantiere. Il capocantiere, però, ha scoperto che è laureato e non lo vuole assumere. Andrea quindi si arrabbia e strappa una fattura importante; poi si scusa con il capo e lo saluta. I due personaggi parlano in italiano con un forte accento romano. I romani chiamano questo modo di parlare “da *coatto*”, cioè da persona che vive nelle periferie urbane, spesso persone di umili origini, poco istruite, rozze, dalla parlata volgare e dall'abbigliamento privo di gusto, che vivono nelle zone suburbane, nelle borgate.

Questo colloquio mostra molte espressioni tipiche della parlata volgare romana che sono entrate anche nell'italiano parlato. Nel parlato spesso troviamo che:

- In alcune parole mancano alcune lettere (es. ‘*na* = una, *so*’ = sono, ecc.)
- Espressioni dialettali

Qui però troviamo anche espressioni più appartenenti all'italiano standard formale come *aspra diatriba legale, risalire, affine, se vuole le esibisco tutta la documentazione pertinente*, etc.

Riflessione:

- 1) Oggi è importante la laurea per avere un lavoro in Italia? Avete mai sperimentato una situazione simile? Avviare la discussione e segnare i pro e contro.

AVERE UNA LAUREA: PRO & CON-

TRO

- 2) Avete mai sentito delle persone parlare così? Conoscete altre parlate “dialettali” italiane? Avviare la discussione e segnare i dialetti conosciuti dagli studenti

Reimpiego:

Collega queste frasi o espressioni (1-11) al loro significato corretto (A-M):

- 1) Farsi due anni dentro
- 2) Fare l'infame
- 3) Scannarsi
- 4) Sporcarsi la mano
- 5) Passare tutta la vita sui libri

- A. Litigare
- B. Passare due anni in carcere
- C. Passare molto tempo a leggere e poco tempo a lavorare
- D. Partecipare ad attività indegne, sporche
- E. Confessare i reati, dire tutto alla polizia

Guardiamo la trascrizione. Quali di queste espressioni sono più formali? Quali sono più dialettali? Quali espressioni conoscevate già? Quali espressioni potreste risentire? Perché?

Verifica:

Ripasso delle parole analizzate in classe con i loro significati con l'aiuto della trascrizione. Per chi ne ha bisogno, segnare altre parole e spiegare.

Domande di feedback:

- **Che ne pensate di questo esercizio? Qual è la cosa più difficile di questo esercizio?**

- Quale parte vi è piaciuta di più di questa lezione? Quale vi è piaciuta di meno?
- Guardare questi video può aiutarvi per migliorare il vostro italiano? Perché?

Trascrizione video

A = Andrea C = Capo PVC = Pietro fuori campo P = Pietro

A – “Niente alla fine **me so’ fatto du anni dentro** per nun **fa’ l’infame co’ n’ amico**. Poi **so’ uscito, so’ annato** a lavorà ar cantiere da **mi zio**. **Va tutto bene fino a tre mesi fa che zio è morto.**”

C – “Ah, e me dispiace.”

A – “Ma **nun** ha sofferto, eh! **Ceh**, la **cortellata** gliel’ha data bella precisa qua, proprio sulla **carotide**, sì. E **c’**aveva pure ragione quello che gl’aveva data, perché era ‘**na** vecchia storia de poker online, comunque... E là scoppia **i** casino perché i **fiji** cominciano a **litigà**. **Se so’ scannati per l’eredità**, c’è stata **un’aspra diatriba legale** per la **divisione dell’eredità**, c’è stata tutta... le famije so’ così, no? Se litiga **pe’** i **sordi**, **com’ar** solito...”

C – “Scusa **c’hai** detto?”

A – “Ho detto che i fiji hanno cominciato a scannarsi, è sempre così **co’** i sordi.”

C – “No, no, no. Hai detto **aspra diatriba legale**.”

A – “Chi, io? Asp... **Nun so manco che vor di!**”

C – “Tu sei laureato.”

A – “Nun **so’** laureato io.”

C – “Io **so’** stato chiaro: non assumo laureati.”

A – “Ma nun so’ laureato. M’hanno cacciato da scola in terza media che **spignevo** er fumo.”

C – “Non siete affidabili.”

A – “**Ma che stavo qua se ero** laureato, abbia pazienza, no!”

C – “Sei **er** terzo **sta** settimana.”

A – “Non sono laureato... Vabbè sono laureato, sì. Ma guardi che è un errore di gioventù del quale **sono profondamente consapevole**. Io, guardi, **ho inoltrato una richiesta per rinunciare al mio titolo accademico**, significa che, tempo due settimane, **io c'ho praticamente la quinta elementare, eh!** **Se vuole le esibisco tutta la documentazione pertinente...**”

C – “Senti, **rega'**... **qui c'è da sporcarsi 'a mano**”

A – “Sono qui apposta”

C – “A me **nun** me serve a niente la gente che sta **tutta 'a vita sui libri**”

A – “Sono d'accordo”

C – “Chiaro?”

A – “Sì”

C – “E poi, si vede, che sei troppo bravo ragazzo”

A – “No, però, bravo ragazzo, no, però... eh... eh no, io sono una persona pericolosissima, invece... Da un momento all'altro io potrei far gesti, in qualsiasi...”

PVC – “Andrea De Santis, antropologo. Alla Sapienza era un punto di riferimento.”

A – “Me sa che era 'na **fattura** importante, vero? Mi scusi tantissimo... Non so cosa m'è preso, è che... Era una fattura... Però, guardi, la cosa più importante è il numero, perché **si risale** facilmente, **lei mi invia il pdf e glielo ristampo**, mi scusi tantissimo...”

C – “**Ma che stai a fa'?** Lo vedi che non sei adatto?”

A – “Eh lo so, ma vede che le assicuro che questo **è un periodo emotivamente difficile** per me...”

C – “Senti **rega'**, fatte 'n'esperienza de' vita, **mettete ne' guai**, vivi nella strada... e poi magari ritorni”

A – “Grazie per il consiglio.”

PVC – “Prima di cadere in Italia la ricerca del 2007, Andrea era uno dei massimi esperti in Italia di antropologia culturale. I suoi saggi sullo **studio olistico dell'umanità** sono tradotti in oltre cinquanta lingue.”

P – “Andrea ci trasformerà, capito? Non c’è categoria umana che lui non conosca e che non sappia in qualche modo **emulare**, ci renderà proprio **affini** col mondo del crimine!”

Lessico:

- *Aspra*: di sapore acre (es. aspro come un limone), in questo caso litigiosa
- *Affidabile*: una persona di cui ti puoi fidare
- *Carotide*: arteria del corpo umano
- *Emulare*: imitare
- *Affine*: simile, in questo caso vicino
- *Antropologia culturale*: studio della cultura dal punto di vista scientifico
- *Studio olistico dell’umanità*: studio degli esseri umani in generale, dal punto di vista scientifico, filosofico e culturale; l’antropologia è una parte di questo studio.

Fino alla prima metà di marzo le attività della scuola sono state svolte in aula in presenza. In seguito, era emersa tra i volontari la possibilità di svolgimento delle lezioni in telematica, per via della festività del Ramadan¹⁴⁴ che ricadeva in quel periodo e che era sentita dagli studenti, la maggior parte dei quali si professava musulmana. Ci si è accorti che le attività della Comunità, Scuola e servizio, sarebbero state a rischio e che quella che si presentava come saltuarietà di frequenza si sarebbe trasformata in annullamento delle lezioni e messa a rischio dell'intero corso. Per questo motivo, è stato chiesto alla classe di valutare la possibilità di svolgere le lezioni della Scuola momentaneamente in modalità telematica e di anticipare l'orario di servizio; gli studenti si sono mostrati disponibili al cambio di orario e hanno accettato. Durante questa breve parentesi, si è auspicato un aumento della frequenza degli studenti, i quali potevano godere di una situazione più confortevole, quale la loro abitazione: alle lezioni si presentavano in media dai due ai quattro studenti, riscontrando così poca variazione. Anche durante le lezioni telematiche l'approccio utilizzato ricalcava la lezione frontale, con la differenza che ci si dava appuntamento in una riunione ove tutti erano collegati tramite monitor del computer o schermo del telefono cellulare; a tutti, poi, era stata mostrata una versione digitalizzata del manuale, da cui poter seguire la lezione e svolgere gli esercizi insieme. sebbene comoda dal punto di vista logistico, poiché venivano meno tutte le difficoltà di mobilità personale che impedivano la presenza, la didattica telematica non ha riscosso successo, anzi, per certi versi l'ha peggiorata: da parte dell'insegnante – e anche della sottoscritta – mancava uno spirito di creatività e organizzazione flessibile tale da poter creare contenuti multimediali e gli studenti mostravano alcune difficoltà di attenzione, dovute, si ipotizza, specialmente alle difficoltà di connessione. Solo gli insegnanti erano connessi attraverso il computer, mentre gli studenti potevano utilizzare solo il telefono, e non sempre riuscivano a visualizzare i contenuti condivisi da remoto qualora esposti. In seguito, al termine della fase in telematica, gli studenti hanno riconosciuto la scomodità di questo sistema, in quanto non permetteva loro di concentrarsi e assimilare in modo chiaro le informazioni: per questo motivo, alcuni contenuti affrontati durante le lezioni online (tra cui il condizionale

¹⁴⁴ Durante tale ricorrenza, i fedeli osservano totale astinenza di cibi e bevande per tutto il giorno, per poi consumarne dopo il tramonto; il Ramadan si conclude con la festa *Īd al-Fitr*, di solito un mese dopo l'inizio.

presente e passato) sono stati rispiegati in presenza. In vista dell'esame finale è stato progettato un momento di ripetizione generale degli argomenti svolti in precedenza e sono stati sottoposti loro molti esercizi.

Uno di questi consisteva in un *cloze* ove inserire la corretta preposizione nella sua forma semplice e articolata: nello svolgimento è stato osservato che gli studenti non cercavano di indovinare la risposta, ma tentavano di costruire dei ragionamenti linguistici e poi ipotizzavano la risposta corretta. Per un altro esercizio, anche questo un *cloze* sul condizionale presente e passato, è stato costruito un processo in cui prima lo studente cercava di capire il senso della frase davanti, poi coniugava il verbo all'indicativo presente e successivamente al condizionale; sono state necessari ulteriori esercizi e in alcuni casi anche occorreva aiuto anche per comprendere il senso della stessa frase. Grazie a un riepilogo della spiegazione, in confronto con la struttura corrispondente nella lingua francese e inglese, gli studenti hanno finalmente assimilato il meccanismo e svolto correttamente gli esercizi successivi.

Pur con evidenti lacune nella scrittura e alcune difficoltà nella lettura, è stato riscontrato un aspetto positivo comune in tutti gli studenti con cui si è interagiti: la velocità nel comprendere il senso generale del testo. Un dato a favore di questa tesi è mostrato dal lavoro svolto su alcuni esercizi di lettura e comprensione del testo insieme a uno studente nordafricano: lo studente in questione esprimeva bene in lingua e aveva sviluppato capacità di comprensione del testo molto buone, ma si sono presentate alcune difficoltà di lettura di certe lettere, spesso confuse; si è cercato di creare un meccanismo ad hoc per aiutarlo ad assimilare la corretta pronuncia, come la scrittura su un foglio di un nesso vocale+ consonante e accanto la parola in cui è usato con quel suono (es. *ghi* → *ghiaia* è diverso da *gi* → *gioia*, la [c] di *cuoio* ha una pronuncia diversa rispetto alla [c] di *cielo*).

Il caso precedentemente illustrato fa riferimento al lavoro svolto durante il servizio della domenica. Durante questo servizio sono stati seguiti personalmente due giovani adulti tra i 22 e i 24 anni, due uomini e una donna, arrivati in Italia a gennaio 2022: mentre la donna e un uomo avevano conseguito il diploma di scuola superiore nel loro paese di origine e parlavano inglese, il terzo uomo non parlava inglese e risultava analfabeta anche nella lingua d'origine. Se per i due ragazzi è stato possibile creare una comunicazione diretta, anche per mezzo della lingua inglese, con il terzo ragazzo era impossibile creare

una comunicazione che non fosse mediata dal secondo uomo o dalla donna o da entrambi. La mancanza di competenze di pre-alfabetizzazione e trasversali per affrontare questa fase molto delicata (tra cui anche le nozioni di pregrafismo, insegnare quindi a prendere confidenza con il foglio e la matita, la corretta impugnatura) è stata determinante; si è tentato di utilizzare un riferimento corrispondente alla lingua di origine per orientare meglio lo studente, ma ciò non è bastato. Su questo caso in particolare non si conoscono gli sviluppi, poiché lo studente in questione si è allontanato e al momento non è stato possibile rintracciarlo al punto da riprendere il lavoro svolto insieme oppure tentare un approccio differente.

Con il ragazzo e la ragazza afghani è stato creato un buon rapporto di fiducia e, sebbene ad oggi la loro competenza orale in italiano sia minima e sempre per frasi costituite da un'unica parola (*buongiorno, buonasera*, e al massimo *ciao, come stai? sto bene, e tu?*), riuscivano a comprendere velocemente le regole che venivano loro esposte e riuscivano a svolgere gli esercizi, sempre con il supporto dell'insegnante. Con loro sono state sperimentate due tipi di lezioni, con una struttura che parzialmente ricalcava l'Unità di Apprendimento e attraverso i *realia*, materiali autentici in lingua utilizzati dai parlanti in lingua, a partire dai bisogni urgenti che motivavano i due, ossia trovare un lavoro e una casa a Padova. Per quanto riguarda la ricerca della casa, è stato mostrato loro attraverso il computer un noto sito di ricerca immobiliare, spiegando loro che si tratta di un sistema utilizzato da molti italiani per quello scopo; sono stati mostrati loro i filtri presenti per agevolare la ricerca e si è cominciato a cercare una possibile abitazione. Da questo materiale autentico, si è cercato di sviluppare la competenza lessicale, ponendo la loro attenzione su alcuni termini usati nel contesto immobiliare (*vendita, affitto, casa di proprietà, bivani, monolocale, trivani*, etc.); successivamente, si è passati allo sviluppo della competenza orale, introducendo la conversazione telefonica, quindi l'utilizzo del fatico *pronto*, e via di seguito. In merito alla ricerca del lavoro, gli studenti hanno saputo della possibilità di un impiego come camerieri in un ristorante: a partire da questo si è ritenuto opportuno creare un'UDA in cui spiegare costrutti che possibilmente avrebbero utilizzato come il verbo preposizionale *piacere (mi piace)* e il condizionale usato per il verbo *volere*, nonché il lessico usato nella ristorazione. L'UDA prendeva inizio dalla lettura di un dialogo ripreso dal manuale in uso per elicitare la conoscenza sull'argomento, l'esposizione

della regola generale e gli esercizi per verificarne la comprensione e reimpiegarli. Attraverso questi esercizi, si è avuto un buon riscontro da parte degli studenti, i quali si sono mostrati bendisposti a interagire con contenuti che possono riscontrare nel loro quotidiano, sebbene sia necessario molto tempo e molta pratica prima di considerare la regola grammaticale pienamente acquisita.

4.5.2. Risultati: analisi e interpretazione dei dati raccolti

In merito alla composizione degli studenti, si è osservato come il pubblico femminile si sia rivelato il più difficile da intercettare, sebbene solitamente le donne siano il pubblico maggiormente aperto e disponibile alle lezioni e a creare una vicinanza culturale. Molte donne esaminate durante la sperimentazione hanno manifestato effettivamente il bisogno di stringere legami con altre persone, di cercare altre relazioni stimolanti per sé stesse in mezzo a tante situazioni familiari: in questi casi si è visto come la cultura del proprio Paese di origine possa incidere non poco su di loro; un percorso di dialogo paziente ma costante sarà importante per poter costruire un buon lavoro anche con loro. Ancora una volta si comprende come l'intervento delle dinamiche culturali del singolo studente possano giocare un ruolo decisivo: prestarvi attenzione potrebbe agevolare anche lo stesso insegnamento.

Sono state esaminate molte proposte didattiche possibili e si conferma che nessuna di queste può essere quella definitiva e riuscita per ogni esigenza: anche in questo studio si conferma l'importanza della varietà di approcci didattici e metodologie, come anche di ambienti. Ognuna di queste proposte merita di essere sondata attentamente, per verificarne l'efficacia sugli studenti e se rispondono ai determinati bisogni.

Con il cambio di *focus* della ricerca, l'audiovisivo ha potuto contribuire solo parzialmente alla ricerca; tuttavia, è stato possibile provarne almeno l'utilità come strumento per elicitarne la conoscenza e come strumento per mostrare una delle tante realtà linguistiche. Si conferma in questo caso la necessità di livelli linguistici superiori per riuscire ad apprezzare le strutture linguistiche in esso. Grazie a questo mezzo, gli studenti hanno potuto apprezzare soprattutto i contenuti culturali ivi mostrati al punto da creare scambi interculturali molto costruttivi con altri studenti o con lo stesso insegnante/volontario,

facendo emergere una spiccata sensibilità al senso civico e al rispetto delle culture straniere valida per ogni studente osservato.

Non si ha la pretesa di stabilire se questi metodi renderanno la didattica talmente coinvolgente da poter risolvere il problema della saltuarietà: si è visto infatti che questo problema è molto comune e può dipendere da fattori di vario tipo, volontari e involontari. Si può concludere però, che se lo studente migrante ha esigenza di integrarsi in una società e se si crede che per questo sia necessario apprendere la lingua, allora è ovvio che l'utilizzo dei materiali autentici (*realia*), siano essi tecnologici o più tradizionali, sarà necessario. Indipendentemente dal tipo di didattica preferito dall'insegnante, è importante ragionare in questi termini: se l'obiettivo che lo studente ha per imparare le lingue è interagire con le persone che vivono intorno a lui, per poter lavorare, studiare, vivere, è importante per chi deve apprendere la lingua italiana conoscere i modi attraverso cui la comunicazione in italiano agisca all'interno di coloro che la parlano, quindi dal punto di vista didattico bisognerà muoversi in questa direzione, a patto, però, che l'insegnante guidi lo studente alla lettura di questo materiale e alla sua interpretazione, senza però censurare o nascondere alcuni elementi.

Sebbene poco sviluppata – e in alcuni casi anche poco conosciuta dagli stessi insegnanti – la struttura dell'UDA può presentare vantaggi anche per gli studenti saltuari; per molti di questi studenti è stata riscontrata una regressione nell'apprendimento nel momento in cui ritornavano a lezione dopo una assenza più o meno lunga, per via della poca pratica linguistica; presentare uno schema ordinato da poter consultare a seconda del bisogno del momento può aiutarli a fissare le regole più utilizzate, in modo tale da non subire rallentamenti.

Riguardo la didattica in telematica, si è visto che essa non ha riscosso grande successo, in quanto non ebbero non abbia riscosso successo per gli studenti considerati, a causa della penuria di strumenti tali da consentire di seguire in telematica. In vista di possibili difficoltà da parte degli studenti nella partecipazione continua alle lezioni, però, si potrebbe cercare di creare alcuni contenuti da consegnare singolarmente o brevi sessioni *computer-based*: esse non sostituirebbero il lavoro svolto tra insegnante e studente partecipi fisicamente, ma potrebbe servire come materiale di ripasso per evitare di dimenticare gli argomenti svolti, per fornire occasioni maggiori di pratica linguistica.

Tentando di riassumere quanto riscontrato dal punto di vista didattico in pochi punti, possiamo ritenere necessario, ai fini di una didattica efficace, tenere a mente questi punti quando si decide di utilizzare strumenti specifici:

- *Manuale*: si consiglia di favorire la scelta di un manuale che proponga un tipo di lingua aggiornato e che includa anche le varietà sociolinguistiche, di cui il docente dovrà fare almeno menzione;
- *Mezzo audiovisivo*: un ottimo sistema per allenare l'orecchio alla pronuncia, ma si prediligono i cortometraggi o spezzoni di film per favorire un'attenzione maggiore, ma si consiglia di inserire pochi obiettivi da destinare al video, nonché un'attenzione profonda a calibrare correttamente il contenuto linguistico da mostrare, né troppo semplice, né troppo denso di contenuti da rendere difficile la comprensione e senza porre censure;
- *Materiali autentici*: da potenziare e educare al giusto utilizzo all'interno della classe;
- *Uso della tecnologia e lezioni telematiche*: in generale poco ben visto dagli studenti migranti, che hanno bisogno di una vicinanza fisica che li supporti nell'apprendimento, sebbene esse potrebbero fare comodo per recuperare quanto perso; si potrebbe optare per creare brevi sessioni di recupero/ripasso in modalità *computer-based*.

Per quanto riguarda la preparazione dei docenti, si è visto che molte sono le attenzioni ad ampio raggio che vengono date soprattutto dai volontari, nonché una grande collaborazione reciproca: se la mancanza di competenze specifiche non consente loro di operare in maniera più mirata, paradossalmente proprio questa mancanza permette loro di guardare questi studenti come esseri umani che partono da uno stato di grande necessità e che si spera di portarli il più possibile a uno stato di autonomia linguistica, lavorativa, abitativa, sociale; questo spinge anche a chiedere consiglio vicendevolmente, condividendo le perplessità: in altre parole, al di là della preparazione specifica, lo studente gode di una maggiore cura e non diventa un caso unico per la singola persona, ma tutti i volontari se ne interessano, “portano i loro pesi”, un aspetto che purtroppo sembra essere difficilmente riscontrabile nelle scuole. Tutto questo grazie a una volontà autentica e

determinazione volta a cercare la singola persona, mostrarsi comprensivo nei confronti delle sue difficoltà e a interessarsi di ogni aspetto riguardante la sua vita quotidiana. Questa è certamente una missione molto grande e per questo molto al di sopra delle capacità richieste da un singolo docente: il tentativo che ogni docente dovrebbe porsi però è cercare di interessarsi a queste questioni e provare a intervenire proponendo una didattica che si adegui, ma che non si allontani mai dall'obiettivo di portare lo studente all'apprendimento, anche se questo dovesse significare proporre contenuti più difficili. Riuscire a combinare competenza specialistica e determinazione morale sembra essere la soluzione più adeguata a una didattica che mostri la sua efficacia per un tipo di studente considerato irraggiungibile.

Per quanto riguarda le singole metodologie didattiche, sono molte le alternative verso cui propendere e ogni insegnante le adatterà queste soluzioni alla classe con cui interagirà; qualunque approccio, sia esso più innovativo o tradizionale, si decida di utilizzare, è importante che l'insegnante continui a informarsi sulle nuove tecnologie e studino i possibili effetti che potrebbero suscitare negli studenti. La tecnologia rappresenta una delle sfide future per un insegnante, che dovrà valutarle dal punto di vista etico e dell'apprendimento; una seconda sfida richiamerà alla sfera dell'analfabetismo, che si sta rivelando sempre più importante: nozioni di pre-scrittura e pre-alfabetismo possono aiutare in questo senso, ma non saranno le soluzioni univoche.

CONCLUSIONI

Imparare rappresenta sempre una sfida: conoscere ciò che poco prima era sconosciuto significa travalicare i confini, rischiare e i rischi, come sempre, costano molto caro. La sfida della didattica di italiano L2 è l'integrazione di un insieme di persone che hanno avuto un passato diverso, vivono una condizione molto precaria e che ha a che fare complessità di diverso genere e diverso ordine. Queste complessità coinvolgono anche l'insegnante, il quale deve partire da queste per capire il tipo di studente con cui interagisce e le soluzioni più opportune che favoriscano il buon apprendimento dello studente.

Il presente lavoro ha cercato di cogliere tutte queste situazioni che direttamente o indirettamente influenzano l'apprendimento di uno studente immigrato che vuole imparare l'italiano come lingua seconda. È stato osservato, quindi, l'aspetto statistico che considera la quantità effettiva di immigrati in Italia, la loro qualità della vita in Italia, considerando quindi tutti gli aspetti sociali, sanitari, economici, il ruolo della pandemia che ha amplificato queste differenze. Si è visto inoltre che anche l'insegnamento dell'italiano vive un momento di incertezza e precarietà sia per le poche richieste nel mondo, sia per la legislazione poco rispettata, poco chiara agli occhi degli insegnanti e da loro poco apprezzata; un ruolo complice è giocato anche dalla legislazione spesso volubile che si occupa di normare le competenze degli insegnanti e che spesso provoca situazioni di smarrimento. Uno stile di vita precario sotto ogni punto di vista rappresenta una costante per i migranti in Italia e questa precarietà, al di là delle diverse situazioni vissute da ognuno, si ripercuote anche nell'apprendimento, così come il carico psicologico ed emotivo di entità rilevante che essi portano con sé. Un insegnante, quindi, potrebbe aspettarsi molte situazioni e un compito certamente arduo da svolgere: per questo motivo sarà necessario farsi carico di queste problematiche, anche se questo costerà per loro un grosso impegno morale e psicologico. In questo quadro già intricato, si inserisce anche la problematica dell'insegnamento della lingua italiana nelle sue varietà sociolinguistica e nei cambiamenti tuttora in corso: negli ultimi anni l'attenzione alla lingua ha portato le istituzioni preposte a introdurre cambiamenti non di poco conto, ma paradossalmente la scuola e gli insegnanti sono poco informati e ancora troppo poco preparati ad affrontare queste questioni in una classe. Le metodologie e strumenti didattici inserite in questo lavoro sono

state riportate per verificare le armi che il docente ha a disposizione, gli utilizzi che se ne possono fare, i vantaggi e gli svantaggi. Si propende qui per un invito alla classe di insegnanti a usufruire il più possibile della varietà di strumenti, tecniche, ambienti da adottare a livello teorico e col supporto dei risultati ottenuti dalla didattica e linguistica acquisizionale. Tra queste, fanno capo anche le moderne tecnologie, dai già collaudati sistemi audiovisivi, che è possibile potenziare, e gli strumenti digitali, tra cui il dilemma circa la didattica in telematica a distanza e la loro efficacia.

Si è visto poi come la scuola non è l'unico ambiente in cui l'apprendimento è possibile e che soprattutto le associazioni di volontariato sono state un sostegno importante per gli studenti immigrati, sebbene la mancanza di competenze specialistiche in campo linguistico e glottodidattico impedisca di operare in maniera più approfondita e meno emergenziale: del resto, le associazioni operano in contesti di urgenza. Si ritiene pertanto che per lavorare con gli studenti immigrati e/o con percorso migratorio sia necessaria la profonda attenzione e presa in carico morale e civile del volontariato ma unita al bagaglio di conoscenze e competenze specialistiche degli studiosi operanti nel campo della linguistica, onde evitare di trovarsi impreparati di fronte a situazioni nelle quali si richiedono competenze più sviluppate, come l'analfabetismo.

La sperimentazione didattica all'interno della Comunità di Sant'Egidio è stata un'esperienza che ha permesso di testare concretamente quanto tramandato dagli studiosi, nonché di prendere consapevolezza del peso morale e umano che può avere la didattica rapportata a questo tipo di studenti. I risultati ottenuti sono stati pochi e molti ancora sono da vedere: del resto la didattica di una lingua potrebbe essere paragonata alla semina, ove un seme piantato in terra ha bisogno di cure costanti per poter crescere e dare frutto. Allo stesso modo, le osservazioni didattiche su questo campo non potranno mai essere definite e in futuro si potranno attendere diversi risultati in questo studio, proprio perché si ha a che fare con problemi di diverso genere e di diverso ordine.

La saltuarietà è un problema che sussiste e con cui bisognerà affrontare e a cui trovare dei sistemi per arginarla. Non è certamente un problema di facile gestione per un insegnante dal punto di vista didattico e umano e il cambiamento dei flussi migratori che porta persone con esigenze diverse certamente aumenta la difficoltà delle situazioni con cui districarsi: persino in questo momento in cui si traggono le conclusioni del lavoro, il

quadro migratorio potrebbe variare ancora. Quel che è possibile dire però, fin da adesso, è che nessuna indicazione didattica potrà sortire efficacia senza instaurare un rapporto basato su empatia, rispetto e fiducia reciproci con gli studenti e le associazioni l'hanno pienamente dimostrato.

In conclusione, tante sono le sfide poste in essere: molte di queste sembrano cime impossibili da scalare, ma è giusto che la scuola si impegni per affrontarle in prima persona; è giusto che la scuola si prenda quello spazio necessario ove vedere questi cittadini crescere e maturare, nel pieno rispetto e nella piena collaborazione reciproci, e che anteponga a ogni barriera il compito che hanno nella loro crescita e integrazione: dove gli interventi macro-sociali non riescono ad arrivare, gli interventi didattici, e quindi culturali, nonché una buona predisposizione d'animo, possono scavalcare quei muri, creare finalmente quei ponti tanto sospirati tra una cultura di origine e una cultura che ospita e realizzino un mondo connesso tra persone che si sentono fratelli gli uni degli altri.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Associazione Centro Astalli per l'Assistenza agli Immigrati. (2009). *L'italiano per l'integrazione. Bisogni formativi e metodologie per l'insegnamento della lingua italiana agli immigrati*. Roma: Centro Astalli.
- Balboni, P. (2014). Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera. (P. Balboni, & M. M., A cura di) *L&L LINGUA E LINGUE. Studi sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere*.
- Balboni, P. (2015). Lo studente adulto. In P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nella società complessa* (p. 96). Torino: UTET.
- Balboni, P. (2018). *Fare educazione linguistica. insegnare italiano, lingue straniere e classiche*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P. (2018). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P. (2022, maggio 16). Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video. *Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico*. doi:<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-607-7>
- Balboni, P. E. (2011). L'insegnamento dell'italiano nel mondo: quale futuro? (D. Alvarez, P. Chardenet, & T. M., A cura di) *L'intercomprension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, p. 57-69.
- Beacco, J., Little, D., & Hedges, C. (. (2015). L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione. *Italiano LinguaDue*, 6(2), 1-37. doi:<https://doi.org/10.13130/2037-3597/4688>
- Begotti, P. (2007). *La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS e L2 a adulti stranieri*. Tratto da <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/243/114>
- Berretta, M. (1994). Il parlato italiano contemporaneo. In L. Serianni, & P. (. Trifone, *Storia della lingua italiana* (Vol. II , p. 239-270). Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Berruto, G. (2012). L'italiano come gamma di varietà. In G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo* (p. 17-30). Roma: Carocci Editore.

- Blangiardo, G. C. (2020, febbraio 1). *Primi riscontri e riflessioni sul bilancio demografico*. ISTAT. Tratto il giorno agosto 30, 2022 da https://www.istat.it/it/files//2020/04/Riscontri-e-Riflessioni_Bilancio-demografico-2020.pdf
- Bonaiuti, G. (2010, gennaio). *Didattica attiva con i video digitali. Metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in Rete*. (A. Calvani, A cura di) Erikson.
- Capra, I. (s.d.). *Didattica a distanza: aspetti negativi e positivi della DAD*. Tratto da Electomagazine: <https://electomagazine.it/didattica-a-distanza-aspetti-negativi-e-positivi/>
- Caracciolo. (2017). *Storia contemporanea. Dal mondo europeo al mondo senza centro*. Le Monnier Università.
- Carro, R., & Cinganotto, L. (2019, marzo 6). *Strumenti digitali per insegnare le lingue straniere: il metodo Clil*. Tratto da AgendaDigitale.eu: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/strumenti-digitali-per-insegnare-le-lingue-straniere-il-metodo-clil/>
- Casella, F. (A cura di). (2016). *La legislazione nazionale in materia di immigrazione*. Tratto da Avviso pubblico. Enti locali e Regioni contro mafie e corruzione: <https://www.avvisopubblico.it/home/home/cosa-facciamo/informare/documenti-tematici/immigrazione/la-legislazione-nazionale-materia-immigrazione/>
- Casella, F. (2016). *La legislazione nazionale in tema di immigrazione*. Tratto da Avviso pubblico. Enti locali e Regioni contro mafie e corruzione: <https://www.avvisopubblico.it/home/home/cosa-facciamo/informare/documenti-tematici/immigrazione/la-legislazione-nazionale-materia-immigrazione/>
- Children, S. t. (2022, luglio 6). *Ius scholae: cosa prevede e perché è un'opportunità di uguaglianza?* Tratto da Save The Children: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/ius-scholae-cosa-prevede-perche-opportunita-di-uguaglianza>
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Cittadini stranieri in Italia 2021*. (2022). Tratto da tuttitalia.it: <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2021/>
- CLA UNIPD. (s.d.). *Corsi semestrali di italiano*. Tratto da cla.unipd.it: <https://cla.unipd.it/corsi-semestrali-italiano/>

- Coletti, V. (2021, febbraio 21). *Nomi di mestiere e questioni di genere*. Tratto da Accademia della Crusca: <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/nomi-di-mestiere-e-questioni-di-genere/9160>
- Council of Europe. (2021). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. (L. E. Barsi M., Trad.) Milano. doi:10.13130/2037-3597/15120
- Council of Europe. (2021). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. (M. Barsi, E. Lugarini, & A. Cardinaletti, Trad.) Milano. doi:10.13130/2037-3597/15120
- D.ITAL.S. (2022, aprile 7). *Dove si insegna con A023? Dai CPIA a tutte le scuole*. Tratto da D.ITAL.S.com: <https://www.ditals.com/dove-si-insegna-con-a023/>
- Einaudi, L. (2010). *Le politiche di immigrazione in Italia dall'unità a oggi*. Tratto da Treccani Enciclopedia: [https://www.treccani.it/enciclopedia/le-politiche-di-immigrazione-in-italia-dall-unita-a-oggi_\(Dizionario-di-Storia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/le-politiche-di-immigrazione-in-italia-dall-unita-a-oggi_(Dizionario-di-Storia)/)
- Galli, T. (2017, aprile). La logica del sistema di accoglienza dei richiedenti protezione internazionale e la sua ricaduta sull'apprendimento dell'italiano. (P. Balboni, A cura di) *Bollettino ITALIS*(68), p. 14-39.
- Incolingo, C. (2022, luglio 17). *Gli effetti della didattica a distanza sugli studenti stranieri*. Tratto da Il Post: <https://www.ilpost.it/2022/07/17/effetti-didattica-a-distanza-su-studenti-stranieri/#:~:text=Sempre%20secondo%20ISTAT%2C%20la%20DAD,risultati%20delle%20prove%20INVALSI%202022.>
- Intel. (s.d.). *Un approccio a 360 gradi al successo degli studenti*. Tratto da Intel.it: <https://www.intel.it/content/www/it/it/education/technology-in-education-for-learning-and-teaching.html>
- Jelloun, T. B. (2000). *Il razzismo spiegato a mia figlia. Per educare al rispetto dell'altro*. (E. Volterrani, Trad.) Milano, Italia: Bompiani per la scuola.
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguitica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci Editore.
- Mamusa, E. (2020, gennaio 22). *Insegnare l'italiano ai migranti - I. Le sfide di oggi*. Tratto da Treccani.it:

- https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/insegnare_immigrati.html
- Mamusa, E. (2020, febbraio 19). *Insegnare l'italiano ai migranti - 2. Le interlingue degli apprendenti*. Tratto da Treccani.it: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/insegnare_immigrati2.html
- Marazzini, C. (2015 (2010)). *La lingua italiana. Storia, testi, strumenti*. Bologna: Il Mulino.
- Migrantes, C. e. (2021). *XXX Rapporto Immigrazione 2021. Verso un noi più grande*.
- Ministro dell'Istruzione (a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale). (marzo 2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.
- MIUR. (2014). *Linee guida per l'accoglienza degli alunni stranieri*.
- MIUR. (2019, Maggio 3). Iscrizioni ai percorsi di istruzione per gli adulti a.s. 2019/2020. *Istruzione per gli adulti. Allegato 1 Nota prot. n. 7755*.
- MIUR, C. s. (2017). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*.
- Pona, A., & T., C. (2016, Settembre). 3. Facilitazione linguistica, insegnamento dell'Italiano come L2, didattica delle lingue seconde, e pedagogia interculturale a scuola: uno sguardo di insieme. (M. Maurizio Gentile, & T. Chiappelli, A cura di) *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, 60-83.
- Raspolini, K. (2020, febbraio). Le esigenze di formazione dei docenti di italiano L2 in contesto migratorio. Il caso dell'apprendente analfabeta. *ITALS(82)*, 48-56.
- Rastelli, S. (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Saccardo, D. (2016). La politica linguistica nella storia italiana. (C. A. Melero Rodríguez, A cura di) *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, 21-31. doi:10.14277/978-88-6969-072-3
- Sant'Egidio. (s.d.). *Scuole di lingua e cultura*. Tratto da [santegidio.org](https://www.santegidio.org): <https://www.santegidio.org/pageID/30104/langID/it/SCUOLE-DI-LINGUA-E-CULTURA.html>

- Santipolo, M. (2022). *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*. Roma: Bulzoni Editore.
- Siebetcheu, R. (2021). Alfabetizzazione e educazione linguistica in Africa tra precarietà e creatività linguistica. *Lingue e Linguaggi*, 49-66. doi:10.1285/i22390359v41p49
- Vedovelli, M. (2010 (2° ed.)). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci Editore.

RINGRAZIAMENTI

Chi mi conosce sa che sono sempre stata scettica all'idea di dilungarmi molto nei ringraziamenti: in primo luogo perché ho sempre preferito la fisicità e la concretezza, negli affetti e nei lavori universitari, e poi perché ho dato per scontato i traguardi universitari, considerandoli solo delle tappe, neanche troppo importanti, che fanno parte della vita di ognuno e che non fosse necessario celebrarli così vistosamente. Negli ultimi due anni, però, ho visto un tale carico di emozioni, tra confusione, curiosità, solitudine, allegria, profondissima tristezza e immensa felicità, da coinvolgere il mio studio e la mia vita personale. Per questo motivo ho deciso di prendermi in questa sede del tempo per metabolizzare quanto appena avvenuto e rendermi conto di cosa ho attraversato in questi anni. In vita mia non avrei immaginato di vivere questi anni che, nel bene e nel male, mi hanno cambiato: ho ricevuto tanto e sono stata grandemente benedetta, ma ho anche perso tanto. Proprio per queste perdite non credo che riuscirò a vivere in piena felicità questo momento, sapendo che le persone che più hanno voluto questo momento non riusciranno a viverlo. Tuttavia, ho vissuto anche momenti che mi hanno regalato grande gioia e per questo voglio ringraziare, anche se so che queste parole non basteranno per dare l'idea della grandezza di quello che ho vissuto.

La città di Padova e la sua bellissima università mi hanno fatto capire che esiste un'università capace di sostenerti, tutelarti e istruirti nel modo migliore, dove puoi sentirti una risorsa e non un peso, dove è importante darsi da fare, senza che questo ti venga pesato. Ho conosciuto una città nuova, con un pensiero nuovo, più stimolante e ho imparato di più. Ringrazio, perché ho capito che imparare rimane ancora, e sempre nonostante tutto, un gran bel viaggio.

Ringrazio la mia relatrice, la professoressa Alberta Novello, e la mia correlatrice, la professoressa Elena Maria Duso, che hanno seguito con pazienza il mio lavoro, dandomi i suggerimenti opportuni. Loro forse non lo sanno, ma frequentare i loro corsi è stato per me come immergermi in una sessione di psicanalisi: ho scoperto quanto la didattica viva nel caos totale, che molte dinamiche sono ancora incomprensibili, ma che rimane un percorso interessante e che merita di essere fatto per bene, da persone che ci credono veramente.

Ringrazio tutti i volontari della Comunità di Sant'Egidio, in particolar modo Matia e Arianna, i miei "tutor"; sulla didattica e sui migranti si parla sempre tanto, spesso senza alcun diritto, ma vivendo questo percorso insieme a tutti voi non ho sentito parole a vuoto, ma esempi reali, di chi si confronta con la realtà in tutte le sue piccole, anch'esse importanti: vi ringrazio per essermi stata vicina, per avermi visto imparare e avermi dato la possibilità di collaborare con loro. Ringrazio poi Parnia e Souleyman, i miei primi studenti: vi ringrazio per avermi voluto bene e per aver avuto pazienza nelle mie prime esperienze didattiche. Spero di avervi aiutato, anche solo in parte, nelle vostre difficoltà e che ci rivedremo presto per imparare insieme.

Ringrazio i miei colleghi di università, in particolare Maria, Beatrice, Marta – per gli aiuti con l'esame e la struttura della tesi e per tutti gli incoraggiamenti quando credevo che non sarei arrivata a concludere questo lavoro – Giulia, Vincenzo, Carlo, Francesca e Sabina: abbiamo condiviso tutti insieme lo stress e la bellezza, perché solo chi vive studiando e faticando nel mondo umanistico può sentire la contraddizione tra durezza rigorosa e soave poesia e ciononostante continuare ad amarla come niente altro. A voi auguro di riuscire a ricordare questa bellezza, ovunque siate e qualunque cosa vogliate fare.

Ringrazio tutti i ragazzi del gruppo Giovani della Chiesa Evangelica ADI di Padova/Vicenza per aver pregato per me nei momenti bui e in quelli felici: anche se con alcuni di voi non ho avuto molta confidenza, mi avete accolto davvero come una sorella e questo mi dà ancora speranza.

Ringrazio poi tutti gli amici del Collegio Universitario Don Nicola Mazza, in particolare tutti coloro che fanno parte di quel gruppo magico altresì chiamato Quinto Piano Magnifico Granducato. Quando sono arrivata a Padova, il mio unico pensiero era finire gli esami, trovare un posto per un tirocinio, capire cosa fare della mia vita dopo la laurea e laurearmi il più presto possibile: ho trovato invece una casa, che ho abitato per poco tempo, e spazio per nuovi amici che rimarranno nel mio cuore – spero – per sempre. La vita fuorisede è per pochi, soprattutto se tra lavatrici malfunzionanti e mensa discutibile, ma ho avuto in compenso tanta compagnia, tante risate, tante gite e tante altre cose che mi hanno fatto star bene: non abbiate a male se non vi menzionerò, ma sappiate che avete reso la mia esperienza ancora più bella di quanto avrei mai immaginato e sono felice che siate entrati proprio voi nella mia vita, perché mi avete aiutato a crescere ancora!

Ringrazio Claudia, la mia prima e veramente unica compagna di stanza: per le nostre differenze di carattere, di facoltà, di età, non potremmo essere più diverse; eppure, per certi aspetti credo che siamo anche simili; ti ringrazio per aver sopportato i miei scleri e per tutta l'allegria e i gelati 😊 e voglio che tu sappia che sono fiera di te, per tutte le scelte che stai facendo e perché stai dimostrando di essere una grande persona.

Ringrazio i mitici colleghi di sempre, in particolare Anna S., Anna D., Daniele, Annalisa, sparsi tra Bari e altre parti dell'Italia e del mondo: grazie per i caffè e i momenti insieme, anche se più rari, ma che spero torneranno a essere frequenti.

Ringrazio ancora le mie amiche di sempre Mariangela, Iliana, Maria Cristina, Ilaria, Valentina, Maria Teresa, Claudia Renata, Gaia, Sharon, Bibiana, Sabrina, Debora per esserci sempre state, realmente delle sorelle nella sventura e nella gioia.

Ringrazio tutti i miei zii e cugini per aver fatto fronte comune per me e la mia famiglia nel momento più buio e per non avermelo fatto pesare.

Ringrazio poi i miei genitori e mia sorella. Come ho scritto poco fa, ho avuto tanto e vissuto tante cose belle, ma niente di tutto questo sarebbe stato possibile senza il lavoro infaticabile dei miei genitori e mia sorella. Nessuno, neanche la sottoscritta, era felice quanto lo erano i miei genitori per questo traguardo, per cui hanno faticato tanto. Nessuno era più felice di mia sorella quando ho finito tutti gli esami. Nessuno al di fuori di noi può capire cosa significa continuare ad andare avanti nonostante il dolore silenziosamente rumoroso come l'abbiamo vissuto noi. Neanche io che lavoro con le parole da sempre potrei mai trovare parole per descrivere pienamente il combattimento che abbiamo avuto. Spero solo che qualunque cosa decida di fare dopo, riesca a farla mantenendo la caparbia di mia madre, la rigorosa e generosa dignità di mio padre e l'empatia di mia sorella: sarebbe già questa la conquista più importante. Grazie.