

STRUMENTI E RICERCHE

della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo

Collana diretta da Mari D'Agostino

**SCUOLA DI LINGUA ITALIANA PER STRANIERI
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANISTICHE
UNIVERSITÀ DI PALERMO**



Insegnare italiano nella classe plurilingue

Un'esperienza di formazione in servizio

a cura di

Maria Rosa Turrisi

Imparare con gli alunni stranieri : una esperienza di tirocinio guidato / a cura di Mari D'Agostino, Chiara Amoruso. – [S. l. : S. n.], 2009.

1. Lingua italiana – Insegnamento agli stranieri

I. D'Agostino, Mari <1956-> II. Amoruso, Chiara <1976->

450.715 CCD-21 SBN Pal0218884

CIP - *Biblioteca centrale della Regione siciliana "Alberto Bombace"*

Indice

Insegnare italiano nella classe plurilingue

Un'esperienza di formazione in servizio

Prefazione

Maria Luisa Altomonte

Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia

7

Introduzione (Il progetto formativo)

Maria Rosa Turrisi

9

Multilinguismo e plurilinguismo fra didattica, ricerca e modelli istituzionali.

Alcune prospettive recenti di cooperazione e di confronto

Mari D'Agostino

15

Il plurilinguismo nella dimensione europea

Maria Pia Maglioken

39

Approcci e metodi glottodidattici

Eleonora Chiavetta

49

Integrazione in classe e gestione nella dinamica di gruppi multilingui e multiculturali

Cecilia Bartoli, Marco Carsetti, Chiara Mammarella, Alessandra Smerilli,
Asinitas onlus

57

Alcune nozioni chiave: interlingua, errore linguistico ed errore comunicativo e modalità di correzione

Luisa Amenta

77

Comprendere chi non comprende. Un laboratorio per conoscere meglio i testi scolastici Chiara Amoruso	95
Gli alunni stranieri nelle scuole siciliane e il quadro normativo per l'integrazione Maria Rosa Turrisi	115
Dare senso all'accoglienza Laura Pollichino	135
L'approccio riflessivo nella formazione degli insegnanti Adriana Arcuri	141
Riflessione nell'azione e riflessione sull'azione: il racconto dei corsisti Egle Mocciano	155

Prefazione

La formazione continua dei docenti in servizio rappresenta una condizione imprescindibile per una scuola di qualità capace di rispondere in maniera efficace al mutare dei contesti socio-culturali in cui opera, dei riferimenti epistemologici e metodologici delle discipline e dei modelli pedagogici.

L'impegno dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia nei confronti della formazione in servizio dei docenti è stata orientato da una attenta lettura dei nuovi contesti e delle trasformazioni del sistema scolastico, favorendo occasioni innovative di sperimentazione e di ricerca. L'incremento della presenza degli alunni di altra nazionalità nelle nostre scuole rappresenta una delle nuove criticità ma anche occasione di arricchimento per la scuola e la professionalità dei docenti. Insegnare nelle classi plurilingui e multiculturali comporta, infatti, una revisione del modo tradizionale di svolgere l'attività didattica in ordine sia ai contenuti di apprendimento, in particolare quelli linguistici, sia alle metodologie.

In questa ottica è stato firmato un Protocollo d'intesa con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università degli Studi di Palermo che prevede l'avvio di azioni condivise nell'ambito dell'insegnamento dell'Italiano lingua seconda e più in generale dell'educazione plurilingue e interculturale. In particolare si è concordato di dare impulso e sostegno alle seguenti iniziative:

- 1. Attività di ricerca e di ricerca-azione in istituti scolastici di ogni ordine e grado.*
- 2. Percorsi di formazione in servizio degli insegnanti delle scuole siciliane.*
- 3. Pubblicazione di materiali e di documentazione dei progetti di ricerca e dei percorsi formativi intrapresi.*

Questo volume rappresenta un primo segno tangibile di questa collaborazione che si è realizzata con la progettazione e la gestione del Corso di formazione in servizio su l'Italiano lingua seconda nell'anno scolastico 2010-11, rivolto a docenti del primo ciclo di istruzione che insegnano in scuole multietniche. L'aver prodotto questa ricca e articolata testimonianza del percorso formativo con-

sente di diffondere i contenuti e i materiali dell'esperienza fatta, rafforza una cultura della documentazione di cui la nostra scuola ha tanto bisogno e costituisce un valido punto di partenza per lo sviluppo di future attività di formazione.

Il Direttore Generale
Maria Luisa Altomonte

Introduzione

Il progetto formativo

Maria Rosa Turrisi

Questo volume costituisce la documentazione di un'attività di formazione in servizio su l'italiano lingua seconda organizzata dall'Ufficio Scolastico Regionale della Sicilia, svoltasi nell'anno scolastico 2010-2011 e rivolta a docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado che insegnano in scuole con rilevante presenza di alunni con cittadinanza non italiana.

L'attività di formazione riprende un percorso già svolto dall'USR Sicilia tra il 2004 e il 2006 con il progetto-pilota Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture che aveva visto impegnate insieme 20 Università e il Ministero dell'Istruzione. Tale importante progetto, a partire da un syllabo riferito a quattro aree fondamentali (linguistica generale, linguistica acquisizionale e tipologica, glottodidattica, pedagogia interculturale), aveva prodotto un'articolata raccolta di contributi teorici e di suggerimenti per pratiche didattiche, corredata anche da un supporto digitale. Il modello di formazione proposto e realizzato nelle regioni interessate al progetto si fondava sull'e-learnig integrato e sulla metodologia della ricerca-azione.

Il nostro percorso di formazione riprende le aree di contenuto più rilevanti, adattate e rielaborate alla luce della più recente ricerca scientifica nel settore e adotta la metodologia della ricerca-azione quale pratica di formazione ormai ampiamente consolidata e capace di produrre significativi apprendimenti professionali.

In questi ultimi anni in Sicilia, nonostante il progressivo incremento delle presenze di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole della regione, non si è attuato un piano coordinato e specifico di formazione degli insegnanti di Italiano L2 demandando, invece, alle singole realtà scolastiche con maggiori criticità l'intervento sulla formazione in servizio.

Il percorso di formazione che qui si presenta vuole invece proporsi come un esempio di una efficace sinergia fra Istituzioni diverse e come possibile modello per interventi futuri; esso è stato progettato da un gruppo di lavoro che ha visto impegnate insieme professionalità del mondo della scuola (Maria Rosa Turrisi, Maria Pia Magliokeen e Laura Pollichino) dell'Università (Mari D'Agostino) e dell'USR Sicilia (Luca Girardi).

Le attività di formazione sono state pensate per essere sviluppate in due sedi, una a Palermo per la Sicilia occidentale e una a Catania per la Sicilia orientale.

Il filo conduttore del percorso di formazione, come si può evincere dai contributi presenti nel volume, è costituito dalla sperimentazione diretta dell'alterità e della diversità, dall'attenzione all'altro (alunno italiano o di altra nazionalità) nella relazione educativa, dal riconoscimento di sé come apprendente adulto e professionista della formazione, dall'auto-riflessività come pratica di sviluppo della professionalità di docente di italiano L2 attraverso la propria autobiografia di apprendimento.

Il modello organizzativo ha previsto per ciascuna area di contenuto, l'intervento iniziale di un esperto e una successiva attività laboratoriale a cura di un docente-tutor che ha seguito tutto il percorso di formazione e che ha tenuto insieme, con un vero e proprio ruolo di "tessitore" i vari ambiti di conoscenza attraverso una metodologia di apprendimento professionale fondato sulla riflessività e sulla ricerca-azione.

Sono stati sviluppati i seguenti contenuti:

- Approcci e metodi glottodidattici.*
- Interazione in classe e gestione della dinamica di gruppi multilingui e multiculturali.*
- La testualità; selezione, gestione e semplificazione dei testi.*
- Linguistica acquisizionale; analisi dell'interlingua; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione.*

Il seminario iniziale ha fornito informazioni di contesto e una definizione dell'approccio metodologico adottato mentre quello finale ha consentito uno scambio delle esperienze sperimentate in classe e un momento di riflessione e di valutazione.

L'approccio metodologico scelto è stato orientato al fare: i docenti-corsisti sono stati messi in situazione dagli esperti che hanno delineato le coordinate teoriche dell'ambito dei contenuti di propria pertinenza attraverso un metodo di apprendimento attivo, di coinvolgimento emotivo e di pratica di cooperative learning. La sperimentazione, in assetto laboratoriale, di situazioni di scambio interculturale, di dinamiche di gruppo proprie delle classi plurilingui e di pratiche di insegnamento secondo l'approccio "umanistico-affettivo" hanno poi costituito un ulteriore valore aggiunto per lo sviluppo del percorso di formazione.

I corsi si sono svolti nel periodo Febbraio-Maggio 2011 presso la Direzione Didattica F.P. Perez di Palermo e presso l'Istituto Comprensivo XX Settembre di Catania e hanno fatto visto una presenza costante di 24 corsisti su 30 iscritti inizialmente. La frequenza registrata consente di affermare che il percorso formativo ha risposto

in maniera adeguata ai bisogni dei docenti sia in merito ai contenuti proposti che alla metodologia.

La validità delle scelte operate dal Gruppo di progetto è stata confermata anche dalle valutazioni espresse nel questionario finale. Le considerazioni sul percorso espresse dai corsisti hanno, infatti, evidenziato che:

- *si sono messi a fuoco contenuti professionali fondamentali per l'insegnante di Italiano in una classe plurilingue;*
- *si è sviluppato un percorso formativo centrato sulla riflessività del docente professionista della formazione;*
- *si è praticata una modalità di lavoro di gruppo che ha consentito di sviluppare una pratica di "docente accogliente" nella classe plurilingue;*
- *si è prestato attenzione sia all'aspetto linguistico che a quello comunicativo.*

Ma più in particolare, è stato rilevante aver costruito un clima di lavoro positivo che ha consentito ai docenti di sperimentare una situazione formativa che ha prodotto:

- *benessere nel gruppo di lavoro;*
- *condivisione del percorso formativo;*
- *condivisione delle pratiche didattiche;*
- *possibilità di affrontare problemi noti trovando nuove soluzioni e di fare emergere problemi non noti.*

I docenti-corsisti hanno, inoltre, dichiarato che sono stati acquisiti contenuti professionali utili in merito a:

- *metodi e strategie per accogliere gli alunni stranieri;*
- *riconoscimento dei problemi linguistici degli alunni stranieri;*
- *intervento sugli errori;*
- *semplificazione dei testi;*
- *progettazione di interventi di recupero;*
- *pianificazione di percorsi linguistici;*
- *progettazione di percorsi integrati per gli alunni stranieri e per quelli italiani;*
- *riflessione sul metodo d'insegnamento;*
- *riflessione sul proprio processo di apprendimento professionale.*

Complessivamente si può affermare che il progetto di formazione si è rivelato un corretto mix tra investimento cognitivo – affettivo dei corsisti, le loro aspettative e loro capacità di "sapere gestire il nuovo"; tra le competenze dei corsisti e contenuti

del corso, tra l'omogeneità del gruppo, l'organizzazione delle attività, le modalità di lavoro e capacità comunicative e competenze professionali dei docenti-tutor. Infatti i docenti hanno dichiarato che sono state soddisfatte le loro aspettative iniziali rispetto all'acquisizione di metodologie e strumenti disciplinari generali e specifici per l'insegnamento dell'Italiano come L2 e di aver sviluppato una maggiore riflessività rispetto al proprio metodo d'insegnamento.

La sperimentazione dei percorsi didattici avrebbe richiesto un tempo maggiore, tuttavia le metodologie e gli strumenti acquisiti hanno consentito di consolidare o sviluppare apprendimenti professionali utili per docenti di classi plurilingui e di fornire strumenti per identificare nuovi bisogni formativi.

Il volume documenta tutte le fasi del percorso di formazione e contiene le relazioni dei docenti e dei docenti-tutor ed esemplificazione delle sperimentazioni dei corsisti; è inoltre arricchito da un contributo di riflessione sul plurilinguismo e i documenti europei per l'insegnamento delle lingue. L'insieme dei materiali proposti costituisce un esempio di collaborazione autentica fra ricerca universitaria e pratica didattica nella scuola qui esemplificata dallo scambio fra ricerca glottodidattica e sociolinguistica e interventi didattici dei docenti nelle classi plurilingui.

Nel volume sono presenti i contributi di Mari D'Agostino (Multilinguismo e plurilinguismo fra didattica, ricerca e modelli istituzionali. Alcune prospettive recenti di cooperazione e di confronto) in cui vengono messi in evidenza gli aspetti teorici e le implicanze didattiche dell'approccio cognitivo al plurilinguismo; Maria Pia Magliokeen (Il plurilinguismo nella dimensione europea) fornisce uno strumento per la lettura e l'uso dei documenti europei per una didattica orientata al plurilinguismo; Eleonora Chiavetta (Approcci e metodi glottodidattici) dà testimonianza degli apporti che l'approccio umanistico-affettivo riesce a dare alla pratica didattica e non solo a quella specifica dell'insegnamento delle lingue; Cecilia Bartoli, Marco Casseti, Chiara Mammarella, Alessandra Smerilli (Interazione in classe e gestione della dinamica di gruppi multilingui e multiculturali) presentano una documentazione, sostenuta da un significativo supporto teorico, dell'esperienza concreta di interculturalità agita; Chiara Amoruso (Comprendere chi non comprende. Un laboratorio per conoscere meglio i testi scolastici) non solo fornisce una documentazione articolata della lezione-laboratorio realizzata, ma fornisce anche indicazioni teoriche e operative per lo sviluppo di una analisi dei testi scolastici, del loro uso in classe e, in particolare, nelle classi con alunni stranieri; Luisa Amenta (Alcune nozioni chiave: interlingua, errore linguistico ed errore comunicativo e modalità di correzione) fornisce il quadro teorico di riferimento e le indicazioni per l'intervento didattico; Maria Rosa Turrisi (Gli alunni stranieri nelle scuole siciliane e il quadro normativo per l'integrazione) pre-

senta le coordinate normative utili per un corretto inserimento degli alunni stranieri nelle classi e nella scuola e documenta l'evoluzione della presenza degli alunni stranieri in Sicilia e la specificità del fenomeno rispetto al resto dell'Italia; Laura Pollichino (Dare senso all'accoglienza) intreccia il punto di vista didattico dell'accoglienza degli alunni stranieri con gli aspetti organizzativi; Adriana Arcuri (L'approccio riflessivo nella formazione degli insegnanti) offre una sintesi documentata di una metodologia di formazione in servizio dei docenti capace di raggiungere risultati di lungo periodo e infine il contributo di Egle Mocchiato (Riflessione nell'azione e riflessione sull'azione: il racconto dei corsisti) dà voce all'esperienza dei docenti corsisti e sostiene la validità dell'autobiografia di apprendimento come strumento di documentazione di una pratica formativa e di sviluppo professionale.

Multilinguismo e plurilinguismo fra didattica, ricerca e modelli istituzionali.

Alcune prospettive recenti di cooperazione e di confronto

Mari D'Agostino

1. PREMESSA

Plurilinguismo e *multilinguismo* sono termini assai diffusi e si riferiscono, in via generale, il primo alla capacità del singolo di usare più lingue, il secondo alla coesistenza di differenti comunità linguistiche in una determinata area geografica.

Sia l'una che l'altra realtà, socialmente, giuridicamente, cognitivamente, niente affatto sovrapponibili, fanno parte delle esperienze comunicative di ciascuno di noi. Pratiche scolastiche di apprendimento di lingue straniere, crescita del numero di migranti che portano con sé patrimoni linguistici diversi da quelli del paese ospitante, aumento del numero di uomini e donne che si recano da uno Stato a un altro per turismo e per affari, diffusione di scritte, pubblicità, manifesti, canzoni, in idiomi diversi da quelli autoctoni, fanno sì che oggi gran parte degli esseri umani viva in un universo molto più composito del passato e che di ciò sia ampiamente diffusa anche una forte consapevolezza. Insieme alla percezione del plurilinguismo assai comune è anche l'idea che esso sia anche, se non soprattutto, una fonte di problemi. Il mito della Torre di Babele, cioè della maledizione biblica che porta la differenza e l'incomprensione là dove c'era una primigenia omogeneità linguistica capace di garantire agli uomini la comunicazione, è uno dei più radicati nella storia dell'occidente e ha spazio, in forme più o meno significative, nelle menti di ognuno di noi. L'utopia della lingua unica, capace di annullare differenze e incomprensioni, risorge così a volte sotto le sembianze dell'Esperanto, lingua comune universale, costruita artificialmente, a volte sotto quella dell'Inglese, possibile lingua veicolare dell'intero globo.

D'altra parte il *monolinguisimo*, cioè il potere capire ed essere capiti in una sola lingua, è vissuto sempre più, specie dai giovani, come una gabbia e una fonte di frustrazione. Anche stando al chiuso della propria stanza, una operazione banale come connettersi a siti stranieri o scaricare dei nuovi pro-

grammi o canzoni, richiede a un ragazzo italiano la conoscenza di rudimenti di inglese. Così come giocare alla play station o a un qualsiasi altro gioco elettronico. Anche in questo caso possiamo dire che c'è qualche cosa di nuovo rispetto al passato, cioè il sentire come bisogno forte e generalizzato quello di conoscere lingue diverse dalla propria.

Siamo quindi di fronte a due fatti diversi ma strettamente correlati, la percezione, estremamente diffusa, della pluralità del mondo linguistico che ci circonda, e la richiesta, anche essa diffusa, di non essere escluso da questo mondo attraverso il possesso di competenze e di pratiche di altre lingue, oltre alla lingua materna.

Di fronte a tutto questo appare con tutta evidenza la centralità dell'istituzione scuola nella costruzione di una didattica che sviluppi la consapevolezza del *multilinguismo* e favorisca e pianifichi modelli di *plurilinguismo* individuale. Sempre più chiaramente le due diverse realtà vengono viste come estremamente interrelate e le competenze linguistiche di ogni singolo soggetto calibrate e sviluppate in rapporto alle pratiche multilingui in cui è inserito. In questa direzione vanno i più recenti documenti europei che esamineremo più in dettaglio nella seconda parte di questo articolo.

Nello stesso tempo, le discipline linguistiche sempre più guardano all'aspetto teorico ed empirico della coesistenza di più lingue nelle pratiche comunicative come uno dei temi centrali della ricerca, ribaltando paradigmi e modelli di analisi preesistenti. Questo è avvenuto in primo luogo nelle ricerche sugli aspetti cognitivi del parlare più lingue; ad esse faremo riferimento nel paragrafo seguente.

2. PARLARE PIÙ LINGUE: DA SVANTAGGIO A VANTAGGIO COGNITIVO.

L'essere immersi fin dalla nascita, o a partire da stadi successivi dell'esistenza, in più lingue, usate entrambe per comunicare nella vita quotidiana, è stato per lungo tempo visto come una situazione patologica. Una serie di miti non facilmente sradicabili hanno supportato questa concezione, condivisa ancora oggi da molti educatori, genitori, amministratori. "Imparare due o più lingue confonde i bambini", "un bambino deve prima imparare una lingua bene e poi impararne una seconda" sono frasi non del tutto scomparse anche in contesti educativi in cui il precoce inserimento dell'inglese fin dai primi anni della scuola elementare, così come avviene in Italia e in molte altre parti del mondo, parrebbe mostrare una scelta in favore di un modello di plurilinguismo individuale. In realtà azioni in direzione di una educazione bilingue non hanno

immediate conseguenze su ciò che attiene alla percezione del valore dell'acquisizione (e della comunicazione ordinaria) bilingue o plurilingue.

L'idea che le lingue si ostacolino l'un l'altra, invece di rafforzarsi e di supportarsi vicendevolmente è, infatti, dura a morire. Così come è dura a morire l'idea che il cervello sia un contenitore, o nelle versioni più sofisticate una memoria (una RAM), e le lingue un software, per cui caricarlo di più programmi significa appesantirlo e intasarlo, rendere più lenta e difficoltosa l'elaborazione delle informazioni, abbassando il livello delle sue prestazioni.

In anni ormai lontani alcune di queste idee hanno circolato anche in testi e ricerche condotte in aree diverse del globo.

In particolare, nei primi decenni del secolo scorso, alcune indagini condotte negli Stati Uniti sui risultati scolastici di bambini e ragazzi immigrati con lingua materna diversa dall'inglese, hanno addirittura fatto prospettare un rapporto fra Quoziente intellettivo (QI) e bilinguismo. Secondo alcuni di questi studi il bilinguismo comporterebbe un deficit dal punto di vista cognitivo e dei ritardi nello sviluppo verbale.

Anche in Irlanda vennero condotti degli studi sui bilingui nella scuola primaria, pubblicati da Macnamara nel 1966, le cui conclusioni furono altrettanto negative: si rilevò infatti che l'istruzione per mezzo di una lingua minoritaria portava a un ritardo nell'apprendimento delle materie scolastiche. Nello stesso anno lo studioso aveva elaborato la *Balance Effect Hypothesis*, secondo la quale il bambino bilingue paga lo sviluppo della seconda lingua perdendo abilità nella prima. Era infatti opinione comune in ambito neuropsicologico che vi fosse uno spazio limitato per il linguaggio nel cervello umano e che quindi la presenza della L1 non potesse che costituire un ostacolo allo sviluppo della L2. Nell'ipotesi di Macnamara la somma delle due competenze linguistiche L1 e L2 non poteva essere superiore alla competenza monolingue.

Le ipotesi di partenza e i risultati di queste ricerche appaiono oggi totalmente superati sul piano scientifico. James Cummins, uno dei più importanti studiosi dell'acquisizione del linguaggio, ricorre ad una metafora per spiegare come lo studio e lo sviluppo di competenze plurilingui aiuti anche a migliorare la lingua materna. La metafora è quella dell'iceberg, composto da un'enorme massa invisibile collocata sott'acqua, mentre solo una parte emerge sul pelo dell'acqua. L'iceberg è la facoltà di linguaggio, la padronanza dei processi che governano la comprensione e la produzione linguistica, ciò che emerge è la conoscenza di una data lingua. In un bilingue l'iceberg emerge dalla superficie del mare con due spuntoni, uno grande (la lingua

materna) ed uno più piccolo (la lingua 2; si hanno altri blocchi emergenti se si acquisiscono più lingue: L3, L4, lingue classiche, ecc.). L'osservatore superficiale vede tante isole di ghiaccio separate e poiché una, la lingua materna, domina tutte le altre, è inutile sprecare attenzione per quelle minori. In realtà, l'osservatore più profondo (che, nella metafora, scende in profondità, sotto la superficie dell'acqua) nota che quando si vuole aggiungere ghiaccio ad una qualunque delle lingue, ad un pinnacolo qualunque, si lavora in realtà molto di più a livello di processi di fondo, cioè del blocco comune dell'iceberg, la parte che sottostà ai vari pinnacoli che emergono. Lavorando alla L2, dunque, migliora anche la L1. Una letteratura vastissima conferma questo modo di guardare allo sviluppo del linguaggio: lo studio di più lingue aiuta gli studenti a migliorare la loro lingua materna e, tra l'altro, produce significativi miglioramenti in altri ambiti disciplinari legati alla semiosi, all'espressione grafica o musicale, ai linguaggi artificiali matematici e informatici.

Un contributo determinante nel verificare cosa realmente succede a un bambino che si trova immerso in mondi linguistici fortemente diversificati è stato dato dalle ricerche sulle famiglie bilingui condotti a partire dai primi decenni del '900. Due importanti studi (Ronjat 1913 e Leopold 1949, cfr. Moretti e Antonini 1999) si sono basati sull'osservazione sistematica dello sviluppo di bambini (figli degli autori) che, vivendo dentro una famiglia bilingue, hanno acquisito contemporaneamente la lingua della madre e quella del padre. In entrambi i casi la famiglia segue il principio "una persona-una lingua" cioè il padre e la madre interagiscono con il bambino sempre nella stessa lingua, creando una compartimentazione funzionale fra i due idiomi. I risultati di questi ed altri studi sistematici hanno mostrato come il bambino sviluppi sistemi linguistici diversi senza che questo crei scompensi o ritardi linguistici. Tali ricerche consentono di verificare la infondatezza di quei preconcetti a cui accennavamo sopra, cioè che il bilinguismo sia un ostacolo al normale sviluppo del processo di acquisizione del linguaggio.

La ricerca scientifica degli ultimi decenni ha fatto enormi progressi nello studio sia delle varie forme di bilinguismo (acquisizione simultanea vs successiva, intrafamiliare vs scolastico, etc.) sia nella individuazione di quali effetti esso possa avere sullo sviluppo di abilità cognitive generali. L'espressione vantaggio bilingue (*bilingual advantage*) viene utilizzata oggi in contesti diversi per riferirsi ai possibili benefici che il bilinguismo può avere non solo in termini sociali (ad esempio di accesso ad alcune professioni) ma anche cognitivi.

Molti studi condotti da psicologi e psicolinguisti, fra cui Ellen Bialystok, dell'Università di Toronto, hanno focalizzato l'attenzione sugli effetti del bilingui-

smo nei bambini, mostrando un'accelerazione in alcune aree dello sviluppo cognitivo.

In una intervista recente al NYTimes (30/5/2011) la stessa Bialystok ha spiegato in sintesi i risultati alcuni dei risultati cui è pervenuta la sua ricerca: «We found that if you gave 5- and 6-year-olds language problems to solve, monolingual and bilingual children knew, pretty much, the same amount of language. But on one question, there was a difference. We asked all the children if a certain illogical sentence was grammatically correct: "Apples grow on noses." The monolingual children couldn't answer. They'd say, "That's silly" and they'd stall. But the bilingual children would say, in their own words, "It's silly, but it's grammatically correct." The bilinguals, we found, manifested a cognitive system with the ability to attend to important information and ignore the less important. She explains the importance of this initial finding in the following way 'There's a system in your brain, the executive control system. It's a general manager. Its job is to keep you focused on what is relevant, while ignoring distractions. It's what makes it possible for you to hold two different things in your mind at one time and switch between them. If you have two languages and you use them regularly, the way the brain's networks work is that every time you speak, both languages pop up and the executive control system has to sort through everything and attend to what's relevant in the moment. Therefore the bilinguals use that system more, and it's that regular use that makes that system more efficient».

In sostanza l'esperienza di gestire due lingue fin dall'infanzia consente un maggiore sviluppo della capacità di selezionare ciò che è importante e ciò che non lo è. Le due lingue dei parlanti bilingui sono infatti sempre attive simultaneamente nelle menti; i bilingui, quindi, sviluppano un meccanismo di inibizione che consente loro di tenerle separate così che viene limitata in maniera drastica l'interferenza dell'una sull'altra. Questa pratica ripetuta di inibire una lingua mentre si parla l'altra si riflette anche in altre attività che richiedono attenzione e controllo esecutivo migliorando la capacità di eseguire compiti cognitivi in rapida successione o contemporaneamente.

Un secondo aspetto che sembra essere rilevante è quello dello sviluppo del "decentramento cognitivo" cioè la capacità di considerare che gli altri possano vedere le cose in maniera diversa da noi. Questa importante capacità viene raggiunta dai bambini bilingui, secondo alcuni studi, un anno prima di quanto avviene per i bambini monolingui.

Di recente l'attenzione degli studiosi si è soffermata anche sugli anziani, mostrando la continuità di questo vantaggio in termini di protezione contro il

declino cognitivo: la mente dei bilingui sarebbe, secondo alcune di queste ricerche, più capace di affrontare una malattia come l'Alzheimer.

Questi ed altri importanti studi hanno dunque completamente ribaltato il modo di guardare al plurilinguismo dal punto di vista dello sviluppo cognitivo e ciò non è senza conseguenza nella pratica didattica. Possiamo considerare tali ricerche uno sfondo comune all'interno delle quali collocare anche altre riflessioni che guardano più da vicino le pratiche sociali di multilinguismo e plurilinguismo con particolare riferimento all'Europa.

3. L'EUROPA FRA VECCHIO E NUOVO PLURILINGUISTICO: PRATICHE SOCIALI E MODELLI SOCIOLINGUISTICI

In un importante lavoro di Peter Burke (2006) si proponeva una stima abbastanza precisa delle lingue parlate in Europa cinquecento anni fa: da quaranta a settanta, a secondo del fatto che alcune varietà vengano considerate lingue o dialetto.

Questo numero di lingue, pur esiguo se raffrontato con realtà cronologicamente o spazialmente distanti (come l'Asia, l'Africa, l'America del Sud), ci fa comunque considerare anche l'Europa di 500 anni fa come spazio di ampio multilinguismo, soprattutto guardando ad alcune aree centrali dove a pochi chilometri di distanza si poteva passare dal tedesco, all'ungherese, allo slovacco, allo sloveno, al rumeno.

È in ogni caso importante rilevare, come sottolinea Peter Burke, che l'idea stessa di parlare una medesima lingua era diversa prima che l'invenzione della stampa rendesse possibile il processo di standardizzazione degli idiomi, creando una forte e centripeta omogeneizzazione mai vista fino a quel momento.

In quegli stessi anni, e sempre per restare in Europa, parlare più di una lingua era anch'essa una situazione non eccezionale e comune, oltre che a gran parte delle élite colte, anche ad appartenenti ad alcune categorie professionali, ad esempio missionari e commercianti.

Eppure guardando alla realtà odierna non si può che prendere atto che il multilinguismo di oggi ha dei connotati assai diversi. Non si tratta solo di numeri, anche se partire da essi può essere utile. Le lingue ufficiali dell'Unione Europea sono attualmente 23, diventeranno 24 con l'ingresso della Croazia il 1 luglio 2013. Ad esse si sommano un numero ampio di lingue regionali e minoritarie. Ne esistono più di 60, anche se il numero reale dipende

dal modo in cui si definisce una lingua (anzitutto rispetto a un dialetto). La classificazione più comunemente adottata le distingue in:

- a) lingue specifiche per una regione che può trovarsi all'interno di uno Stato membro o regione transfrontaliera e che non costituiscono una lingua dominante in nessun paese dell'Unione. Tra queste vi sono lingue quali il basco, il bretone, il catalano, il frisone, il sardo e il gallese;
- b) lingue parlate da una minoranza della popolazione in un paese UE ma che sono lingue ufficiali in un altro: per esempio il tedesco nel sud della Danimarca, nel nord dell'Italia il francese in Valle d'Aosta e l'ungherese in Slovacchia;
- c) lingue non territoriali quali quelle delle comunità rom o ebraiche nell'UE (romani e yiddish).

Alcune di questi idiomi sono molto vitali, altri sono in situazione di grave crisi. Per Banfi (2009) «lingue a rischio di estinzione sono ritenute, alla soglia del 21° sec., lo slesiano (parlato da comunità distribuite tra la Repubblica Ceca, la Germania e la Polonia), il romani (parlato da comunità di zingari in Grecia), il saami (parlato da comunità distribuite tra Norvegia, Russia, Svezia), il livone (parlato in Lettonia e Lituania) e il karaim (parlato in Lituania). Si tratta, nel caso delle lingue sopra menzionate, di sistemi linguistici utilizzati all'interno di comunità linguistiche dallo stato di salute problematico, certamente più grave di quello di altre lingue europee ugualmente considerate, da alcune fonti, come lingue in pericolo: ci si riferisce ai casi, per es., del bretone, del basco, dell'occitanico, del còrso, dell'alsaziano e del normanno, in Francia; alla situazione del basco, dell'aragonese e del leonese, in Spagna; alle vicende dell'aromeno, dell'arvanitico, dello tsakonico e del ladino/giudeo-spagnolo, in Grecia; alla condizione dell'istrorumenico, in Croazia; ai casi del franco-provenzale, del friulano, del grico, dello slavo-molisano, del giudeo-italiano, in Italia; alla situazione del cornico, del manx, del gaelico di Scozia, nel Regno Unito; alle vicende del frisone orientale e settentrionale, dell'alto e del basso sorabo, in Germania; a quelle del casciubo e del wymysorys, in Polonia; alla situazione del mordvino, dello erza, del votiano e del moksha, in Russia; e, infine, al caso del romancio, in Svizzera»

A questo insieme assai composito di idiomi con diverso status, consistenza numerica di locutori, domini di uso, bisogna aggiungere il numero, anche qui non facilmente quantificabile, di *lingue immigrate* cioè di lingue introdotte dalle comunità immigrate. Nel 2010, nell'UE i cittadini stranieri sono stati 33,3 milioni (comunitari inclusi), un sesto di tutti i migranti del mondo, con un aumento di 800mila unità rispetto all'anno precedente. Se ad essi si ag-

giungono altri 16,6 milioni di persone, di origine straniera ma diventati nel corso degli anni titolari della cittadinanza del posto, sono circa 50 milioni i residenti in Europa nati all'estero, un decimo della popolazione comunitaria. Se esaminiamo i paesi di partenza di quanti provengono da aree non UE troviamo in testa uomini e donne provenienti da Turchia, Marocco, Albania, Ucraina, Russia, Algeria, India, Ecuador, Serbia e Montenegro. Molti di questi paesi, basti pensare all'India, sono realtà caratterizzate da un tasso di multilinguismo interno assai elevato (la costituzione dell'India riconosce ufficialmente 22 lingue, per non parlare del numero elevatissimo di dialetti). Dobbiamo quindi segnalare che ognuna di queste grandi comunità immigrate è portatrice di un repertorio linguistico spesso ampio e diversificato che si aggiunge a quello autoctono in maniere non del tutto previste e prevedibili.

Cosa succede nelle grandi metropoli europee come Londra, Roma e Parigi quando giovani immigrati di prima o seconda generazione si trovano a convivere in un identico spazio fisico? Di recente proprio guardando a questa realtà, la sociolinguistica ha coniato il termine di sconfinamento linguistico (*language crossing*) in riferimento all'uso deliberato di codici che appartengono ad altri gruppi. Ben Rampton (2001), a cui si deve questa nozione, studiando adolescenti inglesi di vari gruppi etnici ha dimostrato che esistono fra essi diffusi fenomeni di sconfinamento linguistico e comportamentale in territori esterni a quelli del proprio gruppo. I giovani indagati, appartenenti a una comunità operaia plurietnica, mescolavano creolo, panjabi e inglese asiatico ridefinendo costantemente la loro identità attraverso l'utilizzazione di codici di altre minoranze che non fanno parte del loro repertorio del parlante. Siamo in presenza «di una lingua o varietà che, in un modo o nell'altro, viene sentita come "altra", come qualcosa di anomalo. A provare questa sensazione potrà essere il parlante, lo (o gli) interlocutore(i) o entrambi, e a volte saremo addirittura in grado di "farci passare (per un altro)" facendo scelte linguistiche che proiettano fuori di noi un'identità del tutto inattesa, o che non può essere messa in discussione. Proprio perché ad un qualche livello lo sconfinamento implica una sorta di movimento attraverso confini sociali o etnici di cui abbiamo un'acutissima percezione, spesso se ne mette in questione la legittimità (...). Momenti ed occasioni simili, in cui le normali relazioni sociali risultano sospese, possono variare enormemente quanto all'estensione e alla durata. Spesso potremo cavarcela adottando in modo consapevole una lingua chiaramente estranea al gruppo, sia nelle microattività – come i saluti e il parlare fra sé e sé – sia in attività e generi di maggiore

estensione come i giochi, gli insulti scherzosi e la performance musicale: l'aspetto essenziale, comunque, è far sì che gli altri non pensino che vogliamo davvero o crediamo seriamente nell'identità cui stiamo dando corpo.» (Rampton 2001, 319).

Le ricerche qui menzionate ci fanno guardare alla nozione di multilinguismo e plurilinguismo non come realtà statiche e dai confini perfettamente individuabili, bensì come situazioni in continuo cambiamento e trasformazione. È questa la direzione in cui vanno tutte le indagini che, ormai da più di un trentennio, mostrano come un parlante con più risorse linguistiche, ad esempio un parlante bilingue, ha a disposizione tre, e non due, modi di comunicazione: a) parlare una lingua; b) parlare l'altra lingua; c) usare, mescolandole in forma diversa, sia l'una che l'altra (o le altre).

Secondo un approccio di analisi pragmatica (diversamente dall'analisi grammaticale che predilige l'attenzione alle implicazioni strutturali delle lingue coinvolte, tentando anche di elaborare modelli predittivi sui limiti del contatto), nello svolgimento dell'interazione verbale il parlare in più lingue (alternando in forme diverse un codice ad un altro) è da considerarsi essenzialmente una strategia conversazionale, al pari di altre: «la situazione comunicativa viene continuamente reinterpretata dai parlanti, anche attraverso l'uso del *code switching*. Questo ultimo, infatti, non è unilateralmente influenzato o determinato dalla situazione, in quanto, modificandone alcuni tratti, contribuisce alla sua costante ridefinizione, in un processo dinamico e bidirezionale» (Alfonzetti 1992, 31).

Per Auer (1998), in particolare, il significato del *code switching* è legato sia al suo incastro nel contesto sequenziale del discorso sia alle strategie interazionali utilizzate dai parlanti nell'effettuare e negoziare una scelta linguistica che tenga conto delle esigenze dei partecipanti. Solo in pochi casi sporadici il passaggio ad un altro codice è motivato dal semplice riempimento di lacune di competenza (in una delle lingue del repertorio), mentre è prevalente la scelta di utilizzarlo come segnale di contestualizzazione, in punti particolarmente rilevanti del discorso, e per marcare ruoli identitari, con le funzioni più diverse: demarcativa, citazionale, rilievo enfatico ed espressivo, commento, ripetizione, autocorrezione, cambio di argomento, mutamento nella costellazione dei partecipanti, strategie di accomodamento (avvicinamento o allontanamento alla scelta di lingua effettuata da un altro membro dell'interazione; vedi qui di seguito).

La situazione italiana è un esempio particolarmente interessante di presenza massiccia di *switching* dialetto/italiano e viceversa. La vicinanza strutturale

fra le due lingue e il diverso ruolo comunicativo svolto dal dialetto in quanto codice subalterno, ma non marginale, del repertorio, rende le diverse pratiche di switching utili a comprendere l'attuale direzione dei processi di slittamento linguistico e le dinamiche di rappresentazione sociale dei parlanti. Tali comunissimi fenomeni di utilizzo simultaneo di più lingue all'interno della conversazione ordinaria sono costantemente studiati dalla ricerca sociolinguistica che mette in primo piano il legame fra complessità del repertorio linguistico individuale e la natura complessa e dinamica dell'appartenenza identitaria. Il parlante capace di muoversi all'interno di più codici e di più varietà di una lingua, utilizza questo come spazio delle possibilità attraverso cui costruire un sistema di coordinate e di vettori identitari. La scelta del codice e della varietà del codice, la commutazione da un codice ad un altro, sono infatti alcuni degli strumenti utilizzati per manifestare questa «pluralità nel singolare».

I parlanti costruiscono l'insieme polimorfo delle loro identità di individui, di gruppi ristretti, di comunità territoriali e sociali, servendosi pienamente delle risorse offerte dal repertorio linguistico della comunità (o meglio delle comunità) in cui vivono e dal «materiale variazionale» che hanno a disposizione. Gli individui fanno parte di solito di più comunità (religiose, lavorative, ricreative, ecc.) e all'interno di ognuna di esse posizionano se stessi e gli altri in un processo continuo di inclusione ed esclusione. La possibilità di scegliere fra identità alternative o combinazioni di identità, e, ancora meglio, la libertà di scegliere quale «priorità assegnare alle varie identità che possiamo simultaneamente avere » (Sen 2006, 40) è legata anche alla capacità di utilizzo di una pluralità di risorse semiotiche e linguistiche.

La ricchezza e varietà del repertorio linguistico dell'Europa e dell'Italia contemporanea mette a disposizione dei singoli parlanti e delle comunità una grande quantità di strumenti simbolici. Con essi si confrontano sia i cittadini autoctoni, sia uomini e donne che provengono da altre realtà, spesso assai distanti spazialmente e culturalmente dalla nostra. L'assurdità di un modello container dell'identità, in cui essa è concepita come una realtà ermeticamente chiusa, balza agli occhi guardando la pluralità di traiettorie individuali e sociali percorse dagli individui migranti e di come i confini linguistici (ma ovviamente non solo) siano continuamente cancellati e mescolati dando luogo a stili di vita, culture, lingue fortemente intrecciate e ibride. Rivolgendo la nostra attenzione a questa fetta della popolazione, sempre più rilevante anche nel nostro paese, troviamo spesso la compresenza, nello stesso individuo, di lingue etniche, lingue veicolari, lingue ufficiali, in funzione delle necessità che si sono

poste nel corso della vita. Anche il confronto con il repertorio della società di arrivo si pone spesso sulla base di un modello di plurilinguismo «additivo», secondo il quale l'apprendimento di nuovi idiomi non significa l'abbandono o la presa di distanza dalle precedenti competenze, ma solamente la necessità di partecipare a nuovi circuiti della comunicazione.

4. MULTILINGUISMO E PLURILINGUISMO. DAL CONSIGLIO D'EUROPA AI DOCUMENTI GUIDA DELLA POLITICA EDUCATIVA

L'Europa dunque era, ed è oggi ancora di più, una realtà in cui il parlare più idiomi (lingue ufficiali, lingue di minoranza, lingue migranti, altre lingue di cultura, ecc.), anche contemporaneamente, fa parte della esperienza comune a un numero enorme dei suoi abitanti e questo è strettamente legato a fenomeni complessi che hanno a che fare con le identità dei singoli individui da una parte, con la organizzazione sociale dall'altra. La necessità di costruire un tessuto comune all'interno della pluralità di lingue e culture è stato fin dall'inizio, d'altra parte, una delle basi dell'assetto istituzionale e politico europeo. Il principio del rispetto e della tutela della diversità linguistica costituisce, infatti, uno dei fondamenti democratici e culturali dell'Unione europea, sancito dal *Trattato sull'Unione Europea* (1992) là dove si enuncia che essa «rispetta la ricchezza della sua diversità culturale e linguistica e vigila sulla salvaguardia e sullo sviluppo del patrimonio culturale europeo». Documenti essenziali nella stessa direzione sono inoltre la *Carta europea dei diritti fondamentali* (2000) e la risoluzione del Consiglio sulla *Diversità linguistica* (2002) che riconosce alle lingue la funzione di integrazione sociale, economica e politica, e che ha ribadito che «tutte le lingue europee sono, dal punto di vista culturale, uguali in valore e dignità e costituiscono parte integrante della cultura e della civiltà europee».

La presenza di più lingue nello stesso territorio appare dunque uno dei tratti caratterizzanti dell'identità europea e l'obiettivo di fondare uno stato plurilinguistico si basa sul presupposto che tali pluralità degli idiomi non è un punto a sfavore, ma invece un "valore aggiunto", da salvaguardare e proteggere, tutt'uno con la diversità culturale.

Ma per comprendere appieno quello che si sta sempre più delineando come un modello politico originale, è necessario aggiungere un secondo importante tassello al nostro ragionamento che riguarda ancora più direttamente il versante educativo e scolastico, cioè la valorizzazione e la promozione del

plurilinguismo cioè dell'abilità, come si è detto, di usare le lingue per scopi comunicativi prendendo parte all'interazione interculturale, disponendo di vari tipi di competenza in più lingue (o varietà di lingua) ed avendo esperienza di più culture (*Council of Europe, 2001*). Il plurilinguismo di un individuo è, come si è rilevato sopra, in costante cambiamento proprio perchè si presenta diverso nei diversi momenti della vita nella sua essenza molteplice, trasversale e composita. Tale plurilinguismo del tutto comune, e "normale", almeno come capacità di usare più varietà di una stessa lingua, dunque non è solo uno stato di fatto ma una «finalità condivisa» dell'intera politica educativa della Unione Europea. Nelle *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistico-educative in Europa* (elaborata nel 2002 e pubblicata dopo una fase di monitoraggio nel 2007) si sostiene infatti che «questa competenza plurilingue può restare allo stato di potenzialità o essere sviluppata solo per alcune varietà molto prossime alla prima lingua. Uno degli scopi delle politiche linguistiche è quello di fare emergere questa potenzialità nella coscienza dei locutori, di valorizzarla e di estenderla ad altre varietà. E ciò è compito precipuo dell'istruzione obbligatoria comune» e ancora compito delle politiche educative è sviluppare «una migliore percezione della natura dei repertori linguistici degli altri cittadini e una sensibilità verso altre comunità linguistiche culturali, in modo tale che gli individui si trovino in condizione di agire sulla base del rispetto reciproco e dell'inclusione. Rispettare le lingue dei propri interlocutori, fare lo sforzo di imparare e di utilizzare, anche parzialmente, le lingue dei vicini, dei partner, quali che siano, sono condizioni della cittadinanza democratica, in quanto sono manifestazioni di disponibilità linguistica. Il plurilinguismo concepito come valore può fondare un insegnamento plurilingue, ma avere anche come finalità lo sviluppo di una coscienza pluriculturale».

Siamo dunque passati (o meglio abbiamo aggiunto) dalla tutela e dalla promozione della diversità linguistica sul piano orizzontale (tutela del multilinguismo europeo), alla valorizzazione del plurilinguismo individuale e alla costruzione di una educazione plurilingue che diviene ancora di più asse portante della cittadinanza europea. Intorno a questa importante e feconda concezione, che ribadiamo arricchisce profondamente il nostro modo di guardare al tema della diversità delle lingue, anzitutto delle lingue materne dei singoli alunni, negli ultimissimi anni si è sviluppato un ampio dibattito e una grande quantità di esperienze, sia di formazione degli insegnanti che di concrete pratiche educative, in aree diverse dell'Europa. Limitandoci a guardare sempre ai documenti ufficiali, è necessario almeno segnalare due testi

fondamentali, entrambi redatti all'interno della riflessione che la *Divisione delle politiche linguistiche* del Consiglio d'Europa ha in corso fin dal 2005 sul tema del rapporto fra «lingue nell'educazione e lingue dell'educazione». Si tratta di *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?* (2007) e della *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (2010).

Lo sfondo teorico comune ad entrambi i testi è la considerazione unitaria dell'universo delle lingue, siano esse lingue materne, considerate sempre più di primaria importanza per la vita di ciascuno, lingue di scolarizzazione, lingue più o meno diffuse, lingue nazionali o lingue locali. Guardare contemporaneamente all'insieme del mondo degli idiomi cambia la stessa maniera di vedere il repertorio linguistico dei singoli apprendenti, così come con efficacia indica il primo dei documenti citati appena sopra che «ci spinge a guardare in modo positivo a una diversificazione dei profili di competenze plurilingui per quanto concerne la padronanza sia di una data lingua, sia tra le diverse lingue in presenza, poiché ogni competenza anche parziale deve essere considerata una risorsa linguistica e cognitiva a disposizione del locutore. In questo discorso rientrano sia la valorizzazione delle lingue e delle varietà del repertorio iniziale dell'apprendente, sia l'offerta diversificata in lingue da parte della scuola». L'idea di fondo è che bisogna porre al centro dell'azione educativa l'apprendente e lo sviluppo del suo repertorio plurilingue, e non la singola particolare lingua che esso deve acquisire. Acquista un posto chiave da questo punto di vista l'idea di trasferibilità, cioè di un "sapere", un "sapere fare", un "saper essere", trasversale, trasferibile da una lingua all'altra e che permette di mettere in relazione le lingue fra di loro. Centrale fra questi saperi è la consapevolezza e sensibilizzazione alle lingue (*language awareness, éveil et ouverture aux langues*), un approccio di apertura positiva al mondo delle lingue che induce a riflettere su ciò che è loro comune e su ciò che le differenzia. Come bene segnalato nel secondo e più recente fra i documenti citati sopra, tale approccio «ha un orientamento inclusivo ed interculturale perché mette al centro della riflessione le (varietà di) lingue parlate dai bambini trasformandole da "strumenti" quotidiani d'uso in quelli che sono per loro "oggetti (degni) di riflessione" e conferendo loro così una visibilità ed una legittimità scolastiche che sono alla base di una vera loro valorizzazione». Si tratta, continua ancora lo stesso testo, di «incoraggiare le persone al rispetto e all'apertura verso la diversità delle lingue e delle culture in una società multilingue e multiculturale e di promuovere la consapevolezza della dimensione delle loro capacità e del loro potenziale di sviluppo. Un efficace

apprendimento di una o più lingue, la consapevolezza del valore della diversità e dell'alterità e il riconoscimento dell'utilità di ogni competenza, anche parziale, sono necessari ad ogni individuo per esercitare, come membro attivo di una comunità sociale, la sua cittadinanza democratica in una società multilingue e multiculturale». Il plurilinguismo individuale, inteso come riconoscimento della pluri-appartenenza e pluralità delle identità, diventa per questo verso fondamento e garanzia del rapporto con l'alterità, la valorizzazione dell'altro dentro di me è necessario presupposto dell'apertura alla diversità delle lingue e delle culture attorno a me.

Importanti indicazioni in questa direzione vengono da documenti e progetti recenti in cui sempre di più emerge un rapporto fecondo fra le aree di ricerca che negli ultimi decenni sono state in grado di proporre nuovi ed efficaci strumenti di analisi della realtà sociolinguistica e la riflessione in ambito glottodidattico.

Prenderemo in esame brevemente uno di questi documenti e, in ultimo, approfondiremo due linee di lavoro dove più stretto e produttivo è il legame fra modelli e metodi di indagine sociolinguistica e pratica educativa.

5. GLI “APPROCCI PLURALI” ALLE LINGUE E ALLE CULTURE: *L'ÉVEIL AUX LANGUES*

Il testo a cui faremo riferimento ha come titolo “Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse” (d'ora in poi ci riferiremo ad esso utilizzando l'acronimo CARAP). Tale documento, che è stato elaborato nel corso del progetto ALC (*À travers les Langues e les Cultures*), di cui è capofila il Centro Europeo delle Lingue Moderne di Graz, fa parte di un insieme di materiali e di risorse didattiche consultabili nel sito <http://carap.ecml.at/>.

Il CARAP è stato recentemente tradotto in italiano da Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini ed è apparso nella rivista online “Italiano LinguaDue” (2012). A questa versione faremo riferimento d'ora in avanti.

Il primo punto da cui partire è la definizione di cosa si intenda per “approcci plurali” alla lingua e all'insegnamento. Con tale espressione si fa riferimento a modelli di pratica didattica nelle quali siano messe in gioco contemporaneamente più (più d'una) varietà linguistiche e culturali. Gli approcci plurali si contrappongono agli approcci che si potrebbero definire “singolari”, nei quali l'obiettivo al quale si mira nel percorso didattico è una lingua o una cultura particolare, considerata in maniera isolata.

All'interno di questo quadro concettuale il CARAP segnala e discute quattro diversi approcci:

- 1) l'approccio interculturale;
- 2) l'intercomprensione fra le lingue affini;
- 3) la didattica integrata delle lingue;
- 4) l'*éveil aux langues*.

Per motivi di spazio, e pur segnalando la stretta interconnessione fra questi diversi approcci, prenderemo in esame solo l'ultimo, per altro già tematizzato, come si è visto, in altri documenti citati in precedenza. Secondo la presentazione che nel CARAP viene data, parliamo di *éveil aux langues* (letteralmente "risveglio alle lingue") «quando una parte delle attività riguarda lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare. Ciò non significa che questo approccio abbia come oggetto soltanto queste lingue. Include anche la lingua di scolarizzazione ed ogni altra lingua che l'allievo stia apprendendo. Ma non si limita solo a queste lingue "apprese". Esso prevede attività che integrano ogni tipo di varietà linguistiche, della famiglia, dell'ambiente ... e del mondo, senza escluderne nessuna. Dato il numero importante di lingue sulle quali gli allievi sono indotti a lavorare – molte decine, generalmente – l'*éveil aux langues* può sembrare un approccio plurale "estremo". Concepito soprattutto come accoglienza degli allievi nella diversità delle lingue (e delle loro lingue!) all'inizio della scolarità, come veicolo per un migliore riconoscimento nel contesto scolastico delle lingue "portate" da parte degli allievi allofoni e come una sorta di propedeutica da sviluppare nella scuola primaria, può anche essere promosso per accompagnare gli apprendimenti linguistici lungo tutto l'arco della scolarità». L'idea di fondo di tale approccio è che sia utile sviluppare una competenza metalinguistica sia in relazione alle lingue presenti nella classe sia all'ambiente esterno. Come bene segnala Anna Ciliberti (nell'articolo che apre il numero di "Italiano LinguaDue" nel quale vi è la traduzione del CARAP), il crescente intensificarsi delle relazioni interetniche ed interculturali impone una riconsiderazione delle finalità e delle richieste dell'istruzione e dell'educazione in generale e dell'educazione linguistica, in cui rientra l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, delle lingue di scolarizzazione, delle lingue della migrazione in particolare. «Il riconoscere che la cultura costituisce il tramite imprescindibile per comprendere e produrre significati linguistici e che, per affrontare i complessi problemi del contatto interculturale, dobbiamo disporre di nuove consapevolezze, nuove competenze e capacità relazionali, si traduce così

nella proposta pedagogico-didattica di mirare allo sviluppo di una competenza che abbia dimensioni più ampie e complesse della semplice 'competenza linguistica', o della 'competenza comunicativa', o, anche, della 'competenza nella cultura', ciò che si auspica è lo sviluppo di una competenza plurale, di natura composita, che si ritiene favorisca, tra l'altro, l'acquisizione di una sottostante competenza cognitiva e meta-cognitiva oltre che linguistica in senso lato». Guardando più da vicino all'approccio *éveil aux langues* esso prevede molteplici direzioni di lavoro, fra le quali possiamo citare: lo sviluppo della curiosità e di interessi molteplici nei confronti delle lingue e delle culture; della capacità di descrivere ed analizzare le lingue; della consapevolezza della storia linguistica di ogni apprendente e della fiducia nelle diverse e anche parziali competenze linguistiche; dello sviluppo di una rappresentazione e di un atteggiamento positivo non solo nei confronti dei linguaggi e della diversità ma anche di coloro che sono portatori di diverse lingue e culture. L'interesse del CARAP è però quello di andare oltre la descrizione generale delle potenzialità dei diversi approcci plurali proponendo una ampia serie di descrittori di risorse (saperi, saper fare, saper essere) che vanno a comporre la competenza plurilingue e pluriculturale.

Un primo elemento che ci sembra utile sottolineare è che fra questi descrittori di risorse è espressamente menzionata la capacità di guardare alle pratiche di mescolamento fra i codici e fra le culture. Infatti nella Sezione I (relativa al Sapere essere) intitolata: ATTENZIONE / SENSIBILITÀ / CURIOSITÀ [INTERESSE] / ACCETTAZIONE POSITIVA / APERTURA / RISPETTO / VALORIZZAZIONE RELATIVI ALLE LINGUE, ALLE CULTURE E ALLA DIVERSITÀ DELLE LINGUE E DELLE CULTURE, troviamo specificato che la sensibilità all'esistenza di altre lingue e altre culture include la sensibilità e la valorizzazione delle pratiche di utilizzo contemporaneo di più idiomi, cioè quei fenomeni di *switching* e di *crossing* a cui la sociolinguistica, come si è visto sopra, guarda con particolare interesse.

Il testo così recita: *Reagire senza pregiudizi al (ai) (funzionamento del /dei) modo (i) di parlare bilingue (modi di parlare ricorrendo a due (o più) lingue usate alternativamente, principalmente tra interlocutori che condividono uno stesso repertorio linguistico).*

Anche di seguito più volte si segnala l'attenzione dovuta non solo alla diversità fra le lingue e le culture ma anche alle "mescolanze" fra le lingue e le culture e, in generale, alle pratiche culturali miste.

Oltre a questo importante rilievo dato al mistilinguismo, è importante sottolineare come modelli e metodi sviluppati negli ultimi anni dalla sociolinguisti-

stica entrano a pieno titolo nel CARAP nel momento in cui, come suggeriscono diversi descrittori, l'ambiente linguistico in cui il discente è immerso diventa uno specifico oggetto di analisi e, contemporaneamente, viene focalizzata l'attenzione sulla capacità dell'apprendente di analizzare e comprendere la propria storia linguistica.

Come punto di riferimento per la prima linea di ricerca vi è certamente la grande mole di studi che si propone di guardare all'ambiente linguistico in termini globali. In indagini recenti condotte in aree diverse del globo troviamo spesso la nozione di paesaggio linguistico (*linguistic landscape*). Tale categoria viene utilizzata a partire dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso per riferirsi a un fattore di analisi specifico nell'ambito del contatto e della vitalità delle lingue, distinto da altri criteri (come scuola, media, reti sociali). Esso è costituito dal «linguaggio dei segnali stradali, dei cartelloni pubblicitari, delle targhe di strade e di piazze, delle insegne di esercizi commerciali ed edifici pubblici» (Landry e Bourhis 1997, 24), cioè dagli usi linguistici percepibili visivamente nello spazio pubblico. Tali elementi costituiscono una traccia della presenza, della vitalità e del grado di apertura a lingue e culture diverse. Non a caso gli studi sul paesaggio linguistico sono quasi sempre realizzati all'interno delle grandi aree urbane là dove questi usi della scrittura appaiono con particolare forza e densità. Parliamo quindi normalmente di paesaggio linguistico urbano (*urban linguistic landscape*). Le realizzazioni della scrittura in luoghi pubblici sono una realtà ben presente anche in passato e comunemente poste sotto la categoria delle "scritture esposte", cioè alle scritte presenti nelle piazze e nelle strade, sui muri e nei cortili, dipinte, graffite, stampate, vergate a mano, con fine pubblicitario, privato, politico. Tali forme di scrittura pubblica hanno una lunghissima storia alle spalle, e una tradizione di studio precedente a quella qui esaminata. L'utilizzo della nozione di paesaggio linguistico però introduce degli elementi di novità per l'accento posto da una parte alla veduta di insieme dei segni verbali disseminati su una determinata area abitata, intesa come uno scenario linguistico, dall'altra per la focalizzazione sulle pratiche di appropriazione da parte degli abitanti. Attraverso i segni scritti, infatti, i parlanti "marcano" determinati luoghi appropriandosene fisicamente e simbolicamente e costruendo nello stesso tempo le loro immagini di questi stessi spazi che divengono "vissuti". Lo studio del paesaggio linguistico può essere uno strumento di grande efficacia per fare prendere consapevolezza delle pratiche plurilingui in cui costantemente siamo immersi e per connettere insieme ambiente linguistico, geografico e culturale. Si tratta di una lettura del territorio attraverso la

schedatura delle immagini pubblicitarie, delle insegne e dei cartelli, delle pratiche molteplici di scrittura spontanea dietro le quali spesso si vedono lingue e culture giovanili. Fare oggetto di raccolta e analisi le diverse forme del plurilinguismo quale si manifesta nel paesaggio linguistico in cui gli allievi sono immersi può essere un importante tassello di quella sensibilizzazione alla molteplicità delle lingue e dei repertori linguistici promossa dall'approccio *éveil aux langues*.

Una seconda area dove il rapporto fra metodi della sociolinguistica e pratiche didattiche volte alla sensibilizzazione della pluralità e complessità della dimensione linguistica può essere particolarmente interessante è là dove oggetto di riflessione e di analisi è la storia linguistica individuale degli allievi in stretto nesso con la costruzione identitaria.

Leggiamo fra i descrittori del CARAP:

Essere sensibile alla complessità / alla diversità dei rapporti che ciascuno intrattiene con la lingua / le lingue / le culture

Disponibilità a osservare il proprio rapporto con le diverse lingue / culture attraverso la propria storia / il proprio posto attuale nel mondo

Conoscere il ruolo rivestito dalle diverse lingue del proprio ambiente (la lingua comune e di scolarizzazione / la lingua di famiglia/...)

Sapere che la propria identità linguistica può essere complessa (in collegamento con la storia personale, familiare, nazionale)

Conoscere gli elementi determinanti della propria identità linguistica

Si tratta di un insieme di descrittori che rimandano alla costruzione di una (auto)biografia linguistica, una pratica ampiamente utilizzata dalla sociolinguistica, sia in funzione di raccolta di materiale di analisi, sia in chiave prettamente didattica e che ha, anche la di fuori di tale ambito accademico, svariati illustri precedenti. La descrizione della propria vita, mettendo al centro dell'attenzione il rapporto con le lingue è proposta, ad esempio, in *La lingua salvata* di Elias Canetti (*Die gerettete Zunge*, 1977). In questa autobiografia il premio Nobel ripercorre la propria vicenda umana, a partire dall'infanzia, scegliendo come angolo di osservazione la lingua, vera protagonista dell'intero racconto. Sia essa il bulgaro (Canetti nasce infatti in Bulgaria nel 1905), il dialetto judezmo della comunità ebraica a cui appartiene, l'inglese appreso a Manchester o, infine, il tedesco, la «lingua salvata», lingua del rapporto di odio-amore con la madre.

Riferendoci in particolare alla ricerca in ambito linguistico ricordiamo inoltre come i primi lavori che hanno messo in discussione il paradigma monolingue dominante, cioè quelli di Ronjat e di Leopold citati nel paragrafo 2, sono stati scritti in forma diaristica documentando lo sviluppo linguistico bilingue dei rispettivi figli.

Soprattutto negli ultimi decenni in molti domini della ricerca sociolinguistica vi è stato un ampio utilizzo delle biografie e autobiografie linguistiche per mediare tra il livello macro-sociologico basato sulle ricerche quantitative a larga scala e il micro-livello del parlante singolo. Infatti il ricercatore non è quasi mai interessato alla unicità di una particolare storia di vita, ma piuttosto alla dimensione sociale delle pratiche linguistiche che la narrazione (auto)biografica aiuta a comprendere.

L'approccio biografico può consentire di comprendere il contesto all'interno cui si sviluppano le pratiche linguistiche, il valore attribuito a tali pratiche all'interno di una rete di relazioni nella quale il parlante è inserito, oltreché le immagini e rappresentazioni attribuite ai diversi codici e varietà.

Il genere autobiografico è inoltre spesso praticato in prima persona dai linguisti per riflettere su alcuni aspetti della vicenda collettiva di una comunità attraverso il punto di osservazione privilegiato della propria storia personale (cfr. D'Agostino 2012).

L'autobiografia linguistica non è solo frutto di scelte letterarie o strumento usato dai linguisti (anche in prima persona) per ricostruire una realtà comunicativa. Da alcuni decenni viene sfruttata anche in chiave di didattica universitaria. Sabina Canobbio e Tullio Telmon hanno offerto interessanti spunti di riflessione sull'utilità didattica di «questo particolarissimo 'genere' di confine tra il saggio di scrittura e quello di applicazione di informazioni specialistiche nel campo della sociolinguistica» (Telmon 2006, 222). Far scrivere agli studenti universitari la propria autobiografia linguistica può stimolare in loro una capacità di riflessione autonoma, sollecitando il collegamento fra le nozioni apprese e la propria esperienza personale, contribuendo così a rendere meno volatile il sapere acquisito. I punti attorno a cui si costruiscono tali autobiografie sono generalmente: «dati anagrafici personali e dei due rami della famiglia, con la segnalazione degli spostamenti di residenza più significativi; informazioni sulla situazione linguistica personale e della famiglia; lingua materna; codice di comunicazione ordinaria tra i diversi membri della famiglia (i genitori tra loro, con i figli, con il resto della famiglia; i nonni con i nipoti, i giovani tra loro ecc.); scelte della famiglia nell'educazione linguistica dei figli; quando ci sia in famiglia l'uso di almeno un dialetto, a che cosa esso serva,

cioè quale tipo di esigenza soddisfi (comunicativa, espressiva, affettiva, identitaria); tappe e sedi della presa di coscienza linguistica dello studente (incontri con la famiglia allargata, spostamenti in regioni diverse per la villeggiatura, incontri nei vari gruppi di socializzazione, scuola); riguardo alla scuola che atteggiamento ha tenuto l'istituzione scolastica nei confronti dei problemi comunicativi e della complessità delle competenze linguistiche (vedi Canobbio 2006 e D'Agostino 2012).

In tempi più recenti, lo strumento della narrazione autobiografica a scopi didattici è stato usato anche in esperienze di insegnamento/apprendimento dell'italiano da parte di studenti stranieri (Groppaldi 2010, Corti 2012). Una delle considerazioni di partenza è che «una delle difficoltà maggiori che studenti stranieri devono affrontare nello studio della lingua italiana, appresi i primi rudimenti, è rappresentata dall'essere esposti ad una vasta gamma di varietà, di registri, di sottocodici, varietà fonetiche, ecc. che, nell'interazione con italofoni, devono quindi saper comprendere e padroneggiare, difficoltà acuita dal fatto che lo spettro di varietà regionali e locali dell'italiano, influenzate dai diversi dialetti, non trova riscontro analogo in gran parte delle lingue di partenza degli apprendenti (...). Attraverso l'autobiografia si potrebbe più facilmente risalire alla formazione linguistica della madrelingua degli studenti, verificarne le analogie o le profonde differenze con l'italiano, intuire i metodi didattici con cui essi hanno studiato a scuola la loro lingua o un'altra lingua straniera, percepire le difficoltà che incontrano alle prese con le varietà dell'italiano e, contemporaneamente, stimolare dinamiche relazionali di condivisione di esperienze di apprendimento e di comunicazione, di percezione e consapevolezza linguistica e interculturale che potrebbero motivare all'apprendimento e renderlo di conseguenza assai più consapevole» (Groppaldi 2010). L'approccio è chiaramente nel solco di quelle esperienze di sensibilizzazione alle lingue che abbiamo fin qui visto. L'autobiografia linguistica stimola infatti gli apprendenti a riflettere sulle loro esperienze linguistiche e culturali, «ogni studente ha un suo bagaglio di esperienze linguistiche e culturali (prima di tutto nella lingua materna, ma spesso anche in più di una lingua straniera) di cui non è sempre consapevole. La sensibilità verso le lingue e la disponibilità all'incontro con le culture si può rafforzare attraverso l'esplorazione del vissuto individuale: riconoscere il proprio bagaglio di esperienze linguistiche e culturali significa, per l'alunno, da una parte scoprire la propria dimensione di soggetto sociale, dall'altra cominciare a capire che egli vive in una dimensione plurilingue e interculturale» (Groppaldi 2010).

L'utilizzo di questo strumento si rivela molto utile anche nei confronti di

apprendenti diversi per status o per età. Fra le tantissime esperienze in cui l'(auto)biografia è inserita in percorsi didattici di apprendimento della lingua rivolti ad adulti immigrati, troviamo, ad esempio, queste osservazioni e proposte (cfr. www.edrim.it):

In situazioni in cui è possibile la scelta e l'uso di più lingue, è necessario disporre di strumenti che riflettano la complessità e la dinamicità dei comportamenti linguistici.

Biografia linguistica è un termine empirico utilizzato per descrivere la dinamicità della scelta e dell'uso delle lingue, le preferenze linguistiche e le competenze in individui pluri/multilingui. La biografia linguistica completa il curriculum vitae e può costituirne, in certe occasioni, una parte specifica. In effetti dà delle informazioni sulle proprie conoscenze linguistiche (lingue parlate, livello di competenza), nonché sulle modalità di acquisizione di queste conoscenze (lingue imparate in famiglia, a scuola, al lavoro, nel luogo di domicilio, corsi di formazione continua, soggiorni linguistici ecc.).

La redazione della biografia linguistica implica una riflessione sulla lingua, sull'apprendimento linguistico, nonché su situazioni di comunicazione ("Language Awareness").

Un insegnamento finalizzato alla comunicazione userà con profitto questo approccio, specie in classi plurilingui. Gli apprendenti avranno l'occasione di affinare la loro sensibilità alla diversità delle situazioni di plurilinguismo e ai modi in cui esse si sono sviluppate. La biografia linguistica mette in evidenza certe attività e situazioni di apprendimento e di insegnamento (scambi, soggiorni all'estero ecc.).

(...)

Attività

Prima fase: Chiedere ai componenti del gruppo di disegnare una sagoma umana e di collocare sulla sagoma le lingue che conoscono, annotando vicino ad ogni lingua una ragione per cui essa si trova collocata in quel particolare punto del corpo.

Seconda fase: Dividere i partecipanti in gruppi di tre/quattro persone e chiedere al gruppo di scambiarsi idee e riflessioni relativamente a:

le lingue importanti della mia vita

relazioni tra rilevanza delle lingue nell'esperienza personale e loro collocazione simbolica nel corpo

Dopo questa prima fase di riflessione il gruppo dovrà produrre una sintesi da presentare per la discussione collettiva sui seguenti punti:

esiste il monolinguisimo?

cosa intendiamo per madrelingua?

come le varie lingue già "inscrutte" nel nostro corpo influenzano l'esperienza di apprendimento in questo nuovo corso che stiamo iniziando.

La discussione collettiva potrà incentrarsi su:

significato delle diverse lingue nelle esperienze di vita e professionali delle persone

intersezioni tra esperienze autobiografiche e esperienze di apprendimento delle lingue

relazioni tra lingua, relazioni sociali, esperienze emotivo/affettive.

Svariate sono anche le proposte rivolte all'adattamento dello strumento (auto)biografia ad adolescenti e bambini. In questa direzione va, ad esempio, il progetto "Lingue di scolarizzazione e curricolo plurilingue ed interculturale" (LSCPI) di recente avviato dal MIUR che si rivolge ad alunni della I primaria.

6. REPERTORI PLURALI, EDUCAZIONE LINGUISTICA E RICERCA SCIENTIFICA

Il fruttuoso intreccio fra ricerca scientifica, modelli didattici, scelte di politica educativa che si sta realizzando in Europa ricorda per molti versi quanto successe in Italia negli anni '70/'80 quando linguisti e docenti insieme si trovarono a lavorare fianco a fianco all'elaborazione del documento collettivo *Dieci tesi per una educazione linguistica democratica* (1975) (redatto da un gruppo di soci del Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione linguistica (GISCEL)) in un percorso che condurrà ai *Nuovi Programmi della Scuola Media* (1979) e della *Scuola elementare* (1985). Nelle *Dieci tesi*, citate convergentemente in ambito europeo come punto di riferimento per l'attuale elaborazione, non a caso si partiva dal patrimonio e dal repertorio di ogni singolo alunno sottolineandone dignità e valore, si dava grande importanza alle capacità linguistiche riflessive capaci di collegare in una visione unitaria le diverse lingue e i diversi codici, si considerava l'importanza dello sviluppo delle competenze linguistiche plurime ai fini della costruzione di una società inclusiva e plurale.

Quel percorso di riflessione e di impegno condiviso deve essere oggi ricordato nel momento in cui la ricerca scientifica da una parte, la riflessione glottodidattica in ambito europeo dall'altra, possono aiutare la scuola italiana a riprendere le fila di un ragionamento che negli ultimi anni aveva subito incrinature e sfilacciamenti, stretto fra integralismi localistici da un lato (in cui il dialetto è utilizzato come una clava contro l'altro) e superficiali modelli globalizzanti da un altro. Le 3 I (inglese, informatica, impresa) sembrano ormai per fortuna distanti anni luce, al loro posto si ritorna a mettere al centro dell'attenzione il rapporto fra lingue e inclusione sociale, fra plurilinguismo e cittadinanza, sempre più, quest'ultima, declinata in chiave europea.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfonzetti, G., *Il discorso bilingue. Italiano e dialetto a Catania*, Milano, Franco Angeli 1992.
 Auer P., *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*, London- New York, Routledge 1998.

- Banfi E., *Lingue a rischio di estinzione*, in Tullio Gregory (a cura di), *XXI secolo. Comunicare e rappresentare*, Vol. III, Istituto della Enciclopedia Italiana, pp. 347-359, 2009.
- Burke P., *Lingue e comunità nell'Europa moderna*, Bologna, Il Mulino 2006.
- Canobbio S., *Dialetto dei giovani e politiche linguistiche delle famiglie. Appunti dal Piemonte*, in G. Marcato (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti. Atti del convegno (Sappada/Plodn-Belluno, 29 giugno-3 luglio 2005)*, Padova, Unipress, 2006, pp. 239-244.
- Corti L., *Autobiografie linguistiche con una classe di italiano L2 di sinofoni*, in «Italiano Linguadue», n. 2 (2012).
- D'Agostino M., *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino 2012.
- Groppaldi A., *L'autobiografia linguistica nell'insegnamento - apprendimento dell'italiano L2/Ls*, in «Italiano Linguadue», n.1 (2010).
- Landry R. e Bourhis R.Y., *Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. An empirical study*, in «Journal of Language and Social Psychology», 16, 1997, pp. 23-49.
- Moretti B. e Antonini F., *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Locarno, Dadò 1999.
- Rampton B., *Sconfinamento/Crossing*, in Alessandro Duranti (a cura di), *Culture e discorso*, Roma, Meltemi, 2001, pp. 319-323.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967.
- Sen A., *Identità e violenza*, trad. it. Roma-Bari, Laterza 2006.
- Telmon T., *Gli studenti si confessano: considerazioni sulle autobiografie sociolinguistiche*, in G. Marcato (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti. Atti del convegno (Sappada/Plodn-Belluno, 29 giugno - 3 luglio 2005)*, Padova, Unipress, 2006, pp. 221-229.
- Telmon T., *Autobiografie sociolinguistiche. Qualche istruzione per l'elaborazione*, in Gruppo di ricerca dell'Atlante Linguistico della Sicilia (a cura di), *Per i linguisti del nuovo millennio. Scritti in onore di Giovanni Ruffino*, Palermo, Sellerio, 2011, pp. 115-118.

Il plurilinguismo nella dimensione europea

Maria Pia Magliokeen

1. LA GUIDA PER LO SVILUPPO E L'ATTUAZIONE DI CURRICOLI PER UNA EDUCAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE

Se favorire l'apprendimento è la vocazione della scuola e la coesione linguistica definisce una comunità, allora le lingue sono basilari nella costituzione dell'identità europea: la conseguenza è che l'educazione plurilingue è diventata una delle priorità più pressanti delle scuole in Europa.

La mobilità interna tra paesi europei e quella esterna alla U.E., dovuta a flussi di migranti in cerca di un lavoro, ha scompaginato la fisionomia linguistica delle nazioni.

In Italia, in particolare, i parlanti non nativi sono aumentati e nella scuola di base le classi sono formate da studenti che sempre più numerosi considerano l'italiano non come lingua madre ma come lingua che viene usata a scuola per imparare.

Due concetti nuovi hanno caratterizzato la ricerca negli ultimi anni: quello di **lingua dell'educazione** e quello di **lingua di scolarizzazione**.

Il *Consiglio d'Europa* ha fatto suo questo problema e ha incaricato un gruppo di studiosi di dare indicazioni su come attuare curricoli scolastici che possano favorire sia l'educazione plurilingue che l'aspetto interculturale dell'educazione.

È nata così la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, che, pubblicata nel 2010, è stata tradotta da Edoardo Lugarini e pubblicata in italiano nel 2011 sulla rivista *online* "Italiano LinguaDue".

La *Guida* costituisce un formidabile stimolo per chi è a diverso titolo coinvolto nell'insegnamento e offre interessanti spunti di riflessione sul nuovo concetto di lingua di scolarizzazione con tutte le implicazioni che questa nuova visione trascina con sé.

I destinatari della *Guida* sono tutti gli attori dell'educazione plurilingue nei vari livelli: da quello *macro* nazionale, a quello *micro* della scuola. Gli obiet-

tivi e i possibili scenari che si offrono agli operatori scolastici sono indicati con chiarezza.

La *Guida* è stata messa a punto da una qualificata *équipe* di studiosi europei della *Divisione Politiche Linguistiche* del Consiglio d'Europa di Strasburgo, tra cui l'italiana Marisa Cavalli e i francesi Jean-Claude Béacco, Daniel Coste e Francis Goullier, insieme a Michael Byram, Mirjam Egli Cuenat e Johanna Panthier

Il testo si inserisce nel più largo progetto del Consiglio d'Europa *Lingue nell'educazione-lingue per l'educazione* ed è strettamente legato alla *Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per una educazione plurilingue e interculturale* nella quale si possono trovare interessanti documenti sulle lingue dell'educazione. La *Guida* si rivolge ai responsabili dei curricula a tutti i livelli del sistema educativo, non solo a chi ha responsabilità diretta a livello nazionale o regionale, ma anche nell'ambito della singola scuola. Il cambiamento deve essere *soft*, senza nessuna rottura, ma piuttosto dando forza alle diverse azioni che gli attori mettono in campo nella costruzione del curriculum individuando gli elementi di coerenza.

Si danno così indicazioni sui principi e sui criteri per costruire i curricula: come identificare e integrare i contenuti e gli obiettivi specifici dell'educazione plurilingue e interculturale e come progettare la distribuzione nel tempo, in un curriculum in verticale, di obiettivi e contenuti. In appendice vengono presentati vari strumenti, da quelli più immediati e semplici a quelli più complessi e sofisticati. Un concetto chiave e che sembra costituire una sorta di nucleo centrale della *Guida*, è quello del **diritto di tutti ad una educazione di qualità**.

Quindi ai migranti, da sempre considerati in situazione di svantaggio e con una debole aspettativa di apprendimento, vengono riconosciuti precisi diritti: si dichiara di volere investire nel loro apprendimento e questa manifestazione di attenzione fa scattare di conseguenza una serie di obblighi per la scuola, quale quello fondamentale di costruire curricula in cui siano adeguatamente indicati tutti gli aspetti quali obiettivi, competenze, contenuti, attività, risorse, valutazione.

Le due parole-chiave di un curriculum europeo plurilingue sono: **coerenza ed economia**, l'una funzionale all'altra.

L'**economia curricolare** si raggiunge quando si eliminano gli sprechi e si elaborano curricula delle lingue, come materie, e delle altre materie nella loro dimensione linguistica.

La coerenza va ricercata sia in senso orizzontale nello stesso anno tra le lingue insegnate e apprese (**coerenza orizzontale**), sia in senso diacronico

con una **coerenza verticale** per la stessa lingua che si sviluppa nel tempo e nei diversi ordini di scuola.

Ecco che così l'apprendente di Italiano L2 può giovare di un graduale sviluppo della propria competenza in lingua italiana usata nelle diverse discipline e anche affiancare la consapevolezza delle altre lingue straniere man mano apprese, integrando anche la propria lingua materna e la propria cultura di appartenenza.

Le indicazioni finali poggiano sui principi stessi della educazione e pongono l'accento sulla partecipazione degli apprendenti e sul loro coinvolgimento nell'apprendimento in modo che sia veramente *learner-centred*. Ne deriva che diventa imprescindibile lo sviluppo di:

- capacità di riflessione
- attitudine all'autovalutazione
- autonomia nell'apprendimento

L'obiettivo è quello di dare agli studenti gli strumenti per costruire un **repertorio personale di risorse plurilingui**, da utilizzare lungo il corso del loro apprendimento

In questo modo l'apprendente, ancorché migrante, otterrà una presa di coscienza della realtà e del valore del suo repertorio linguistico, avrà fatto esperienze diversificate e di qualità che lo metteranno in grado di potere rintracciare la propria cultura di provenienza in riferimento a quella acquisita attraverso la lingua di scolarizzazione e le lingue straniere praticate.

Tutte le componenti del sistema educativo, a diverso titolo, hanno responsabilità nella elaborazione di curricula plurilingui e interculturali e nella *Guida* vengono distinti diversi gradi di progettazione del curriculum a seconda delle istituzioni coinvolte.

Si distinguono pertanto diversi livelli coinvolti. Il più alto e il primo ad essere interessato è il livello **SUPRA**: internazionale, comparativo. È quello del Consiglio d'Europa e delle nazioni europee, che dettano le linee-guida e le politiche a lungo termine.

Interviene poi quello **MACRO** che ogni nazione sceglie e porta avanti con le indicazioni dello Stato e nel decentramento regionale.

Si passa quindi al livello **MESO**, quello di ogni scuola e istituzione, che adatta il piano di studi allo specifico profilo della scuola, e infine il livello **MICRO** che coinvolge la classe e i gruppi di studenti con le sequenze di insegnamento scelte dai singoli insegnanti. L'ultimo livello coinvolto – e forse il più decisivo

da prendere in carico – è quello **NANO**: individuale, personale di ogni apprendente e singolo studente.

Un approccio centrato sullo studente individua quali livelli sono coinvolti e la *Guida* raggruppa in una tabella le componenti della pianificazione curricolare secondo il modello di J. Van den Akker (2006).

Risulta evidente lo sforzo di individuare le responsabilità delle componenti e il loro coinvolgimento nel processo educativo, con una prospettiva centrata sulle operazioni da eseguire, viste dalla prospettiva degli studenti, che emergono dalle domande che ciascun operatore deve porsi.

Viene di seguito riportata una tabella di sintesi dei vari livelli coinvolti.

Componenti del lavoro curricolare (basato su Van den Akker 2006)		Livello più frequente
1) Finalità	Per quale/i scopi/i gli allievi apprendono ?	MACRO (nazione, stato, regione)
2) Obiettivi / competenze	Quali obiettivi devono raggiungere ?	
3) Contenuti	Che cosa devono apprendere ?	
4) Approcci e attività	Come devono apprendere ?	MESO (istituzione scolastica) e MICRO (classe)
5) Raggruppamenti e luoghi	Dove e con chi apprendono ?	
6) Tempi	Quando apprendono ? Quanto tempo hanno a disposizione ??	
7) Materiali e risorse	Con che cosa apprendono ?	
8) Ruolo degli insegnanti	Come l'insegnante promuove, avvia, organizza e facilita i loro apprendimenti ?	
9) Cooperazioni	Quali cooperazioni, in particolare tra gli insegnanti, sono necessarie per favorire e facilitare gli apprendimenti ?	
10) Valutazione	Come valutare i progressi e le acquisizioni realizzati?	Da NANO (individuo) a SUPRA (internazionale)

10

Division des Politiques linguistiques / Language Policy Division – www.coe.int/lang

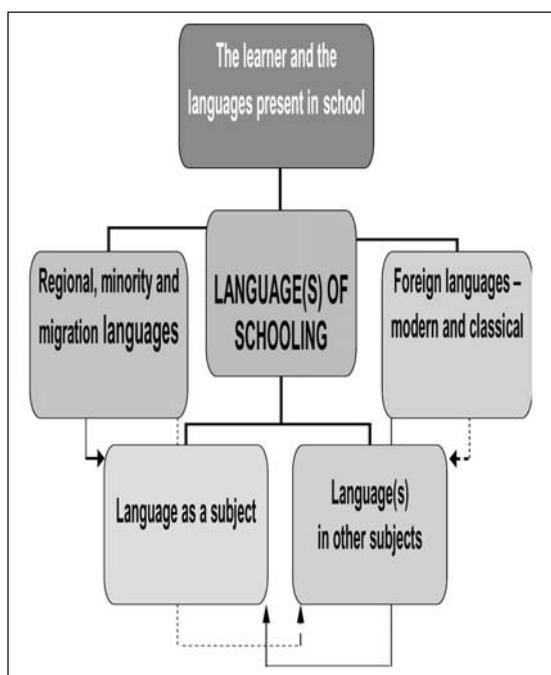
In appendice infine vengono segnalati percorsi ed attività di insegnamento che possono prestarsi ad un approccio plurilingue rispettoso delle lingue di tutti. Ovviamente questa è una prima proposta e restano molti problemi aperti: primo tra tutti la mancanza di finanziamenti per la ricerca e la realizzazione di percorsi fruibili, ma come sempre piccoli singoli progetti e buone pratiche riusciranno a “fare sistema” con un approccio dal basso *bottom-up*, che possa supplire e integrare quello *top-down*.

2. LA PIATTAFORMA DELLE RISORSE E DEI RIFERIMENTI PER UNA EDUCAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE

La *Piattaforma* del Consiglio d'Europa si configura come una risorsa aperta e dinamica, in continua evoluzione. Offre punti di riferimento, descrizioni, studi e buone pratiche, che gli stati membri possono consultare come supporto alla costruzione di una **educazione di qualità**.

Si occupa di lingue da diversi punti di vista e in particolare, oltre alle **lingue nell'educazione**, offre un punto di vista sulle **lingue per l'educazione**, che si rivela centrale per chi apprende in una lingua che non pratica dalla nascita. Ogni sezione rappresenta un tassello importante dell'educazione nel campo delle lingue dell'educazione: sono presenti, insieme alla lingua di scolarizzazione, le lingue straniere, le lingue classiche e le lingue di minoranza e regionali insieme a quelle di migrazione.

Nel nostro discorso risultano più interessanti, oltre alla sezione sulla lingua di scolarizzazione, anche quella su: *Regional minority and migration languages*, che contiene studi e risorse in lingua inglese (e in francese nell'altra versione).



La raccomandazione, nel caso di bambini figli di migranti e quindi svantaggiati nella lingua di scolarizzazione, è di privilegiare l'aspetto linguistico delle discipline perché, per raggiungere il successo educativo, questi studenti devono padroneggiare i linguaggi specifici delle materie per superare le sfide della loro integrazione. Si dichiara infatti che *the project "Languages in Education – Languages for Education" takes the view that all teachers must be language teachers in the sense that they are aware of the specific language demands of their subject(s)*

3. L'ITALIANO COME LINGUA DI SCOLARIZZAZIONE

La lingua italiana in questa ottica plurilingue ha cambiato la sua collocazione e non è più vista in modo restrittivo come L2: una seconda lingua da imparare in sostituzione della L1, la lingua madre, quella vera, affettiva, con tutte le implicazioni emotive che i termini si portano appresso. Diviene adesso una lingua di scolarizzazione, funzionale all'apprendimento. Il confine della lingua si restringe all'apprendimento a scuola e il numero delle lingue da apprendere a scuola aumenta, cambiando anche la fisionomia dell'approccio alle discipline.

Si potranno allora cambiare le lingue di scolarizzazione nel corso del tempo e anche la lingua materna dei bambini figli di migranti potrà diventare a sua volta **lingua di scolarizzazione** per un tratto, anche breve, della vita della classe: il *focus* si è così spostato dalla lingua *tout court*, quella dominante, alle lingue, compiendo così il passo decisivo verso il plurilinguismo. Il concetto di lingua di scolarizzazione appare decisamente importante, perché trasferisce l'attenzione dalla egemonia della lingua parlata nel paese, alla lingua che si usa in contesti di apprendimento. La lingua italiana serve a conoscere le altre discipline e, come già detto in premessa, tutti i docenti devono quindi farsi carico del suo apprendimento.

Bisogna sottolineare che, mentre gli studenti autoctoni svantaggiati dal punto di vista socio-economico hanno molte similarità, i giovani che provengono da ambienti di immigrati hanno situazioni molto diversificate e complesse, difficilmente assimilabili, basti pensare a gruppi che vengono dall'Europa dell'Est o dall'estremo oriente, o dalla Cina, che appartengono a comunità aperte all'integrazione o chiuse e parlanti solo la lingua d'origine.

La *Guida* fornisce un repertorio di modalità che si configurano in *scenari* di

applicazione, in base al grado di scolarizzazione, alle lingue di provenienza, al livello di organizzazione impegnato.

Una costante per tutti è che l'apprendimento della lingua maggioritaria ufficiale del paese ospitante diventa determinante per il successo scolastico e per prepararsi a diventare un membro autonomo della comunità.

In ogni caso si sconsigliano sia misure specifiche che possono diventare percorsi speciali e forme di isolamento, sia la riduzione dei programmi che di fatto priverebbe proprio questi studenti più vulnerabili di strumenti e competenze.

Alcune semplicissime indicazioni aiuterebbero ad evitare l'accumulo delle penalizzazioni dello stesso problema linguistico nelle diverse discipline:

- indicare le competenze linguistiche, i generi discorsivi, le forme di comunicazione che ciascuna disciplina utilizza;
- sottolineare l'importanza della lingua nella costruzione delle conoscenze;
- individuare gli elementi di trasversalità tra le discipline;
- insistere sulla mediazione con la cultura e la lingua di partenza, accogliendola anche nella classe in modo che la diversità possa diventare ricchezza.

Per Marisa Cavalli, l'esperta italiana tra gli estensori della *Guida*, ci sono azioni che possono facilmente essere messe in campo e che permettono di raggiungere senza troppe difficoltà risultati stabili:

- definire le competenze in un profilo tenendo conto delle complementarità delle competenze nelle diverse lingue;
- incoraggiare i *transfers*;
- concepire i materiali nell'ottica della coerenza;
- sviluppare l'autonomia di apprendimento;
- cooperare tra insegnanti.

La *Guida*, nell'Appendice V, fornisce un repertorio di metodi di apprendimento e attività (dalle più immediatamente realizzabili a quelle più complesse e sofisticate) che meritano una attenta analisi e alla quale si rimanda per uno studio mirato sulle esigenze del singolo gruppo di apprendenti. In questa sezione si ribadisce che tutti i livelli sono coinvolti nell'educazione plurilingue: dal POF delle scuole nel livello **MESO**, ai singoli consigli di classe e docenti che, nel livello **MICRO**, possono scegliere e adottare le forme più semplici di educazione plurilingue.

4. COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI PER UNA EDUCAZIONE PLURILINGUE E UNA DIDATTICA INTEGRATA DELLE LINGUE (DIL)

Si arriva quindi al nodo cruciale di ogni azione educativa di insegnamento-apprendimento: il versante dei docenti e della loro competenza da sviluppare e mantenere durante tutto l'arco della vita.

L'Appendice III accenna agli elementi per l'individuazione delle competenze degli insegnanti e segnala che, per gli insegnanti di lingua, oltre alle normali competenze richieste per il loro insegnamento, sono necessarie competenze per sviluppare una Didattica Integrata delle Lingue (DIL).

Il punto di maggiore interesse è quello su una **Formazione comune a tutti gli insegnanti (di lingua straniera, della lingua di scolarizzazione, delle altre discipline)** che si basi su:

- approfondimento comune della dimensione linguistica e discorsiva delle diverse discipline;
- individuazione di aree di cooperazione (approcci plurali o parziali, didattica integrata delle lingue, CLIL didattica integrata tra lingua e contenuti, pedagogia degli incontri interculturali);
- elaborazione di materiali plurilingui per le discipline;
- sperimentazione in base ad un approccio di Ricerca-Azione;
- sviluppo dell'apprendimento autonomo;
- formazione alla cooperazione e interdisciplinarietà.

Ognuno di questi campi, in cui la responsabilità dei docenti viene ancor più sottolineata, necessita di una riflessione approfondita e di attività di ricerca. Vengono affermati i principi della cooperazione, della sperimentazione in ambito riflessivo, dello stretto contatto tra le discipline linguistiche e tra le discipline tutte.

5. PROBLEMI APERTI

Naturalmente il quadro proposto dal Consiglio d'Europa presuppone una scuola e una società in "buona salute". La crisi che ha colpito tutti i campi non ha certo giovato ad investimenti sull'educazione e su questo specifico settore dell'educazione ai migranti. Il taglio ai finanziamenti sulla sperimentazione insieme al taglio dei posti di lavoro, soprattutto nelle scuole del sud si sono abbattuti nel momento in cui invece il numero di bambini e adole-

scenti figli di migranti aumentava e si concentrava in alcune zone e in alcune aree delle città.

Un principio che ancora stenta ad affermarsi è che la formazione dei docenti necessita di incentivi e di finalizzazioni e di un sistema che premi i più preparati e competenti con una progressione di carriera.

In questa situazione l'istituzione di un organico funzionale avrebbe sicuramente aiutato ad affrontare l'accoglienza degli "stranieri" con maggiore incisività: avere docenti non impegnati in ore frontali con le classi, e che abbiano un monte ore destinato alla ricerca e alla programmazione delle attività scolastiche costituirebbe un impulso alla ricerca e alla riflessione sull'efficacia degli interventi formativi.

In molti casi il Consiglio di classe confina la risoluzione del problema dell'apprendimento dell'italiano al solo docente di LI, spesso non adeguatamente attrezzato, con il risultato che il bambino straniero, trovandosi a cumulare i suoi problemi di apprendimento della lingua in tutte le discipline, è destinato ad un inevitabile insuccesso, che magari la scuola non riconosce adeguatamente quando gli consente di andare avanti senza consapevolezza e integrazione. Un nodo cruciale è, indubbiamente, quello della formazione dei docenti e delle politiche scolastiche delle comunità che devono aprirsi ad una multiculturalità non di facciata.

6. PROSPETTIVE

Nonostante tutti i problemi individuati, la consapevolezza che gli studenti con lingua materna diversa dall'italiano non sono estranei alla scuola anzi hanno più degli altri il diritto ad una educazione di qualità, costituisce un punto di non ritorno, insieme all'esigenza che il personale che se ne occupa debba essere adeguatamente formato.

È necessario mettere in campo le migliori risorse: da quelle umane con docenti preparati e sensibili, alle attrezzature, a ore supplementari, all'insegnamento individualizzato.

Le scuole possono anche utilizzare il fruttuoso strumento delle reti per consorzarsi e mettere in circolazione l'innovazione e la sperimentazione delle buone pratiche. Il progetto di formazione per docenti, portato avanti dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia con il corso di formazione di cui questo volume è la documentazione, si è dimostrato efficace e riproducibile e soprattutto utile nella direzione di una educazione veramente plurilingue e interculturale.

Ci auguriamo che questo percorso possa essere proseguito, con altri studi e che si possa inserire tra le *best practice* sulla Piattaforma europea delle lingue.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFIA

Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione linguistica e interculturale, a cura di J.C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M.E. Cuenat, F. Goullier e J. Panthier, in Italiano linguadue, Università degli Studi di Milano n. 1 (2011).

J. Van den Akker (ed.) *Educational design research*, Routledge, London, 2006

Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education

http://www.coe.int/t/dg4/langueduc/LE_PlatformIntro_en.asp

The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant background

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants_Home_EN.asp

L'approccio umanistico e l'insegnamento delle lingue straniere

Eleonora Chiavetta

Mi sono imbattuta nell'approccio umanistico negli anni '80 del secolo scorso, quando in una libreria di Boston mi capitò tra le mani un testo il cui titolo mi incuriosì – *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*. Il testo di Gertrude Moskowitz, del 1978, è adesso un vero proprio classico sulle tecniche umanistiche di insegnamento, ma allora per me 'giovane' formatrice in cerca di una sua formazione fu un'improvvisa e vivificante apertura su un altro modo di insegnare. Già da alcuni anni l'approccio comunicativo aveva iniziato a smantellare le solide basi dell'approccio grammatico-traduttivo nell'insegnamento della lingua straniera e già s'andavano affermando concetti chiave quali la centralità del discente e dei suoi bisogni d'apprendimento, il valore della motivazione – quella strumentale, rispettabilissima, e quella ancora più incalzante che aspirava all'integrazione – o ancora il rifiuto della metafora che vedeva studenti e studentesse come vasi da riempire e l'insegnante nell'atto di versare dall'alto della propria conoscenza nozioni, regole di pronuncia o di sintassi. L'approccio comunicativo, assieme alla sua applicazione tramite il metodo che divenne subito più popolare, ovvero quello funzionale-nozionale, prendeva piede nell'insegnamento della lingua straniera (soprattutto inglese) e chi imparava si impossessava delle quattro abilità linguistiche attraverso simulazioni e *role plays*, attività di ascolto e lettura guidate, *drills* resi più realistici e meno meccanici da disegni e lavori di coppia o di gruppo; con esercizi a riempimento o a scelta multipla, oltre che con l'aiuto di canzoni che, scomposte in frasi, andavano rimesse in ordine prima di essere cantate tutte in coro. I tre principi che secondo Keith Morrow e Keith Johnson, stanno alla base delle vere attività comunicative, ovvero l'*information gap*, quella mancanza di informazione che nella vita reale ti spinge a consultare un orario di treno in internet o a chiedere a chi ti sta accanto se l'autobus è appena passato; la libertà di scelta, che sul piano linguistico vuol dire essere padroni di rispondere con un monosillabo a una domanda, purché la risposta sia coerente con la domanda; e infine il feedback imme-

diato che nella vita quotidiana si esprime non soltanto linguisticamente, ma anche con i movimenti del corpo o della testa, o con l'espressione degli occhi – e il feedback provocherà a sua volta altro feedback con la riparazione di un messaggio frainteso o la ripetizione di un messaggio non udito o ancora la riformulazione.

Cambiava il ruolo dell'insegnante, che diventava figura di riferimento cui spettava il compito di facilitare o mediare l'apprendimento della lingua straniera. L'enfasi sulla comunicazione comportava un'interazione maggiore dei discenti tra di loro e con l'insegnante, basata su un reale (a volte pseudo reale) scambio di informazioni riguardanti fatti accaduti, interessi, preferenze, antipatie. L'insegnante, poi, doveva imparare a parlare di meno degli studenti in classe, per lasciare sempre più spazio al loro esercizio linguistico, a una pratica che doveva badare all'accuratezza sintattica e lessicale, ma al tempo stesso diventare sempre più spontanea e fluida. Le lezioni migliori, afferma Jeremy Harmer (2000), sono quelle in cui si raggiunge un buon equilibrio tra il *Teacher Talking Time* e lo *Student Talking Time*: i bravi insegnanti sanno parlare alle loro classi in modo rilassato, e certamente non intimidente, e danno sempre più spazio ai loro studenti, pronti tuttavia a rientrare in un'eventuale discussione o a riassumere quanto detto in classe.

Coinvolgimento e empatia erano anch'essi termini chiave dell'approccio comunicativo. «Per questo quelle due parole del titolo del libro di Moskowitz – 'caring' ovvero 'prendersi cura' e 'sharing' ovvero la condivisione – sembravano adattarsi perfettamente agli obiettivi del *communicative approach*. Fin dall'introduzione, tuttavia, appariva chiaro che l'obiettivo dell'approccio umanistico era anche più ambizioso di quello comunicativo. "Foreign language teachers are also known for expanding the horizons of students, increasing their awareness of other cultures, other people, other worlds – promoting cultural pluralism. Now is the time, however, for foreign language teachers to foster also the study and growth of *one race* – the *human race*» (Moskowitz 1978), si leggeva a pagina 1, introducendo il libro come un manuale di strategie e attività che l'insegnante di lingua poteva sovrapporre al materiale curricolare che già adoperava.

Il punto di partenza dell'approccio umanistico è, infatti, che oltre che ai bisogni linguistici si deve prestare attenzione ai bisogni affettivi dei nostri studenti, che formano certamente una classe, ma vanno visti e rispettati nella loro individualità. Tale rispetto non implica soltanto l'attenzione ai diversi stili cognitivi, ma anche attenzione alle diverse esigenze affettive. Ciò che tutti gli esseri umani hanno in comune, e quindi anche i nostri studenti, è il

bisogno di sviluppare l'autostima e le proprie potenzialità. Scopo principale dell'insegnamento diventa, quindi, offrire saperi e un ambiente che faciliti lo sviluppo di tali potenzialità. Quando si impara una lingua straniera, ad esempio, è facile che nascano e si inneschino sentimenti di incertezza, insicurezza, ansia e persino paura ed è per questo necessario che ci sia un clima di serenità e 'caring' affettuosa nella classe, non solo tra l'insegnante e tutti gli alunni, ma soprattutto tra gli alunni, che così impareranno ad affrontare i rischi impliciti nell'esporsi nella e alla lingua straniera, pronti anche ad accettare l'errore, che è solo un indicatore del livello di apprendimento e non qualcosa di cui vergognarsi. Umanistico non significa perdere di vista l'aspetto cognitivo, ma aggiungere la dimensione affettiva, «both to facilitate the cognitive in language learning and to encourage the development of the whole person» (Arnold 1998).

Gli esercizi umanistici si pongono, allora, come un ulteriore sviluppo di quelli comunicativi, perché gli argomenti della lezione vanno legati non soltanto ad esperienze di vita, ma anche a sentimenti ed emozioni. Lo studente viene visto nella totalità di mente e cuore, di capacità cognitive, relazionali ed emotive. L'approccio umanistico riguarda, infatti, l'educazione/istruzione di tutta la persona, nella sua dimensione intellettuale ed emotiva. I giovani, scriveva Moskowitz più di trent'anni fa, «are searching for their identity and are in need of self-acceptance. They complain of feelings of isolation and detachment», descrivendo una realtà che oggi più che mai ci sembra attuale. Scopo di un approccio "affettivo" o "umanistico" è, dunque, quello di aiutare i giovani a sviluppare la propria personalità, accettandosi e facendosi accettare dagli altri e a loro volta accettando gli altri: diventare più umani, in altri termini, e cercare di sconfiggere l'isolamento, la paura di essere respinti e la tentazione di respingere chi ci sta accanto. Imparare a conoscersi e a conoscere l'altro, senza spaventarsi di provare sensazioni e sentimenti e di farne partecipi altri. Raggiungere la competenza nelle abilità di base è, allora, importante quanto raggiungere una competenza sociale che metta in grado di interagire con i compagni, relazionarsi meglio con loro, senza timori di mettersi a nudo o di 'toccare' l'altro – straniero o conterraneo che sia. A queste capacità si aggiunge anche il bisogno, così spesso dimenticato nelle classi, di sviluppare la propria espressione creativa, di divertirsi nell'esprimersi creativamente, esplorando nuovi modi per comunicare se stessi. La lingua straniera diventa, allora, non soltanto il fine dell'apprendimento ma anche lo strumento di una formazione 'umana'.

Un'obiezione che spesso nasce a tale approccio è che per abbracciare que-

ste idee e applicarle in classe bisognerebbe essere psicologi. Un'altra obiezione è che si può correre il rischio di tralasciare l'insegnamento vero e proprio della lingua. Unire l'argomento della lezione con le emozioni e le esperienze degli studenti, tuttavia, non significa rinunciare al ruolo principale che abbiamo come insegnanti di lingua straniera né privare gli studenti di tempo prezioso che si potrebbe dedicare all'acquisizione di nuove strutture grammaticali o frasi idiomatiche. Come afferma Jane Arnold, "as a language teacher, I certainly couldn't justify sacrificing my students' language learning, but, if we might become quantitative for a moment, out of a kilo of verb conjugations, I might be willing to trade 10 or 15 grams for an equivalent amount of co-operation and empathy» (Arnold 1998). In quanto alla necessità di essere psicologi, basta solo la nostra capacità di osservazione e il buon senso per impedirci di commettere errori. L'approccio umanistico non è infatti una forma di terapia, anche se può essere terapeutico, né trasforma l'ambiente-classe in un confessionale. Nessun insegnante aspira a diventare come il professore de *L'attimo fuggente*, ma la maggior parte ritiene che sia compito della propria professione aiutare gli studenti a crescere (e in una direzione positiva). Siamo tutti disposti ad accettare la metodologia del CLIL (Content and Language Integrated Learning), dove la lingua straniera serve anche ad apprendere altre discipline, ma abbiamo qualche perplessità nell'usare la lingua straniera per fare scoprire agli studenti aspetti della loro personalità o aiutarli a renderli manifesti.

In realtà l'obiettivo è quello di far sì che l'apprendimento sia significativo, ma perché l'apprendimento sia significativo bisogna riconoscere il valore dei sentimenti e usarli. Inoltre, è un dato di fatto che si ha un miglior apprendimento laddove esiste un rapporto sano con i compagni di classe e che imparare qualcosa su se stessi è fattore altamente motivante. L'apprendimento è decisamente potenziato quando migliora la propria autostima: come sa bene chiunque ha a che fare con l'abbandono scolastico.

Gli esercizi umanistici per la lingua straniera indicati da Moskowitz sono divisi in varie categorie. Ci sono esercizi che servono:

- a relazionarsi con gli altri;
- a fare scoperte su se stessi;
- a scoprire e valorizzare i propri punti di forza;
- a valorizzare la propria immagine;
- ad esprimere i propri sentimenti;
- a raccontare i propri ricordi;

- a condividere qualcosa di sé;
- a scoprire i valori che si hanno;
- a esprimersi creativamente.

Ogni categoria presenta una grande varietà di esercizi che tengono conto dei vari livelli di competenza linguistica dei destinatari. Ogni esercizio mira a sviluppare obiettivi sia linguistici che formativi; ci sono attività che vanno bene per gruppi piccoli e attività che si possono portare avanti anche con numeri elevati. Ce ne sono alcuni che si possono ripetere più volte, come quello dalla *feel wheel*, ovvero la ruota delle sensazioni, in cui si chiede agli studenti all'inizio di una lezione di disegnare su due fogli un cerchio diviso in 4 quadranti, e di scrivere in ogni quadrante di uno dei fogli, le quattro sensazioni o i sentimenti che stanno provando – noia, curiosità, tristezza, nervosismo... e di scrivere sotto la ruota da cosa nascano tali sensazioni e sentimenti. L'altro foglio viene messo da parte per essere poi ripreso alla fine della lezione, quando ancora una volta dovranno riempire i quadranti con le sensazioni o i sentimenti che provano in quel momento. Il confronto tra i due fogli mostra di solito un cambiamento e l'obiettivo formativo è proprio quello di incoraggiare gli studenti a identificare i loro sentimenti e di dimostrare loro come i sentimenti possano cambiare interagendo con gli altri (durante la lezione avranno certamente interagito con l'insegnante e i compagni). L'obiettivo linguistico è quello di esercitarsi sul lessico riguardante i sentimenti. L'attività, semplicissima, può essere affrontata a qualsiasi livello, necessita solo di carta e penna e ruba appena qualche minuto alla lezione. Tuttavia, diventa un'attività significativa in cui lo studente riflette non solo su di sé, ma anche sul ruolo che la vita scolastica o la singola lezione può avere sul suo stato d'animo. Una presa di consapevolezza che non si cancella con facilità. Anche l'insegnante compila le sue ruote e spesso scopre qualcosa su di sé. L'attività può essere condivisa con gli altri oppure rimanere privata: sta all'insegnante decidere se sollecitare qualche osservazione finale coinvolgendo qualche volontario a parlare della propria *feel wheel*.

Sono anni ormai che inserisco attività umanistiche durante le mie lezioni, a scuola prima e poi all'università. Penso infatti che pur se si tratta di un approccio di svariati decenni fa, non sia un approccio datato e fuori moda. Anzi, ritengo che proprio nella nostra realtà odierna sempre più disgregata e frantumata inserire un tocco umanistico o umano sia quasi doveroso da parte di chi insegna – lingua straniera o seconda o prima che sia. Inserisco spesso gli esercizi umanistici come 'rompighiaccio' all'inizio di una lezione o alla fine

quando gli sguardi vacui degli studenti mi fanno capire che l'attenzione sta raggiungendo limiti minimi. Ho fatto attività umanistiche con classi di venti studenti, ma anche con classi di trecento. Ne è sempre valsa la pena – sia perché come insegnante di inglese vedevo gli studenti comunicare davvero (o almeno sforzarsi di farlo) in lingua straniera, sia, soprattutto, perché li vedevo uscire dalla 'normalità' della lezione. Tanto più avanti si va nella strada educativa – dalle elementari alle lauree magistrali – tanto più perdiamo contatto con la spontaneità, la creatività, la voglia di metterci in gioco. Le esperienze di tanti insegnamenti (e tanti insegnanti) hanno spesso creato una routine di atteggiamenti nei nostri studenti, la cui motivazione è sempre più legata ad esigenze pratiche. Spesso si sono creati stereotipi nella loro mente cui noi insegnanti dobbiamo adeguarci; non si aspettano più di essere stupiti o divertiti, ma solo che passi un sapere da una parte all'altra (ritorna l'immagine dell'anfora che versa acqua in tanti piccoli recipienti?). Un'attività umanistica serve a rompere lo schema abituale e diventa quasi sempre un'attività della quale anche a distanza di tempo ci si ricorda.

Quando introduco l'approccio umanistico in corsi rivolti a insegnanti di lingua straniera o seconda, necessariamente coinvolgo i corsisti nelle attività umanistiche previste da Moskowitz. A volte c'è un atteggiamento sospettoso, ma per lo più c'è curiosità e voglia di provare. Spesso mi raccontano poi di avere messo in pratica qualche attività nelle loro classi, magari modificando qualcosa, adattandola al loro contesto educativo. In ogni caso le attività che vengono proposte rimangono a lungo nella mente dei corsisti. Francesca, ad esempio, che ha seguito il corso di formazione per insegnanti di italiano come lingua seconda, ha ancora appeso nell'ingresso di casa sua un pesciolino di panno arancione, con su scritto il suo nome. Lo ha ritagliato quando la prima volta che ci siamo viste al corso ho chiesto a tutti di scegliersi – usando le strisce di panno colorato (ma va bene anche il cartoncino), i penarelli e le forbici che avevo portato – una forma e un colore con cui creare il proprio biglietto da visita, da applicarsi addosso con uno spillo (anche questo lo deve portare l'insegnante). L'attività consiste nel pensare a se stessi in modo creativo: c'è chi sceglie di presentarsi sotto l'immagine di un sole o di una stella o di una nuvola o di un triangolo, c'è chi si vede verde pallido o giallo intenso – tutto va bene. Lo scopo è quello di aiutare lo studente o, nel caso di corsi di formazione, il futuro insegnante di lingua straniera, a mostrarsi agli altri con le proprie scelte e cercare se qualcuno ha scelto lo stesso colore o magari la stessa forma. L'esercizio di lingua prevede che si chieda agli altri perché si sentano 'giallo' o 'verde' o 'rosso' e perché fiore o

onda; l'esercizio umanistico fa sì che si possa scoprire di avere scelto lo stesso colore o la stessa forma di una persona che ci sembrava molto diversa da noi, oppure che ci sono più 'nuvole' in una classe di quello che si pensava. Si può anche scoprire che si è nuvole per motivi diversi – perché c'è chi vede la nuvola come qualcosa di morbido, chi come qualcosa di eterno, chi come una forma libera, chi come una forma triste.

C'è agitazione e mormorio di solito in classe, durante le attività umanistiche, ma è un brusio creativo e rassicurante, perché sa di comunicazione vera. Per questo non mi ha mai innervosito.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Arnold J., "Towards more humanistic English teaching", *ELT Journal*, Vol. 52/3 July 1998, pp 235-242.

The British Council, *Humanistic Approaches: an Empirical View*, The British Council, 1982.

Cormon F., "Humanistic activities and teacher motivation", in *ELT Journal*, Vol. 40/4 October 1986, pp 278-281.

Harmer J., *How to Teach English*, Pearson Education Limited, Harlow 2000.

Mariani L., "Language Awareness/Learning Awareness in a Communicative Approach: A key to learner independence" in *Perspectives*, Vol. XVIII, N.2, December 1992.

Moskowitz G., *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Newbury House Publishers 1978.

Stevick E. W., *Humanism in Language Teaching. A critical Perspective*, Oxford University Press, Oxford 1990.

Integrazione in classe e gestione della dinamica di gruppi multilingui e multiculturali

Cecilia Bartoli, Marco Carsetti, Chiara Mammarella,
Alessandra Smerilli - Asinitas onlus

*“Ogni persona viene a scuola con un corpo e con una storia”
(Movimento Cooperazione Educativa)*

“Io sono un uomo invisibile semplicemente perché la gente si rifiuta di vedermi: capito? Come le teste prive di corpo che qualche volta si vedono nei baracconi da fiera, io mi trovo circondato da specchi deformanti di durissimo vetro. Quando gli altri si avvicinano, vedono solo quel che mi sta intorno, o se stessi, o delle invenzioni della loro fantasia, ogni e qualsiasi cosa, insomma, tranne me”.

(Ralph Ellison)

1. FORMAZIONE E CAMBIAMENTO

L'associazione Asinitas colloca la sua azione pedagogica all'interno del solco dei movimenti e degli intellettuali che in Italia hanno fatto ricerca teorico/pratica sui metodi dell'educazione attiva: da Maria Montessori a Lamberto Borghi (che a sua volta attingeva nelle sue formulazioni teoriche dal pensiero dell'educazione libertaria) da J. Dewey, da C. Rogers; dai Centri per l'esercitazione ai metodi dell'educazione attiva (CEMEA), al Movimento di cooperazione educativa (MCE) che ha importato in Italia il pensiero e le tecniche di C. Freinet. Tali movimenti hanno elaborato vere e proprie *rivoluzioni copernicane* sul modo di intendere la relazione educativa e le pratiche didattiche, introducendo l'idea di un rapporto insegnante/discente meno frontale, discendente e *passivizzante* per quest'ultimo, del lavoro di gruppo e della cooperazione in classe, dell'autovalutazione del lavoro svolto, dei materiali operativi, dell'attività corporea e manuale, della valorizzazione del testo libero e dell'espressività dei singoli, dell'utilizzo autonomo dei materiali, dell'ambiente (inteso come arredi, materiali, attrezzature) come strumento educativo inalienabile. Nella tradizione dell'educazione attiva il processo di apprendimento è da intendersi come un processo di cambiamento che riguarda la persona nella sua interezza. La persona dunque, come essere biopsicosociale, necessita di un clima relazionale adeguato.

La formazione e l'insegnamento non possono quindi essere intesi solo come trasferimento di competenze e non interessano solo l'ambito cognitivo della persona. Acquisire realmente delle competenze implica la rimessa in discussione del sistema di credenze e conoscenze certe con le quali ci si identifica e ci si riconosce ed è dunque un processo di rivisitazione di sé che coinvolge anche gli aspetti affettivi della persona. Questo è ancor più vero per la persona migrante che si appresta a imparare una seconda lingua e che attraversa necessariamente delle rivoluzioni nel senso d'identità personale.

Scrive Rogers «ogni apprendimento è auto-motivato e basato sull'esperienza». Dunque l'apprendimento non può essere che *attivo*, è la persona che *decide* quali competenze acquisire, come acquisirle, quali materiali utilizzare e come, quali persone investire per aumentare le proprie conoscenze e come e quando rielaborarle all'interno del proprio sistema pregresso. L'educatore, l'insegnante, il formatore, non sono i protagonisti, i primi attori del processo di apprendimento, ma sono soprattutto dei registi, coloro che curano il contesto, offrono materiali e suggestioni, curano le relazioni, sostengono per l'appunto il processo di cambiamento che è alla base dell'apprendimento dei singoli e del gruppo.

Nella formazione, come in ogni altro contesto didattico/educativo, la prima condizione basilare e imprescindibile, che è necessario condividere con il gruppo al quale ci si rivolge, è che è *la persona che si forma*. La persona che attraverso l'occasione di quell'incontro (con nuovi contenuti, nuove persone, nuovi stili) sta cercando un'evoluzione, un cambiamento, una crescita. È la persona al centro di ogni nostra azione e proposta formativa, educativa, didattica. Questi tre termini difficilmente possiamo considerarli scissi tra loro. In questo senso la formazione è orientata a connettersi e radicarsi a ciò che ognuna delle persone coinvolte vive e sperimenta in contatto con il suo ambiente, con ciò che sta maturando dentro di sé, che desidera scambiare e nel quale desidera mettere ordine, trovare nuove sintesi. La formazione intende connettersi alla progettualità di ciascuno.

2. QUATTRO AMBITI DI APPLICAZIONE

2.1. *L'ambiente/contesto*

Per ambiente-contesto consideriamo sia lo spazio fisico nel quale ci troviamo ad operare sia l'ambiente relazionale, il clima emotivo del gruppo. Entrambi vanno costruiti con estrema cura e attenzione e sono fondamentali

per il processo dei singoli individui. L'ambiente deve essere circolare, *tondo*, favorire la circolazione delle idee e del *fare* in prima persona, favorire il passaggio e la realizzazione delle esperienze. Tutto deve parlare di questo: dall'arredo, ai materiali e al modo di prenderli e servirsene, dalla disposizione dei partecipanti, alla postura e all'approccio di chi fa le proposte.

Lo spazio fisico deve essere neutro, ma non anonimo. Ciò significa che deve essere arredato con semplicità e sobrietà, ma al tempo stesso trasmettere accoglienza e *calore*.

Anche un'aula scolastica o di formazione può essere attrezzata in tal senso, a volte basta cambiare la disposizione dei banchi, mettere una tenda e una pianta, togliere dal muro tutto ciò che non riguarda quel gruppo in quel preciso momento (cartine geografiche, copie di stampe d'arte ingiallite, ecc.). Le sedie che accolgono il gruppo sono invariabilmente disposte in cerchio. La strutturazione dell'arredamento può cambiare nel corso delle attività poiché lo spazio è esso stesso *strumento didattico*. Lo spazio vuoto ma accogliente si presta bene per raccogliere le *tracce* (gli elaborati e le esperienze) del percorso del gruppo: testi, elaborati grafici, ecc. È cura del formatore/insegnante disporre le *tracce* nello spazio in maniera che ciascuno ne abbia una buona restituzione anche dal punto di vista estetico. Ogni persona entrando vi si riconoscerà andando a sviluppare un senso di appartenenza a quell'ambiente, a quel gruppo.

I materiali devono essere esposti e facilmente alla portata di tutti. L'ambiente deve essere leggibile, ovvero già ad un primo sguardo le persone devono poter intuire e comprendere quali attività vi sono previste e come orientarsi nello spazio. La sala (o aula) viene attrezzata ad angoli: vi possono eventualmente essere un angolo caffè, un angolo con la panoplia per gli strumenti e i materiali dell'attività manuale, un angolo con materiali di consultazione, una parete che resta vuota come lavagna e altri a seconda dei gruppi e delle attività da svolgersi.

Dal punto di vista del contesto relazionale è necessario costruire un ambiente in cui il giudizio sia meno scontato, immediato e stereotipato rispetto a quello che incontriamo ogni giorno nella nostra vita sociale. Tutti i contesti in cui ci si stupisce, in cui si può apparire agli altri un po' diversi da come gli altri ci immaginano di solito, sono luoghi a nostro avviso preziosi. Servono ambienti che possano sospendere il giudizio e consentire alle persone di mettersi in gioco. Chi offre formazione non fa altro che essere reciproco a chi in quel momento ascolta e riceve, garante di quella circolarità che costruisce contemporaneamente e parallelamente il senso

di presenza dei singoli e il consolidarsi del gruppo in quanto tale. Queste considerazioni sull'ambiente sono alla base di qualsiasi esperienza formativa, sia un percorso di un anno o di poche ore.

2.2. Il fare

Curiamo la dimensione del fare, perché siamo convinti che l'apprendimento sia primariamente *esperienziale*: è nell'azione che ci si confronta e si elabora. Crediamo che la dimensione progettuale del *voler realizzare un desiderio* sia la più fertile per assumersi responsabilità ed entrare, con rispetto e creatività, in contatto con l'ambiente circostante. È la dimensione del fare concreto, insieme agli altri, che costruisce quello che l'antropologo Ernesto De Martino definiva come *il sentimento della presenza*, ovvero il sentirsi *persone dotate di senso in un contesto dotato di senso*. Questo si realizza quando il *nostro desiderio* incontra un ambiente materiale e relazionale atto a iniziare un processo creativo, di apprendimento, di soddisfazione. Costruire un elaborato che ci rappresenti, che fotografi il nostro stato d'animo in quel preciso momento, in quel gruppo, in quella situazione, così come ragionare intorno a un materiale didattico operativo (individualmente, in due, in un piccolo gruppo) va precisamente nella suddetta direzione. La capacità di espressione verbale può essere fortemente sostenuta e veicolata dall'espressività manuale, grafica o pittorica. Occorre *lasciar fare alle mani* nella ricerca dell'espressione di sé, le mani utilizzano un linguaggio che genererà nuove parole a seguire, nuove possibilità espressive e linguistiche.

Possiamo intendere il *fare* secondo due dimensioni:

- **P'utilizzo di materiali didattici operativi:** Maria Montessori definiva le mani *l'organo dell'intelligenza* e ha costruito tutti i suoi sistemi d'apprendimento sul *fare* con materiali operativi: gli alfabetari mobili, le scatole grammaticali, i giochi per i verbi, tutta la simbologia utilizzata per l'analisi logica, sono strumenti di lavoro individuale (ma anche di coppia o piccolo gruppo) che consentono di semplificare e rendere evidenti le strutture linguistiche e il loro combinarsi e trasformarsi, agendo i processi *esperienzialmente*, coinvolgendo anche il tatto oltre la vista, e conseguentemente rielaborandoli e memorizzandoli a livello cognitivo.
- **i laboratori espressivo/manuali:** come nella tradizione soprattutto dei CEMEA, i laboratori consentono la costruzione di un elaborato attraverso materiali vari. L'elaborato *racconta* il proprio autore, sintetizza il suo desiderio espressivo nel qui e ora della situazione creativa. L'ela-

borato viene mostrato e condiviso con il gruppo e dunque consente ai partecipanti uno *svelamento* degli uni agli altri. La dimensione del fare facilita relazioni immediate e dirette veicolate dall'utilizzo condiviso dei materiali e degli strumenti stessi. La dimensione del *fare insieme* è fortemente conviviale per la circolarità gioiosa dell'esperienza creativa. Suggerisce il mutuo aiuto, il confronto.

2.3. Il corpo e il canto

Spesso parlare di educazione e formazione diventa una questione intellettuale, astratta, mentre tutti noi sappiamo che c'è dell'altro. È dal corpo che nascono sensibilità e ritmi, unicità e incertezze ed è con il corpo che dobbiamo entrare nel mondo, da persone e da cittadini. È con il corpo che si oscilla dall'impressione di essere *sbagliati* a quella di *dover essere giusti*. È con il corpo che siamo sensibili al metallo freddo di una sedia, alla postura rigida dello stare dietro a un banco, agli sguardi degli altri, al loro calore. È nel corpo che risiede gran parte della nostra memoria, è con il corpo che la proteggiamo, a volte cullandola dolcemente, a volte censurandola rigidamente.

Il primo atto di presenza è quello dei corpi. Iniziamo ogni lavoro con un cerchio e un'attivazione corporea. Grande rilevanza assumono per questa dimensione i giochi: giochi di opposizione e cooperazione, giochi di fiducia, giochi sensoriali. La dimensione ludica consente il crescere della conoscenza reciproca all'interno del gruppo, lascia libertà ai tempi di partecipazione, è rassicurante sulle incertezze sospendendo il giudizio, favorisce lo sciogliersi di tensioni relazionali. Avvicinando i corpi si consente l'esplorazione di nuovi gradi di intimità tra le persone, nei gruppi. Mettere in gioco i corpi significa mettere in gioco emozioni, ma al contempo poter ridere di sé e degli altri. Il corpo ha una sua comprensione del gioco e delle sue regole. Il corpo impara per imitazione e poi per graduale spostamento, finché infine trova il suo linguaggio e la sua modalità unica di partecipazione. I corpi scambiano calore, vicinanza, sostegno. Qualsiasi processo educativo che voglia essere *centrato sulla persona*, non può non contemplare i corpi.

2.4. La memoria e la narrazione

Nel Movimento di cooperazione educativa (MCE) si usava il seguente motto: "ogni persona viene a scuola con un corpo e una storia". Anche quando si è perso *tutto*, è la nostra storia ciò che continuiamo a possedere, che nessuno ci può togliere. Spesso però durante i passaggi della migrazione, appare

come *spezzata*. Rimane iscritta al luogo delle origini, mentre qui si vive come se si fosse caduti in un film che non ci appartiene, si vive una storia che non ci sembra più la *nostra*. Riannodare i fili della memoria dai luoghi delle origini ai luoghi del presente è un processo basilare per le persone migranti. Così come ri-inscrivere e ri-significare la storia personale dentro la storia collettiva del mondo, restituendo dignità e senso di condivisione ai singoli passaggi, alle personalissime deboli *tracce*, sono processi basilari per tutti, migranti o meno. È da qui che si parte per darsi una reale e autentica possibilità di conoscenza. La memoria è spesso *scambio di memorie*. La memoria ri-attualizza le storie nel presente, trasforma il passato e riveste di nuove forme le identità, dando nuove opportunità, possibilità e potenzialità, ri-collocando le persone nel mondo.

Ma la memoria non procede per strutture rigide, non è semplicemente un archivio dove noi depositiamo i fatti e le esperienze della nostra vita; è piuttosto un *archivio fluido*, che a volte dispone i suoi materiali in modo che noi possiamo averne libero accesso, altre volte sembra occultarli gelosamente. La memoria può procedere per rapidi flash inanellati all'improvviso gli uni agli altri, così come incamminarsi in un lento processo di ritrovamento e ricostruzione.

Non ci interessa conoscere la verità oggettiva, la successione degli eventi, ma la storia dei sentimenti delle persone, ovvero come gli eventi storici, anche quelli più drammatici, hanno trasformato le loro vite. Abbiamo bisogno di tornare a ragionare sulla storia, soprattutto quella presente, sintonizzandoci su una frequenza più profonda: quella dei racconti. I racconti non si preoccupano tanto della chiarezza, delle distinzioni. I racconti sono il territorio della confusione, dell'ambiguità, del molteplice e del disordine, sono insomma il territorio di *come stanno realmente le cose*. Siamo nel mondo delle soggettività che vanno a tessere le trame, il tessuto dell'esperienza collettiva umana. Sostenere la memoria e curare la qualità relazionale del contesto attraverso cui questa si mette *in movimento*, è una delle nostre azioni principali.

Raccontare, raccontarsi: quanto è importante in una società multiculturale la dimensione della narrazione? Moltissimo. A cominciare dal fatto che quando sappiamo che ciò che stiamo per ascoltare è solo un racconto, la prima sensazione è di distensione. E ben venga un po' di distensione nell'affrontare argomenti che, spesso, suscitano semmai tensione, un senso di urgenza, un vissuto di emergenza a causa dei funzionamenti primordiali di un immaginario solleticato dalla paura dello straniero e/o dalla crudezza di una cronaca nera che di quei funzionamenti si pasce.

Ma c'è dell'altro a rendere preziosa la modalità della narrazione.

I narratologi ci insegnano che quando si ascolta un racconto, si sperimenta che nella narrazione qualcosa trova forma, e ciò che prende forma in una storia, perde il carattere minaccioso del caos.

La narrazione è consolatoria e rassicurante perché struttura e restituisce l'esperienza, la contiene, ne connette i diversi aspetti tessendo una trama dotata di senso. Dall'esperienza emergono così dei significanti riconoscibili. Il nostro stesso rapporto con il mondo può essere restituito da un racconto, la nostra conoscenza si struttura attraverso narrazioni.

Attraverso l'ascolto possiamo entrare in altri contesti. Pensiamo alle fiabe, ad esempio, a quanto esse aiutino i bambini a scoprire, forse per la prima volta, che non c'è solo la realtà nella quale sono immersi quotidianamente, che esistono altri mondi, mondi che vanno oltre l'immediato...

Il valore educativo del narrare e dell'ascolto è strada maestra per dare corpo e voce al protagonismo delle bambine e dei bambini. A cominciare dall'ascolto del corpo e della sua memoria: da lì passa la possibilità di scoprire che ognuno, a scuola come in qualsiasi altro territorio, porta con sé vissuti, competenze, saperi, visioni del mondo.

La narrazione, come modalità che connette diversi elementi per costruire senso, può dare una forma riconoscibile alla complessità e farsi strategia di "addomesticamento" di un territorio difficile.

Anche per gli adulti, e in particolare per quelli impegnati nella relazione educativa e responsabili dell'attivazione di processi di apprendimento, la narrazione può rappresentare qualcosa di molto importante. A volte, soprattutto in momenti che si caratterizzano per la grande incertezza, per l'assenza di riferimenti precisi, come quello che la scuola sta attraversando, sembra perdersi la caratteristica della narrabilità.

Andrea Canevaro ebbe a dire che se un'esperienza non può essere narrata significa che è un'esperienza che non ha costruito senso.

C'è invece molto da imparare dalla narrazione nelle esperienze educative. Il racconto e lo scambio di esperienze sono operazioni metacognitive di grande efficacia formativa. Nel momento in cui se ne struttura il racconto, il senso di un'esperienza viene rivisitato, ricostruito, riorganizzato in funzione dei destinatari e del contesto, d'altro canto chi ascolta il racconto esercita una capacità fondamentale in ogni relazione educativa e in particolare per le relazioni interculturali; inoltre, connettere l'esperienza ascoltata alla propria – per affinità, per contrasto, per assenza\presenza di elementi – fa intravedere altre possibilità, stimola altre elaborazioni; insomma, la narrazione e lo scambio di esperienze possono sviluppare spazi potenziali nei quali produrre

significati condivisi e/o significati nuovi; spazi nei quali, forse, il territorio di ciascuno s'allarga o quantomeno espande le zone di intersezione coi territori altrui.

3. LA SCELTA DEI TEMI

Gli incontri di formazione per insegnanti "Integrazione in classe e gestione della dinamica di gruppi multilingue e multiculturali", realizzati a Palermo il 23 e il 24 febbraio 2011 e a Catania il 9 e il 10 marzo dello stesso anno sono stati quindi immaginati e costruiti nella loro programmazione proprio su questi pilastri.

I temi attorno ai quali si è svolta la formazione sono stati: il viaggio, l'arrivo, l'essere stranieri e il *guardare*.

Spesso si percepisce un disagio nell'incontro con gli stranieri, rifugiati o immigrati, e questo disagio consiste nel fatto che le loro storie non hanno altro spazio che la cronaca o lo sguardo pietistico politicamente corretto delle organizzazioni di assistenza o spesso delle istituzioni pedagogiche. Ma, come scrive Maria Pace Ottieri, le loro storie più che alla cronaca appartengono alla letteratura (Maria Pace Ottieri, 2005). Proprio a partire dall'esperienza della migrazione possiamo rintracciare i temi fondanti l'identità di ciascuno, su cui trovare profonda e intensa condivisione. Temi archetipici, antropologici, universali che la migrazione porta con sé: la tensione tra il richiamo delle proprie radici e il bisogno di superarle, di "tradirle" per creare il nuovo; la nostalgia nello spezzarsi e sospendersi dei legami affettivi; lo spaesamento e la vulnerabilità; il dare nuove direzioni alla propria vita. In questo senso, la presenza dell'altro accanto a noi è una presenza che ci parla, che ci interroga, che riflette noi stessi, le nostre storie personali e collettive. L'incontro con l'altro, infatti, è un'esperienza educativa per tutti.

Il tema del "guardare" ci sembra particolarmente significativo nell'ambito dell'approccio con la "diversità". Ciò che spesso accade infatti è che il "diverso", nel nostro caso lo straniero, soprattutto perché "non parlante", è facilmente soggetto a pregiudizi e proiezioni, a distorsioni nello sguardo, che non ci consentono una reale apertura all'esperienza dell'incontro.

«È il miracolo dell'etichetta, – scrive Miguel Benasayag – produce l'impressione che l'essenza dell'altro sia visibile. A quel punto l'altro non è più una molteplicità contraddittoria che esiste in un gioco di luci ed ombre, di velato e svelato, ma diventa immediatamente visibile e riconoscibile. Si è convinti grazie all'etichetta

di sapere tutto sull'altro, chi è, cosa desidera e come è strutturata la sua vita, perché l'etichetta non si limita a classificare ma stabilisce una sorta di ordine nella vita di chi la porta». (Miguel Benasayag, Gérard Schmit, 2006).

Gli immigrati, i rifugiati e i richiedenti asilo, come tutte le persone o i gruppi sociali che vengono riconosciuti all'interno di certe etichette, si ritrovano vittime di una forma di determinismo sociale e individuale: i nostri desideri, il nostro divenire e ciò che possiamo sperare e costruire nella nostra vita, tutto entra a far parte di un sapere e di una statistica prestabilita, che ci esiliano dalla nostra incertezza, che è la condizione della libertà di ogni essere umano o gruppo sociale. L'etichetta è qualcosa che purtroppo viene introiettata dalla persona che è resa visibile e conosciuta in base a quell'etichetta. Ovvero l'etichetta viene condivisa e accettata dalla persona che la subisce. Anche perché questa persona crede di non poter essere aiutata se non si riconosce in questa etichetta. Inoltre il soggetto guardato, tende a comportarsi secondo quelle che intuisce essere le aspettative del suo interlocutore, anche se queste sono negative, trovandosi in una relazione di dipendenza. Anche la relazione pedagogica può creare un relazione di dipendenza perché in questo caso l'insegnante o l'educatore diventano, per la persona straniera, l'unico mezzo per leggere correttamente il nuovo contesto nel quale è immesso.

Durante gli incontri di formazione abbiamo dunque voluto riflettere su queste tematiche proponendo attività di vario genere che mettessero in gioco i corpi e le voci, che attivassero la memoria e infine stimolassero il confronto e il ragionamento sul percorso di formazione e sulla propria esperienza personale e di insegnanti.

4. LE ATTIVITÀ PROPOSTE

Abbiamo dedicato i primi momenti della formazione alla costruzione del gruppo attraverso giochi espressivi e ad attività di presentazione di sé, a partire da un gioco su vari modi di dire il proprio nome.

Il nome da fermi: disposti in cerchio, a giro, si dice a voce alta il proprio nome cercando di rimanere assolutamente immobili nella posizione di "riposo" esplicitata dal conduttore, ovvero gambe leggermente divaricate, braccia tese, dritte, lungo i fianchi, mani aperte. Il conduttore, dal centro del cerchio, controlla se qualcuno si muove. Se ci si muove si ricomincia daccapo.

Nome con movimento: sempre in cerchio, a turno ognuno fa un passo verso l'interno del cerchio e dice il proprio nome abbinandovi un gesto a scelta. Tutti gli altri, dopo, ripeteranno il nome e il gesto fino alla fine del giro.

Nome mostro: in cerchio, a giro, si cerca di dire il proprio nome nella maniera più brutta possibile, "mostrificando" il proprio volto e la propria voce.

Nome cantato: in cerchio, a turno, si canta il proprio nome con una melodia e con un ritmo a scelta. Ogni volta tutti gli altri del cerchio ripetono cantando il nome.

Dopo i giochi di presentazione abbiamo proposto un canto di tradizione popolare:

*M'affaccio alla finestra e vedo il mare,
tutte le navi le vedo venire,
tutte le navi le vedo venire,
ma quella del mio amor non vuol tornare,
ma quella del mio amor non vuol tornare.*

"M'affaccio alla finestra" racconta il sentimento della nostalgia, dell'attesa, e si aggancia ad una memoria collettiva culturalmente condivisa sul tema della migrazione. Il canto oltre ad introdurre il tema e a dargli un senso più profondo ed intimo, sarà rito di apertura e di chiusura, scandirà il tempo e chiamerà il gruppo. Le persone acquisiscono pian piano presenza nel gruppo attraverso il corpo e la voce.

Dopo le attività di presentazione ed il canto abbiamo raccontato una storia: *L'isola, una storia di tutti i giorni* (Armin Greder, 2008). Le immagini tratte dal libro di Armin Greder scorrono dietro sullo schermo.

Un uomo arriva con la sua zattera sulla spiaggia di un'isola. È solo, sfinito, nudo. Anche così, però, incute paura agli abitanti. Lo raccolgono, lo chiudono in un vecchio ovile abbandonato e tornano alla vita di tutti i giorni. Ma l'uomo ha fame, chiede cibo. Ormai la paura serpeggia. Lo straniero genera inquietudine. E così gli abitanti decidono di sbarazzarsene e di costruire un grande muro tutt'intorno all'isola per impedire che mai più uno straniero vi metta piede. L'isola è una storia che parla di intolleranza, di indifferenza, della paura dello straniero.

Dopo il racconto della storia ci raccogliamo in un cerchio e facciamo passare di mano in mano un rotolino che contiene testi scritti dai rifugiati e richiedenti asilo, studenti della scuola di italiano Asinitas. Il rotolino si svolge a modo di pergamena, ognuno legge un testo a voce alta e dopodiché lo passa al

proprio vicino che prosegue la lettura. Sono testi sul viaggio attraverso il deserto e il mare, testi sull'arrivo in Italia, testi di nostalgia. Alcuni esempi:

30 luglio 2008, mercoledì

arrivo a Lampedusa alle 3,35 di notte, 31 ore di viaggio in mare.

trasferimento al centro, richiesta d'asilo, impronte digitali,

foto segnaletiche con un numero.

Il mio era l'11, sbarco 2, 30 luglio 2008

Ci aspetta un lungo viaggio che non ha ritorno e aspetta tutti noi.

Passiamo delle strettoie con la polvere, il vento e il sudore,

il calore del sole che si attacca al naso;

Ci aspetta una strettoia piena di sete.

Come si passa questo viaggio?

Sapevo che il viaggio era difficile ma non immaginavo quanto.

L'ho capito solo dopo che l'ho fatto. Quelli che erano partiti prima di noi ed erano arrivati telefonavano e dicevano "non partite", ma noi siamo partiti.

Quando io sono arrivato ho telefonato e ho detto "non partite", ma ancora stanno partendo e sarà sempre così perché in Eritrea non ci sono persone libere, ma solo soldati.

Mamma ti mando tanti saluti dal fondo del cuore.

Ti mando un saluto grande quanto l'universo.

Mamma mi manchi tanto tanto, non ci riesco a stare senza di te.

Ho tante cose da raccontarti, da quando sto da sola la vita per me è difficile.

Il lavoro non c'è, le amiche niente, nessuno è come te, soffro molto.

Mi piacerebbe tornare a otto anni fa per riabbracciarti, ridere, scherzare, fare le passeggiate insieme.

Mamma sei sempre nel mio cuore, ti amo tanto.

Alla fine devo voltare pagina,

perché la vita va avanti.

Dopo questa lettura proponiamo un'attività di scrittura autobiografica sul tema "Una volta che ho incontrato uno straniero". Dopo un tempo individuale di rielaborazione e scrittura, la condivisione avviene in cerchio, ognuno legge la propria storia.

Esempio di testo prodotto:

Incontro Zoltan in cortile. È un torello, forte, furbo, abilissimo, esagerato nei gesti.

Lo chiamo e gli sorrido facendogli delle ovvie domande. Mi sorride frettolosamente

e scappa. Ritorna al suo gioco. Chiedo al compagno sue notizie ed apprendo che è appena arrivato, non si sa da dove. Intanto egli si esibisce in audaci acrobazie che nessun altro ragazzino sa fare. Io ho istintivamente paura per lui e lo fermo afferrandogli le mani. Capisce il mio timore con i suoi occhi e mi rassicura con gesti ampi e sicuri di movimento, di equilibrio, di semplicità. In classe si muove in modo furtivo tra gli oggetti di tutti, sfida con brutte occhiate chi lo fissa e lo nomina, vuole riposare. Gli porgo un foglio ed una matita e lui mi indica i colori. Cerco di riprendere una storia già accennata a tutti i ragazzini. Intanto Zoltan disegna assorto. Lo chiamo e lui strizza gli occhi con una smorfia. Ho pronunciato il suo nome con una Z troppo forte, da siciliana ed invece la lettera iniziale del suo nome è più dolce all'orecchio, come un sibilo caldo; questo me lo dirà più tardi la sua mamma adottiva che mi aveva riportato tutti gli oggetti della classe che Zoltan aveva portato via di nascosto. Nascondeva di tutto. Specie il riso e i biscotti. Proveniva da un orfanotrofio dove alcuni circensi rumeni lo avevano abbondato dopo la morte dei suoi genitori. Sono stata con lui tre anni, portandolo anche nelle cosiddette gite lunghe. Che ometto! Che allegria! Che sensibilità! Ho ancora un meraviglioso veliero e una donna con un bambino che lui disegnò per me l'ultima volta che sono stata in quella scuola. Un diavolo ed un angelo... cercava sempre il contatto fisico.

Ci salutiamo con un'animazione corporea "il nodo gordiano": il gruppo si dispone sul cerchio, braccia lungo i fianchi, al via del conduttore ciascuno alza le braccia e cammina ad occhi chiusi verso il centro, quando arriva a contattare gli altri ogni mano afferra un'altra mano. Il conduttore osserva che tutti abbiano afferrato due mani di altri (non valgono prese a tre mani né mani libere), poi dà il segnale per l'apertura degli occhi. Ci si trova tutti annodati, bisogna cercare di sciogliersi il più possibile senza lasciarsi le mani, arrivando alla figura più semplice.

Il mattino dopo sulle pareti della sala appendiamo alcuni frammenti delle storie ascoltate la sera precedente, alcune frasi significative tratte dai loro racconti, come tracce del percorso che insieme stiamo vivendo:

Imparare la lingua per cercare di accorciare le distanze, sto lì ad aspettare che si svegli.

È refrattaria ad ogni forma di comunicazione, guai a farle sentire qualsiasi forma di pietismo.

Tutta la mia famiglia si è prodigata per farla restare in Italia.

Ho anche scoperto che era una persona laureata.

Quando si scappa c'è sempre dietro una grande tragedia.

*Sharif, uomo nero come ama definirsi.
Mi ha detto che cercherà di vivere pienamente la sua vita.
Saad non vuole stare in classe perché non conosce nessuno.
Abbiamo avuto un attimo di smarrimento.
Spesso mi raccontano le loro storie.
Per fortuna lavoro con due colleghe di buona volontà.
È diventato quasi il leader della classe.
Ho ritrovato Fatima su Facebook, ogni tanto chattiamo.
Ciascuno di loro ha lasciato una traccia dentro di me.
Tutti sono impazienti di raccontare.*

Proponiamo un'animazione corporea sul tema dell'incontro con l'altro, sul guardarsi.

Il gruppo si muove liberamente nello spazio, il conduttore suggerisce un'attenzione alla propria camminata. Propone in sequenza di soffermarsi a guardare negli occhi chi si incontra, poi di accennare un piccolo inchino e poi di stringersi la mano. Per facilitare l'immedesimazione, si utilizza una suggestione narrativa: lo sbarco in una nuova città, il timore, lo sconosciuto, l'incontro con il nuovo. In coppia lavoriamo sul "guardare", ognuno è come se avesse un filo invisibile che lega il suo sguardo e quello del compagno, non si può distogliere lo sguardo dagli occhi dell'altro. Questo filo invisibile che unisce due sguardi può essere più o meno teso dato che la coppia si muove nello spazio. Dopo essersi avvicinata e allontanata, velocemente e lentamente, la coppia infine si incontra in piedi l'uno di fronte all'altro, poi tenendo fermo lo sguardo, occhi negli occhi, i due cercano di muoversi in sintonia come se l'uno fosse il riflesso dell'altro. *Il gioco dello specchio* vuole essere un'esercitazione sull'empatia, sul guardare sentendo l'altro.

Laboratorio - L'iride

Materiali: dischetti di cartoncino bianco, pennelli, colori a tempera (bianco, nero, rosso, giallo, blu), piattini di plastica.

Il gruppo si dispone in semicerchio. In silenzio e guardandosi negli occhi le persone si posizionano rispetto agli altri in base alla gradazione del colore dell'iride con un ordine dal più chiaro al più scuro. Una volta che il semicerchio si è composto, chi vuole a turno può scegliere di fare un ulteriore controllo, effettuando, se crede, degli spostamenti tra le persone. Quando la sequenza sembra soddisfare tutti, si formano le coppie: la persona con l'iride più chiaro con quella con l'iride più scuro e così via.

Precedentemente sono stati preparati dischetti di cartoncino bianco della dimensione di un CD e disposti su un tavolo insieme alle tempere (bianco, nero e i colori primari), ai pennelli e ai piattini. Ognuno prende un dischetto e un piattino con i colori a tempera che ha scelto. Seduti uno di fronte all'altro e guardandosi reciprocamente e attentamente l'iride, ognuno mischia i colori per cercare le tonalità, le sfumature di colore più vicine all'iride del compagno e lo dipinge sul cartoncino, mettendo al centro la pupilla. Quando tutti hanno concluso, ognuno appende il proprio iride con un piccolo ganetto o una graffetta alla rete di fili colorati tesa al di sopra delle teste.

Attività di narrazione scritta- Una volta che ho aperto gli occhi

Si propone quest'attività come riflessione sul cambiamento di sguardo in una data situazione della propria vita, come riflessione sulla possibilità di essere sorpresi.

Dai racconti emergono esperienze in cui le persone hanno capovolto i loro punti di vista sorpassando un proprio pregiudizio in senso positivo o negativo. I testi scritti vengono posti da ciascuno sotto il proprio iride appeso e letti ad alta voce nel gruppo così disposto per la condivisione.

Restituzione teorica

Al termine delle attività laboratoriali proponiamo una riflessione sul metodo. Lo facciamo a partire da alcune domande che hanno animato la nostra stessa programmazione per la formazione.

Le domande vengono suddivise per ambiti, ogni partecipante può scegliere due ambiti, dunque due domande alle quali rispondere.

Presentiamo di seguito gli ambiti di riflessione e le domande proposte con alcune risposte significative emerse dal gruppo.

Laboratorio

Guardare ed essere guardati negli occhi, cosa provoca?

Inizialmente imbarazzo, ma poi ci si lascia andare e si cerca di cogliere negli occhi dell'altro ciò che può pensare e le sue emozioni.

Guardare: implica sicurezza, audacia ma anche franchezza e sincerità.

Essere guardati: una sfida non abbassare gli occhi.

Come cambia il guardare se devi riprodurre il colore dell'iride di un altro?

Se devo riprodurre il colore dell'iride di un altro il guardare assume un altro significato, infatti non si tratta del semplice atto ma ho bisogno, ho desiderio, c'è in me

la voglia di capire cosa c'è dietro quel colore, di entrare in comunicazione, in empatia.

Se guardo l'altro per riprodurre il colore dell'iride non provo nessun imbarazzo perché mi concentro sull'analisi del colore nell'intento di riprodurlo al meglio, sapendo che ciò soddisferà e gratificherà sia me sia l'altro, se riesco a farlo "bene e bello".

Ci sono differenze tra lavorare con i materiali e con le mani o solo con la testa. Quali?

Quanto contano i materiali messi a disposizione?

Quanto conta il come vengono presentati i materiali messi a disposizione?

Quanto contano gli strumenti per adoperare i materiali?

Quanto conta lo spazio e come viene allestito?

Che differenze ci sono tra il mettersi in gioco all'interno del lavoro di coppia o all'interno del lavoro di gruppo?

C'è differenza tra l'incontrarsi a lavorare in gruppo a livello principalmente cognitivo o quando vengono favoriti gli aspetti espressivi (narrazione, manualità, corporeità, ecc.)?

Scrittura, narrazione, ascolto

Quali sono le difficoltà che incontro nell'ascolto delle storie degli altri?

Ascoltare gli altri mi aiuta ad ascoltare me stessa.

Che cosa succede nella relazione quando ascoltiamo la storia dell'altro?

Quanto contano le capacità di immedesimazione ed empatia nella relazione educativa?

Non vi può essere relazione educativa senza immedesimazione ed empatia. Educare, secondo me, vuol dire saper cogliere i bisogni dell'altro e provare a soddisfarli, riconoscendo i propri limiti e provando a superarli.

Quanto conta la sospensione del giudizio quando ascoltiamo una storia?

Conta tantissimo anche se secondo me è difficile da attuare. Se riusciamo ad essere "imparziali" permettiamo all'altro di aprirsi e trasmettiamo fiducia.

Quali sono le difficoltà che incontriamo nel restituire agli altri il nostro racconto?

A che cosa serve raccontare storie e raccontarsi in un contesto educativo?

Serve a comunicare, esprimere sentimenti, esperienze vissute, a conoscere l'altro.

A superare le proprie inibizioni, fare un'analisi attenta e profonda di sé e a mettersi in gioco.

Raccontare le proprie storie serve a tirare fuori il proprio vissuto e le emozioni che lo hanno accompagnato. Ascoltare le storie degli altri serve a percepire la diversità

dell'altro, il suo essere individuo unico, capace di interpretare la realtà in maniera distinta da me.

Che cosa deve avere un buon contesto di ascolto?

Un buon contesto di ascolto deve avere poche e semplici regole:

1 - il rispetto dell'altro

2 - il rispetto del silenzio

3 - la concentrazione

4 - la certezza che poi parlerò anch'io e sarò ascoltato

Che cosa succede se qualcuno racconta e nessuno ascolta?

Che cosa succede quando qualcuno racconta e suona il cellulare?

Chi racconta intende comunicare pensieri, sensazioni, esperienze, e desidera che il proprio messaggio arrivi all'altro carico di tutte le sfumature, di tutta l'intensità che lo pervade. Il compito di chi ascolta non è dunque semplice tanto quanto non lo è quello di chi parla. Per comunicare è altrettanto importante il contesto della comunicazione ed elemento fondamentale è il silenzio, basta un niente per spezzare quel filo che lega gli attori della comunicazione. Il suono del cellulare, poi, fa l'effetto di un tuono a ciel sereno.

Quanto è importante che lo spazio d'ascolto di una storia sia protetto?

Che cosa succede al gruppo quando ognuno racconta la sua storia?

Il gruppo si arricchisce perché ognuno si immedesima nella storia dell'altro.

Quando ognuno racconta la sua storia dona agli altri qualcosa del proprio modo di sentire e di vedere, donando un po' l'anima. In compenso il gruppo diventa più ricco di esperienze, non vissute personalmente, ma esperienze autentiche e quindi valide.

Quanto conta il sapere di dovere restituire la propria storia ad altri?

Enormemente, perché spaventa, mette a nudo e aiuta a smorzare il giudizio sulle altre storie.

Giochi, canto e corpo

Quanto è difficile cantare in gruppo o proporre un canto a un gruppo?

Perché giochiamo e cantiamo?

Giochiamo e cantiamo per fare gruppo, entrare in sintonia emotiva e quindi essere capaci di condividere.

Che succede quando ci si mette in gioco con il corpo?

Si riesce ad entrare meglio in sintonia, in relazione con l'altro, si riesce a comunicare. Il linguaggio del corpo è universale.

Cosa determina il clima che si respira nel gruppo?

Creazione del contesto, accoglienza

Che cosa fa diventare un luogo un contesto accogliente?

Un comunicazione scevra da pregiudizi.

La possibilità per le persone di comprenderlo e utilizzarlo autonomamente. La possibilità di essere se stessi, accolti come persone veramente per quello che si è. Il calore che le persone riescono a comunicare.

Quanto conta lo spazio dove si lavora?

Quanto conta parlare la stessa lingua nell'incontro con l'altro?

Ci sono altre strade oltre la lingua?

Certo, oltre alla lingua parla il nostro corpo, lo sguardo, gli occhi. Tutto di noi parla. Al di là della lingua c'è la sincerità del sentimento di accoglienza che si rivela attraverso lo sguardo, gli occhi che sono la finestra che si affaccia sui sentimenti.

Tematiche (il viaggio, l'arrivo, l'essere straniero, il guardare)

Si impara a guardare?

Sì, si impara a guardare se ci spogliamo consapevolmente dei luoghi comuni e dei pregiudizi; se proviamo per un po' a vivere una vita non nostra, se dosiamo l'empatia senza patire, se dimentichiamo chi siamo e se infine eliminiamo i "se".

È possibile uno sguardo senza condizionamenti?

Cosa c'è alla base della scelta di un tema da proporre e su cui lavorare?

Quanto conta la chiarezza della proposta tematica?

Quanto conta il processo attraverso cui ci avviciniamo al tema centrale della proposta?

Quali sono le difficoltà di affrontare un tema in una proposta di auto-narrazione?

Le difficoltà ad affrontare il tema dipendono dal modo in cui ognuno di noi si relaziona con gli altri. Spesso la timidezza o la riservatezza impediscono di essere se stessi. Credo che i condizionamenti dipendano anche dall'immagine che gli altri hanno di noi.

Come affrontare le tematiche collettive del presente e a che cosa ci serve?

La riflessione su questi tre temi:

- La formazione come possibilità di sviluppo di se stessi.
- L'esperienza dell'estraneità.
- Il guardare.
- *Ci è sembrata utile per un buon avvio a un percorso di formazione per insegnanti che si interrogano sulla didattica con gli alunni stranieri, ma anche*

inevitabilmente sulla relazione con loro e sulla rivisitazione del proprio ruolo di educatori.

Essendo la prima attività del percorso formativo proposto, gli obiettivi erano:

- Costruire un clima empatico, di ascolto e collaborazione all'interno del gruppo.
- Riflettere in senso generale sulle tematiche dell'estraneità e dell'integrazione.
- Coinvolgere le persone con metodologie attive e partecipative per suggerire la possibilità (o stimolare la creatività) di una didattica che non sia unicamente cognitiva, frontale e verbale.

Gli obiettivi ci sono sembrati ampiamente raggiunti, i partecipanti si sono coinvolti nelle attività, hanno partecipato con interesse e si è creato un ottimo clima di gruppo.

Le riflessioni proposte sono state ben associate alle problematiche concrete vissute sul lavoro e questo ha consentito anche un proficuo scambio di esperienze all'interno del gruppo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Armin Greder, *L'isola-Una storia di tutti i giorni*, Roma, Orecchio Acerbo 2008.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli 2004.
- Bettelheim B., *Imparare a leggere*, Milano, Feltrinelli 1982.
- Borghi L., a cura di Goffredo Fofi *La città e la scuola*, Milano, Eleuthera 2008.
- Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Presentazione di Alberto Alberti, Roma, Editori Riuniti 1984.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1973.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, scelta, introduzione e note a cura di Lamberto Borghi, Firenze, La Nuova Italia 1999.
- Ellison R., *Uomo invisibile*, Torino, Einaudi 2009.
- Freinet C., *La scuola del fare*, Milano, Emme 1978.
- Le Bohec P., Campolmi B., a cura di Annamaria Mitri, *Leggere e scrivere con il metodo naturale*, Azzano San Paolo, Junior 2001.
- Lorenzoni F., *Saltatori di muri : la narrazione orale come educazione alla convivenza*, Cesena, Macro, 1999.
- Losi N., *Vite altrove : migrazione e disagio psichico*, Roma, Borla 2010.
- Montessori M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti 2000.

Papadopoulos R. K., *L'assistenza terapeutica ai rifugiati : nessun luogo e come casa propria*, Roma, Magi 2006.

Pace Ottieri M., *Quando sei nato non puoi più nasconderti : viaggio nel popolo sommerso*, Roma, ed. Nottetempo 2005.

Rogers C.: *Libertà nell' apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera 1973.

Staccioli G., *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci 2007.

PRESENTAZIONE DELL'ASSOCIAZIONE ASINITAS

L'associazione Asinitas onlus, centri interculturali con i migranti, si è composta ufficialmente nell'aprile 2005 a Roma con le finalità di promuovere attività interdisciplinari rivolte alla cura, all'educazione-formazione, all'accoglienza e alla testimonianza di persone minori e adulte, italiane e straniere.

Asinitas si occupa di educazione e di intervento sociale rivolto a minori e adulti, italiani e stranieri. In particolare crea e mantiene contesti educanti di accoglienza e cura in cui promuovere percorsi di autonomia volti all'inserimento sociale di soggetti prodotti e/o percepiti dalla società come non-uguali, rafforzando la loro presenza sociale secondo i principi e i metodi dell'educazione attiva, della cura centrata sulla persona, della narrazione e della raccolta di biografie e testimonianze.

Punto fondante la metodologia dell'associazione è che i contesti educanti vadano *costruiti insieme* agli individui e ai gruppi partecipanti alle attività. L'approccio è centrato sul desiderio espressivo e sulle possibilità di rafforzamento e sviluppo individuale e collettivo, favorendo l'incontro della persona "nel suo corpo e nella sua storia".

Asinitas coordina a Roma e a Milano diverse scuole di italiano L2 per donne e madri straniere, rifugiati, richiedenti asilo e migranti, laboratori manuali espressivi per bambini, un laboratorio artigianale di stampa serigrafica, uno spazio d'ascolto per donne e famiglie italiane e straniere, corsi di formazione per insegnanti, operatori ed educatori, laboratori informatici.

L'associazione Asinitas onlus è attiva nella produzione, raccolta e diffusione di inchieste radiofoniche, giornalistiche e fotografiche, video-documentari, spettacoli teatrali e musicali, mostre, libri, giornali, riviste, siti web, necessari tanto alla promozione culturale di pratiche e riflessioni sulla cura, l'educazione-formazione, l'accoglienza e la testimonianza, quanto alla promozione di una nuova cultura della convivenza e allo sviluppo di un senso critico più consapevole rispetto ai temi delle migrazioni e delle trasformazioni sociali e culturali che attraversano l'Italia.

Alcune nozioni chiave: interlingua, errore linguistico ed errore comunicativo e modalità di correzione

Luisa Amenta

PREMESSA

Negli ultimi anni la presenza sempre più massiccia di alunni immigrati nelle nostre scuole ha posto gli insegnanti davanti all'esigenza imprescindibile di confrontarsi con i nuovi bisogni degli apprendenti che si trovano ad imparare l'italiano, sia come lingua della comunicazione quotidiana che come lingua dello studio. In questo panorama, una riflessione sui processi di acquisizione di una seconda lingua, sulle ipotesi di funzionamento della grammatica della lingua *target*, che formulano gli apprendenti, e sui livelli di interlingua diventa preliminare a qualsiasi considerazione sui loro errori e sulle relative modalità di correzione.

In questa prospettiva, all'interno del percorso di formazione sull'italiano come lingua seconda (d'ora in poi L2), ha trovato spazio un momento di approfondimento sulla linguistica acquisizionale. Tale disciplina, infatti, ha tra i suoi obiettivi uno studio delle strategie messe in atto dagli apprendenti nel momento in cui imparano una lingua, con particolare riguardo alle caratteristiche delle varie fasi del processo di apprendimento e agli errori visti come spie del meccanismo in atto. A partire dalla cornice teorica della linguistica acquisizionale, si è avviata una riflessione sull'importanza che riveste per l'insegnante l'osservazione degli errori, dalla quale può ottenere indizi sul livello di apprendimento raggiunto e sulle ipotesi di funzionamento della lingua formulate dall'apprendente.

Al fine di ripercorrere le principali tappe che si sono svolte durante questo modulo del corso di formazione, in queste pagine si affronteranno brevemente le principali nozioni relative alla linguistica acquisizionale (§1) si tratterà dell'interlingua e della sua rilevanza negli studi di linguistica acquisizionale (§2) e ci si soffermerà sul concetto di errore di cui si fornirà una classificazione, alla luce della quale si contestualizzeranno le possibili modalità di correzione (§3). Nell'ambito del corso di formazione per docenti di italiano L2, questo per-

corso ha mirato a far acquisire consapevolezza sui meccanismi che si mettono in atto nel momento in cui si impara una seconda lingua e sulla possibilità di usare gli errori prodotti dagli apprendenti come chiavi per migliorare il loro processo di apprendimento.

1. LA LINGUISTICA ACQUISIZIONALE

Una prima parte del percorso è consistita in una riflessione teorica sui principali concetti della linguistica acquisizionale. Tale disciplina si occupa dei processi di apprendimento di una lingua non materna, sia se essa è appresa in un paese in cui non è lingua d'uso, come nel caso di una lingua straniera, sia nel caso in cui è appresa nel contesto in cui è parlata, come avviene per l'italiano L2.

Una L2 può essere imparata sia in un contesto naturale e quindi spontaneo, nelle interazioni quotidiane con i parlanti nativi, sia in un contesto istituzionale, come ad esempio la scuola o un corso di lingua. Il contesto di apprendimento condiziona in modo considerevole il tipo di *input* che riceve l'apprendente. Se, infatti, nel primo caso gli apprendenti si devono confrontare con più *input*, che provengono appunto dalla molteplice e variegata realtà linguistica in cui si trovano immersi e da cui ricevono stimoli linguistici non sempre del tutto corretti (basti pensare alle pronunce locali, ai termini regionali, ai costrutti morfosintattici che non sono pienamente accettati dalla norma), nel caso dell'apprendimento guidato in un contesto scolastico, l'apprendente deve fare i conti con l'impiego della lingua anche come lingua dello studio con tutte le difficoltà che a ciò sono connesse (cfr. Amoruso in questo stesso volume). La scuola, inoltre, è il luogo in cui gli apprendenti si confrontano sia con l'*input* spontaneo che viene dalle conversazioni con i pari che con l'*input* formalizzato degli insegnanti e dei libri di testo. Ciò rende particolarmente complessa la realtà linguistica in cui gli alunni stranieri si trovano inseriti e dunque assolutamente necessaria un'attenzione ai processi di acquisizione per poter meglio comprendere i percorsi che compiono gli apprendenti e poter così valutare le loro produzioni.

In questa prospettiva, la discussione condotta con gli insegnanti ha permesso di osservare come sia importante assumere nella didattica un'ottica di tipo "acquisizionale", ossia considerare le strategie che gli apprendenti mettono in atto nel momento in cui si avvicinano ad una L2, i fattori interni all'apprendente che ne condizionano l'apprendimento (L1, età, motivazione, stili

cognitivi), le sequenze e gli ordini di acquisizione di una lingua *target* che prescindono dalla lingua materna e dalla lingua di arrivo, dato che hanno un carattere di universalità. Tali sequenze acquisizionali, che dipendono direttamente dal livello di interlingua raggiunto e dalle ipotesi sul funzionamento della L2 che formula l'apprendente, sono chiavi di lettura fondamentali per comprendere il livello di apprendimento raggiunto dagli alunni.

A partire da queste premesse, è stato possibile notare come non sempre gli studi di glottodidattica abbiano posto l'accento sull'importanza dei processi di apprendimento e sul ruolo attivo e dinamico che spetta all'apprendente. E ciò ha condizionato considerevolmente sia il ruolo dell'insegnante sia il tipo di intervento sulle produzioni degli apprendenti.

In quest'ottica, a grandi linee si sono ripercorsi i principali orientamenti della glottodidattica, a partire dalle prime ricerche sull'apprendimento di lingue diverse da quella nativa, che cominciarono negli anni Cinquanta e furono ispirate al comportamentismo di Skinner. L'idea di fondo era che l'apprendimento del linguaggio fosse solo una questione di imitazione e di formazione di abitudini, dal momento che, quando acquisisce la propria lingua materna, il bambino non farebbe altro che imitare il tipo di *input* che riceve dai genitori o dalle persone con cui egli viene in contatto. Secondo tale teoria, l'apprendente aveva un ruolo assolutamente passivo nella formazione delle sue abitudini linguistiche che si fissano nella sua mente secondo uno schema: "stimolo – risposta – rinforzo". Il compito dell'insegnante era dunque quello di aumentare progressivamente la complessità del comportamento linguistico che l'alunno doveva interiorizzare con una applicazione del *metodo diretto* per cui gli studenti venivano messi direttamente a contatto con la lingua da dover apprendere, soprattutto nella sua forma orale, e senza alcuno spazio dedicato alla riflessione metalinguistica né a pratiche traduttive, come avveniva invece nel metodo tradizionale di tipo grammaticale. Se scopo dell'insegnamento era far acquisire all'apprendente delle abitudini linguistiche corrette, gli errori erano considerati come manifestazioni di abitudini linguistiche sbagliate su cui intervenire con attività di rinforzo. Naturalmente un evidente limite della teoria comportamentista è stato di non aver considerato in alcun modo la creatività e la produttività del linguaggio e il ruolo attivo dell'apprendente.

L'applicazione della teoria comportamentista all'insegnamento di una L2 ha implicato che per apprendimento si intendesse la formazione di nuove abitudini linguistiche che si installavano su quelle legate alla lingua madre mediante gli stessi meccanismi di "stimolo – risposta – rinforzo", per cui le abitudini della propria L1 potevano diventare in qualche modo di ostacolo

all'apprendimento di una L2. In questa prospettiva, risultava imprescindibile un confronto sistematico tra la L1 e la L2 alla ricerca di similarità e divergenze. Si riteneva, infatti, che proprio nei punti di maggiore distanza tra le strutture delle due lingue si sarebbero verificati con più facilità gli errori. Questo filone di studi prese il nome di *analisi contrastiva* ed ebbe come obiettivo di mettere in luce i fenomeni di *transfer* negativo e positivo attuati dall'apprendente nel momento in cui veniva in contatto con una L2. Infatti, nel caso in cui la L1 e la L2 presentavano strutture differenti, l'apprendente, portato a trasferire la sua L1 nella L2, avrebbe avuto più possibilità di errore. Invece, nel caso in cui le strutture fossero state simili si sarebbe attuato un transfer positivo per cui l'apprendimento sarebbe risultato agevolato. Ad esempio, uno studente arabofono avrebbe difficoltà a percepire le vocali italiane /e/ ed /i/ oppure /o/ ed /u/ dal momento che nella sua lingua madre questa distinzione è assente. O ancora studenti di lingue slave avrebbero una tendenza ad usare i nomi senza farli precedere dagli articoli dato che questi mancano nelle loro lingue madri. Il risvolto dell'analisi contrastiva in sede di programmazione didattica portava ad una articolazione dei contenuti tale che si presentavano prima le strutture simmetriche tra L1 e L2 così da facilitare il processo di apprendimento tramite il transfer positivo e solo in un secondo momento strutture divergenti così da poter prevedere l'interferenza negativa che avrebbe prodotto errori da correggere con numerose esercitazioni.

Sebbene non si possa negare l'enorme importanza della L1 nell'apprendimento di una L2, la verifica pratica dell'analisi contrastiva, compiuta attraverso l'esame delle produzioni concrete degli apprendenti, ha portato a riscontrare errori in punti non previsti dei sistemi linguistici, mettendo in luce i limiti della stessa analisi contrastiva: in primo luogo l'aver dedicato poco spazio alla produzione effettiva degli apprendenti e in secondo luogo il fatto di poter essere applicata soltanto in classi omogenee in cui gli apprendenti condividono la stessa L1. Infine, tale teoria non permetteva in alcun modo di spiegare come mai si possano verificare errori simili in apprendenti che non condividono la stessa L1.

Nella discussione si sono evidenziati i limiti didattici del comportamentismo e si è passati a prendere in considerazione gli apporti che vennero alla glottodidattica dalla teoria generativista di Noam Chomsky, che si sviluppò alla fine degli anni Cinquanta e determinò il definitivo superamento dell'ipotesi comportamentista. Come si è potuto osservare, il punto di svolta rispetto alle teorie precedenti consistette nella rivalutazione del ruolo attivo dell'ap-

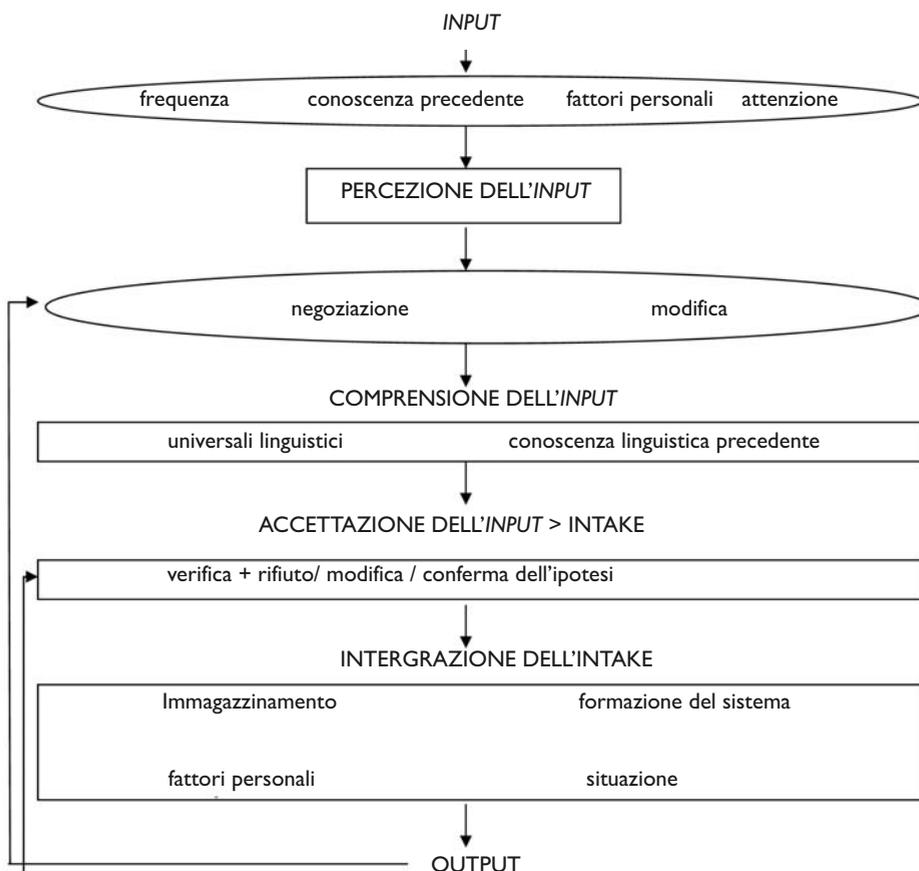
prendente che risulta essere biologicamente programmato per l'apprendimento linguistico. Il ruolo dell'*input* esterno e dell'esperienza, centrali nella teoria comportamentista, venne assolutamente relativizzato dal momento che ha solamente la funzione di attivare un processo che è già in potenza nella mente del parlante. Compito della facoltà di linguaggio, innata nel parlante, è proprio quello di sistematizzare i dati dell'esperienza linguistica con cui l'apprendente viene in contatto e di permettergli di formulare autonomamente ipotesi sul funzionamento della lingua. Secondo Chomsky non era infatti possibile apprendere da zero qualcosa di così articolato come il linguaggio e in un lasso di tempo, sostanzialmente coincidente con i primi due anni di vita, in cui non viene appreso niente di così complesso. Inoltre, la rivalutazione dell'aspetto creativo del linguaggio permetterebbe di spiegare come mai l'apprendente commetta degli errori in punti non previsti del sistema e in risposta ad un *input* corretto. In tal senso, un esempio concreto è dato dagli errori di analogia, ossia quegli errori determinati dall'estensione di una regola anche ai contesti che non le sono propri (del tipo *dicete* al posto di *dite* sul modello di altri verbi della terza coniugazione), assai frequenti nella produzione dei bambini o degli apprendenti di una L2 che, sulla base di ciò che hanno osservato nella lingua oggetto di apprendimento, sono portati a produrre "creativamente" strutture simili.

L'applicazione delle teorie innatiste al campo dell'apprendimento di una seconda lingua portò a considerare che cosa succede nel momento in cui un apprendente si confronta con un sistema linguistico differente rispetto a quello della propria L1 e quale sia il ruolo della sua facoltà innata di linguaggio nello scoprire le regole della L2 che deve imparare. In questa prospettiva, si sviluppò tutto un filone di studi che prese il nome di *analisi degli errori*. Nel 1967 il linguista Pit Corder, sulla scorta delle teorie di Chomsky, pubblicò il saggio *The significance of learner's errors* che segnò una svolta nella glottodidattica. Gli errori, infatti, non erano più considerati negativamente, come avveniva nella teoria comportamentista, quali spie di qualcosa che non aveva funzionato a causa di una risposta non adeguata all'*input* ricevuto, ma divennero il mezzo attraverso cui scorgere le ipotesi che l'apprendente formula sul funzionamento della lingua che sta imparando. Proprio questa elaborazione autonoma del sistema linguistico che si sta apprendendo permetteva di spiegare come mai gli errori hanno luogo anche in punti dei sistemi linguistici non previsti dall'analisi contrastiva. Naturalmente, non si poteva negare del tutto il peso dell'interferenza della L1 nel processo di apprendimento di una L2 ma, grazie all'analisi degli errori, la sua importanza venne senz'altro re-

lativizzata ed essa non è che una delle possibili strategie che il parlante mette in atto nel suo processo di avvicinamento alla lingua *target*.

Un'altra importante novità introdotta da Corder fu l'aver considerato che l'apprendimento di una L2 avviene attraverso una sequenza di acquisizione, una sorta di *sillabo* interno all'apprendente che si sviluppa in modo sistematico sia nei contesti naturali che nei contesti guidati di apprendimento. L'apprendente acquisisce una lingua attraverso una serie di stadi successivi che manifestano una competenza transitoria. In tal senso, gli errori sono la manifestazione esteriore del sistema della lingua che l'apprendente usa in un dato momento del suo processo di apprendimento. Proprio lo studio sistematico degli errori permette di scoprire a quale sequenza di acquisizione è giunto l'apprendente e a quale livello del suo sillabo innato. Ciò permette agli insegnanti di potersi adattare al suo livello di apprendimento e ai suoi bisogni linguistici piuttosto che imporgli una serie di contenuti linguistici che non si adattano alle reali esigenze dell'apprendente.

Sempre in questa linea e nell'alveo degli studi innatisti, negli anni Ottanta, Krashen formulò la sua teoria sull'apprendimento linguistico che distingueva dall'acquisizione. Quest'ultima sovrintende alla comunicazione spontanea in una L2 mentre l'apprendimento è tipico dei contesti scolastici e implica la conoscenza formale e l'osservanza delle regole di una lingua. Inoltre, Krashen focalizzò l'attenzione sui fattori interni all'apprendente che condizionano il processo di acquisizione di una lingua. In particolare, vi sono alcuni meccanismi mentali che sono subcoscienti: il filtro e l'organizzatore, e un terzo meccanismo, il monitor, che invece l'apprendente attiva consapevolmente. Il filtro ha una natura socio-affettiva e si attiva in relazione a fattori emotivi, selezionando l'*input* che l'apprendente riceve dall'esterno. A tal proposito, è emerso come esperienza comune degli insegnanti che, ad esempio, avere una forte motivazione nell'apprendimento o apprendere in un clima piacevole e rilassato sono condizioni che favoriscono l'apprendimento proprio perché il filtro affettivo non si attiva e l'*input* transita più facilmente. Ancora l'organizzatore elabora i dati che l'apprendente riceve dall'esterno trasformandoli in un unico sistema linguistico transitorio e che si manifesta attraverso errori ricorrenti (omissione di morfemi grammaticali, regolarizzazione di forme irregolari, ecc.). Il monitor, invece, agisce in modo consapevole dato che si attiva quando l'apprendente compie riflessioni metalinguistiche, studiando la grammatica, o si autocorregge e ha il compito di compiere una autoverifica dell'*output* linguistico prodotto dall'apprendente.



In linea con la teoria del sillabo di Corder, Krashen parlò anche di ordine naturale di apprendimento, mettendo in evidenza come le strutture di una L2 sono apprese secondo un ordine fisso, naturale e indipendente da quello seguito dall'insegnante nel contesto scolastico. Questa sequenza acquisizionale è determinata esclusivamente dall'organizzatore. All'idea dell'ordine naturale si legava il concetto di *input* comprensibile, dato che, secondo Krashen, si impara una lingua solo comprendendo almeno parzialmente i messaggi che si ricevono. La ricaduta glottodidattica di questa ipotesi è che l'*input* che si fornisce all'apprendente deve essere di una complessità leggermente superiore a quella dello stadio di apprendimento raggiunto. Se non si rispetta questa sequenza graduale, che tiene conto del livello raggiunto, gli errori prodotti dagli apprendenti potrebbero dipendere dal fatto che l'*input* non risulti sufficientemente comprensibile.

Nell'introduzione al suo studio *Second language acquisition and second language learning* (1981) Krashen focalizza più volte l'attenzione sull'errore, manifestando anche le sue perplessità sull'opportunità di correggere gli apprendenti, dato che gli interventi correttivi hanno un effetto minimo nei processi di acquisizione spontanea. Nel campo della glottodidattica, tali considerazioni di Krashen hanno dato lo spunto ai metodi di tipo comunicativo: nell'insegnamento si predilige l'attenzione per il contenuto piuttosto che per la forma; si impiegano materiali autentici che possano suscitare l'interesse degli alunni ed essere motivanti; si dedica maggiore spazio alle attività legate all'oralità e all'uso concreto della lingua. Tali metodi, e quelli basati su un approccio di tipo naturale si caratterizzano per una maggiore tolleranza nei riguardi dell'errore, dato che l'insegnante deve evitare di intervenire con correzioni e deve focalizzare l'attenzione soprattutto sulla trasmissione del significato. Gli unici errori che vanno corretti esplicitamente sono quelli che compromettono la riuscita dell'atto comunicativo, rendendo gli enunciati incomprensibili.

A partire dalle teorie innatiste e ancora con quelle cognitive l'attenzione si spostò decisamente sui processi interni al parlante e sulle strategie che egli mette in atto nel momento in cui acquisisce una lingua. Tali considerazioni hanno creato la base teorica per l'affermarsi dei concetti di *interlingua* e di *sequenze acquisizionali*.

2. L'INTERLINGUA

A partire dagli assunti teorici presentati nel paragrafo precedente, durante il corso di formazione è stata fornita agli insegnanti una definizione di *interlingua* e uno schema con le principali sequenze acquisizionali relative all'apprendimento dell'italiano L2.

Già Corder parlando di *competenza transitoria* aveva messo in luce come le produzioni degli apprendenti non costituiscono un insieme di frasi più o meno piene di errori ma un sistema linguistico governato da regole ben precise, caratterizzato da una forte dinamicità e variabilità. Su questa stessa linea, Selinker coniò il termine *interlingua* per indicare un sistema linguistico a sé stante che è frutto delle ipotesi compiute dall'apprendente nel tentativo di scoprire il funzionamento della lingua *target*. L'interlingua è un sistema indipendente sia dalla L1 che dalla L2, è dinamico, perché si modifica con il modificarsi delle ipotesi formulate dall'apprendente, e muta da di-

scente a discente pur mantenendo regolarità. Dato che per conoscere il livello di interlingua raggiunto dai vari apprendenti non si può prescindere da una analisi delle loro produzioni, da cui emergono le sequenze precise che stanno alla base del processo di apprendimento, un'attività svolta durante il corso prevedeva che gli insegnanti dovessero lavorare su alcuni frammenti prodotti da apprendenti di diverso livello e in base allo schema ricevuto ne individuassero il livello di interlingua. Tale attività ha permesso di osservare come alcuni meccanismi cognitivi universali sovrintendono all'organizzazione della lingua d'arrivo e come il processo acquisizionale di solito avvenga in tre fasi che prescindono sia dalla L1 dell'apprendente sia dalla L2 che sta imparando:

- 1) Fase pre-basica: è la fase iniziale in cui l'apprendente si concentra principalmente sull'analisi dell'*input* che riceve. Gli enunciati sono molto brevi perché dispone di poche parole in L2 e per comunicare si affida a mezzi non verbali (gestualità, contesto, conoscenze condivise). Le frasi sono per lo più coincidenti con poche parole-chiave, sono prive di verbi, preposizioni, articoli. In questa fase, l'apprendente si appoggia molto sul lessico della propria L1 o fa ricorso a formule e a routine (ad esempio nel caso delle frasi interrogative e negative) che sono solo frutto di memorizzazione e ripetizioni ma non di una effettiva conoscenza delle regole di formazione.
- 2) Fase basica: le frasi cominciano ad organizzarsi attorno ad un verbo flessso, normalmente all'infinito o al presente indicativo. Nelle frasi mancano ancora molte parti funzionali (preposizioni, congiunzioni). Prevale la coordinazione e si fanno largo ricorso di mezzi lessicali anche per l'espressione di ciò che andrebbe espresso con mezzi morfologici. Ad esempio nella frase "*lui adesso essere America*", l'uso dell'avverbio permette di esprimere il momento in cui si svolge l'azione senza necessità di usare il tempo verbale opportuno.
- 3) Fase post-basica: rappresenta la varietà più avanzata in cui compaiono frasi con il verbo flessso, la morfologia viene regolarizzata, sono presenti articoli e proposizioni subordinate.

Per esempio, relativamente all'apprendimento della morfologia verbale in italiano L2, l'ordine delle sequenze che viene appreso è: presente (e infinito) > (ausiliare +) participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo (Giacalone Ramat, 2003). Tale sequenza è implicazionale, ossia la presenza di un tempo o di un modo in una data fase di interlingua implica necessariamente che già l'apprendente conosca quelli precedenti.

Le strategie di apprendimento che vengono messe in atto nelle varie fasi sono differenti: nella varietà pre-basica, infatti, in cui sono più frequenti gli enunciati mistilingui, prevale l'interferenza delle strutture della L1. Nella varietà basica, invece, l'apprendente tende ad una generalizzazione e ad una sovraestensione delle regole che ha appreso. Inoltre, la varietà basica è anche quella più soggetta alla fossilizzazione, fenomeno per cui il parlante, avendo raggiunto i propri scopi comunicativi, malgrado continui a ricevere un *input* ricco e articolato in L2, non progredisce più nel suo apprendimento e continua a mantenere invariati certi elementi della propria interlingua, commettendo sempre gli stessi errori che non compromettono però la sua possibilità di comunicare nella L2.

Dalla riflessione è emerso come per gli insegnanti confrontarsi con errori fossilizzati sia abbastanza arduo e come interventi anche mirati di correzione spesso non producono i risultati sperati. Infatti, le regole che non sono state interiorizzate dall'apprendente non sono applicate e anche nel caso in cui si acquisisca consapevolezza di produrre enunciati sbagliati, attraverso una correzione esplicita, qualora l'apprendente riesca a comunicare e a farsi capire in modo soddisfacente, non è detto che si senta motivato a correggersi. D'altra parte, tutti gli insegnanti si sono trovati d'accordo nel ritenere che non intervenire affatto sulle varietà fossilizzate potrebbe indurre l'apprendente alla convinzione che la sua produzione in italiano L2 sia adeguata e dunque radicalizzando ulteriormente il suo errore.

Una fase importante di socializzazione della riflessione ha riguardato la considerazione che le varietà di apprendimento individuate non possono ritenersi nette e ben distinte ma gli apprendenti si spostano da una varietà ad un'altra gradualmente e con lunghe fasi di sovrapposizione e di transizione in cui accanto a strutture già acquisite emergono tratti più avanzati di fasi successive. Infatti, come osservato da Andorno, Cattana e Marellò: «[...] l'assegnazione di un'etichetta definitiva a una varietà di apprendimento non è un'operazione importante; importante è invece lo sviluppo della capacità di analisi delle forme presenti nell'interlingua, sia sul piano della descrizione per errori, sia sul piano della descrizione "interna" della varietà di apprendimento».

Proprio sulla base di una tale considerazione nella pratica didattica diventa quindi fondamentale una riflessione sul concetto di errore e una descrizione degli errori in modo tale da avere strumenti per analizzare i livelli dell'interlingua.

3. RICONOSCERE GLI ERRORI

Prima ancora di individuare criteri per riconoscere e classificare gli errori, un momento della riflessione condotta con gli insegnanti è stata dedicata alla stessa definizione di “errore”, che è significativa per determinare cosa considerare come tale. Agli insegnanti sono state fornite una serie di definizioni che andavano da una visione dell’errore di tipo più strettamente normativo, come devianze dalla regola, sino a definizioni che contemplavano una non adeguatezza di una determinata produzione linguistica ad una situazione comunicativa e prevedevano una elasticità in relazione al livello degli apprendenti. Dalla discussione si è passati a definire “errore”, secondo la linea individuata da Andorno – Cattana – Marellò, qualsiasi scarto tra la produzione di un apprendente e la produzione che un parlante nativo considera appropriata ad una determinata situazione comunicativa, in relazione ad una norma accettata come tale dalla comunità di parlanti.

La riflessione si è dunque spostata sul tipo di norma a cui fare riferimento, dal momento che è apparso evidente come non si possa parlare di errore senza considerare la norma. La discussione con gli insegnanti ha permesso subito di porre l’attenzione sul fatto che per ciò che concerne l’italiano contemporaneo si fa di solito riferimento all’italiano *standard*, ossia una varietà di italiano che viene insegnata nelle scuole e che si trova nelle grammatiche. Tuttavia, esistono produzioni dei parlanti nativi che pur discostandosi da una tale accezione di norma sono pur sempre accettabili in determinate situazioni comunicative. Ad esempio l’uso dell’imperfetto al posto di congiuntivo e condizionale nel periodo ipotetico, del tipo “se me lo dicevi, te lo portavo”, sebbene non risulti accettabile in un testo scritto o nella lingua *standard*, è sicuramente assai frequente nel parlato dei parlanti nativi anche colti in contesti di media formalità. In tal senso, differentemente da una norma di tipo prescrittivo, in cui sulla base di un modello si stabilisce cosa sia corretto e cosa no, in una prospettiva di norma descrittiva, che accoglie la pluralità di dimensioni di variazione dell’italiano in relazione ai contesti d’uso della lingua, non esiste un’unica norma che vada bene per tutte le situazioni comunicative. Ciò ha portato anche a considerare come gli errori siano una delle cause fondamentali del processo di trasformazione di una lingua, perché ciò che in una data fase non è accettato come “corretto”, nelle fasi successive della storia di quella lingua, grazie all’uso che ne fanno i parlanti, diviene pienamente accettato.

Dalla riflessione condotta con gli insegnanti è dunque emerso come la cor-

rettezza grammaticale di un'espressione non possa essere l'unico criterio in base al quale analizzare un enunciato. Infatti, esistono frasi che, da un punto di vista grammaticale, sono ineccepibili ma che non si adattano alla situazione comunicativa in cui sono prodotte perché non presentano una varietà di lingua appropriata al contesto comunicativo e agli interlocutori. È proprio la competenza comunicativa che fa sì che un parlante possa usare una espressione adeguata ad una determinata situazione. D'altra parte un ulteriore criterio per stabilire cosa sia errore è la *comprensibilità*, ossia la caratteristica per cui una determinata frase contiene errori soltanto se ci sono parti che ostacolano la comunicazione. In base ad un tale criterio, pure una produzione che presentasse errori grammaticali, ma che risultasse comprensibile ed efficace dal punto di vista della comunicazione, potrebbe essere considerata "corretta".

Cattana – Nesci (2003) sottolineano come sia necessario, nel momento in cui si valuta ciò che in una produzione può essere considerato giusto o sbagliato, assumere soprattutto il criterio della *flessibilità*. Tale criterio tiene conto di tutti i criteri precedenti ma assume come punto di riferimento l'apprendente (bisogni linguistici, livello di apprendimento, personalità) e il contesto.

A partire dalla considerazione dei criteri di individuazione degli errori, il lavoro con gli insegnanti ha previsto poi un momento di discussione sulla differenza tra errori occasionali ed errori sistematici. Quando si parla di errori sia nella produzione di un nativo che di un apprendente, normalmente, non si considerano le devianze occasionali (detti anche *lapsus*), che possono dipendere da distrazione o stanchezza e che di solito vengono autocorretti, ma quelli prodotti in maniera più o meno sistematica.

Nel caso in cui l'apprendente non conosca ancora una regola, gli errori prodotti non possono essere considerati pienamente sistematici e soprattutto in tali contesti, invitato a riflettere sulla sua produzione, il parlante non è in grado di riconoscere l'errore. Invece, gli errori sistematici sono quelli commessi quando già la regola è stata presentata e l'apprendente sta formulando ipotesi sui contesti di applicazione della regola e sulle sue eccezioni. In questa fase, benché possa non essere ancora in grado di correggere l'errore, può dare spiegazioni su come l'ha commesso. Alcuni errori possono permanere anche dopo che l'apprendente abbia scoperto il funzionamento del sistema, perché pur conoscendo la regola non riesce ad applicarla coerentemente nella sua produzione. In questo caso, egli è però in grado sia di individuare che di correggere gli errori.

Come si è detto, per poter intervenire in modo adeguato sull'errore è ne-

cessario saperlo individuare, riflettere su di esso e soprattutto descriverlo appropriatamente. Pertanto una parte consistente delle attività condotte con gli insegnanti sono state strutturate a partire dalla individuazione dei parametri che permettono di descrivere gli errori:

- 1) l'aspetto superficiale;
- 2) il livello di lingua;
- 3) la frequenza;
- 4) le cause;
- 5) l'effetto comunicativo.

Con aspetto superficiale si fa riferimento al tipo di scarto che esiste tra l'enunciato prodotto dall'apprendente e quello che ipoteticamente un parlante nativo produrrebbe nella stessa circostanza.

In base alle differenze tra i due enunciati si può parlare di *omissione* se manca un elemento che è invece sarebbe presente nella produzione del nativo (es. *io andato scuola*); *aggiunta* se è presente un elemento in più (es. *io ci sono a Palermo*); *sostituzione* quando ricorre un elemento linguistico differente rispetto alla produzione di confronto (es. *io mi chiami Jamal*), in cui per un effetto copia della frase *input* viene ripresa la seconda persona dell'indicativo presente al posto della prima; *inversione* se gli elementi della frase non seguono l'ordine della produzione di confronto (es. *ho la macchina anche preso*) in cui l'oggetto tendenzialmente segue il predicato; *segmentazione* nel caso in cui due elementi della frase vengano interpretati come separati quando sono uniti e viceversa (es. *la mia mamma di Ilhem*). Il livello di lingua in cui avviene l'errore è estremamente importante da individuare perché permette di capire se, quando e in che modo orientare l'intervento didattico per correggerlo. Relativamente al piano linguistico in cui avvengono gli errori possono essere fonologici, morfologici, sintattici (relativi all'accordo, all'ordine degli elementi nella frase e alle reggenze), testuali, lessicali e pragmatici (relativi all'adeguatezza di un enunciato al contesto comunicativo come ad esempio la scelta del *tu* o del *lei* e delle forme di saluto).

In tale prospettiva, durante il corso di formazione, è stato fornito agli insegnanti un *corpus* di produzioni di apprendenti di italiano L2 che contenevano errori con la consegna di intervenire su di essi. Nella fase di socializzazione del lavoro, si è potuto osservare come non tutti gli errori necessitano di interventi di correzione parimenti urgenti. Di solito, gli errori sui quali gli insegnanti hanno sentito l'esigenza di intervenire sono quelli ortografici e di morfologia perché "sporcano" il testo e lo rendono immediatamente perce-

pibile come prodotto da uno straniero o da un parlante incolto. Inoltre, si è notato come questi errori siano anche “facili” da correggere perché per essi esistono regole univoche, ben determinate e tendenzialmente stabili nel tempo. Tuttavia, questi errori ineriscono per lo più alla competenza scritta e non compromettono significativamente gli enunciati sul piano della comprensibilità. Pertanto va valutata di volta in volta quale sia la priorità effettiva di correzione in relazione ai bisogni degli apprendenti.

Gli errori su cui è necessario intervenire sono quelli che ricorrono più frequentemente e in modo sistematico perché tali errori possono essere rivelativi sia di settori particolarmente complessi della lingua obiettivo, specialmente se si verificano in apprendenti che non condividono la stessa LI, sia di strategie di apprendimento legate alle ipotesi sul funzionamento della lingua che fanno i vari apprendenti. Accanto a questa tipologia di errori esistono anche quelli idiosincratici che sono invece propri di gruppi specifici di apprendenti e che comunque ci danno indicazioni circa le loro difficoltà specifiche.

Durante il percorso con gli insegnanti, una parte considerevole della riflessione è stata dedicata alle cause degli errori e alla necessità di tenere separato il piano della descrizione dell’aspetto superficiale dell’errore da quello delle cause. Dalla discussione è emerso immediatamente come si sia per lo più portati a spostare immediatamente su questo piano l’attenzione, considerando l’interferenza con la propria lingua materna la causa principale degli errori degli apprendenti. Anche in questo caso, sono stati forniti dei materiali autentici, chiedendo agli insegnanti di identificare gli errori presenti che potessero essere ricondotti ad un influsso della lingua materna degli apprendenti. Questo tipo di attività ha permesso di focalizzare subito l’attenzione sulle difficoltà con cui gli insegnanti si confrontano in classe nel momento in cui hanno tra i loro alunni apprendenti stranieri che non condividono la stessa lingua materna o che sono parlanti di LI molto distanti tipologicamente e geneticamente dall’italiano.

L’esito delle attività ha fatto emergere come l’interferenza sia in realtà soltanto una delle possibili cause e che affidare al peso dell’interferenza tutta la spiegazione degli errori non permette di cogliere i processi di avvicinamento alla lingua *target* compiuti dagli apprendenti. D’altra parte un test, per verificare se un errore può essere attribuito ad interferenza e non ad una semplice somiglianza strutturale tra LI e L2, è considerare se quel determinato errore è commesso con maggiore frequenza dai parlanti di quella determinata LI rispetto ad apprendenti con altre LI.

L'interferenza agisce di più su alcuni livelli di lingua, quali la fonologia e il lessico, ma anche a livello sintattico è possibile individuare tratti che possono dipendere dalla L1 degli apprendenti, quali ad esempio l'omissione degli articoli o l'ordine degli elementi della frase. Secondo Pallotti (1998) anche l'*evitamento*, ossia la strategia per cui gli apprendenti cercano di non ricorrere a strutture della L2 che siano molto distanti o assenti nella loro L1, può essere considerata nell'ambito delle interferenze.

Ci si è poi soffermati sugli *errori intralinguistici* o *evolutivi*, ossia tutte quelle devianze dalla lingua *target* che non dipendono dalla L1 quanto dalle ipotesi che l'apprendente formula sul sistema della L2 in base alle regole già in suo possesso. Tra questi rientrano la *sovraestensione* e l'*ipergeneralizzazione* della regola che si verificano quando l'apprendente è portato ad applicare determinate regole morfologiche e sintattiche anche nei casi in cui non andrebbero applicate (ad esempio ricondurre tutti gli aggettivi allo schema della prima classe a quattro uscite o le formazioni analogiche dei paradigmi verbali *ho scrivato* al posto di *scritto*). A questo ambito possono essere ricondotti anche errori di analogia a livello lessicale:

Es. Ins.: Allora che tempo farà?

Rishana: Di mattina piove...il pomeriggio è...

Ins.: Di mattina sarà piovoso, di pomeriggio ci sarà il sole, perciò è...

Rishana: È soloso!

Un'altra tipologia di errore intralinguistico è la *semplificazione* ossia la riduzione nel sistema della lingua d'arrivo di tutte quelle forme, per lo più funzionali, quali articoli, preposizioni, che hanno uno scarso "peso" dal punto di vista semantico e di comprensibilità dell'enunciato, in quanto elementi grammaticali. Ancora sono possibili casi di *formazioni autonome*, allorquando l'apprendente produce forme che non trovano riscontro né nella lingua di partenza né nella lingua di arrivo ma che si giustificano a partire da strutture esistenti nella L2. È il caso ad esempio della forma con verbo essere + gerundio (del tipo *siamo andando*) al posto della perifrasi *stare + gerundio*, costruita sulla base della somiglianza con la sequenza verbo essere + participio passato.

Infine, un'ultima tappa della riflessione condotta con gli insegnanti ha riguardato la valutazione degli errori e la loro correzione.

Durante la fase delle attività proposte è spesso emersa, congiuntamente all'individuazione e alla descrizione degli errori, la volontà di attuare interventi correttivi. Si è osservato come l'insegnante possa anche scegliere

in un primo momento di non intervenire sugli errori che non compromettono il piano della comunicazione proprio per non interrompere l'apprendente nella sua produzione orale. Si è ragionato anche sull'importanza di attivare nella produzione orale meccanismi di *riparazione* che, grazie alla riformulazione del materiale linguistico usato dall'apprendente, gli permettano di confrontarsi con un *input* corretto senza per questo compromettere la fluidità dell'interazione con una correzione diretta o esplicita degli errori:

Es. Bogdan: Mi fa male la gamba...sono caduto...e doctore ha fatto fotografie.

Ins.: Sì, il dottore ti ha fatto la radiografia per vedere se c'era qualche osso rotto.

Bogdan: Sì e poi il doctore ha visto con la luce.

Prima di procedere in tal senso si è chiesto di riflettere su come fossero stati valutati gli errori individuati nel testo se scorretti da un punto di vista grammaticale o non adeguati alla situazione comunicativa, al registro usato, o semplicemente in quanto forme non adoperate abitualmente da un parlante nativo.

A partire da questa classificazione ci si è concentrati sugli errori grammaticali e, prima di stabilire quali fossero gli interventi di correzione più opportuni, si sono posti in relazione con il livello di interlingua dell'apprendente e con la frequenza con cui ricorrevano nei frammenti di produzioni proposti per l'attività.

Si è quindi passati a considerare i tipi di correzione che si addicono ai testi scritti: *comunicativa*, quando si segnalano solo gli errori che compromettono l'efficacia del messaggio specialmente nel caso di produzioni di apprendenti ai livelli iniziali di interlingua; *rilevativa* che consiste nel segnalare con una sottolineatura semplicemente la presenza di un errore senza dare indicazioni sulla forma corretta e che pertanto si adatta ad apprendenti di livello più avanzato che conoscono già le regole e sono in grado di autocorreggersi; *risolutiva* quando si unisce alla rilevazione degli errori anche la riscrittura corretta delle parole o frasi che li contengono e *classificatoria* quando pur non fornendo le riformulazioni corrette, si danno informazioni sul tipo di errore in modo tale da permettere all'apprendente di orientarsi sul tipo di intervento correttivo richiesto.

Dalla discussione condotta con gli insegnanti è emerso come nella scelta del tipo di correzione più adatto sia imprescindibile ragionare sulle possibilità che ha l'apprendente di autocorreggersi in base al suo grado di conoscenza delle regole, partendo dal presupposto che, per quanto possibile, l'autocor-

rezione andrebbe sempre promossa e valorizzata. Ad esempio, è stato osservato come nella correzione di tipo risolutivo l'apprendente abbia un ruolo passivo, in quanto gli viene fornita la "soluzione", ponendo accanto all'errore la forma corretta. Tuttavia ciò è legato al fatto che questo tipo di correzione si addice soprattutto a quegli apprendenti che ancora non conoscono pienamente le regole e i loro ambiti di applicazione e che pertanto non potrebbero ricevere un *input* sufficiente, se l'intervento dell'insegnante si limitasse ad una semplice rilevazione dell'errore. D'altra parte, per tali apprendenti non sarebbe neppure pensabile una autocorrezione. Differentemente, per gli apprendenti che già hanno una parziale conoscenza della regola, e che quindi sono in grado di individuare gli errori, si possono prevedere interventi che lascino all'apprendente un maggiore spazio di riflessione e di autocorrezione dell'errore.

CONCLUSIONI

Il percorso di formazione condotto con gli insegnanti relativamente a questo modulo ci ha permesso di riflettere e di acquisire consapevolezza sull'impossibilità di considerare gli errori e le modalità di correzione come qualcosa che può essere definito una volta e per tutte a prescindere dalle caratteristiche degli apprendenti, dal loro livello di interlingua, dalla situazione in cui si trovano a dover comunicare. Si è visto come già la norma dell'italiano non sia qualcosa di stabile e unitario ma sia soggetta a cambiamenti che comportano il rimettere in discussione in modo flessibile il punto di riferimento assunto. E proprio a partire da ciò che si considera corretto e accettabile dipende anche il modo di classificare e intervenire sugli errori.

In questa prospettiva è stato altrettanto proficuo aver tenuto separato il livello della descrizione degli errori dalle cause che li possono avere generati per poter ragionare sulle strategie e i meccanismi messi in atto dagli apprendenti nel loro processo di avvicinamento alla lingua *target*.

«Gli insegnanti con cui si è condotto il modulo si sono dimostrati molto partecipi. Hanno ritenuto un risultato significativo di questo loro percorso di formazione poter assumere un'ottica "acquisizionale", riconsiderando non soltanto il ruolo dell'apprendente ma anche le metodologie di intervento nell'individuazione e correzione degli errori. Inoltre hanno ritenuto particolarmente produttivo l'aver lavorato sui livelli di interlingua raggiunti

non quali etichette, che ingabbiano rigidamente e statisticamente gli apprendenti, ma come una griglia di analisi che offre parametri per la descrizione degli errori e dunque indizi utili per programmare interventi didattici personalizzati».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Ribotta P., *Insegnare e imparare la grammatica*, Paravia, Torino 1999.
- Andorno C., Cattana A., Marellò C., *Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione*, Modulo 6, corso avanzato, Azione Italiano L2: lingua di contatto, lingua di cultura.
- Berretta M., *Linguistica ed educazione linguistica*, Einaudi, Torino 1977.
- Bertocchi D. et alii, *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- Calò R., *Le lingue in classe. Insegnare, apprendere, comunicare*, Settecittà ed., Viterbo 2009.
- Cattana A., Nesci M.T., *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra Edizioni, Perugia 2003.
- Chini M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma 2005.
- Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Il Mulino, Bologna 1988.
- Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma 2003.
- Lo Duca M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci 2003.
- Pallotti G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 1998.
- Revelli L., a cura di, *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici e didattici*. Franco Angeli, Milano 2009.

Comprendere chi non comprende. Un laboratorio per conoscere meglio i testi scolastici

Chiara Amoruso

Il laboratorio qui presentato costituisce una proposta in chiave sperimentale delle acquisizioni presentate nel volume scritto dalla stessa conduttrice (Amoruso 2010), arricchite di materiali inediti. Esso ha avuto la finalità generale di avviare con i docenti partecipanti una riflessione sulle difficoltà di comprensione diffuse nei testi scolastici al fine di comprenderne meglio l'origine e le implicazioni e al fine di comprenderle meglio negli alunni. Si parte dal fare esperienza di queste difficoltà attraverso la simulazione della situazione in cui si trova un alunno straniero quando legge un testo disciplinare scritto in italiano. Quindi, dopo aver riflettuto sull'esperienza ed essere arrivati a delle conclusioni provvisorie, si entra dentro i testi scolastici attraverso la proposta di esempi che contengono tipi diversi di difficoltà. Segue un'attività di analisi di un testo scolastico da fare in piccoli gruppi dove i partecipanti provano a usare gli strumenti appena forniti e sperimentano di aver acquistato uno sguardo più acuto nell'analisi dei testi con cui quotidianamente si confrontano. Il percorso si conclude con la socializzazione dei risultati dell'attività e con un giro di opinioni sull'utilità dell'esperienza.

I docenti con cui si è lavorato, tanto a Catania, quanto a Palermo, si sono mostrati fin da subito motivati e partecipativi, sia perché ben disposti nei confronti di questa formazione in generale, sia perché questo modulo rispondeva a un'esigenza sentita diffusamente. Come si dirà meglio nell'ultimo paragrafo, i partecipanti hanno apprezzato l'utilità del laboratorio e la molteplicità di spunti offerti per il lavoro in classe.

1. PRESUPPOSTI TEORICI: DIFFICOLTÀ FUNZIONALI E DISFUNZIONI

«I testi scolastici sono difficili». È questo il commento che si sente ripetere non solo dagli studenti (che potrebbero essere sospettati di negligenza) ma

anche dai loro genitori e dagli stessi insegnanti che, in contesti diversi, supportano i ragazzi nell'apprendimento.

La difficoltà dei testi scolastici potrebbe essere letta come un dato scontato e necessario, come il giusto stimolo alla crescita linguistica e cognitiva degli studenti se non fossero anche presenti degli ostacoli alla comprensione che derivano da una carente pianificazione testuale: informazioni mancanti, connettivi mal posti, cattiva distribuzione del carico informativo, ecc.

A ben vedere, fra gli elementi di difficoltà che si riscontrano nei testi scolastici si possono distinguere due gruppi fondamentali.

Alcuni sono elementi di **difficoltà funzionali** in quanto perseguono l'obiettivo di offrire un modello di lingua colta e di presentare le strutture linguistiche adeguate per la verbalizzazione di categorie concettuali complesse.

Altri, al contrario, sono **disfunzioni**, sono elementi di difficoltà non-funzionali e anti-funzionali. Essi, infatti, non solo non producono alcun effetto positivo in termini di apprendimento, ma determinano addirittura dei danni: appesantiscono inutilmente l'operazione di decodifica, creano nei ragazzi confusione concettuale e, quel che è più grave, forniscono un modello negativo di testualità.

Mentre le difficoltà funzionali sono tali solo in rapporto a utenti con un deficit linguistico temporaneo, le disfunzioni creano ostacoli enormi a tutti gli studenti, anche a quelli ben attrezzati linguisticamente.

Le disfunzioni riguardano soprattutto il livello della pianificazione concettuale e della testualità e sono in gran parte riconducibili alla stessa origine: la necessità di concentrare in un piccolo spazio porzioni di testo molto ampie e di ridurre a schemi concettuali semplici articolazioni tematiche complesse. Le disfunzioni nascono, infatti, quando a questo problema vengono date soluzioni sbagliate: accumulando concetti appena accennati anziché selezionarli nella giusta misura, eliminando alcuni passaggi logici che possono essere ricostruiti solo da lettori esperti, introducendo precisazioni difficili che disorientano anziché chiarire.

Valter Deon (1997) propone, ad esempio, un'analisi molto interessante dei processi di riduzione parafrastica a cui è sottoposto il racconto storico nei testi per le scuole. Se si confronta un paragrafo di storia di un manuale scolastico con un testo scritto da uno storico esperto, si nota come ad essere state eliminate sono le informazioni di contesto, il racconto dettagliato dei fatti e delle condizioni in cui si sono verificati, la descrizione dei personaggi, cioè tutti quegli elementi che forniscono riferimenti concreti al processo di comprensione e di rielaborazione. «In questi manuali, la narrazione non ha

soggetto: o forse i soli soggetti sono aliti di vento o di parola, fantasmi concettuali sui quali le conoscenze, le esperienze degli studenti non riescono a trovare presa e corrispondenze» (op. cit., p. 55).

Se quanto appena detto vale specificamente per la storia, in generale si può affermare che la pretesa di completezza, unita all'esiguità dello spazio disponibile, produce manuali scolastici in cui sembrano coesistere due tipologie testuali in contraddizione: il testo per apprendere contenuti nuovi e il testo per rivedere in forma sintetica contenuti già noti. Questo si traduce in un problema di comprensibilità che è strutturale e sostanziale. La comprensione del testo richiede, infatti, una serie di inferenze e di integrazioni che solo il lettore già esperto può fare e che fa attraverso micro-ragionamenti che rimangono per lo più sotto il livello della coscienza. Per questo, a volte, diventa così difficile per l'insegnante individuare i punti problematici del testo al fine di rispondere a una richiesta d'aiuto degli studenti.

Probabilmente questa situazione, oltre che poter essere addebitata alla negligenza di certi autori, è la conseguenza di un fraintendimento che è costitutivo dell'istituzione scolastica e della sua tradizione testuale e che riguarda lo statuto stesso del testo scolastico. Esso viene concepito, infatti, più come un promemoria di tutti gli argomenti che come un luogo per comprenderne appieno qualcuno, più come un sussidio per l'insegnante che come uno strumento per un uso autonomo da parte degli alunni.

Il confronto reiterato con questo tipo di scrittura, interagendo con altre cause, ha tre effetti negativi importanti:

- gli studenti non si abituano a usare le strategie di lettura tipiche del lettore esperto perché in questi casi risultano poco efficaci e comunque difficili da attuare. Essi tendono a leggere il testo linearmente e a memorizzare i concetti nello stesso ordine e anche nella stessa forma enunciativa in cui vengono presentati;
- si abituano a un nozione di comprensione che è molto riduttiva ("ho capito in quanto sono in grado di riprodurre quello che c'è scritto nel testo") e che non prevede l'enucleazione e la ricombinazione delle informazioni. Questa può essere considerata una strategia di salvezza rispetto al sospetto angosciante che potrebbe colpirli, quello di non essere in grado di capire con il conseguente e vertiginoso abbassamento dell'autostima. Quello che i ragazzi non possono sospettare se non condotti, infatti, è che sia proprio il testo ad essere costruito male;

- infine, interiorizzano un modello sbagliato di scrittura espositiva (dove la pianificazione è debole o non è trasparente) che poi riproducono nei loro elaborati.

Nel caso degli alunni stranieri con una conoscenza ancora iniziale della nostra lingua, questi effetti possono diventare ancora più gravi. Le difficoltà presenti nei testi di studio, infatti, costituiscono ostacoli insormontabili e possono causare la rinuncia al faticoso processo di avvicinamento alla lingua per lo studio.

2. I PARTE DEL LABORATORIO - PROVARE LE DIFFICOLTÀ

2.1. *Un'esperienza di lettura difficile*

Il laboratorio comincia con un'esperienza. Ai partecipanti viene proposto un testo con lacune lessicali e privato in gran parte di elementi morfologici (vedi Allegati 1 e 2). Dove, cioè:

- mancano gli articoli (lacuna non segnalata);
- quasi tutti i verbi sono stati posti all'infinito (compaiono in maiuscolletto);
- mancano le preposizioni e i nessi relativi (segnalati dal simbolo di zero tagliato: Ø);
- sono state cancellate alcune parole: sostantivi, aggettivi o verbi (sostituiti da un tratto lungo).

Si chiede ai docenti di ricostruire il testo integrando gli elementi mancanti e coniugando i verbi.

I partecipanti sono avvisati che alcuni di loro hanno un testo "facile", altri un testo "difficile" e, infatti, sono state distribuite due versioni diverse dello stesso argomento: una è quella originale tratta da un libro di storia di I media, un'altra è quella riscritta seguendo i criteri della scrittura chiara. Si chiede anche di segnare l'orario di inizio e di fine della prova sul foglio.

In questo modo viene simulata la situazione in cui si trova un alunno straniero quando legge un testo. Egli, infatti, non riconosce il significato di molte terminazioni, di molti nessi e di alcune parole. Il testo rimane per lui una sequenza lacunosa di parole piene a partire dalle quali fare ipotesi sui significati locali e su quello globale. Per simulare tale situazione si sarebbe potuto proporre un testo in una lingua straniera, ma questa scelta è poco praticabile

dal momento che le competenze in altre lingue da parte dei destinatari possono essere anche molto diverse.

Dopo 10-12 minuti, quasi tutti hanno finito e a quelli che non hanno finito si chiede di sospendere comunque la prova dal momento che anche i testi non completati costituiscono un dato molto importante. Da questo momento in poi non è concesso intervenire più sul testo che, più tardi, dovrà essere consegnato nella stessa forma in cui si trova ora.

Prima i partecipanti si confrontano in coppie miste, dove siano presenti, cioè, una persona con il testo facile e una con il testo difficile. In questo modo cominciano a cogliere le differenze tra i due testi e chi aveva il testo difficile trova alcune risposte ai problemi non risolti.

Si continua con una condivisione *in plenum* chiedendo a qualcuno con il testo facile di leggere la sua versione e agli altri di associarsi a questa o di segnalare eventuali divergenze. La stessa cosa si fa con il testo difficile. Mentre le versioni del testo facile, a parte qualche variante lessicale, sono tutte uguali, nel caso del testo difficile, le divergenze tra una versione e l'altra sono più significative e solo una stretta minoranza riesce a confezionare un testo perfettamente scorrevole dal punto di vista sia semantico che sintattico.

2.2. Riflessione sull'esperienza

È il momento di riflettere insieme su quanto è stato sperimentato fin qui e lo facciamo a partire da alcune domande stimolo. Di seguito si riportano le domande con le risposte che sono emerse anche su sollecitazione della conduttrice.

1. Il testo che vi è stato presentato, all'inizio vi è sembrato fin troppo lacunoso e sgangherato. Eppure l'avete ricostruito in pochi minuti. Perché ciò è stato possibile?

- perché conoscevamo l'argomento e potevamo prevedere i contenuti;
- perché siamo cognitivamente ben attrezzati ad affrontare un simile compito;
- perché il testo è una rete di informazioni e se ne togliamo alcune le altre sono inferibili da quelle presenti;
- perché le informazioni di tipo morfologico non sono così importanti nel veicolare il senso.

2. Che tipo di strategia di lettura avete attuato per ricostruire il testo?

- siamo stati costretti a leggere il testo in maniera non lineare ma circolare, ripetendo più volte il percorso. Man mano che ricostruivamo il

senso generale, questo serviva a fare ipotesi sui significati locali e man mano che trovavamo i significati locali questi servivano a precisare e arricchire il quadro globale.

3. Cosa avete provato nello svolgere il compito?

- nella maggior parte dei casi, non abbiamo provato frustrazione, bensì piacere nell'accogliere una sfida che era superabile e che ci ha consentito di confermare davanti agli altri e a noi stessi le nostre capacità cognitive;
- alcuni di quelli con il testo più difficile hanno provato frustrazione.

4. Ma alcuni di voi hanno avuto da gestire un testo molto più difficile dell'altro. Cosa ha comportato questo?

- hanno impiegato mediamente il doppio del tempo;
- fra le diverse versioni c'erano maggiori divergenze;
- alcuni punti sono stati fraintesi;
- il testo d'arrivo non sempre era fluente dal punto di vista sia sintattico che semantico;
- ci sono state maggiori interventi fuori consegna per rendere scorrevole il testo.

Uscendo dalla simulazione e tornando ai destinatari finali di questa riflessione, proviamo a trarre da questo piccolo esperimento alcune **prime conclusioni**:

- quando non si padroneggia bene la lingua, è molto importante avere delle pre-conoscenze sull'argomento proposto dal testo. Quindi la fase di pre-lettura deve servire, oltre che all'elicitazione delle conoscenze pregresse e alla motivazione, anche a fornire alcune conoscenze utili;
- tutti gli alunni, ma in particolare quelli stranieri, devono essere abituati a una modalità di lettura che sia circolare e non lineare, ad affrontare il testo come un reticolo di informazioni che si illuminano a vicenda;
- quando le difficoltà di un testo sono gestibili, cioè sono commisurate alle forze dei destinatari, l'operazione di decifrazione non produce frustrazione bensì risulta stimolante, anche se ci sono lacune linguistiche anzi a maggior ragione in virtù di esse. Ognuno di noi non può che provare compiacimento nel vedere che le proprie capacità logiche funzionano e risolvono i problemi. In questo caso, il processo di lettura e comprensione di un testo serve per scoprire nuove regole e nuovi significati e, quindi, per apprendere nuova lingua;
- ci sono testi che agevolano il meccanismo di scoperta e quindi di ap-

prendimento della lingua mentre altri testi, che provvisoriamente definiamo “difficili”, lo ostacolano e aumentano la possibilità di divergenza nelle interpretazioni.

2.3. *Un passo avanti: cos'è un testo difficile?*

Ma cos'è un testo difficile? Il concetto di difficoltà è solo relativo? Dipende esclusivamente dalle conoscenze dei destinatari o ci sono delle difficoltà che appartengono al testo per come è congegnato?

Per rispondere a questa domanda, partiamo da un dato che è emerso durante il tentativo di ricostruzione del testo “difficile”. Di seguito si riporta il primo periodo del testo in cui è stata mantenuta la lacuna sulla quale si vuole portare l'attenzione.

Il problema della casa si pose all'uomo primitivo probabilmente quando dovette _____ Ø ripari naturali che originariamente gli servivano come abitazione, cioè cespugli, alberi cavi, buche nel suolo e principalmente le caverne, o più semplicemente dei massi sporgenti che opponevano un ostacolo, anche parziale, al vento e alla pioggia.

L'80% delle persone sottoposte all'esperimento (circa 150 insegnanti provenienti da varie scuole della Sicilia oltre che di Milano e di Roma) inseriscono in questo spazio verbi come *trovare, cercare, procurarsi, ricorrere a*, ecc. tutti verbi cioè che indicano l'inizio dell'esperienza dei ripari naturali quindi di significato opposto rispetto al verbo “rinunciare” che si trova nel testo originario. Se l'80% delle persone capovolge il significato del verbo mancante è evidente che questo “errore” viene indotto dal testo stesso.

Per capire cosa succede dobbiamo prendere la lente di ingrandimento e osservare meccanismi che normalmente resterebbero sotto il livello della coscienza. Il testo contiene una contraddizione notevole sotto l'aspetto dell'articolazione noto-nuovo e della corrispondente opposizione tema-rema sul piano dell'organizzazione testuale.

Ma facciamo un passo indietro. Cosa significa comunicare? La comunicazione, nella sua forma neutra, consiste nel fatto che io dico qualcosa di nuovo su qualcosa che è noto.

Dice una donna al marito: *Sai? Il cane oggi ha fatto la pipì sul tappeto.*

La moglie sta informando il marito di quello che ha fatto il loro cane che entrambi conoscono benissimo. Il cane è l'elemento noto ed è il tema; che ha fatto la pipì sul tappeto è l'elemento nuovo, il rema.

Ma se i due non avessero un cane e la moglie pronunciasse la stessa frase si produrrebbe per esempio questo dialogo:

- *Il cane oggi ha fatto la pipì sul tappeto.*
- *Ma quale cane!?*
- *Il cane bassotto di Maria che oggi è venuta a trovarmi.*

L'uomo sarebbe forse soddisfatto della spiegazione ma continuerebbe a nutrire seri dubbi sulla capacità di comunicare di sua moglie. Di sicuro sarebbe stato meglio iniziare la conversazione in quest'altro modo:

- *Oggi Maria è venuta a trovarmi con il suo cane e sai cos'è successo? Il cane ha fatto la pipì sul tappeto!*

In quest'ultima frase il cane è di nuovo l'elemento noto grazie alla frase che la precede e che l'ha introdotto.

Torniamo al nostro esempio e trasformiamolo in un dialogo.

- *Il problema della casa si pose agli uomini primitivi quando dovette rinunciare ai ripari naturali.*
- *Ma cosa sono i ripari naturali?*
- *Sono quelli che originariamente gli servivano come abitazione, cioè cespugli, alberi cavi, buche nel suolo e principalmente le caverne.*

Questo modo di articolare il discorso non è logico e quindi non è prevedibile. La spiegazione che si fa sui ripari naturali li identifica come elemento nuovo e non come elemento noto. Quindi quando si dice che l'uomo rinuncia ai ripari naturali non si attacca un elemento nuovo a uno noto ma si giustappongono due elementi entrambi nuovi e che quindi necessitano di una spiegazione.

Inoltre è poco logico parlare della rinuncia a qualcosa di cui non si è ancora detto nulla, è poco logico, cioè, partire dalla fine. Sono procedure perfettamente plausibili in un testo letterario ma del tutto fuori luogo in un testo espositivo, laddove la chiarezza è un elemento definitorio. I partecipanti all'esperimento che hanno inserito verbi come *trovare*, *cercare*, ecc. hanno quindi risolto la contraddizione contenuta nel testo stabilendo una nuova scansione logica dei concetti.

In definitiva, l'esperimento fa emergere in maniera inequivocabile un difetto di costruzione del brano che probabilmente un lettore esperto e conoscitore dell'argomento non coglierebbe altrimenti. Reinvertendo i termini del problema e ritornando alla realtà scolastica, ciò significa che un ragazzo stra-

niero che leggesse questo testo e non conoscesse il significato della parola “rinunciare” sarebbe più propenso a dargli un significato come “trovare” piuttosto che quello corretto. Il testo non si configura così come uno strumento di scoperta della lingua ma come fonte di ipotesi sbagliate.

3. II PARTE DEL LABORATORIO - VEDERE LE DIFFICOLTÀ

3.1. *Consideriamo assieme qualche esempio*

La II parte del laboratorio comincia con una carrellata di esempi tratti da manuali scolastici contenenti diversi tipi di difficoltà. Questi vengono proposti di volta in volta ai partecipanti chiedendo loro di considerarli con attenzione, di guardarli con gli occhi dei propri alunni e di individuare elementi da cui potrebbero scaturire ostacoli alla comprensione. Di seguito proponiamo tre di quei frammenti accompagnati da un'analisi di comprensibilità.

1. *Infuriato per l'azione dei corsari e preoccupato per i rinforzi che Elisabetta inviava ai ribelli olandesi, Filippo II decise di invadere l'Inghilterra e di diventarne il legittimo re sposando la cugina di Elisabetta la regina cattolica Maria Stuart che era stata cacciata dalla Scozia dai suoi sudditi protestanti (II media).*

In questo periodo le due principali coordinate sono precedute da due implicite causali rese con il participio passato (alla seconda delle quali si lega una relativa) e sono seguite da una implicita modale espressa da un gerundio, seguita da una apposizione e poi da una relativa. A ciascuna di queste proposizioni corrisponde un'informazione di cui solo le prime due sono già note.

Si tratta di un ottimo esempio di come una sintassi complessa e ipotattica costituisca talvolta il risvolto linguistico dell'eccessiva densità informativa che è ad essa intimamente connessa. Ciò significa che un insieme di concetti interrelati, presi ciascuno nella sua enunciazione più sintetica, possono essere compressi in un unico periodo se si utilizza in maniera accorta la propria competenza sintattica anche a costo di sacrificare la comprensibilità.

Se provassimo a ricostruire la mappa concettuale delle informazioni contenute in questo periodo saremmo costretti a definire i rapporti fra i concetti che nel testo rimangono nascosti a causa dell'utilizzo di verbi impliciti: la decisione di invadere l'Inghilterra è causata dalle preoccupazioni di Filippo II per i corsari e per i ribelli olandesi e al contempo è determinata dalla sua

aspirazione al regno d'Inghilterra. Filippo II vuole raggiungere quest'ultimo obiettivo sia tramite la forza (l'invasione dell'Inghilterra, appunto) che tramite il matrimonio con Maria Stuart. L'appendice esplicativa con cui si chiude il periodo serve a tracciare, con un rapido schizzo, i contorni di Maria Stuart, mai menzionata prima. La descrizione di questo importante personaggio si esaurisce, dunque, all'interno di una relativa posta ai margini di un periodo già oltremodo lungo e articolato.

2. *Nel 535, approfittando dei contrasti interni nati per la successione al trono di Teodorico, Giustiniano diede inizio alla cosiddetta guerra gotica (contro i Goti, dei quali è importante ricordare il re Totila) che per circa vent'anni devastò duramente l'Italia, le cui condizioni erano aggravate dalla carestia e dalla peste che in quegli anni colpirono la popolazione (II media).*

La parentesi che segue la dizione “guerra gotica” da noi sottolineata in questo secondo esempio costituisce un fattore di disorientamento all'interno della struttura concettuale del periodo. Tale precisazione, infatti, fa pensare che i Goti siano appena entrati fra i personaggi del libro e che, soprattutto, non abbiano niente a che fare con quel Teodorico appena menzionato. Perché quel riferimento al re Totila, a uno dei re più antichi degli Ostrogoti, quando stiamo già parlando di Teodorico? E che bisogno c'era di sciogliere l'aggettivo “gotico” in “contro i goti” a fronte di tanti concetti meno trasparenti affidati all'intuito dei lettori? Il sospetto che sia solo un espediente linguistico per avere a disposizione il sostantivo (*goti*) a cui poter attaccare il nesso relativo (*dei quali*) sembra legittimo. È questo forse uno di quei casi in cui un autore piazza in maniera casuale un'informazione che non ha ancora avuto l'opportunità di inserire per evitare che gli possa essere addebitata una lacuna nel volume. Come dice Lucia Lumbelli (1989) «strizza l'occhio all'insegnante sperando che gli studenti non se ne accorgano».

3. *Si conoscono più di centomila specie di funghi che vanno dai più noti, i funghi a cappello, che spuntano qua e là nei boschi a forma di ombrello e che, come sai, possono essere molto buoni da mangiare, ma anche velenosi, alle muffe, funghi microscopici che si sviluppano soprattutto dove c'è umidità e fanno marcire frutta, verdura e altri alimenti, e ancora ai lieviti, organismi unicellulari responsabili di alcune fermentazioni quali quella che trasforma il mosto d'uva in vino o quella che fa lievitare la farina impastata per fare il pane (I media).*

Quest'ultimo esempio è estremamente interessante perché l'autore vi combina tendenze di segno opposto. Da un lato utilizza con insistenza alcune

strategie di avvicinamento del destinatario (sottolineate nel testo) in linea con le indicazioni più recenti per la scrittura scolastica: coinvolgimento diretto del lettore (*come sai*), uso di termini colloquiali (*molto buoni, verdura, frutta, ecc.*), riferimento al mondo esperienziale degli alunni (*fa lievitare la farina impastata per fare il pane, ecc.*). Dall'altro, però, costruisce un periodo talmente lungo, complesso e sincopato (sono ben 6 gli incisi) da opporre un muro pressoché invalicabile alla capacità di comprensione o comunque alla disponibilità di pazienza di studenti di prima media. Anche un adulto esperto, pur comprendendo, si sente indispettito da questa richiesta di fatica aggiuntiva. Un elenco puntato con i nomi delle categorie in grassetto, a parità di lunghezza, avrebbe reso con immediatezza la facile scansione concettuale di un insieme generale di elementi (*i funghi*) suddiviso in tre gruppi ciascuno con le sue caratteristiche.

3.2. **Analisi in piccoli gruppi**

Superata questa fase di esercitazione collettiva, ai partecipanti viene chiesto di lavorare in piccoli gruppi discutendo un testo di storia di IV elementare (vedi Allegato 3). Si tratta dei tre paragrafi che descrivono il passaggio dal villaggio alla città nel neolitico e la formazione di una società più complessa. È il momento di sperimentare in autonomia e nel confronto con gli altri un metodo d'analisi finora applicato sotto la guida della conduttrice. Questo momento conclusivo è fondamentale. Serve a fissare procedure e categorie appena acquisite e a fare un primo bilancio della validità del metodo proposto. Il testo scelto per questa fase contiene problemi già affrontati, altri non affrontati, alcuni sconosciuti alla stessa conduttrice. Si tratta di un passo ulteriore rispetto ai brani analizzati insieme in quanto è più lungo e in quanto la ricerca delle disfunzioni implica un'analisi ampia delle sequenze concettuali. Per dare un saggio dei problemi posti da questo testo ci limitiamo qui ad analizzarne un piccolo estratto:

Organizzare la vita di una città divenne sempre più complicato e impegnativo. Non bastavano più i soli saggi a guidare la comunità: occorrevano uomini che, oltre ad essere sapienti e preparati, godessero di prestigio e autorità.

Divenne anche necessario proteggere i numerosi abitanti del villaggio dai nemici e al tempo stesso conquistare nuovi territori strappandoli ad altri villaggi vicini. Cominciarono ad esserci i guerrieri, uomini molto abili nell'uso di armi, che svolgevano questa attività in modo prevalente, come lavoro, e non solo nei casi di necessità (IV elementare).

Come si vede, nel primo periodo si allude al passaggio di poteri dai saggi ad altri uomini non meglio identificati. Chi sono questi altri uomini, in che cosa sono diversi dai saggi? A quanto dice il brano sembra che questi uomini nuovi abbiano quel prestigio e quell'autorità di cui i saggi erano sprovvisti. Un paradosso eclatante (come si può guidare una comunità senza godere di prestigio e autorità?) che ci induce a sospettare che dietro questa insensata opposizione (autorità / non-autorità) se ne nasconda un'altra, forse quella di saggezza / forza? Da altre fonti sappiamo che è così.

Ma intanto l'autore del testo sembra cambiare bruscamente argomento e il connettivo "anche" ce lo conferma. I guerrieri fanno capolino subito dopo come se si trattasse di soggetti nuovi, mai menzionati prima quando, in realtà, sono proprio loro gli uomini nuovi ai quali si alludeva poco sopra. Senza le conoscenze pregresse di cui ci facciamo forti, sarebbe stato impossibile giungere alla stessa conclusione. Piuttosto, il testo, sembra costruito ad arte per depistare, per portarci lontano da questo risultato.

Ai partecipanti è chiesto di leggere e considerare il testo nella sua globalità, di provare a estrarre da esso l'ossatura concettuale e di notare problemi innanzitutto nell'ordine, nel raggruppamento e nel collegamento delle informazioni. Altre difficoltà potranno essere notate sul piano più specificamente morfosintattico e lessicale. Ogni gruppo deve produrre una lista di osservazioni che poi vengono condivise in sezione plenaria. Dal sommarsi, incrociarsi, sovrapporsi dei contributi si costruisce un'analisi condivisa del testo in oggetto.

Il laboratorio si conclude con un giro di interventi per raccogliere le opinioni e le impressioni sulle tre ore appena trascorse, sull'utilità del laboratorio e sulle sue possibili ricadute didattiche.

4. LA RISPOSTA DEI PARTECIPANTI E LE POSSIBILI RICADUTE

Come si è visto, le tre ore di laboratorio costituiscono un percorso in sé compiuto che va dall'esperienza diretta delle difficoltà, alla riflessione, all'acquisizione di strumenti d'analisi, alla sperimentazione degli stessi strumenti e che include vari assetti: dal lavoro in solitudine, al confronto in coppie, alla discussione *in plenum*, al lavoro applicativo nel piccolo gruppo.

Questo alternarsi di momenti anche situazionalmente diversi ha favorito il mantenimento di una attenzione pressoché costante nei docenti coinvolti, che partivano già con una buona motivazione e disponibilità a partecipare.

Di seguito si renderà conto brevemente della risposta dei partecipanti alla proposta formativa sia per i comportamenti che è stato possibile osservare sia per le loro dichiarazioni esplicite.

La prima reazione palpabile è quella che si è verificata di fronte al compito di ricostruire il testo lacunoso. Molti dei partecipanti si sono mostrati ben lieti di cominciare con un'attività pratica nella quale potere sfidare se stessi, non è mancato però, da parte di altri, un atteggiamento di leggera insofferenza anche ironica per il fatto di sentirsi messi nel ruolo che normalmente spetta ai loro alunni. Del resto, alcuni non sono abituati a laboratori in cui si chiede ai partecipanti di mettersi in gioco e preferiscono un ruolo più passivo di ascoltatori. Nel corso dell'attività, poi, la maggior parte dei docenti si è concentrata sul compito anche se alcuni non hanno resistito alla tentazione di collaborare con il collega contravvenendo alle istruzioni della conduttrice. Alcuni di quelli che avevano il testo più difficile hanno provato dei momenti di frustrazione e di pesantezza per la paura di non superare brillantemente il compito. Nella maggior parte dei casi, però, come emerso anche dalla discussione successiva, è prevalso l'autocompiacimento di riuscire a dispetto delle difficoltà.

La discussione che è scaturita all'interruzione del compito è stata molto vivace e interessante. Le osservazioni che sono emerse (e che sono riportate nel paragrafo 2.2.) erano legate a un'esperienza diretta che, per di più, riproduceva in qualche misura quella fatta quotidianamente dai propri alunni in difficoltà. I docenti hanno espresso da un lato la soddisfazione di aver superato la sfida, dall'altro la consapevolezza che gli alunni, invece, spesso rimangono nel pantano. Si è concluso che ai ragazzi manca il vantaggio che a noi viene dall'esperienza lunga di lettori e dalle conoscenze pregresse sull'argomento e che, quindi, essi hanno bisogno di un ulteriore aiuto.

Dai risultati della prova è emerso poi un dato che insieme abbiamo cercato di interpretare: perché la maggior parte dei partecipanti avevano frainteso completamente il significato da inserire nel secondo spazio, scrivendo verbi come *trovare*, *cercare*, *procurarsi* piuttosto che *rinunciare*? È stato proprio questo dato eclatante a stimolare una riflessione estremamente produttiva che poi ho completato e formalizzato in un secondo tempo e che ora si può leggere nel paragrafo 2.3.

Nella fase intermedia della proposta di brevi brani da analizzare insieme i docenti si sono dimostrati molto reattivi. Le osservazioni già compiute sul brano lacunoso, infatti, li avevano resi già molto sensibili ai problemi che cercavamo di scoprire nei testi sotto osservazione. D'altro canto, è stata anche

l'occasione di conoscere nuove insidie e di ampliare il nostro catalogo di difficoltà. Squarciato il velo del confezionamento finale, delle belle frasi e delle parole colte, le improprietà del testo apparivano sempre più evidenti e gli insegnanti le additavano impietosi.

Il momento del lavoro nel piccolo gruppo è arrivato dunque quasi come un approdo necessario. I gruppi hanno lavorato animatamente. I partecipanti erano desiderosi di potere sperimentare in autonomia un metodo d'analisi finora applicato sotto la guida della conduttrice. Inoltre era interessante sperimentare quella collegialità che la scuola si limita solo a proclamare.

I risultati del lavoro nei piccoli gruppi sono stati significativi. Tutti i partecipanti hanno potuto apprezzare un cambiamento nel modo di guardare ai testi: alcuni ricettori si erano attivati, altri si erano affinati. Il testo è stato sezionato e osservato al microscopio per rivelarne tutte le improprietà. «Quanto sarebbe utile, osserva qualcuno, se i ragazzi stessi potessero fare questo percorso». Un percorso per imparare i meccanismi della testualità a partire dai prodotti difettosi, un percorso per liberarsi dalla soggezione e dalla paura di non capire, un percorso per apprendere a capire perché non capiscono e a darsi la libertà di giudicare chi scrive per loro.

Altre osservazioni interessanti sono emerse dalla discussione finale. Molti docenti hanno rilevato come il tipo di riflessione avviata oggi si ponga in piena sintonia con quelle che sembrano essere le esigenze degli studenti e della scuola in genere. Un tipo di scrittura scolastica che non parla direttamente ai suoi destinatari ma lo fa rimbalzando sulla sponda rassicurante del docente non è più accettabile. Primo compito della scuola è proprio promuovere l'autonomia nei ragazzi, autonomia di metodo e di critica. Testi come quelli che sono stati analizzati in questa sede, contraddicono una pulsione alla didattica democratica antica quanto le 10 tesi del Gisel (1975). Sono testi adatti ad escludere e non certo a includere. Una scrittura scolastica "liofilizzata" e sconnessa invoglia l'uso di tecniche come l'apprendimento mnemonico che non hanno niente a che fare con l'interiorizzazione dei contenuti, l'acquisizione di abilità e la crescita delle personalità ma che piuttosto mirano alla meta (la promozione) trascurando il percorso.

Un altro spunto di riflessione più volte emerso è che tali difficoltà non riguardano specificamente gli stranieri ma riguardano tutti gli alunni. Siamo dunque di fronte a un caso in cui i problemi specifici degli stranieri sono serviti ad attirare l'attenzione su disfunzioni endemiche del nostro sistema scolastico e far cominciare il percorso lungo e lento di una loro soluzione

radicale. Forse i nostri nipoti andranno in una scuola dove i libri sono scritti per gli alunni e servono ad apprendere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agati A., *Abilità di lettura*, Torino, Paravia Scriptorium 1999.
- Amenta L., Amoruso C., "Il testo semplificato per la verifica dell'apprendimento in italiano L2", in Consani et alii (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea*, Società di Linguistica Italiana, Roma, Bulzoni 2009.
- Amoruso C., *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palermo, Palumbo 2010.
- Bertocchi D. (2003), "La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue", in Grassi, Valentini e Bozzone Costa (a cura di), pp. 21-38, 200.
- Calò R. (a cura di), *Scrivere per comunicare inventare apprendere*, Milano, Franco Angeli 2003.
- Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia 1997.
- Colombo A., *Il curricolo e l'educazione linguistica*, Milano, Franco Angeli 2008.
- Colombo A., Romani VV. (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Firenze, La Nuova Italia 1996.
- Deon V. (1997), "I manuali di storia tra divulgazione, parafrasi e storia generale", in Calò e Ferreri (a cura di), pp. 41-60.
- Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno*, Firenze, La Nuova Italia 2002.
- Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra Edizione 2003.
- Guerriero A.R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, Firenze, La Nuova Italia 2002.
- Lavinio C., *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci 2004.
- Lumbelli L., *La comprensione come problema*, Roma-Bari, Laterza 2009.
- Lumbelli L., *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori riuniti, 1989.
- Pallotti G., *Scrivere per comunicare*, Milano, Bompiani 1999.
- Piemontese M.E., *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid 1996.

Allegato 1

Orario di inizio _____

Orario di fine _____

DALLE CAVERNE ALLE CAPANNE MOBILI

Problema θ casa _____ θ uomo primitivo probabilmente quando dovette
 _____ θ ripari naturali θ originariamente SERVIRE come
 _____, cioè cespugli, alberi cavi, _____ θ suolo e
 principalmente _____, o più semplicemente massi sporgenti θ OPPORRE
 _____, anche parziale, θ vento e pioggia. DOVERE continuamente
 spostare θ INSEGUIRE _____, CERCARE regioni più
 _____ o, più tardi, pascoli più ricchi θ suo bestiame, uomo preistorico
 TROVARSI _____ θ PROCURARSI riparo θ non DIPENDERE
 totalmente θ _____ condizioni climatiche e ambientali θ vari luoghi e
 OFFRIRE _____ θ vento e pioggia θ bene prezioso θ ESSERE fuoco.
 Questo riparo DOVERE essere costruito semplicemente, θ strumenti
 _____ e materiali θ DISPORRE; e poiché maggior parte θ popoli
 primitivi ESSERE _____, riparo ESIGERE θ essere fatto in modo θ
 _____ e TRASPOSTARSI facilmente.

Eventuali commenti: _____

Allegato 1

Orario di inizio _____

Orario di fine _____

LE CASE DEGLI UOMINI PRIMITIVI

Prima uomini primitivi non AVERE case e _____ θ vento e pioggia θ
 ripari naturali come piante, alberi scavati, rocce e _____.

Poi uomini COTRUIRSI case molto semplici θ pochi _____ θ AVERE:

NASCERE così prime capanne.

Siccome uomini primitivi ESSERE _____ , AVERE bisogno θ

PORTARSI DIETRO case, come lumache. Quindi queste capanne ESSERE

_____ e trasportabili. Per questo motivo prime capanne AVERE due
 parti:

- **ossatura**, cioè parte interna θ DARE _____ θ capanna e ESSERE
 FATTA θ materiale _____ come legni (come nostro scheletro),
- **copertura**, cioè parte esterna fatta θ materiale meno _____
 come foglie o pelli.

Uomini CONTINUARE θ vivere θ capanne θ molto _____. Ancora oggi

ESSERCI popolazioni nomadi θ vivono θ capanne smontabili e trasportabili

_____ θ un'ossatura e θ una copertura.

Eventuali commenti: _____

Allegato 2

DALLE CAVERNE ALLE CAPANNE MOBILI (da un libro di I media)

Il problema della casa si pose all'uomo primitivo probabilmente quando dovette rinunciare ai ripari naturali che originariamente gli servivano come abitazione, cioè cespugli, alberi cavi, buche nel suolo e principalmente le caverne, o più semplicemente dei massi sporgenti che opponevano un ostacolo, anche parziale, al vento e alla pioggia. Dovendosi continuamente spostare per inseguire la selvaggina, per cercare regioni più ospitali o, più tardi, pascoli più ricchi per il suo bestiame, l'uomo preistorico si trovò nella necessità di procurarsi un riparo che non dipendesse totalmente dalle imprevedibili condizioni climatiche e ambientali dei vari luoghi e offrisse protezione dal vento e dalla pioggia a quel bene prezioso che era il fuoco. Questo riparo doveva potersi costruire semplicemente, con gli strumenti rudimentali e i materiali di cui disponeva; e poiché la maggior parte dei popoli primitivi era nomade, il riparo esigeva di essere fatto in modo da potersi smontare e trasportare facilmente. È proprio da questa esigenza legata alla vita nomade che sembra essere nata l'invenzione di uno dei principi più fecondi per la storia successiva delle costruzioni: la distinzione fra un'ossatura destinata a sopportare i pesi e a dare a un edificio la sua forma, e una copertura, che può essere di materiale meno resistente. Questo principio elementare si attua nella capanna preistorica, la quale rimase la forma tipica dell'abitazione per molte migliaia di anni. [da un libro di I media]

LE CASE DEGLI UOMINI PRIMITIVI (riscrittura facile)

Prima gli uomini primitivi non avevano case e si **protegevano** dal vento e dalla pioggia con dei **ripari naturali** come le piante, gli alberi scavati, le rocce e le **caverne**.

Poi gli uomini cominciarono a costruirsi delle **case** molto semplici con i pochi mezzi che avevano: nacquero così le prime **capanne**.

Siccome gli uomini primitivi erano nomadi¹ avevano bisogno di portarsi dietro le case, un po' come le lumache. Quindi queste capanne dovevano essere smontabili e trasportabili. Per questo motivo le prime capanne erano fatte da due parti:

- l'**ossatura**, cioè la parte interna che dava la forma alla capanna e che era fatta di materiale robusto come legni (un po' come il nostro scheletro),
- la **copertura**, cioè la parte esterna fatta di materiale meno robusto come foglie o pelli.

Gli uomini continuarono a vivere nelle capanne per molto tempo. Ancora oggi ci sono popolazioni nomadi che vivono in capanne smontabili e trasportabili formate da un'ossatura e da una copertura.

¹ Si chiamano nomadi quei gruppi di persone che non vivono sempre in un posto ma che si spostano periodicamente per cercare cibo e altre cose necessarie alla vita.

Allegato 3

Dai villaggi alle città (da un libro di IV elementare)

Vivere in un villaggio

Il **Neolitico** è il periodo in cui avvengono tutti questi nuovi, grandi cambiamenti nella vita dell'uomo. Per moltissimo tempo, la vita degli uomini del Neolitico si svolse nel villaggio. Nel territorio circostante si trovava tutto ciò che era necessario alla loro sopravvivenza. Ogni famiglia produceva quanto era necessario.

Verso la fine del Neolitico l'**agricoltura** e l'**allevamento** erano ormai attività che assicuravano risorse a sufficienza per tutti. Gli uomini spesso producevano più di quanto servisse loro e divenne possibile scambiare quanto prodotto in più con altri villaggi, per procurarsi altre merci. Gli **artigiani** divennero sempre più abili, producevano arnesi per il lavoro, oggetti in ceramica, tessuti e altro ancora, che potevano essere oggetto di scambio.

Si creano differenze fra gli uomini

Con il passare del tempo i villaggi divennero sempre più grandi e popolosi. Con l'aumento della popolazione si fece sempre più grande la necessità di governare la vita comunitaria, dividendosi gli incarichi. Alcune figure come quelle dei **saggi** che guidavano la comunità, o dei **sacerdoti** che la proteggevano con la conoscenza e l'aiuto delle divinità, si fecero sempre più importanti.

Questi nuovi insediamenti umani erano spesso circondati da mura che ne garantivano la sicurezza. Al loro interno trovavano posto abitazioni, magazzini, negozi e laboratori artigiani, pozzi e riserve d'acqua, piazze e luoghi di mercato, luoghi di preghiera, edifici destinati a chi aveva il compito di governare la città.

Organizzare la vita di una città divenne sempre più complicato e impegnativo. Non bastavano più i soli saggi a guidare la comunità; occorrevano uomini che, oltre ad essere sapienti e preparati, godessero di prestigio e autorità.

Divenne anche necessario proteggere i numerosi abitanti del villaggio dai nemici e al tempo stesso conquistare nuovi territori strappandoli ad altri villaggi vicini. Cominciarono ad esserci i **guerrieri**, uomini molto abili nell'uso di armi, che svolgevano questa attività in modo prevalente, come lavoro, e non solo nei casi di necessità.

Nacquero così le **differenze sociali** tra gli uomini del villaggio: alcuni erano considerati più importanti di altri.

Città come piccoli stati

Chi governava le città aveva tutti i poteri e diventava così **capo** della città. Talvolta si pensava che questo capo fosse mandato dalle divinità stesse per governare il popolo. Alla sua morte spesso il potere e il governo della città venivano tramandati ai suoi figli. Fu così che cominciarono a esserci i **sovrani** o **re**.

Il re stabiliva le leggi da rispettare, amministrava la giustizia, guidava l'esercito nelle guerre, dava regole precise per la costruzione di edifici pubblici, per regolare le attività produttive e per regolare gli scambi commerciali.

Il re si circondò di **funzionari**, cioè di persone che lo aiutavano nel suo impegnativo compito di governare. Le città divennero tanti **piccoli stati**.

Gli alunni stranieri nelle scuole siciliane e il quadro normativo per l'integrazione

Maria Rosa Turrisi

1. GLI ALUNNI STRANIERI NELLE SCUOLE SICILIANE

Nel nostro sistema scolastico si possono individuare tre diversi gruppi di alunni stranieri:

1. nati in Italia, stranieri de jure, italiani de facto: sono tutti coloro che sono nati nel nostro Paese: questo gruppo è in progressivo aumento soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Il loro percorso di socializzazione e educativo si svolge tutto all'interno delle strutture del Paese di accoglienza. Per loro, quando raggiungono la maggiore età, l'acquisizione della cittadinanza italiana segue un iter agevolato;
2. minori non accompagnati: si calcola che in Italia entrino circa 2.000 minori soli ogni anno, per lo più in situazione di irregolarità o come richiedenti asilo. Sono spesso adolescenti maschi che provengono soprattutto dal Marocco, l'Albania, l'Afghanistan e altri Paesi dell'Est Europa. Sono spesso destinati al rimpatrio, dopo essere stati inseriti in percorsi di tutela;
3. nati all'estero e ricongiunti alla famiglia, stranieri de jure e de facto, il loro percorso scolastico e di socializzazione si è svolto per alcuni anni nel paese d'origine. Hanno vissuto in prima persona la migrazione, il viaggio e lo sradicamento. Questo gruppo rappresenta oggi la componente maggioritaria fra gli adolescenti stranieri presenti in Italia. Dal punto di vista giuridico, non essendo nati qui, non seguono un iter agevolato di acquisizione della cittadinanza italiana.

La presenza di alunni con cittadinanza non italiana è stata in crescente incremento negli ultimi dieci anni anche se con modalità e forme diverse secondo i livelli del sistema d'istruzione e la distribuzione territoriale. I dati qui riportati sono una nostra elaborazione su dati MIUR- Ufficio di statistica e sono aggiornati fino all'a.s. 2011-12.

Il generale in Italia si è assistito ad una crescita continua, con un aumento più significativo nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo dell'istruzione; anche in Sicilia l'andamento è simile ma i valori, sia assoluti che percentuali, sono molto inferiori a quelli nazionali come si evince dalle tabelle 1 e 2.

Tab. 1 - Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico (valori assoluti e per 100 alunni in totale). ITALIA

Anni scolastici	Totale	%	Infanzia	%	Primaria	%	Sec. I grado	%	Sec. II grado	%
2007/2008	574.133	6,4	111.044	6,7	217.716	7,7	126.396	7,3	118.977	4,3
2008/2009	629.360	7,0	125.092	7,6	234.206	8,3	140.050	8,0	130.012	4,8
2009/2010	673.800	7,5	135.840	8,1	244.457	8,7	150.279	8,5	143.224	5,3
2010/2011	710.263	7,9	144.628	8,6	254.653	9,0	157.559	8,8	153.423	5,8
2011/2012	755.939	8,4	156.701	9,2	268.671	9,5	166.043	9,3	164.542	6,2

Tab. 2 - Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico (valori assoluti e per 100 alunni in totale). SICILIA

Anni scolastici	Totale	%	Infanzia	%	Primaria	%	Sec. I grado	%	Sec. II grado	%
2007/2008	14726	1,7	2.581	1,7	5.883	2,2	3.356	1,9	2.906	1,0
2008/2009	16.595	1,9	2.988	2,0	6.658	2,5	3.793	2,1	3.156	1,1
2009/2010	19.767	2,3	3.448	2,3	7.573	2,9	4.717	2,7	4.029	1,5
2010/2011	19.752	2,3	3.348	2,3	7.573	2,9	4.702	2,7	4.029	1,5
2011/2012	21.398	2,5	3.861	2,6	8.016	3,1	5.180	3,0	4.381	1,7

La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana è più rilevante nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria e ciò fa pensare che un numero sempre più elevato di tali alunni è nato in Italia e appartiene quindi a quella anomala categoria di italiani, stranieri in Italia, di cui si è tanto parlato in questi ultimi anni. Questo dato è confermato dalle Tabelle 3 e 4 da cui si evince che la percentuale dei nati in Italia e anche in Sicilia è progressivamente aumentata e in particolare è maggiore nella scuola dell'infanzia e nella primaria. Solo nella secondaria di secondo grado in Sicilia si registra un dato significativamente diverso da quello riferito all'intero territorio nazionale e questo farebbe pensare che quei pochi alunni stranieri che in Sicilia riescono a raggiungere tale livello dell'istruzione sono coloro che hanno fatto qui l'intero percorso scolastico e che i neo arrivati, invece, sono prevalentemente bambini o preadolescenti. Tutto ciò conferma che il successo scolastico degli alunni stranieri e la regolarità nel proseguimento degli studi sono fortemente legati ai tempi di ingresso nel nostro

sistema scolastico, più è precoce maggiore è la probabilità che abbia uno sviluppo regolare; d'altra parte le biografie dei migranti e i loro progetti di stabilizzazione in una determinata area geografica sono molto diversificati sul territorio nazionale e, in particolare, per quanto riguarda la Sicilia, si può affermare che è stata molto spesso una regione "di passaggio" primo approdo in un percorso di migrazione verso altre regioni d'Italia o altri paesi dell'Europa.

Tab. 3 - Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per livello scolastico (per 100 alunni con cittadinanza non italiana). ITALIA

Anni scolastici	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
2007/2008	34,7	71,2	41,1	17,8	6,8
2008/2009	51,5	73,3	45,0	18,8	7,5
2009/2010	39,1	74,9	48,6	20,5	8,7
2010/2011	42,2	78,3	52,9	23,9	9,0
2011/2012	44,2	80,4	54,1	27,9	10,2

Tab. 4 - Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per livello scolastico (per 100 alunni con cittadinanza non italiana). SICILIA

Anni scolastici	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
2007/2008	32,4	54,2	35,1	26,1	15,0
2008/2009	30,0	52,9	32,6	20,5	14,6
2009/2010	30,0	55,3	31,5	18,9	18,3
2010/2011	31,5	58,6	32,5	23,2	15,9
2011/2012	30,6	58,9	30,1	22,9	15,6

Sul territorio regionale inoltre la presenza degli alunni stranieri ha avuto un andamento variegato e assieme alle medie provinciali vanno guardati i dati dei singoli comuni e delle singole scuole. Dall'analisi dell'andamento negli ultimi cinque anni, come si evince dalle tabelle 5-9, si nota che in provincia di Ragusa, di Messina e di Trapani la percentuale di alunni stranieri è stata superiore alla media regionale e costantemente in aumento nel tempo; la provincia di Ragusa è stata infatti interessata negli ultimi anni da una immigrazione dal Nord Africa di uomini e donne che hanno trovato occupazione come stagionali nelle serricoltura mentre per quanto riguarda la provincia di Trapani va ricordata la presenza della numerosa comunità tunisina a Mazara del Vallo fin dalla seconda metà del '900.

Tab. 5 - *Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e provincia 2007-08 per 100 alunni iscritti (val. %)*

Province	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
Agrigento	1,1	1,7	1,3	0,7
Caltanissetta	1,5	1,4	1,3	0,8
Catania	1,5	1,8	1,5	0,9
Enna	0,6	1,1	0,6	0,5
Messina	2,4	3,1	2,5	1,2
Palermo	1,3	2,0	1,7	1,1
Ragusa	4,3	4,5	4,2	1,6
Siracusa	1,2	2,0	2,0	0,8
Trapani	2,1	2,4	2,3	1,5

Tab. 6 - *Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e provincia 2008-09 per 100 alunni iscritti (val.%)*

Province	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
Agrigento	1,3	2,1	1,8	0,7
Caltanissetta	1,6	1,9	1,4	0,7
Catania	1,5	1,9	1,6	0,9
Enna	1,0	1,4	1,0	0,4
Messina	2,9	3,5	3,1	1,5
Palermo	1,7	2,3	1,9	1,5
Ragusa	5,6	5,3	4,6	2,4
Siracusa	1,5	2,3	2,1	1,1
Trapani	2,3	2,8	2,5	1,5

Se all'interno di ciascuna provincia guardiamo più in dettaglio singole città e dentro le città singole scuole, come emerge dai dati dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, "Fasce di complessità delle Istituzioni scolastiche A.S. 2010-11", lo scenario si modifica in maniera radicale. Ecco allora che a Palermo nel I.C. Madre Teresa di Calcutta, nel centro storico della città, la percentuale di alunni stranieri raggiunge nel 2010-11 il 45,66% degli alunni, nell'I.C. Turrisi Colonna-D'Acquisto il 29,05%, nell'I.C. Federico II il 29,85%, nella D.D. Ferrara il 21,37%, nella D.D. Perez il 15,14%; mentre sempre a Palermo città nell'Istituto tecnico per il Turismo la percentuale di alunni stranieri è del 3,9% a fronte di percentuali regionali che non superano l'1,7%. Diversa la situazione nella provincia di Ragusa dove oltre ad alcune scuole del capoluogo (nell'I.C. Odierna di Ragusa la presenza di alunni stranieri raggiunge il 25,08% e nell'I.C. G.Pascoli, il 20,17%), la percentuale più elevata di alunni stranieri è invece in scuole di comuni della provincia, come Santa

Croce Camerina dove la D.D. Falcone registra il 21,90% di alunni stranieri e l'I.C. Paumida Camarinense il 21,40% o Vittoria dove l'I.C. L. Sciascia presenta ben il 19,24% di alunni stranieri.

Nella provincia di Messina, il comune che registra il maggior numero di scuole con percentuale di alunni stranieri di molto superiore alla media regionale è Barcellona Pozzo di Gotto dove per quanto riguarda il primo ciclo il I° C.D. registra una percentuale di 12,43%, il III C.D. 9,19%, I.C. N.4 6,22%, il II I.C. 6,07%, il II C.D. 5,28%, l'I.C. N.3, 4,16%; invece per quanto riguarda il secondo ciclo dell'istruzione l'I.T.C.G.E.T. Fermi ha il 4,29% di alunni stranieri e l'I.T.I. Copernico il 3,12%.

Per quanto riguarda, infine, la provincia di Trapani, come già detto, è il comune di Mazara del Vallo che presenta la percentuale più elevata di alunni stranieri: 18,51% nel C.D. Ajello; 14,69% nell'I.C. Borsellino; 13,84% nell'Istituto superiore "Adria" e 5,98% nell'I.S. Altavilla.

Tab.7 - Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e provincia 2009-10 per 100 alunni iscritti (val.%)

Province	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
Agrigento	1,5	2,3	1,9	0,8
Caltanissetta	1,8	2,0	1,9	0,8
Catania	1,6	2,2	1,9	1,1
Enna	0,8	1,7	1,1	0,6
Messina	2,8	3,6	3,5	1,6
Palermo	1,7	2,4	2,2	1,3
Ragusa	5,7	5,9	5,3	2,8
Siracusa	1,5	2,5	2,4	1,1
Trapani	2,4	2,8	3,1	1,7

Tab.8 - Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e provincia 2010-11 per 100 alunni iscritti (val.%)

Province	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
Agrigento	1,7	2,4	2,3	1,0
Caltanissetta	2,0	2,3	1,9	1,0
Catania	1,7	2,3	2,1	1,3
Enna	1,3	1,7	1,5	0,6
Messina	3,1	4,2	3,6	2,0
Palermo	1,8	2,4	2,4	1,6
Ragusa	6,7	6,5	5,6	3,0
Siracusa	1,8	2,7	2,6	1,4
Trapani	2,7	3,2	3,4	1,9

Tab. 9 - *Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e provincia 2011-12 per 100 alunni iscritti (val.%)*

Province	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
Agrigento	2,4	3,0	2,5	1,1
Caltanissetta	1,8	2,3	2,1	1,0
Catania	2,1	2,5	2,4	1,4
Enna	1,6	2,1	1,8	1,0
Messina	3,1	4,3	4,1	2,3
Palermo	2,0	2,5	2,6	1,7
Ragusa	6,9	7,2	6,2	3,2
Siracusa	2,0	2,7	2,7	1,6
Trapani	3,1	3,3	3,8	2,1

Lo scenario della scuola siciliana si presenta, quindi, estremamente variato e frammentario, tuttavia non pochi sono i problemi che le classi multietniche e plurilingui pongono; probabilmente proprio la relativa recente diffusione del fenomeno e la frammentaria distribuzione sul territorio non hanno consentito un'efficace convergenza di risorse professionali e di esperienze formative. La risposta positiva alla nostra proposta formativa, ci fa affermare che c'è, invece, un elevato bisogno di formazione. Gli insegnanti hanno, infatti, una chiara consapevolezza che una adeguata competenza professionale consente di affrontare meglio l'intervento didattico nelle classi plurilingui e multiculturali.

Un'ultima riflessione riguarda il problema del "successo" scolastico degli alunni immigrati le cui difficoltà di uso della lingua per lo studio si sommano a difficoltà socio-economiche e alle problematicità dei percorsi migratori delle loro famiglie. Il rischio di abbandono scolastico può essere molto alto per alcune fasce di bambini o adolescenti immigrati mentre, invece, per coloro che, soprattutto se nati in Italia, entrano regolarmente nel sistema scolastico italiano fin dalla scuola primaria o dalla scuola dell'infanzia e le cui famiglie hanno un progetto solido di inserimento lavorativo in Italia, la scuola rappresenta un canale importante di integrazione.

Se prendiamo però in considerazione, come indicatore del successo scolastico degli alunni stranieri, i risultati che essi conseguono nelle prove del sistema nazionale di valutazione predisposte dall'INVALSI, ci troviamo di fronte ad una situazione contrastante e problematica.

Analizzando, infatti, i dati relativi alle risposte corrette fornite dagli alunni immigrati nelle prove di italiano e operando un confronto fra i dati riferiti all'Italia e quelli riferiti alla Sicilia, riscontriamo che in Italia lo scarto della percentuale

di risposte corrette degli alunni italiani e di quelli immigrati, sia di prima che di seconda generazione, è molto elevato come emerge dalle tabelle 10 e 11.

Se gli alunni immigrati incontrano ostacoli linguistici nell'affrontare gli argomenti di studio, tali difficoltà emergono anche quando gli stessi rispondono ai quesiti che riguardano la comprensione dei testi e la grammatica.

In Sicilia tale scarto è meno significativo e, addirittura nel 2011, gli alunni immigrati di prima generazione ottengono una percentuale di risposte corrette superiore a quella degli alunni italiani.

Il fenomeno è analogo per quanto riguarda i risultati relativi alle prove di matematica e, per quanto riguarda la Sicilia, gli alunni immigrati raggiungono, nel 2010-11, una percentuale di risposte corrette superiore a quella degli alunni italiani.

Non è facile fornire una spiegazione a tale contraddittorietà dei dati ma, poiché è indubbia la correttezza e l'attendibilità statistica delle rilevazioni INVALSI, si può ipotizzare che tali valori possono essere attribuiti a comportamenti opportunistici nel corso delle rilevazioni quali, per esempio, una elevata assenza degli alunni stranieri con maggiori difficoltà linguistiche nel

Tab. 10 - Percentuale di risposte corrette degli alunni differenziati per cittadinanza - Prova di Italiano (valori medi) Rilevazioni 2009-10 e 2010-11

	Alunni italiani	Alunni immigrati di prima generazione	Alunni immigrati di seconda generazione
Sicilia 2009-10	53,7	44,0	40,6
Italia 2009-10	62,3	45,2	48,9
Sicilia 2010-11	61,8	63,3	59,0
Italia 2010-11	70,2	57,0	63,6

Tab. 11 - Percentuale di risposte corrette degli alunni differenziati per cittadinanza - Prova di Matematica (valori medi) Rilevazioni 2009-10 e 2010-11

	Alunni italiani	Alunni immigrati di prima generazione	Alunni immigrati di seconda generazione
Sicilia 2009-10	53,2	46,6	47,5
Italia 2009-10	57,4	48,4	50,2
Sicilia 2010-11	55,4	55,5	56,1
Italia 2010-11	61,1	52,1	53,1

giorno delle prove oppure, fenomeno probabilmente più diffuso, un significativo “abbandono scolastico” degli alunni stranieri con più elevate difficoltà linguistiche, soprattutto nella secondaria di secondo grado. D'altra parte si è riscontrato che gli alunni immigrati con frequenza regolare, rapporto positivo con la scuola, elevata motivazione all'apprendimento, raggiungono risultati positivi in tutte le discipline soprattutto quando sono inseriti nel nostro sistema scolastico fin dalla scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda, infine, la rilevazione dell'A.S. 2011-12, il rapporto dell'INVALSI restituisce i dati misurando lo scarto del punteggio medio di ciascuna tipologia di alunni e per quanto riguarda gli alunni stranieri si evidenzia che *in generale, a livello dell'Italia, lo scarto medio tra studenti di prima generazione e studenti italiani è di 35 punti in meno in Italiano e di 20 punti in meno in Matematica, mentre fra studenti stranieri nati in Italia e studenti italiani il divario si riduce, rispettivamente, a 16 e 7 punti. Le differenze, tutte significative, sono in ogni caso nettamente più ampie in Italiano rispetto alla Matematica. A livello di macro-aree, le differenze tra alunni stranieri di prima generazione e alunni italiani nei risultati dei due ambiti disciplinari sono negative e sempre significative, mentre per quanto riguarda le differenze tra alunni stranieri di seconda generazione e alunni italiani il panorama appare un po' più articolato, ma solo per quel che riguarda la Matematica: nelle due macro-aree meridionali, in quest'ambito disciplinare, le differenze, anche se negative, non sono significative, a differenza di quanto accade per il Centro e per le due macro-aree settentrionali, e in tre regioni (Molise, Basilicata e Sardegna) in Matematica gli stranieri di seconda generazione sorpassano gli alunni italiani, con un distacco significativo nel primo caso. Si deve però qui tener conto del ruolo giocato, nel determinare o meno la significatività delle differenze, dalla dimensione degli errori di misura, a sua volta connessa al numero di studenti d'origine immigrata che varia da una realtà territoriale all'altra e che in alcune può essere molto basso (INVALSI, Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2011-12, pag.102).*

2. IL QUADRO NORMATIVO PER L'INSERIMENTO DEGLI ALUNNI STRANIERI

L'analisi del quadro normativo che costituisce il riferimento fondamentale per l'integrazione degli alunni stranieri verrà sviluppato su due versanti, il primo riguarda più strettamente il versante della scuola-organizzazione, il secondo riguarda invece l'aspetto più strettamente didattico. Va da sé che questa suddivisione nei due aspetti è semplicemente funzionale all'esposi-

zione ma, in realtà i due piani, quello organizzativo e quello didattico sono strettamente interrelati fra loro. Per semplicità si seguirà una descrizione "cronologica" della normativa.

Il primo documento normativo che in maniera organica fa riferimento alla presenza di alunni stranieri nella scuola è costituito dal *Testo Unico sull'immigrazione Dlgs.286 del 25 luglio 1998* che fa un esplicito riferimento al fatto che i minori stranieri presenti sul territorio nazionale sono soggetti all'obbligo scolastico (art. 38) e che pertanto:

- 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 all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.
- Le iniziative e le attività sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata

Ma è il *D.P.R. 31 Agosto 1999, n. 394 - Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione* che all'art. 45 definisce in maniera più articolata l'inserimento degli alunni stranieri. In particolare esso prevede che:

- I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia.
- L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani. Essa può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico.
- I minori stranieri privi di documentazione anagrafica ovvero in possesso di documentazione irregolare o incompleta sono iscritti con riserva.

L'iscrizione con riserva non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado. In mancanza di accertamenti negativi sull'identità dichiarata dell'alunno, il titolo viene rilasciato all'interessato con i dati identificativi acquisiti al momento dell'iscrizione.

I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe

corrispondente all'età anagrafica, salvo che il Collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto:

- dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica;
- dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;
- del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza;
- del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno.

Il Collegio dei docenti formula proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi: la ripartizione è effettuata evitando comunque la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri.

Il Collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola. Il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzata altresì mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa

Le istituzioni scolastiche organizzano iniziative di educazione interculturale e provvedono all'istituzione, presso gli organismi deputati all'istruzione e alla formazione in età adulta, di:

- corsi di alfabetizzazione di scuola primaria e secondaria;
- corsi di lingua italiana;
- percorsi di studio finalizzati al conseguimento del titolo della scuola dell'obbligo;
- corsi di studio per il conseguimento del diploma di qualifica o del diploma di scuola secondaria superiore;
- corsi di istruzione e formazione del personale e tutte le altre iniziative di studio previste dall'ordinamento vigente.

A tal fine le istituzioni scolastiche possono stipulare convenzioni ed accordi nei casi e con le modalità previste dalle disposizioni in vigore, con particolare riferimento alla normativa sull'autonomia scolastica, DPR 275/99.

Nel 2002 viene approvata la L. 189, così detta legge Bossi-Fini che mentre apporta modifiche sostanziali per quanto riguarda le procedure per i permessi di soggiorno e per le richieste di asilo, lascia immutato il quadro per quanto riguarda le norme in materia d'istruzione dei minori. Resta comunque aperto, ed è sempre più al centro di un vivace dibattito, il problema della cittadinanza e degli "stranieri di seconda generazione".

Bisogna aspettare ancora qualche anno perché il Ministero dell'Istruzione emani una propria circolare con la quale definisce i campi di azione e le modalità d'intervento che le scuole devono adottare per garantire l'inserimento degli alunni stranieri nel sistema scolastico e il loro successo formativo. Con la Circolare N. 24 del 2006 vengono emanate le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* che definiscono lo scenario per l'Educazione interculturale e integrazione nelle scuole di ogni ordine e grado. Le *Linee guida* sono orientate dalla scelta dell'*integrazione interculturale* come approccio antropologico e culturale sotteso ai processi educativi. *L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti. La scuola infatti è un luogo centrale per la costruzione e condivisione di regole comuni, in quanto può agire attivando una pratica di vita quotidiana che si richiami al rispetto delle forme democratiche di convivenza e, soprattutto, può trasmettere le conoscenze storiche, sociali, giuridiche ed economiche che sono saperi indispensabili nella formazione della cittadinanza societaria. L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia la costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento entro la convivenza delle differenze.*

La circolare costituisce non soltanto una dichiarazione programmatica ma fornisce indicazioni precise di intervento che coinvolgono tutti gli attori della scuola che, in sinergia, devono garantire il corretto inserimento degli alunni stranieri e il loro successo formativo

Elementi qualificanti del documento sono:

- Il riconoscimento della scuola italiana come scuola delle cittadinanze capace di valorizzare le tante identità e di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi.
- L'attenzione per l'accoglienza.
- L'attenzione alla relazione con le famiglie non solo per condividere le scelte educative ma anche per "estendere" il percorso di integrazione.

- L'attivazione di progetti didattici specifici per l'apprendimento della lingua italiana.
- L'attenzione alle diverse strumentalità linguistiche: la lingua per comunicare/ la lingua per lo studio.
- L'importanza dell'orientamento.
- Il riconoscimento del ruolo dei "mediatori linguistici" e dell'importanza dei rapporti con rapporti con l'Ente locale.
- L'importanza della formazione dei docenti alla "didattica interculturale" e all'insegnamento dell'Italiano come L2.

Le *Linee guida* rafforzano la dimensione dell'autonomia progettuale e organizzativa delle scuole e forniscono uno scenario di riferimento che orienta le scuole rispetto alle scelte da compiere sul versante della progettazione degli interventi didattici nei confronti degli alunni stranieri, della formazione in servizio degli insegnanti delle scuole collocate in aree in cui si concentra un significativo fenomeno migratorio, dell'attivazione di relazioni interistituzionali e di "reti di scuole" per l'organizzazione e la gestione di attività extracurricolari e di azioni rivolte ai genitori degli alunni stranieri. Rilevanza viene inoltre assegnata al ruolo del Dirigente scolastico nell'orientare le scelte e nel costruire una *mission* di scuola che risponda ai bisogni di una utenza multietnica. Inoltre il documento, nell'individuare il ruolo dell'accoglienza come condizione strategica per l'integrazione, assegna compiti specifici al personale non docente (collaboratori scolastici e personale di segreteria) che devono acquisire una professionalità nuova sia in termini di conoscenze specifiche che di capacità relazionale e comunicativa. La rilevanza delle *Linee guida* è data dal fatto che esse costituiscono un quadro di riferimento generale che viene ripreso nei documenti successivi sia quelli relativi a procedure, ad esempio le iscrizioni, che a quelli relativi alla didattica ad esempio, le *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* del 2007 e del 2012.

Nell'ottobre 2007 viene pubblicato da Ministero dell'istruzione il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* che riprende le linee d'azione della scuola italiana per garantire l'integrazione degli alunni stranieri. Nel documento vengono individuate dieci linee fondanti di azione per l'integrazione riconducibili alle seguenti aree:

1. Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola.
2. Italiano seconda lingua.
3. Valorizzazione del plurilinguismo.

4. Relazione con famiglie straniere ed orientamento.
5. Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico.
6. Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi.
7. Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze (Cittadinanza e costituzione e Indicazioni per il curricolo).
8. Autonomie e reti tra istituzioni scolastiche, società civile territorio.
9. Ruolo dei dirigenti scolastici.
10. Ruolo dei docenti (formazione iniziale e formazione in servizio: strumenti metodologici e didattici per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline) e del personale non docente.

Le 10 linee d'azione sono riconducibili a tre macro-aree:

1. azioni per l'integrazione, intese come strategie che vedono come destinatari diretti o, comunque privilegiati, gli alunni di cittadinanza non italiana e le loro famiglie. Sono rivolte in modo particolare a garantire agli studenti le risorse per il diritto allo studio, la parità nei percorsi di istruzione, la partecipazione alla vita scolastica;
2. azioni per l'integrazione interculturale, si tratta di linee di intervento che hanno a che fare con la gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola e nella società, con i processi di incontro, le sfide della coesione sociale, le condizioni di scambio interculturale e le relazioni fra uguali e differenti;
3. gli attori e le risorse, in cui si individuano le linee di intervento che hanno a che fare con gli aspetti organizzativi, gli attori dentro e fuori la scuola, le forme e i modi della collaborazione fra scuola e società civile, le specificità territoriali a partire dalla consapevolezza che l'integrazione si costruisce insieme, a scuola e fuori della scuola.

Nel gennaio 2010 viene poi emanata la Circ. n. 2 avente per oggetto *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana* che costituisce la circolare di riferimento in merito all'iscrizione degli alunni stranieri nelle scuole, alla loro presenza nelle classi e alle eventuali azioni di intervento per l'insegnamento dell'italiano come lingua due con particolare riferimento ai neoarrivati. La circolare prende le mosse da un mutato quadro sociale che vede modificare la composizione degli alunni di altra nazionalità, in quanto si registra una sempre maggiore presenza di alunni nati in Italia soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, e dal riconoscimento di bisogni diversi espressi dai "neoarrivati" soprattutto nella

scuola secondaria del primo e del secondo ciclo. È pur vero che la circolare, che ha suscitato tante polemiche mediatiche, implicitamente è espressione di un clima politico non del tutto favorevole nei confronti degli “stranieri”, tuttavia pone come presupposto il fatto che per *garantire un equilibrato e funzionale assetto della realtà scolastica ed effettive condizioni di parità e di generalizzata e piena fruizione del diritto allo studio, assumono particolare importanza il corretto ed esauriente orientamento dei flussi delle iscrizioni tra le varie istituzioni scolastiche dei contesti interessati e l’equilibrata ripartizione degli alunni tra le classi.*

Sono questi i presupposti e i requisiti irrinunciabili che consentono di coniugare efficacemente *l’obiettivo della massima inclusione con quello di una offerta formativa qualitativamente valida, che tenga conto delle situazioni di partenza e delle necessità di ciascun alunno.*

La circolare fornisce indicazioni per:

- la formazione delle classi e fissa il limite massimo del 30% di alunni con cittadinanza non italiana, tenendo conto dell’autonoma determinazione degli Uffici scolastici regionali nella programmazione dei flussi, della attenzione da rivolgere ai neo-arrivati, delle competenze linguistiche dei nati in Italia;
- la distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole in collaborazione con gli EELL anche attraverso “patti territoriali” e revisione dei “bacini di utenza”;
- la collaborazione fra scuole attraverso “accordi di rete” che consentano di ottimizzare gli interventi, confronti di esperienze e scambi di professionalità.

La circolare specifica che: *non va dimenticato che a influire sulla presenza più o meno significativa di minori stranieri in un determinato territorio contribuiscono sì le capacità attrattive delle scuole che in esso insistono, ma pure – e in termini non certo irrilevanti – le disponibilità di alloggio e le offerte di lavoro in esso presenti. Il che fa immediatamente emergere il ruolo cruciale che le prassi degli accordi e delle alleanze territoriali possono svolgere per affrontare i problemi suddetti. Al riguardo, è tuttavia parimenti indubitabile che la conoscenza e la pratica della lingua italiana rappresentano non solo una base sicura per il successo scolastico, ma anche uno degli strumenti indispensabili per costruire una armoniosa coesione sociale. Affrontare questo insieme di problemi non è certo semplice, ma perché l’inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana si traduca in una positiva crescita – loro e dell’intera comunità scolastica in cui sono inseriti – occorre prevedere una strategia di*

concertazione in grado di coinvolgere in modo sinergico i Comuni, le Province, le Prefetture, gli Uffici Scolastici Regionali e, ovviamente, le scuole.

Per quanto riguarda, più nello specifico la questione delle competenze linguistiche, la circolare indica che per assicurare agli studenti di nazionalità non italiana, soprattutto se di recente immigrazione e di ingresso nella scuola in corso d'anno, la possibilità di seguire un efficace processo di insegnamento-apprendimento – e quindi una loro effettiva integrazione – le scuole attivano dal prossimo anno 2010/2011 iniziative di alfabetizzazione linguistica anche utilizzando le risorse che saranno messe a disposizione dalla legge 440/97 e con opportune scelte di priorità nella finalizzazione delle disponibilità finanziarie relative alle aree a forte processo migratorio.

In merito, sempre nel rispetto dell'autonomia delle scuole, si suggeriscono le seguenti misure, peraltro già richiamate dalla normativa vigente:

- attivazione di moduli intensivi, laboratori linguistici, percorsi personalizzati di lingua italiana per gruppi di livello sia in orario curricolare (anche in ore di insegnamento di altre discipline) sia in corsi pomeridiani realizzati grazie all'arricchimento dell'offerta formativa;*
- utilizzo della quota di flessibilità del 20 per cento, destinato a percorsi di lingua italiana di diverso livello (di progressiva alfabetizzazione per gli allievi stranieri privi delle necessarie competenze di base; di recupero, mantenimento e potenziamento per tutti gli altri, stranieri e non);*
- partecipazione a progetti mirati all'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda, utilizzando eventualmente risorse professionali interne o di rete, offerti e/o organizzati dal territorio;*
- possibilità per gli allievi stranieri neoarrivati in corso d'anno di essere inseriti nella scuola - se ritenuto utile e/o necessario anche in una classe non corrispondente all'età anagrafica- per attività finalizzate a un rapporto iniziale sia con la lingua italiana, sia con le pratiche e le abitudini della vita scolastica ovvero di frequentare un corso intensivo propedeutico all'ingresso nella classe di pertinenza (anche in periodi – giugno/luglio/inizio settembre in cui non si tiene la normale attività scolastica).*

Si ricorda altresì come il DPR 20 marzo 2009, n. 89 preveda che le due ore settimanali destinate all'insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado possano – a determinate condizioni – essere utilizzate anche per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze.

Quanto detto nella C.M. 2 del 2010 viene ripreso dalla C.M. 100 del 2011

Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2012/2013 che specifica quanto segue:

Per gli alunni con cittadinanza non italiana si applicano le medesime procedure di iscrizione previste per gli alunni con cittadinanza italiana. A riguardo, si fa integralmente rinvio a quanto prescritto nella C.M. n.2 dell'8 gennaio 2010 "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana", e in particolar modo, al punto 3 "Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole e formazione delle classi", in cui si precisa che a tale fine è necessario programmare il flusso delle iscrizioni con azioni concertate e attivate territorialmente con l'Ente locale e la Prefettura e gestite in modo strategico dagli Uffici Scolastici Regionali, fissando dei limiti massimi di presenza nelle singole classi di studenti stranieri con ridotta conoscenza della lingua italiana.

Ai sensi dell'art. 115, comma 1, del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, gli studenti figli di cittadini di uno dei Paesi membri dell'Unione Europea, residenti in Italia, sono assegnati alla classe successiva, per numero di anni di studio, a quella frequentata con esito positivo nel Paese di provenienza.

Ai sensi dell'art. 26 del decreto legislativo 19 gennaio 2007, n. 251, i minori titolari dello status di rifugiato o dello status di protezione sussidiaria hanno accesso – come peraltro i minori stranieri non accompagnati – agli studi di ogni ordine e grado, secondo le modalità previste per i cittadini italiani...

Esaminiamo adesso quella parte della normativa nella quale si forniscono invece indicazioni più strettamente didattiche relativamente alle problematiche dell'intercultura nella scuola prendendo in esame, il *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e costituzione"*, le *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo del 2012*. Va da sé che non si fa qui una disamina dei contributi teorici e metodologici sulla pedagogia interculturale quanto piuttosto si tenta di rintracciare quanto e come nella normativa è stato recepito di tale dibattito.

Nel *Documento d'indirizzo* si affronta il problema dell'Educazione alla cittadinanza in contesti multiculturali e si precisa che *la presenza nelle nostre classi di ragazzi che provengono da diversi paesi, con diverse lingue, culture, religioni e tradizioni, pone il problema di costruire itinerari formativi che valorizzino il dialogo e il confronto fra i modi diversi con cui in diversi paesi vengono adottati costumi ed elaborate costituzioni e norme non sempre compatibili con le nostre. Le scelte compiute dalla Costituzione italiana, in armonia con la Carta europea e con la dottrina internazionale dei diritti umani, costituiscono non solo un fattore identitario per il*

nostro popolo, ma anche un fattore di apertura per chiunque sui diritti di tutti e un impegno di lotta nei riguardi delle discriminazioni e delle prevaricazioni.

L'ottica proposta è quella dell'esercizio del rispetto delle diverse culture nella comunità scolastica intesa come "comunità educante" che tenga conto di un orizzonte di riferimento sovranazionale.

Inoltre, viene proposta una modalità di riflessione sulla cittadinanza, che riguarda l'intreccio delle relazioni fra il singolo e gli altri, sia nella prospettiva dei diritti umani, che rendono ciascuno "cittadino del mondo", sia nella prospettiva dei diversi ordinamenti giuridici, che spesso confliggono con questi diritti. Il richiamo alla distinzione e all'inevitabile dialettica fra la dimensione etica e la dimensione giuridica, e fra la dimensione personale e quella pubblica dell'etica, aiutano la comprensione dei complessi fenomeni culturali, sociali, religiosi, politici e inducono da un lato a problematizzare, dall'altro a cercare di risolvere le tensioni e le contraddizioni che ogni giorno si vivono, anche con le informazioni che i mass media ci presentano e/o ci nascondono, dal livello locale a quello mondiale.

L'ultimo documento, in ordine temporale, che prendiamo in esame sono le *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo*. In questo documento viene fatto esplicito richiamo a *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, come quadro di riferimento per l'organizzazione e per la didattica e come criteri che devono ispirare il lavoro quotidiano degli insegnanti.

Il plurilinguismo viene riconosciuto come la dimensione dell'apprendimento della scuola del terzo millennio dal momento che si prende consapevolezza che fin dalla scuola dell'infanzia, i bambini che vivono spesso in ambienti plurilingui, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi. In questa dimensione, i docenti devono essere consapevoli che all'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. [...] L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica. Inoltre essi devono anche tenere presente che "nel nostro paese l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la presenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali.

Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenti una seconda lingua. La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita.

Anche rispetto ad aspetti specifici dell'insegnamento dell'italiano, quello relativo alla "riflessione sulla lingua" viene sottolineato che bisogna tener conto come essa si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale.

Per quanto riguarda poi i traguardi di competenza che l'alunno deve possedere al termine del primo ciclo viene dato rilievo al fatto che deve essere consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo) e che deve essere in grado di riconoscere il rapporto tra varietà linguistiche e lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo.

L'altro aspetto, per certi versi speculare a quello del plurilinguismo, è il riconoscere la centralità dell'italiano come "lingua di scolarizzazione". Viene infatti riconosciuto che una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze.

I processi di integrazione multiculturale passano proprio dal garantire a tutti gli alunni il possesso dell'italiano come lingua di scolarizzazione e di studio e pertanto le Indicazioni riconoscono che:

- *La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine.*
- *La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale.*
- *La complessità dell'educazione linguistica rende necessario che i docenti delle diverse discipline operino insieme e con l'insegnante di italiano per dare*

a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione.

Nelle *Indicazioni nazionali*, infine, viene posto l'accento anche sul ruolo dei docenti come professionisti della disciplina che devono impegnarsi in un percorso di formazione continua e ricorrente in relazione alla comunità scientifica di riferimento. In considerazione di questa indicazione, riconoscere la necessità di sviluppare uno "specifico professionale" degli insegnanti di italiano nelle classi plurilingui è un impegno che la scuola italiana deve assumersi per garantire a tutti gli alunni il diritto all'istruzione, qualunque sia la loro origine o la loro lingua materna.

RIFERIMENTI NORMATIVI E FONTE DEI DATI

Dlgs.286 del 25 luglio 1998, *Testo Unico sull'immigrazione*.

D.P.R. 31 Agosto 1999, n. 394 *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione*.

Ministero dell'Istruzione, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Ministero dell'Istruzione, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ottobre 2007.

C.M. n. 2, 2010 *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana*.

C.M. n. 101, 2012 *Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2011/2012*.

MIUR, *Documento di indirizzo per la sperimentazione di "Cittadinanza e costituzione"*, 4 marzo 2009.

DM n. 254 del 16 novembre 2012 *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*.

MIUR, Servizio statistico, *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano*. Anni scolastici 2007-08, 2008-09, 2009-10, 2010-11, 2011-12.

Dare senso all'accoglienza

Laura Pollichino

Il primo modo per costruire davvero una scuola più accogliente è quello di sentirsi noi, da insegnanti, stranieri in classe: non dare per scontato nulla delle nostre procedure, dei nostri metodi, dei nostri contenuti, dei nostri contesti

(Davide Zoletto, Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità, 2007)

Dagli anni novanta in poi le scuole italiane hanno dovuto confrontarsi con un elemento di novità rispetto al quale non erano assolutamente preparate: la presenza di alunni stranieri. Tale fenomeno, è cresciuto progressivamente e da elemento contingente emergenziale, qual era, nei primi anni è diventato elemento strutturale.

La presenza di stranieri di prima, e ormai anche di seconda generazione, contraddistingue i quartieri popolari e le periferie delle grandi città italiane dove gli affitti delle case costano meno e maggiori sono le richieste di manodopera scarsamente qualificata e a basso costo.

Anche Palermo non si discosta da quanto è avvenuto nel resto d'Italia: interi quartieri del centro storico, abbandonati da tempo dagli autoctoni, e le periferie più degradate della città sono abitate in prevalenza da stranieri, provenienti in larga parte dalla Cina, dal Bangladesh, dal Pakistan, dall'Africa mediterranea e sub-sahariana, dai paesi dell'est europeo ed ex Unione Sovietica.

Le cause che hanno favorito il flusso migratorio sono strettamente connesse a ragioni di tipo sociale, economico, antropologico, riguardanti sia i paesi di provenienza che i paesi ospitanti. Tra queste si annoverano a titolo esemplificativo la crisi del sistema familiare occidentale, l'invecchiamento della popolazione, la globalizzazione dei mercati, la ricerca di migliori condizioni di vita, la fuga dai territori teatro di guerre o dittature..

Le scuole dei territori dove il fenomeno immigratorio si è sviluppato "a macchia di leopardo" dunque si sono trovate impreparate a gestire tale emergenza, e hanno dovuto fronteggiare nel giro di pochi anni numerose situazioni di criticità quali: alta concentrazione di stranieri, pluralità di lingue e culture diverse all'interno delle classi, inserimento di NAI (neo arrivati in corso d'anno), mancanza di personale docente adeguatamente formato, presenza saltuaria (eventualmente su chiamata) di mediatori linguistici e culturali. Va rilevato purtroppo

che rispetto a queste figure professionali, il divario tra nord e sud è ancora particolarmente marcato. I comuni del nord, infatti, che da più tempo si misurano con il fenomeno migratorio, si sono attrezzati fornendo stabilmente alle scuole i mediatori che rappresentano una risorsa necessaria per rendere meno traumatico il primo contatto delle famiglie straniere con la scuola, favorendo la fase di avvio delle procedure di iscrizione, la conoscenza dei vissuti familiari e della storia scolastica dei bambini.

Lo Stato italiano, forte di una Costituzione progredita ed incentrata sull'eguaglianza dei diritti, non ha trascurato di disciplinare i diritti dei minori stranieri, considerati come persone anche sulla scorta di quanto sancito nella *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* (1948) e nella *Convenzione dei diritti dell'infanzia* (ratificata nel 1991).

Va dato atto, infatti, che il nostro paese, che nel suo DNA conserva ancora la memoria delle sofferenze della emigrazione, a differenza di altri paesi occidentali come la Francia e la Germania dove sono prevalse politiche educative incentrate sulla logica dell'assimilazione culturale o della generica multiculturalità, ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come sua strategia educativa. Tale strategia viene dichiarata con forza in alcuni importanti documenti ministeriali, che rappresentano le pietre miliari del cammino intrapreso dal nostro sistema scolastico. Segnaliamo tra tutti *Le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2006) e *La Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007).

Questo documento rappresenta una sorta di manifesto educativo dal quale emerge la necessità che l'educazione interculturale non sia assunta semplicisticamente come fenomeno folkloristico; in esso la diversità culturale viene ritenuta come paradigma per promuovere una scuola plurale, dove tutte le diversità vengono considerate risorse ed opportunità di coesione sociale.

Le Linee guida definiscono l'accoglienza come *l'insieme degli adempimenti e dei provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica*, e si soffermano sull'importanza degli aspetti amministrativi, comunicativo-relazionali, educativo-didattici.

Nonostante l'ampiezza della disciplina normativa a tutela dei minori stranieri e la ratio protettiva ed egualitaristica che l'ha ispirata (il minore straniero presente sul territorio nazionale ha diritto all'istruzione come un italiano), non possiamo negare che in questi anni le scuole e in specie quelle siciliane, hanno affrontato l'emergenza immigrazione con fatica e spesso in totale solitudine senza poter contare su una rete interistituzionale di servizi a soste-

gno dell'immigrazione e a tutela di una reale integrazione.

Spesso la necessità e l'urgenza di inserire in classe alunni che sarebbero rimasti per strada o relegati a casa ha determinato un approccio talvolta sbrigativo e superficiale nell'organizzazione dell'accoglienza.

L'accoglienza, infatti, non va intesa soltanto come il segmento iniziale, la pratica di avvio dell'inserimento degli alunni stranieri in classe, come attività che si consuma linearmente in procedure standardizzate che si esauriscono in pochi giorni.

Essa va intesa piuttosto come **processo** dinamico, multidimensionale e sistemico che riguarda diversi aspetti:

- **burocratico-amministrativi** (modalità di iscrizione e criteri per l'inserimento nella classe, acquisizione della documentazione, eventuali traduzioni dei moduli di iscrizione e dei documenti scolastici). In questa fase delicatissima, spesso gestita esclusivamente dall'incaricato dell'area alunni della segreteria, è di fondamentale importanza il coinvolgimento diretto del Dirigente scolastico che deve promuovere l'intervento della commissione di accoglienza o dei referenti per l'intercultura;
- **affettivo-relazionali** (colloqui e incontri con l'alunno e la famiglia, conoscenza della storia scolastica pregressa). In questa fase è di fondamentale importanza la presenza dei mediatori linguistici e culturali per facilitare non solo la comunicazione immediata ma soprattutto per favorire la conoscenza della cultura di provenienza degli alunni;
- **didattico-educativi** (tempi e modi di inserimento nella classe, costruzione di un contesto educativo rassicurante e conviviale, osservazione e rilevazione delle competenze, piano didattico personalizzato, valutazione delle competenze). In questa fase i docenti giocano un ruolo fondamentale nella costruzione di un contesto educativo basato fondamentalmente sul rispetto del silenzio, sull'attesa dei tempi lunghi, sulla fiducia nelle potenzialità dell'alunno straniero.

Tali procedure vengono solitamente declinate nel **protocollo di accoglienza**, elaborato da una commissione ad hoc, deliberato dal collegio e inserito nel POF. Esso funziona come una sorta di tabella di marcia che stabilisce compiti, ruoli e funzioni degli operatori della scuola. Il protocollo di accoglienza contiene criteri, principi, indicazioni relativi all'iscrizione e all'inserimento nella classe assegnata; delinea le diverse fasi dell'accoglienza e delle attività di facilitazione per l'apprendimento dell'italiano come L2; individua pratiche condivise per facilitare l'ingresso degli alunni nel sistema sco-

lastico e sociale e per sostenerli nel loro percorso di adattamento, cruciale per una serena ricostruzione dell'identità come persone e studenti.

I protocolli di accoglienza spesso rivelano tutti i loro limiti perché si basano su criteri e categorie generali non sempre calibrati ed adattabili alle singole situazioni concrete; essi necessitano di gambe per camminare, competenze specifiche per essere realmente efficaci e non restare mere dichiarazioni di principio, interventi possibilmente non occasionali di risorse umane esterne alla scuola (mediatori linguistici e culturali, esperti in didattica dell'italiano come lingua seconda).

La complessità del processo di accoglienza implica necessariamente l'intervento sinergico ed organizzato di tutte le professionalità operanti nella scuola, dal dirigente scolastico al personale di segreteria, dalla commissione intercultura al collegio docenti, dai consigli di classe alle funzioni strumentali; presuppone pertanto la specifica formazione ad hoc di tutti gli attori.

Promuovere una cultura dell'accoglienza, infatti, comporta che ogni scuola sia in grado di costruire modelli organizzativi teorico/pratici sperimentati sulla ricerca-azione e di documentare e diffondere le buone pratiche, funzionali ed efficaci ad una vera integrazione degli alunni stranieri.

Per accogliere realmente il minore straniero, soprattutto quando si tratta di NAI (neo arrivato in Italia) non basta iscriverlo a scuola ed assegnarlo alla classe, perché così facendo si rischia di abbandonarlo al proprio destino. L'integrazione, quella vera, passa attraverso pratiche quotidiane, non limitate nel tempo, agite in classe dal docente e dal gruppo dei pari nei confronti dell'alunno straniero. Solo così può superarsi quel senso di straniamento e spaesamento che opprime se pur con effetti diversi sia il minore straniero che il docente. Il rischio infatti è che gli stranieri in classe diventino anche stranieri alla classe.

L'apprendimento in lingua seconda, ad esempio, viene facilitato se innescato non solo sulla necessità degli alunni stranieri di imparare l'italiano per garantirsi la sopravvivenza sociale ma anche sul desiderio di comunicare per affermare la propria identità sociale: comprendo, conosco, comunico dunque esisto.

Accogliere implica necessariamente l'assunzione del punto di vista dello straniero facendosi carico del suo mondo interiore che è strettamente intrecciato alla sua matrice culturale.

Una buona pratica educativa comporta dunque l'assunzione di atteggiamenti adeguati da parte degli operatori scolastici fondati sulla conoscenza dello stato d'animo del minore sottoposto ad uno shock emotivo e culturale perché sradicato dalla sua cultura, perché ha subito l'immigrazione, perché è

stato catapultato in una realtà dove è incapace di comunicare alla stregua di un muto e sordo.

La scuola per dirsi veramente accogliente deve costruire una rete affettiva che aiuti il bambino straniero a conoscere e confrontarsi con la cultura del paese che lo ospita senza abdicare alla propria identità linguistica e culturale; deve saper attendere e rispettare i silenzi, ma soprattutto deve creare un contesto che lo motivi all'apprendimento, che valorizzi la cultura di origine incoraggiando la narrazione della sua storia personale (autobiografia linguistica) e delle storie del suo paese, che lo sostenga nel processo di ricostruzione della propria identità culturale e sociale.

Dalle brevi considerazioni fin qui esposte emergono alcune situazioni di criticità che descrivono la condizione delle scuole che presentano alte percentuali di alunni stranieri. Esse necessitano per essere superate di politiche scolastiche che accompagnino la ricca ed articolata normativa che rischia di restare monca senza adeguate misure di accompagnamento che riguardino in particolare:

- formazione dei docenti nella didattica dell'italiano come lingua seconda;
- accordi con gli enti locali per garantire la presenza dei mediatori linguistici all'interno delle scuole;
- produzione e fornitura di testi plurilingui;
- reale utilizzo delle attività alternative con un organico territoriale destinato a tale scopo;
- costituzione di una banca dati della documentazione didattica.

Solo con investimenti virtuosi le scuole, che oggi sono diventate terra di frontiera, possono, se sostenute, diventare laboratori dove le differenze culturali anziché dividere consentano sviluppare nuovi modelli di cittadinanza. Affidiamo la conclusione di questo breve contributo alle parole di Tahar Ben Jelloun che così descrive la condizione dei giovani immigrati *una generazione involontaria destinata ad incassare i colpi. Questi giovani non sono immigrati nella società lo sono nella vita. Essi sono lì senza averlo voluto, senza avere nulla deciso e devono adattarsi alla situazione in cui i genitori sono logorati dal lavoro e dall'esilio così come devono strappare i giorni ad un avvenire indefinito obbligati ad inventarselo invece che a viverlo.*

L'approccio riflessivo nella formazione degli insegnanti

Adriana Arcuri

1. LE SCELTE DI FONDO

La prospettiva da cui siamo partite per progettare il corso è ben descritta da Pellerey quando afferma che *occorre essere ben consapevoli del fatto che il sistema formativo non agisce direttamente sui destinatari, bensì indirettamente, creando le condizioni nelle quali questi possano e vogliano effettivamente apprendere, crescere, fiorire secondo un progetto di maturazione condiviso.*

Il progetto che ci proponevamo di condividere era quello di un percorso che arricchisse la competenza professionale dei docenti, intesa nella triplice accezione di: consapevolezza della propria identità professionale, capacità di spendere il proprio sapere per impostare i problemi e infine capacità di spendere il proprio sapere per ipotizzare, applicare e valutare soluzioni, all'interno delle classi plurilingui e pluriculturali nelle quali i corsisti operano. La proposta si basava, dal punto di vista scientifico, sull'approccio comunicativo alla didattica della lingua, secondo il quale finalità principale della didattica linguistica è di permettere ai discenti di comunicare in modo sempre più efficace per entrare a pieno titolo nella comunità in cui si è inseriti, piuttosto che quella di conoscere le regole della lingua del paese di arrivo. È la differenza fra competenza nella lingua e conoscenza della lingua, che se non è abbastanza evidente ai docenti rischia di generare fallimenti e frustrazioni. Il corso nasceva quindi con la finalità di *costruire un comune sapere linguistico che, tuttavia, è qualcosa di più, è un modo per stare insieme, per collaborare, per rispondere, per dir così, a quelle esigenze di governo e di autogoverno della pólis.* (De Mauro 2009)

La scelta dell'approccio riflessivo alla formazione ci è apparsa l'opzione metodologica che rispettando il nostro punto di vista ci avrebbe condotto verso il traguardo. Alla prova dei fatti l'opzione si è rivelata vincente perché, come vedremo più avanti, possiamo dire che i corsisti hanno arricchito tutte e tre le dimensioni della propria professionalità. Anche se la riflessione sull'identità professionale non ha costituito il focus del percorso formativo, lo spazio si-

gnificativo riservato nell'economia del corso alla progettazione di attività e alla sperimentazione di esse ha permesso di mettere in pratica la dimensione fondante la professionalità docente, che secondo gli studiosi dell'approccio riflessivo consiste esattamente nella progettualità. Applicato alla formazione iniziale dei docenti con tempi e "curvature" diverse, l'approccio riflessivo dà invece maggiore spazio alla costruzione dell'identità professionale.

Il corso si è articolato in quattro moduli, il primo dei quali di tipo esperienziale: si è trattato di un laboratorio dove i corsisti hanno sperimentato in prima persona un percorso di accoglienza e di conoscenza dell'altro che ha permesso di gettare le basi per la costruzione del gruppo di lavoro (vedi in questo stesso volume l'intervento dell'associazione Asinitas). I moduli successivi sono stati invece dedicati a tre input teorici diversi, rispettivamente al metodo umanistico-affettivo, alla linguistica acquisizionale e al trattamento dell'errore, e alla semplificazione dei testi (si vedono gli interventi di Eleonora Chiavetta, Luisa Amenta e Chiara Amoruso).

Ciascun input teorico è stato seguito da due incontri con il supervisore. Di questi due incontri uno, a ridosso dell'incontro con l'esperto, è stato utilizzato per la riflessione sull'input, per la sua mediazione verso una dimensione specificamente didattica e per la sua traduzione in ipotesi di intervento nelle classi; il secondo, a distanza di due o tre settimane, per la riflessione e la valutazione delle esperienze.

La scelta di affidare a un *tessitore* la conduzione di incontri per tutta la durata del corso, durante il quale gli esperti si sono invece avvicinati, è stata la traduzione in termini organizzativi dell'opzione metodologica di base: adottare per questa proposta formativa l'approccio riflessivo alla professione.

Tale approccio, come vedremo più avanti, sollecita negli apprendenti la responsabilità del proprio successo formativo mentre attribuisce al formatore (in questo caso il supervisore) il ruolo di facilitatore o maieuta dell'apprendimento. Compito del supervisore è stato quindi quello di facilitare la *tessitura* collettiva di apprendimenti professionali significativi.

Gli studiosi della formazione riflessiva individuano varie modalità e prospettive per attuare tale approccio è tuttavia condivisa la posizione secondo la quale la riflessione va condotta sia in itinere che dopo l'azione professionale, attuando cioè entrambe le modalità di riflessione identificate da Donald Schon (1993). Secondo lo studioso americano la riflessione nel corso dell'azione e la riflessione sull'azione hanno funzioni e significati diversi. La prima, che si svolge per l'appunto in corso d'opera, ha la funzione di guidare le azioni del soggetto e di permettergli di intervenire sul contesto professionale nel modo

che ritiene più efficace; la seconda fa riferimento all'azione compiuta per analizzarla e trarne apprendimenti. Come precisa Katia Montalbetti (2005) *la diversità non è solo temporale: la prima forma ha come obiettivo la presa di decisioni per autoregolare la propria azione in corso, l'altra è finalizzata alla comprensione del significato di un'esperienza vissuta*. L'articolazione del corso è stata prevista appunto in maniera da consentire entrambe le forme di riflessione, la prima durante la sperimentazione delle soluzioni ipotizzate a partire dagli input degli esperti e la seconda nel corso del successivo confronto in gruppo.

2. L'APPROCCIO RIFLESSIVO

L'approccio riflessivo all'apprendimento disegna percorsi formativi nei quali l'apprendente è portato a interrogarsi e a compiere una lettura metacognitiva dell'apprendimento stesso in itinere e dopo; attraverso questi itinerari interrogativi, che consentono di produrre nuova conoscenza, i discenti conseguono apprendimenti "di prima mano".

Non si tratta cioè, da parte dei formatori, di adottare escamotage metodologici per consentire ai corsisti un più efficace e duraturo apprendimento di concetti e modelli elaborati da altri, ma di un approccio che guida a produrre elaborazioni originali da parte del soggetto che apprende. Appare chiaro che non si tratta necessariamente di costrutti originali, che non sono mai stati teorizzati in precedenza. Gli apprendimenti elaborati dai discenti sono però originali per i discenti stessi che li costruiscono nel contesto della propria esperienza formativa, in relazione al proprio specifico contesto professionale e a partire dalla propria storia professionale.

La riflessività nella formazione non coincide quindi con l'inevitabile riflessione sul proprio operato che ciascun insegnante – che faccia seriamente il proprio lavoro – attiva spontaneamente, si tratta invece di una azione intenzionale e sistematica, condotta secondo strategie preordinate e attraverso strumenti ad hoc (v. oltre) che pure si giovano della disposizione alla riflessione insita nell'atteggiamento dell'insegnante.

L'approccio riflessivo alla formazione, che si rivela efficace e ricco di potenzialità in tutte le situazioni formative, risulta particolarmente significativo per le professioni centrate sulla relazione come l'insegnamento. La relazione didattica infatti si caratterizza per una elevata quota di incertezza soprattutto quando l'asimmetria della relazione tra insegnante e apprendente coincide

con l'asimmetria della relazione tra adulto e non adulto. Si tratta cioè di situazioni in cui le routine funzionano poco e bisogna continuamente andare alla ricerca di nuove soluzioni per problemi nuovi e vecchi.

Questo ragionamento valido per la situazione didattica in senso generale, acquista forza ed evidenza nella situazione attuale della scuola italiana per il contesto storico e politico nella quale essa versa e soprattutto in classi multietniche, che di tale contesto sono fattori e che hanno costituito il riferimento della nostra azione formativa.

L'elevato quoziente di incertezza non esclude tuttavia la possibilità di giovare dell'esperienza, ma è solo attraverso la riflessione critica sull'esperienza stessa che essa diventa competenza professionale, da intendere – come si è detto – nella triplice accezione di consapevolezza della propria identità professionale, capacità di spendere il proprio sapere per impostare i problemi e infine capacità di spendere il proprio sapere per ipotizzare, applicare e valutare soluzioni.

Se si adotta una prospettiva costruttivista appare chiaro come l'identità professionale di ciascun docente affondi le sue radici nella esperienza di studente che ognuno ha strutturato fin da fasi molto precoci della propria storia; ad essa concorrono poi numerosi altri aspetti della personalità e delle scelte di ciascuno, oltre che le idee della disciplina e le ipotesi sul funzionamento dell'apprendimento. Su questo processo iniziale si sono poi innestate le successive esperienze di apprendimento e professionali, che costituiscono insieme **gli schemi** sulla base dei quali i docenti orientano la lettura stessa del loro contesto di intervento e il proprio conseguente comportamento professionale. L'approccio riflessivo ha quindi lo scopo di fare emergere gli schemi sulla base dei quali si lavora e le soluzioni che abitualmente vengono attuate in modo da confrontarle con quelle proposte dall'esperienza formativa, e permette secondo J.Mezirow (2003) vari livelli di apprendimento.

Secondo Mezirow il percorso di riflessione può intervenire sugli schemi conoscitivi del discente a diversi livelli, che vanno dal semplice ampliamento degli schemi stessi attraverso l'incorporamento di nuove informazioni, fino alla radicale ristrutturazione di essi. Tale ristrutturazione genera a sua volta una radicale ristrutturazione della lettura delle situazioni, che egli chiama "apprendimento trasformativo".

In questi casi l'apprendimento consente, prima ancora di ipotizzare soluzioni nuove, di descrivere in modo nuovo i problemi, o per dirla in altre parole fornisce non solo competenze di *problem solving*, ma, prima ancora, competenze di *problem posing*.

Questo aspetto è spesso trascurato nella pratica della formazione professionale dei docenti, nella quale si dà per scontato che i problemi siano chiari e che lo sforzo professionale consista nell'immaginare soluzioni efficaci. Se si utilizza però una metafora medica appare più chiaro quanto la descrizione del problema, cioè la diagnosi, sia fondamentale per impostare una corretta ricerca della soluzione, cioè la terapia. Fuor di metafora, invece, può essere utile fare riferimento a tutti quei problemi di cui i docenti non riescono a venire a capo fino a quando cercano nuove strategie di intervento, mentre la soluzione scaturirebbe spontanea se si trovassero nuovi modi di descrivere il problema stesso. Un esempio tipico di questa necessità di mutamento di prospettiva è la lettura del comportamento di alcuni alunni stranieri. Spesso il silenzio e l'apparente disinteresse per le attività didattiche da parte di bambini non italiani, per nascita e/o per cultura, vengono interpretati dai docenti come sintomi di disagio, e rispetto ad essi si mettono in campo strategie che solitamente funzionano con bambini nativi e che invece restano inefficaci con altri alunni. Se invece si legge diversamente il problema, si identifica cioè nel silenzio e nella riservatezza il comportamento che in molte culture è richiesto al bravo scolaro, sarà più facile elaborare strategie di interazione con l'alunno, coerenti col contesto culturale italiano, dove agli alunni è richiesta una partecipazione "vivace", ma rispettosa dei tempi e della cultura di ciascun alunno.

3. IL RUOLO DEI CORSISTI

Date le caratteristiche del corso disegnate fin qui, appare chiaro come il ruolo dei corsisti sia stato tutt'altro che passivo. Le attività che sono state loro proposte sono riconducibili a tre tipi, che hanno avuto finalità differenti, ma complementari, e hanno stimolato apprendimenti professionali di tipo diverso, come si vedrà nel paragrafo successivo.

In primo luogo, come in un interessante gioco di specchi, i docenti hanno vissuto, in quanto apprendenti, dimensioni ed esperienze che hanno successivamente attuato e gestito in classe come insegnanti. Si è trattato di trasferire in classe attività che erano state esperite nel corso, modificando soltanto il proprio ruolo, spostandosi cioè da discenti a docenti. Questo è stato possibile sia con le attività proposte in apertura del corso, sia con le attività proposte nell'ambito dell'incontro sull'approccio umanistico-affettivo. L'aver fatto esperienza delle attività nel ruolo di discenti ha consentito il decentramento ne-

cessario per comprendere il punto di vista degli alunni e aumentato pertanto la capacità di comunicazione empatica così rilevante ai fini dell'insegnamento/apprendimento linguistico secondo l'approccio umanistico. Rispetto alla proposta formativa si è trattato cioè di un lavoro di **selezione**: ciascun insegnante ha scelto tra le attività proposte quelle che ha ritenuto spendibili nella propria classe.

Nell'ambito della riflessione sull'approccio umanistico affettivo, inoltre, i docenti hanno fatto un'esperienza di *Cooperative learning*, per studiare una dispensa sullo stesso *Cooperative learning*. Anche in questo caso i corsisti hanno simulato il ruolo di alunni, ma questa volta l'apprendimento professionale non richiedeva il trasferimento tout court in classe di attività immediatamente proponibili, ma la mediazione didattica dell'attività esperita per renderla compatibile all'età e alla situazione dei propri alunni.

Rispetto alla proposta formativa si è trattato cioè di un lavoro di **adattamento**.

Durante il corso, inoltre, i docenti non hanno soltanto simulato il ruolo dei propri alunni, ma hanno anche rivestito il proprio, cioè quello di docenti in apprendimento, che se ha in comune con il primo la dimensione di apprendente, ha come è naturale, contenuti completamente diversi.

In quanto docenti in apprendimento essi hanno prodotto per le proprie classi e per i propri alunni sia ipotesi di correzione degli errori sia di semplificazione dei testi derivanti dagli input degli esperti. Rispetto alla proposta formativa si è trattato cioè di un lavoro di **sperimentazione**.

Infine, è caratteristica dell'approccio riflessivo alla formazione professionale, come si è detto più volte, non solo giungere ad apprendimenti attraverso un percorso interrogativo su se stessi e sul proprio modo di lavorare, ma anche interrogarsi sul percorso stesso di apprendimento, attuandone una lettura metacognitiva. In questo senso i corsisti sono stati sollecitati a "mettersi fuori" dalle dinamiche di apprendimento per osservare il modo in cui esse avvenivano ed è stato chiesto loro di esercitare questa forma di autoosservazione attraverso vari strumenti, dei quali si parlerà più avanti.

Anche questa dimensione "meta" è stata accolta dai corsisti come un contenuto di apprendimento che durante il corso hanno cominciato ad applicare, mutatis mutandis, nelle loro classi, rispetto alla proposta formativa si è trattato cioè di un lavoro di **transfer**. Questo passaggio è stato prevalentemente un "effetto collaterale" spontaneo piuttosto che un percorso orchestrato dai formatori. Mettere al centro questo contenuto formativo avrebbe infatti implicato opzioni e scansioni temporali diverse, che non si è ritenuto opportuno attuare.

4. L'APPRENDIMENTO PROFESSIONALE

La teoria di Mezirow permette di leggere con chiarezza l'apprendimento professionale realizzato nel corso. Possiamo dire infatti che, attraverso le attività e con le modalità descritte nel paragrafo precedente, i corsisti hanno sia ampliato i propri schemi di lettura delle proprie classi, sia acquisito schemi nuovi, sia infine ristrutturato alla luce dei nuovi apprendimenti schemi già posseduti.

I contenuti relativi all'approccio umanistico affettivo sono serviti all'ampliamento degli schemi già condivisi dai corsisti, rispetto ai quali essi hanno costituito un arricchimento, ma non un mutamento di prospettiva.

I contenuti relativi alla semplificazione dei testi hanno innescato la creazione di un nuovo schema interpretativo.

I contenuti relativi infine alla didattica acquisizionale hanno invece provocato un vero e proprio cambiamento di prospettiva, per quanto attiene a un aspetto importante dell'apprendimento linguistico degli alunni, dando vita, in certa misura, ad una riorganizzazione dei presupposti su cui i docenti si basavano.

Esaminiamo uno per uno questi tre livelli di apprendimento, cercando di fornirne una spiegazione.

Come si è detto, i primi due input curati dagli esperti hanno consentito di affrontare l'approccio umanistico affettivo alla didattica della lingua attraverso modalità diverse, esperienziale la prima e di didattica interattiva la seconda. L'approccio umanistico affettivo si fonda, in estrema sintesi, sull'ipotesi che un clima di apprendimento rispettoso delle esigenze di tutti e in cui ciascun alunno si senta accolto dall'insegnante e dai pari favorisca l'apprendimento della lingua attraverso l'abbassamento del *filtro affettivo* (Krashen 1983).

Questa ipotesi era già in buona misura nota e praticata dai corsisti, soprattutto per quanto attiene alla dimensione pedagogica dell'approccio in questione; le sollecitazioni venute dal corso e la sperimentazione in prima persona di situazioni didattiche accoglienti e adatte a facilitare l'uso della lingua in funzione comunicativa hanno perciò arricchito il loro repertorio con attività che molti corsisti hanno sperimentato con successo nella propria classe.

I due input successivi sono stati invece di taglio squisitamente linguistico e hanno affrontato il problema della semplificazione dei testi e quello dell'errore nel corso dell'apprendimento di una L2.

Le finalità e il funzionamento del processo di semplificazione dei testi erano già note ad alcune corsiste; tutto il gruppo ha comunque riconosciuto che la proposta costituiva una possibile soluzione alla difficoltà di utilizzare i testi

da parte degli alunni. L'apprendimento professionale che sembra essere scaturito da questo segmento del percorso formativo è lo spostamento di punto di vista rispetto all'identificazione del problema: i corsisti si sono spostati dalla preoccupazione per la comprensione, che è un problema degli alunni, alla preoccupazione per la comprensibilità che è invece un problema dei testi. In questo senso abbiamo parlato sopra della nascita un nuovo schema di lettura della propria realtà didattica, che come appare chiaro, è coerente con la dimensione pedagogica umanistico-affettiva, laddove prevede che siano i testi ad adattarsi alla specificità degli alunni – in modo che questi ultimi raggiungano una padronanza progressiva di testi sempre più complessi – e non gli alunni ad adattarsi a testi che non forniscono loro nessuna possibilità di appiglio.

Un mutamento di prospettiva ancora più radicale, che può essere considerato un vero e proprio apprendimento trasformativo in termini mezwowiani, è stato sollecitato dall'input relativo alla linguistica acquisizionale e al trattamento dell'errore.

Per i corsisti è stata una scoperta confortante sapere che l'atteggiamento di accoglienza ha una propria giustificazione anche sotto il profilo della didattica linguistica. I concetti di interlingua e di stadi acquisizionali, rispetto ai quali forzature e fughe in avanti non sortirebbero alcun effetto sull'apprendimento degli alunni stranieri, ad esempio, hanno sostanziato scientificamente le pratiche didattiche di alcuni corsisti che per ragioni pedagogiche evitavano di forzare l'apprendimento linguistico dei propri alunni. Tali concetti inoltre hanno fornito ad altri la consapevolezza che rispettare i tempi di acquisizione degli alunni, imparando ad ascoltare e comprendere le loro esigenze e individuare lo stadio di acquisizione di ciascuno, non è soltanto il frutto di una opzione relazionale ma anche l'attuazione di una pratica didattica corretta secondo le più recenti teorie linguistiche.

Da questa nuova consapevolezza sono scaturite una nuova lettura del comportamento dei propri alunni e nuove ipotesi di intervento che sono state sperimentate con successo. I corsisti ad esempio hanno tradotto in pratiche di correzione dei testi scritti dagli alunni le ipotesi sulla gradualità nella correzione degli errori a seconda dello stadio acquisizionale, attuando una vera e propria rivoluzione copernicana sulla pratica abituale di intervenire sui testi. Il sistema consueto di correzione, infatti si attuava contemporaneamente a tutti i livelli linguistici (ortografico, sintattico, morfologico) e metteva in campo contenuti che gli alunni stessi non erano in grado di affrontare; ciò aveva ripercussioni negative sia a livello linguistico che relazionale. È appena

il caso di notare che la sperimentazione di questi nuovi modi di trattamento dell'errore ha alleggerito anche la "coscienza" di quegli insegnanti che tradizionalmente si sentono in dovere di risolvere tutto e subito e che ricavano frustrazioni dallo scontro tra questa immagine salvifica della professione e lo scontro con la complessa realtà dei propri alunni.

In filigrana a tutti questi apprendimenti è da leggere l'approccio comunicativo alla didattica della lingua. In alcuni casi infatti le proposte degli esperti mettevano in discussione le fondamenta stesse delle pratiche dei corsisti perché esse poggiavano invece – ne fossero consapevoli o meno i corsisti stessi – su un approccio grammaticale alla didattica della L2.

5. IL TESSITORE

L'insorgere di sempre nuovi problemi e l'accumularsi dell'esperienza professionale, nella quale si procede per tentativi più o meno progettati ed errori più o meno gravi, definiscono il contesto entro cui si colloca la formazione in servizio dei docenti.

All'interno di queste coordinate e delle scelte di base di cui abbiamo parlato nei paragrafi precedenti, il supervisore deve orchestrare gli effetti degli input degli esperti sull'apprendimento dei corsisti che si costruisce via via.

La proposta riflessiva, per come si è tratteggiata fino ad ora, comporta una messa in discussione degli schemi dell'apprendente, del suo modo di descrivere i problemi e di ipotizzare soluzioni.

Come abbiamo detto prima il docente per la natura stessa del suo lavoro è spontaneamente portato ad interrogarsi; a maggior ragione un docente che aderisce ad una iniziativa formativa interamente a proprio carico, dalla quale non avrà vantaggi se non in termini di professionalità, certamente non teme di mettersi in discussione. È altrettanto vero però che una proposta formativa centrata sulla riflessione e sui possibili cambiamenti degli schemi di interpretazione del proprio lavoro genera una condizione delicata, per la quale è necessaria un'azione di accompagnamento.

La funzione del *tessitore* è stata in questa esperienza duplice: da un lato ha ripreso e riarticolato i contenuti formativi proposti dagli esperti in prospettiva didattica, dall'altro ha sollecitato, agevolato e restituito ai corsisti, attraverso un'azione di rispecchiamento, le conoscenze che via via si andavano costruendo.

È utile a questo punto precisare che il supervisore ha partecipato a tutte le

sedute del corso, comprese quelle iniziali, nell'ambito delle quali ha condiviso con i corsisti, allo stesso titolo, l'esperienza formativa. Poiché questa esperienza è stata fondamentale per la costituzione del gruppo, il supervisore è entrato così a far parte del gruppo stesso nel quale pertanto si è integrato senza sforzo, assumendo in modo naturale il ruolo di *primus inter pares*.

Sulla scorta dell'ipotesi costruttivista il *tessitore* è attento non solo a fare emergere gli aspetti impliciti su cui si fonda la pratica professionale dei docenti ma anche a connettere le nuove conoscenze con quelle già possedute, valorizzando la competenza professionale già in atto. Questo riconoscimento è un aspetto fondamentale della formazione in servizio per due ordini di motivi. In primo luogo esso ha effetti positivi sul piano della motivazione, in quanto ciascun corsista, soprattutto se ha già alle spalle un lungo periodo di lavoro, riceve dal corso una conferma della propria identità professionale e percepisce che le scelte compiute fino ad allora hanno una dignità riconosciuta dal formatore. Non riconoscere al docente in formazione una competenza acquisita significherebbe infatti commettere un errore analogo a quello che compiono alcuni docenti nei confronti delle loro classi, quando all'inizio di un segmento scolastico si comportano come se gli alunni fossero delle *tabulae rasae*.

Inoltre, e probabilmente nella prospettiva adottata questo è l'elemento determinante, prendere le mosse da ciò che gli insegnanti fanno e fanno già, permette di fare emergere gli schemi di riferimento e di andare nella direzione dell'ampliamento degli schemi stessi o addirittura verso la loro ristrutturazione, nell'ottica costruttivista dell'apprendimento trasformativo.

6. L'AUTOOSSERVAZIONE

Non solo gli apprendimenti ma il processo stesso di apprendimento è stato oggetto, come si è detto, di riflessione. Per favorire la riflessione sul processo si è deciso di ricorrere ad un percorso breve di scrittura che ha affiancato e integrato la riflessione orale in grande gruppo.

Sin dall'inizio del corso si è annunciato ai corsisti che sarebbe stato chiesto loro di realizzare come prodotto finale un segmento di autobiografia di apprendimento. In ordine a questo obiettivo sarebbero stati dati degli input per la realizzazione di prodotti intermedi che potevano, a discrezione dei docenti, confluire nel prodotto finale o meno, ma che ne avrebbero comunque agevolato la produzione.

Va detto che non tutti i corsisti hanno prodotto il testo richiesto; si è ritenuto tuttavia di non forzare tale produzione in quanto, per chi non condivideva il valore della proposta o non era disposto per varie ragioni ad impegnarsi ne sarebbe venuto meno il valore formativo: presumibilmente sarebbero stati prodotti testi simili a relazioni burocratiche stereotipate e fondamentalmente inutili.

Al di là comunque della scelta del testo proposto, su cui ritorneremo più avanti, va sottolineato il valore della scrittura all'interno della prospettiva formativa di cui stiamo parlando.

Nell'ambito di un percorso riflessivo la scrittura è da intendere non solo e non tanto come un prolungamento della memoria, quanto come uno strumento ulteriore di riflessione e di produzione di sapere. È noto infatti che nel momento in cui si scrive non ci si limita a trasferire su carta quanto si è ascoltato, detto o pensato, ma si è costretti a precisare idee, rivedere connessioni, individuare nuovi aspetti del problema che si sta affrontando, in poche parole acquisire nuova conoscenza.

La possibilità di tornare su quanto scritto, inoltre, consente di seguire il proprio processo di crescita professionale nel suo farsi e ne consente la condivisione. Se acquisire competenze professionali significa imparare a spendere saperi e abilità nei diversi contesti in cui ci si troverà a operare, anche la proposta di lavorare attraverso la scrittura è stata un modo per sollecitare una competenza professionale. Per ragioni di tempo e di economia del corso di cui stiamo parlando non è stato possibile approfondire questa dimensione, vale tuttavia la pena in questa sede di spezzare una lancia sul valore della scrittura riflessiva nell'ambito della professione docente.

Al di là delle differenze individuali, abitualmente i docenti non utilizzano la scrittura come strumento di autoformazione e di approfondimento dei contenuti professionali, si può dire anzi che classicamente la scrittura per i docenti sia una sorta di maledizione burocratica che li obbliga a produrre testi di cui non riconoscono l'utilità. Spingere i docenti a identificare il valore euristico della scrittura risulta allora a sua volta un contributo alla crescita professionale.

Anche questo aspetto è abitualmente trascurato nella costruzione della professionalità docente: spesso la crescita professionale di ciascuno e le sue acquisizioni restano appannaggio del singolo e non si traducono in un analogo processo di crescita della comunità docente, vale a dire la scuola nella quale egli lavora o in senso più lato, la comunità professionale cui appartiene. Paradossalmente accade che la comunicazione e la condivisione di apprendi-

menti professionali avvenga più nell'ambito di comunità "d'elezione", ad esempio le associazioni professionali, che non all'interno delle scuole, dove di solito ciascun insegnante reinventa nel proprio percorso professionale soluzioni già sperimentate e validate dal collega della porta accanto.

7. LA METODOLOGIA AUTOBIOGRAFICA

Come si è detto prima, ai corsisti sono stati forniti input finalizzati alla scrittura di "semilavorati" che essi avrebbero potuto inserire o meno nell'autobiografia finale.

Si è trattato sia di inviti, non strutturati, a produrre testi funzionali a comunicare al resto del gruppo le modalità di svolgimento dei propri interventi in classe, sia di una pista di riflessione strutturata, utile a produrre un diario di apprendimento.

Nell'ambito dell'approccio riflessivo alla formazione la metodologia autobiografica è ormai largamente in uso; essa si fonda sul presupposto che se le esperienze di apprendimento coinvolgono gli apprendenti non solo nella sfera cognitiva ma anche in quella affettiva e relazionale, un testo autobiografico risulta il più adatto a riflettere sui vari aspetti dell'apprendimento. L'autobiografia insomma si colloca armoniosamente nell'ambito della dimensione umanistico affettiva che ha costituito lo sfondo integratore di questo corso e costituisce uno strumento privilegiato per trarre vantaggi formativi nell'ottica riflessiva.

La differenza tra quelli che abbiamo chiamato "semilavorati" e l'autobiografia consiste nella distanza rispetto agli eventi su cui si riflette. Mentre i testi del primo tipo vengono scritti a caldo rispetto all'esperienza condotta in classe, la seconda consente una presa di distanza dall'esperienza stessa, che ciascuno può allora considerare nel suo insieme per estrapolare da situazioni contingenti e parziali considerazioni di carattere generale. L'autobiografia di apprendimento permette insomma di raccogliere le fila di tutto il percorso formativo; essa rende conto delle acquisizioni professionali maturate, per quanto siano da considerare provvisorie come tutte le conclusioni di un processo in continua evoluzione quale è il lavoro dell'insegnante.

Spesso l'autobiografia di apprendimento è inserita all'interno del portfolio, strumento complesso di valutazione e autovalutazione. Fra quelli messi a punto dalle più accreditate correnti del pensiero docimologico, il portfolio, da intendere appunto come raccolta articolata di osservazioni, di prodotti

e di riflessioni che permettono di ricostruire la storia dell'apprendimento, risulta quello più coerente con questa dimensione della formazione. Poiché nell'ambito del corso non era prevista una valutazione e per via della limitata durata dell'esperienza si è deciso di non produrre un vero e proprio portfolio personale. Questa è però una interessante prospettiva di sviluppo per un eventuale prolungamento dell'esperienza.

8. CONCLUSIONE

Di solito le esigenze prioritarie che spingono i docenti verso un'esperienza di formazione in servizio riguardano segnatamente le competenze metodologica e relazionale; a volte però sfugge un nesso fondamentale, cioè il nesso fra tali competenze e la competenza disciplinare. Se per i docenti è abbastanza facile cioè giungere alla consapevolezza che talvolta si mettono in atto routine didattiche sclerotizzate, rispetto alle quali essi si sentono insoddisfatti e che cercano attraverso la formazione di modificare o sostituire, non è altrettanto facile individuare in quelle routine la matrice epistemologica. Non sempre è chiaro cioè che sono l'idea della disciplina, nel nostro caso la lingua, e le ipotesi sul funzionamento dell'apprendimento a condizionare la pratica didattica, siano esse note o meno a chi le attua.

Questo corso ha in qualche misura consentito di recuperare questo nesso e di renderlo evidente ai corsisti. L'approccio comunicativo alla didattica linguistica ridefinisce finalità e obiettivi dell'agire didattico, scardinando dalle fondamenta un approccio metodologico di ispirazione grammaticale-traduttiva. Anche se è difficile che nella scuola di base, soprattutto nella primaria, ci si avvicini alla lingua da un punto di vista grammaticale-traduttivo "puro", esso però sostanzia talvolta le ipotesi da cui muovono i docenti, che spesso avvertono lo scarto da questo modello come un prezzo da pagare all'età dei discenti o ad una pedagogia dell'accoglienza, che contrasta per ragioni affettive quella che sarebbe invece l'opzione didattica ideale. È stato proprio dalla scoperta di questo nesso tra azione didattica e presupposti epistemologici e dal confronto esplicito tra due matrici culturali contrastanti che i corsisti hanno conquistato una nuova chiave interpretativa della loro realtà scolastica, con la quale hanno letto in modo nuovo il problema dell'apprendimento della lingua da parte degli alunni non italofoni (e non solo) e ipotizzato interventi nuovi.

Il testo che abbiamo citato in apertura fa riferimento a qualcosa "che è di

più del comune sapere linguistico”. Nel percorso di cui abbiamo parlato questo *di più* è da attribuire a nostro avviso a due ragioni. La prima è il clima che durante tutto il periodo dell’esperienza formativa il gruppo ha respirato, in cui cioè i principi dell’approccio umanistico affettivo sono stati *agiti* direttamente dai partecipanti, docenti e discenti, in quanto non si è trattato solo di lavorare, ma si è scelto di lavorare *con persone*. La seconda è che è stata attuata una collaborazione equilibrata fra scuola e università, evitando fastidiose e ormai obsolete gerarchie fra “teorici” e “operatori”. Va detto che tale equilibrio non è tuttavia frutto di un atteggiamento *politically correct*, che individua in tutti i partecipanti ad una esperienza formativa lavoratori di pari dignità, ma discende direttamente dall’opzione metodologica adottata. Come si legge in filigrana nella descrizione del nostro lavoro, infatti, l’approccio riflessivo alla conoscenza rifiuta il modello applicativo del rapporto fra teoria e pratica. In particolare è *posta in discussione la distinzione tra fini e mezzi su cui poggiano l’idea di expertise come sapere neutrale e la separazione tra pensiero e azione, che rende la conoscenza indipendente dalle condizioni spazio-temporali* (Montalbetti 2005, p. 50), a favore di una conoscenza viva, costruita attraverso la riflessione sulle soluzioni di volta in volta ipotizzate e sperimentate in contesti fortemente problematici e poco prevedibili come quelli delle classi multietniche e non solo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Pellerey M., *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, <http://pellerey.unisal.it/isfoldi.doc>
- De Mauro T., *In principio c’era la parola?*, Il Mulino, Bologna 2009.
- Schön D., *Il Professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari 1993.
- Montalbetti K., *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell’insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Krashen S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon 1983.

Riflessione nell'azione e riflessione sull'azione: il racconto dei corsisti

Egle Mocciaro

Obiettivo esplicito del percorso di formazione, il “travaso” dei contenuti proposti nella prassi didattica dei corsisti è avvenuto sulla base di una pratica riflessiva che, mediata dal supervisore, si è articolata sui due livelli, ben descritti nel capitolo precedente: la sperimentazione a partire dall'input e, quindi, l'analisi dell'operato all'interno del gruppo. Questo procedimento spiega perché l'acquisizione di nuovi contenuti (o di nuove angolature prospettiche su contenuti noti) non si sia manifestata come mera sostituzione di vecchie prassi con nuovi modelli didattici, ma come intarsio di nuovi brani di consapevolezza (teorica, metodologica, pratica), che hanno arricchito e reso più complesso un già articolato tessuto di esperienza professionale. Recepiti durante gli incontri, discussi, talora criticati, i nuovi segmenti riemergono, infatti, sia nelle produzioni sia nel racconto dei corsisti, fittamente intrecciati al discorso individuale, ripensati e rielaborati in forma autonoma e spesso originale e ricreati nella propria classe; “apprendimenti di prima mano”, insomma, armoniosamente connessi alle conoscenze già possedute (cfr. capitolo precedente).

Naturalmente, l'impatto e la forza di penetrazione di tali apprendimenti non sono stati uniformi sul piano qualitativo (più che su quello quantitativo), dipendendo, piuttosto, dal grado di rottura dell'orizzonte d'attesa generato dai diversi input. Si è già fatto riferimento ai diversi livelli di apprendimento delineati da Mezirow (2003), secondo il quale il processo di riflessione sui propri schemi interpretativi e d'intervento, inevitabilmente innescato dall'incontro con un nuovo segmento formativo, produce effetti eterogenei che vanno dall'ampliamento contenutistico alla sostanziale ristrutturazione del modo stesso di descrivere situazioni e problemi. È stata messa in luce, inoltre, l'adeguatezza del *modello trasformativo* all'analisi degli apprendimenti professionali effettivamente maturati nell'ambito del percorso formativo. Riprendendo tale ragionamento, si proverà in ciò che segue a descrivere individualmente le diverse fasi del percorso, approfondendo in particolare le

dinamiche che ne hanno caratterizzato lo svolgimento e i meccanismi ad esso sottesi. Poiché l'auto-riflessione – così come il lavoro di scrittura ad essa connesso – occupa il nucleo delle scelte metodologiche operate, sarà utile al nostro scopo chiamare direttamente in causa le parole dei corsisti, lasciando in parte ad esse il compito dell'argomentazione. Si tenterà quindi di fornire una testimonianza quanto più ampia possibile della ricca partecipazione di tutti i corsisti, sia riportando brani dei numerosi lavori autobiografici di cui si dispone, sia attraverso il richiamo indiretto agli interventi in aula dei corsisti e al denso dibattito di cui essi sono stati protagonisti attivi. L'articolazione del corso è stata già chiarita in premessa, basterà pertanto ricapitolare brevemente i punti salienti. Si è trattato di quattro moduli, il primo esperienziale, gli altri tre di carattere teorico; con la sola eccezione del primo, che non prevedeva la mediazione del supervisore, ciascuno dei moduli è stato sotto-articolato in tre incontri, il primo dei quali con l'esperto, che ha fornito i diversi input teorici, gli altri due con il supervisore, che ha prima accompagnato i corsisti nell'elaborazione dei contenuti, nell'esplicitazione delle premesse teoriche, nella traduzione didattica degli input e ha poi mediato, a distanza di qualche settimana, il lavoro di riflessione sulle esperienze condotte nelle classi. Procediamo dunque con ordine.

1. L'ESPERIENZA DEL METODO

Almeno nelle linee essenziali, gli approcci didattici ispirati al principio (etico e pedagogico) dell'accoglienza e a quello (pedagogico e linguistico) dell'abbassamento del filtro affettivo erano in diversi casi già parte della competenza professionale dei corsisti, se non in termini di radicata consapevolezza teorica, certamente in quelli di una consolidata prassi didattica. È significativo che questo dato non emerga immediatamente dai risultati del questionario iniziale somministrato ai corsisti, solo tre dei quali, sia a Catania sia a Palermo, dichiarano di padroneggiare già i contenuti metodologici, ritenuti tra i più rilevanti ai fini dell'accrescimento della propria professionalità (otto risposte a Palermo e dieci a Catania). È, piuttosto, nel racconto dei corsisti, in classe e tra le righe dell'autobiografia, che si profila tale competenza, spesso implicita ma efficace sul piano della prassi didattica. D'altra parte, la capacità di gestire l'interazione in classe e la dinamica di gruppo emerge in modo esplicito dal questionario iniziale: dieci corsisti a Catania e nove a Palermo dichiarano di padroneggiare tali contenuti.

1.2. *Asinitas: negli occhi dell'altro*

Sulla base di questa premessa, la forza con cui, ad apertura del percorso, si è imposta l'esperienza formativa dell'Associazione Asinitas obbliga ad una riflessione, che riguarda anzitutto la natura stessa del modello proposto. I corsisti sono stati accompagnati (peraltro in modo per loro abbastanza inatteso) lungo un percorso non tanto di generica accoglienza, quanto di conoscenza profonda e radicale degli altri individui, in un intreccio di movimenti del corpo e storie narrate, di racconto individuale e corallità, di ascolto e tempi rituali, in cui ciascuno ha vissuto la condizione duplice e inscindibile di soggetto e oggetto, osservatore e osservato, ascoltatore e ascoltato. Un complesso meccanismo di rispecchiamento, insomma, attraverso il quale ciascuno partecipa, intimamente e nella pienezza della propria persona, alla creazione di un contesto educativo ("educante", nei termini di Asinitas) costruito nel gruppo e attraverso il gruppo. La consapevolezza di questo meccanismo emerge con chiarezza nel racconto dei corsisti:

Sperimentiamo noi, in prima persona, come gruppo, le tecniche che gli esperti ci propongono: impariamo facendo. Ci viene richiesta una partecipazione esente da giudizi e valutazioni. I temi e le attività proposte: la creazione del contesto, presupposto per una buona accoglienza; il gioco, il canto, il corpo; narrazione e ascolto; ascoltare sospendendo il giudizio; le tematiche e la loro proposta. Nel corso dei due incontri muta l'organizzazione dello spazio di lavoro, le sedie non sono più ordinatamente disposte in fila ma sistemate lungo il perimetro dell'ambiente: ci si può guardare l'un l'altro e si lascia al centro un ampio spazio per passeggiare ascoltando un brano musicale, per incontrarsi e stringersi la mano guardandosi negli occhi, esclamare il proprio nome associando un gesto o articolandolo in modo grottesco, raccontarsi ed ascoltare racconti altrui, leggere brevi vissuti, intonare canti, tentare la sfida di poter contare a ritroso senza mai sovrapporre le voci. Il risultato? Degli individui che diventano un gruppo (Concetta Tudisco, Catania).

Le riflessioni sono, in questo senso, omogenee:

Stavolta ponendoci noi come soggetti apprendenti, abbiamo quindi sperimentato quanto possano rivelarsi efficaci alcune strade, diverse dalla lingua, per entrare in comunicazione con gli altri, per diventare e sentirsi gruppo, per superare le inibizioni che spesso ostacolano le relazioni e di conseguenza anche l'apprendimento (Francesca Riolo, Palermo).

La prima fase del corso ha stimolato in me una profonda riflessione sulla individualità, diversità ed accettazione dell'altro, indipendentemente dalla sua nazionalità (Patrizia Cacciola, Catania).

Il primo modulo, gestito dall'associazione Asinitas, ci ha coinvolte in un percorso di rielaborazione dei vissuti che ho riproposto in classe in una sorta di apprendimento ludico che ha favorito l'interazione (Anna Clara Rizzo, Catania).

Esperiti, dunque, prima ancora che discussi, i principi del metodo affiorano spontaneamente dall'esperienza di questo soggetto collettivo dell'apprendimento che è il gruppo di lavoro. Dubbi e interrogativi (di natura emozionale, non meno che metodologica), accumulati nei due giorni di formazione, rimangono provvisoriamente sospesi e riemergono solo a conclusione del percorso, nel laboratorio finale di restituzione, nella forma esplicita di quesiti ("guardare negli occhi ed essere guardati, che cosa provoca?", "quali sono le difficoltà nell'ascolto delle storie degli altri?", "che difficoltà incontriamo nel restituire agli altri il nostro racconto?", ecc.), facendosi finalmente oggetto di riflessione.

Sul piano metodologico, dunque, si è trattato di un'esperienza del tutto nuova, che obbligando ad un'inaspettata partecipazione intima e a tutto tondo (la voce, il corpo, lo sguardo, la memoria) ha direttamente e concretamente agito sull'abbassamento del filtro affettivo. E se questa circostanza spiega il forte impatto del modulo, soprattutto sul piano emozionale, essa chiarisce anche i motivi della sua efficacia rispetto all'intero percorso formativo. È proprio al livello della *partecipazione affettiva*, infatti, che si situano i risultati fondamentali dell'esperienza di Asinitas. Collocata all'inizio del percorso di formazione, essa ha fornito la premessa essenziale per la costruzione del gruppo di lavoro e, più precisamente, la costruzione di un gruppo che comprendesse in modo naturale il supervisore; come si è già detto, infatti, sebbene il modulo non prevedesse la mediazione dei due supervisori, esse hanno tuttavia scelto di partecipare agli incontri con Asinitas, divenendo così, fin dall'inizio, parte del gruppo. Nei termini di Mezirow, che fanno da sfondo all'analisi qui proposta, la partecipazione a questa esperienza comune di formazione ha prodotto un sostanziale ampliamento degli schemi di lettura dei corsisti, che hanno avuto modo di rivalutare il ruolo (e la complessità) della componente affettiva ed empatica nella prassi didattica. Tutti i corsisti, infatti, ricollocandosi nella pro-

pria posizione di docenti, hanno riproposto in classe le attività esperite come discenti, adeguandole alle diverse esigenze individuali:

Le abilità linguistiche dei corsisti sono molto diverse e non posso rischiare di mettere in difficoltà i meno abili, così scelgo quelle attività che non richiedono una produzione autonoma: l'ascolto di brani musicali, l'incontro con stretta di mano, il canto del brano "Viandante", i giochi con il proprio nome, la riproduzione del colore dell'iride del compagno. Si divertono, in loro non c'è ansia, un po' di imbarazzo iniziale ma poi tutto diventa facile. È trascorsa una settimana e non credo si tratti soltanto di una mia impressione: si sorridono di più, si scambiano cortesie, condividono materiali, i più abili con la lingua aiutano gli altri. Sono obiettivi importanti e decido di proporre le attività periodicamente, magari variandole in funzione di quanto gli studenti saranno via via in grado di fare (Concetta Tudisco, Catania).

In quest'ottica, dunque, si è trattato di un arricchimento del repertorio, accompagnato da un lavoro di selezione e di trasferimento. Ad esempio, molta presa ha avuto il lavoro sullo sguardo, consistente nella riproduzione di dettaglio dell'iride del compagno:

"Il gioco aiuta il bambino ad interagire e relazionarsi con pari e adulti": questo messaggio, mai pronunciato ma fortemente veicolato da Marco Carsetti e Chiara Mammarella mediante le attività proposte, ci ha non solo reso piacevoli e rilassanti gli incontri, ma ci ha spinto ad una riflessione profonda sulle metodologie utilizzate e sulle modalità di conduzione della classe. Convinte che comunicare con la musica e con il corpo riesca più semplice e spontaneo per un bambino piuttosto che esporsi con il lessico di fronte ad una collettività, ci ha indotto a sperimentare buona parte delle attività proposte durante gli incontri ottenendo risultati positivi non solo da parte della nostra alunna straniera ma anche da parte dei bambini italofoni. Motivo di riflessione per noi è stato anche il "guardare con attenzione l'altro"; spesso, infatti, durante la giornata scolastica il bisogno di fare, di lavorare, di "insegnare" ci fa procedere frettolosamente e considerare ciascuno come "alunno" e non come "persona". In classe si è riproposto il gioco di dipingere l'iride di un compagno scelto: i risultati pittorici hanno lasciato parecchio a desiderare, ma quante cose si son dette i bambini sui loro occhi, sul modo di guardare, sulle loro espressioni! (Daniela Munda e Santa Ferlito, Palermo).

E se il metodo ha attecchito con facilità nei contesti educativi con bambini e adolescenti, esso si è fatto strada anche tra gli operatori che lavorano con

apprendenti adulti, che hanno (ri)scoperto il ruolo del corpo e della voce nella creazione di un ambiente comunicativo accogliente:

Non avevamo fatto tanta attenzione alla comunicazione non verbale e all'uso del corpo a fini comunicativi, forse perché i nostri apprendenti sono adulti e, quindi, un po' per inibizione e a causa degli spazi ristretti in cui operiamo, pensavamo che non avremmo potuto portare a termine alcune attività proposteci, ma non è stato così. Il corpo, del resto, è fonte di molte informazioni involontarie e viene utilizzato anche per veicolare significati volontari o per sottolineare significati espressi con la lingua. I giochi con gli occhi, il disegnare quelli del compagno, l'esprimere emozioni, sensazioni, pensieri con la mimica facciale, i movimenti delle braccia e delle mani, la scelta di parole da cantare in un contesto comunicativo sono importanti. Le parole in rima, del resto, aiutano l'ascoltatore nella comprensione e ne riassumono il messaggio. L'uso del ritornello, la ripetizione di una sola o più frasi catturano facilmente l'attenzione e danno pure la sintesi del messaggio (Ida Ardica e Rosa Bonfissuto, Catania).

Più in generale, il modulo ha innescato un processo di riflessione che travalica i limiti dell'esperienza singola, prima vissuta e poi riproposta, permettendo di osservare anche a distanza di settimane i risultati del proprio operato:

Devo ammettere che, benché sia abituata ad un approccio comunicativo di tipo empatico con i miei alunni, queste attività mi hanno indicato una nuova prospettiva del problema "gruppo classe". Spesso pensiamo di aver costituito un gruppo coeso e non ci accorgiamo che abbiamo solo formato un gruppo di singoli alunni che interagiscono per bisogni personali. Così ho provato a realizzare in classe alcune delle attività di cui ho fatto esperienza: l'apprendimento immediato di un canto corale, il gioco della numerazione, il gioco dello specchio, la lettura condivisa della storia dello straniero giunto nell'isola. Da queste attività ne sono scaturite altre più legate alla didattica quotidiana: le conversazioni guidate sull'argomento "diversità", il dibattito tra gli alunni, la produzione di elaborati con riflessioni personali, attività di apprendimento cooperativo. Ho potuto notare che su alcuni problemi i bambini hanno già le loro idee che riflettono moltissimo le idee della famiglia di provenienza; naturalmente non sono intervenuta per "inculcare" le mie idee [...], ma ho lasciato che scoprissero che vi possono essere dei punti di vista diversi. Così coloro che pensavano che gli stranieri vengono in Italia per togliere il lavoro agli italiani hanno ammesso che in fondo fanno dei lavori che gli italiani non vogliono fare, la bambina che ammet-

teva di avere paura dei tunisini e degli albanesi, perché la nonna quando le passano accanto le stringe la mano e la tira da un lato, ha considerato che in fondo anche Hazen è tunisino ed Erik e Kamil sono polacchi e non ha paura né di loro né dei loro genitori, chi pensava che gli stranieri sono responsabili di molti reati ha ammesso che in televisione e sui giornali ci sono anche tanti italiani che commettono cose gravi. Dei piccoli passi avanti, senza dubbio, ma per i piccoli alunni delle gocce di lievito di solidarietà, che spero cresca e li accompagni per tutta la vita (Carmela Paolino, Catania).

Un processo di riflessione a medio termine, dunque, che può giungere ad intaccare alcuni presupposti del proprio agire didattico:

Mi chiedo quanto tutto ciò si possa applicare in classe. “Sì”, mi dico, “è possibile proporlo ai corsisti di Acicatena, per lo più giovani e con situazioni familiari tutto sommato abbastanza simili alle nostre – normali storie di immigrazione –, ma come proporlo ai rifugiati richiedenti asilo, anch’essi giovani fuori ma vecchi dentro, diffidenti ed in perenne conflitto come cani che si contendono l’osso; a loro che entrano in classe e, come le molecole di un gas che diffonde, vanno ad occupare tutto lo spazio a disposizione, interponendo tra loro la massima distanza possibile? Eppure proprio a loro farebbe del bene ritrovare la capacità di guardare l’altro con occhio diverso, senza condizionamenti!”. Scelgo la via più semplice e propongo le attività ad Acicatena; non è una rinuncia, solo una sfida rimandata (Concetta Tudisco, Catania).

1.2. “Cura e condivisione”: il metodo umanistico-affettivo

Non meno partecipato e ricco di conseguenze, specialmente sul piano dell’interazione di gruppo, è stato il modulo su approcci e metodi glottodidattici, strettamente connesso al precedente sul piano dei contenuti. Si è già rilevato come alcune delle premesse teoriche dell’approccio fossero, a vario livello e in modo più o meno esplicito, tutt’altro che estranee ai corsisti; in particolare, è la rilevanza della componente affettiva a trasparire dal racconto come consapevolezza diffusa e pregressa:

Non è infatti possibile insegnare e, dunque, apprendere nulla che non passi per una reale e intensa comunicazione affettiva docente – discente (Maria Castelli e Vanessa Cosentino, Palermo).

Non sapevo si potesse chiamare “glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale” ma in fondo quanto teorizzato da Rogers ed altri è ciò che ho praticato

sino ad oggi: non insegnare una lingua ma insegnare una lingua ad una persona, cercando di trasferire all'allievo non soltanto la forma della lingua ma anche il suo uso, il "saper fare con la lingua" (Concetta Tudisco, Catania).

Le attività laboratoriali proposte dall'esperta durante il primo incontro hanno dunque trovato un ambiente preparato ad accoglierle. Come nel caso del modulo precedente, i corsisti-discenti hanno anzitutto sperimentato in modo diretto i principi del metodo, collocandosi provvisoriamente dentro il punto di vista dei propri alunni:

Intanto sono le 15,30 e la relatrice [...] ci comunica che vuole iniziare l'attività. Ha posto sul grande tavolo dell'aula dove si tengono le lezioni, dei ritagli di pannolenci di vari colori, delle forbicine, dei pennarelli a spirito, delle graffette, e dopo essersi presentata ci invita a scegliere un colore tra quei pezzi di panno e ritagliarvi una sagoma a nostro piacere, io scelgo l'azzurro e ritaglio una foglia; una foglia azzurra. Dopo veniamo invitate a scrivere con un pennarello il nostro nome sulla sagoma e appuntarlo al bordo della camicia o del maglione con la graffetta, anche se sarebbe più comodo uno spillo. Quando tutte abbiamo finito il simpatico lavoretto, veniamo interpellate a turno sulla motivazione che ci ha condotte alla scelta del colore del pannolenci e della forma data alla sagoma. Considerato che non ci conosciamo ancora molto bene e che non ricordiamo i nomi di tutti, questa è una bella opportunità per ripassare i nomi dei corsisti e associarli alla forma, al colore, e alla faccia naturalmente. Ora è necessario capire il nostro stato d'animo, la nostra disposizione ad ascoltare, il coinvolgimento emotivo per l'attività ... forse è meglio scriverlo oltre che pensarlo! Allora prendiamo un foglio disegniamo un cerchio e lo tagliamo in quattro settori con due diametri perpendicolari, scriviamo all'interno dei settori in ordine da 1 a 4 le nostre emozioni più forti del momento in ordine d'intensità. Sono triste e ansiosa, triste perché penso a mia madre venuta a mancare da poco, sono ansiosa, non so cosa mi riserverà questo pomeriggio, sarò all'altezza della situazione? Chissà se ci saranno attività complicate! Finiremo in tempo? (Carmela Paolino, Catania).

Questo momentaneo spostamento di prospettiva ha consentito ai corsisti-docenti di riflettere in modo più articolato e attento sul metodo e sui principi ad esso soggiacenti, al tempo stesso arricchendo il proprio repertorio di nuovi strumenti didattici, che hanno trovato ampia spendibilità durante la successiva fase di sperimentazione nelle classi:

L'aggancio di questa pratica ludico-educativa ad un supporto teorico preciso

che, pur appartenendo almeno in parte al mio bagaglio culturale, lo ha integrato e approfondito, ha comportato inevitabilmente un approccio diverso all'insegnamento, uno sguardo nuovo nei confronti di tutti i miei alunni – non solo di quelli stranieri – e di me stessa come insegnante e, soprattutto, mi ha ricordato che tipo di insegnante voglio essere. In questo senso è stato importante proporre in classe alcune attività progettate durante il corso, puntando l'attenzione sulle diverse strumentalità linguistiche e sui bisogni comunicativi dei ragazzi, ma anche sull'assetto di lavoro da creare. L'attività didattica, strutturata utilizzando le strategie dell'approccio umanistico-affettivo, presentata in forma di gioco e organizzata in assetto laboratoriale, ha entusiasmato gli alunni, ha consentito a tutti di partecipare senza paura di sbagliare e ha creato nuove dinamiche relazionali, non solo tra i ragazzi, ma tra loro e me. L'apprendimento è risultato più significativo, più divertente, più profondo e la dimensione creativa, che lo ha veicolato, ha permesso a tutti di esplorare nuovi modi per esprimere se stessi (Francesca Riolo, Palermo).

L'alunno di origine romena, dopo l'attività [“prendete un pezzo di carta, tracciate una linea al centro, avete due minuti per scrivere le cose positive su di voi a sinistra e quelle negative a destra”] è stato più presente a scuola, ha studiato con velocità le attività via via svolte in classe (i verbi ausiliari e le tre coniugazioni dei verbi). Ha chiesto, come faceva lo scorso anno, di andare alla lavagna, mentre nel corso di quest'anno si era mostrato più chiuso e poco collaborativo, arrivando a litigare spesso con il compagno di banco (cosa mai avvenuta lo scorso anno) (Marina Ciurcina, Catania).

La classe inizialmente era disposta in maniera tradizionale, con la cattedra al centro e i banchi su due file uno dietro l'altro. Dopo la nuova disposizione i banchi sono stati sistemati a ferro di cavallo. Le sedie vengono disposte davanti al banco quando le lezioni non prevedono l'uso di quaderni e penne, così ogni barriera fisica (e psicologica) è stata abbattuta, favorendo una comunicazione circolare, che non tiene più conto dei ruoli ma pone tutti sullo stesso piano e quindi liberi di esprimere quanto si sta vivendo. Inoltre le metodologie e le tecniche utilizzate hanno favorito in maniera naturale, senza costrizioni, ma rispettando i tempi e i vissuti di ogni singolo membro, lo sviluppo e l'utilizzazione delle proprie potenzialità fino a raggiungere la libertà di essere se stessi e di esprimersi pienamente e liberamente. I cambiamenti ottenuti sono stati soddisfacenti. Bisogna dire che adesso tutti i membri del gruppo si sentono parte della propria classe (Silvia Strano, Sebastiana Ganci, Annamaria Nicolosi, Paola Infantino, Catania).

Tanto la riflessione sul metodo quanto il lavoro di selezione e trasferimento sono stati stavolta mediati dall'intervento dei supervisori, che hanno prima accompagnato i corsisti nell'esplicitazione di alcuni nodi metodologici rimasti impliciti e, quindi, approfondito e integrato l'intervento dell'esperta con attività coerenti alla proposta formativa e funzionali alla fase di sperimentazione nelle classi. Vale la pena, come esempio, richiamare l'attenzione su un punto che ha stimolato la riflessione e il dibattito durante gli incontri con il supervisore a Catania, cioè la distinzione proposta dall'esperta tra attività a basso rischio ed alto rischio. Il richiamo a contenere l'emersione degli aspetti negativi ("una cosa che vorrei non fosse mai accaduta", "il mio peggior fallimento", ecc.), stimolando quella degli aspetti positivi ("qualcosa di bello che mi è accaduto", "qualcosa di cui sono orgogliosa/o", "quella volta che mi hanno trattato benissimo", ecc.), ha provocato in realtà reazioni a caldo piuttosto diverse. Alcuni corsisti si sono chiesti se l'arginare gli aspetti negativi non significhi creare un ambiente comunicativo "falso e mistificatorio". Il dibattito che da tale osservazione è scaturito ha permesso di esplicitare il nesso tra metodo e lingua, chiarendo come i tempi e la qualità dell'acquisizione linguistica siano intimamente legati allo stato d'animo di chi apprende, come il confronto con una lingua straniera crei facilmente sentimenti di incertezza, insicurezza, ansia – filtri affettivi, insomma (specialmente qualora la "estraneità" abbia anche connotazioni socio-culturali) – e come, infine, la creazione di un clima accogliente e la proposta di attività che non spaventino, ma piuttosto rafforzino il piacere e l'autostima rispondano ad una precisa esigenza didattica: la creazione di un ambiente funzionale all'apprendimento linguistico, in cui l'alunno possa sperimentare, nella relazione con gli altri, il piacere di imparare la lingua e, quindi, costruire o incrementare la propria motivazione all'apprendimento. In questo senso, i due incontri con il supervisore hanno giocato un ruolo importante nel chiarire i presupposti dell'intervento dell'esperta e, in particolare, come l'approccio umanistico-affettivo abbia una valenza non solo e non semplicemente sul piano pedagogico, ma anche su quello linguistico. In questa direzione agisce anche un altro tema introdotto dall'esperta, cioè la nozione di *baby steps*, i "piccoli passi" che consentono di diminuire i punti deboli della lingua in modo progressivo, attraverso la proposta di input semplificati rivolti a chi abbia una conoscenza meno sicura della lingua; ad esempio, durante un'attività di gruppo o in riferimento a un lavoro che abbia coinvolto tutta la classe, il docente porrà una domanda molto semplice cui certamente l'interpellato sarà in grado di rispondere (per esempio, dopo la lettura di un dialogo: "quante persone ci sono?"); l'alunno percepirà come

successo la propria risposta e l'averne partecipato al lavoro di gruppo, pur nell'eventuale consapevolezza della semplificazione dell'input, rafforzerà la sua autostima. Un piccolo passo, insomma, che gli consentirà di affrontare input progressivamente più complessi. Tale procedimento può anche riguardare e, anzi, favorire il lavoro di gruppo, consentendo la partecipazione di tutti indipendentemente dal grado di competenza linguistica individuale. Ed è nella medesima direzione, cioè nella creazione di un ambiente che faciliti lo sviluppo delle peculiari potenzialità degli studenti, lavorando sulla loro autostima, che si collocano le attività integrative proposte dai supervisori e, segnatamente, un'attività di *cooperative learning*, che mirava appunto alla diversa ma piena partecipazione dei singoli nel gruppo, concepito come una sorta di puzzle in cui la competenza di ciascuno è parte essenziale e imprescindibile per la ricostruzione dell'insieme:

Abbiamo avuto modo di analizzare al meglio l'approccio indicato anche attraverso delle dispense, abbiamo provato ad elaborare un percorso didattico finalizzato all'apprendimento di un aspetto della L2 a partire dall'esperienza fatta in assetto laboratoriale e, cosa non da poco, abbiamo lavorato sperimentando le tecniche del cooperative learning. Come al solito, ho voluto immediatamente sperimentare ciò che avevo imparato con i miei alunni, coinvolgendo la classe, ma con l'obiettivo di osservare i due alunni polacchi di recente inserimento. [...] Per gli alunni stranieri è stato importante sentirsi parte del gruppo e svolgere le medesime attività che svolgevano i compagni, benché consapevoli che le loro erano semplificate. Da qui in poi non ho più sentito dire loro: Non ci riesci! Li ho visti sempre più desiderosi di conquistare il maggior numero possibile di vocaboli, li ho visti intervenire nella risoluzione di problemi organizzativi di giochi a squadre, sforzandosi di farsi capire con parole e gesti, li ho visti rivolgersi ai compagni per avere un aiuto e rivolgersi a me per trovare considerazione e riconoscimento personale per tutti gli sforzi che devono sostenere per fare progressi. Ora guardano i film in tv in italiano e il giorno dopo mi raccontano la trama, mi raccontano cosa hanno fatto la domenica, cosa hanno mangiato, come si sono vestiti per andare a messa. Riescono a dare le indicazioni del percorso per andare a casa utilizzando correttamente gli indicatori topologici e temporali. Ma cosa per me più importante hanno provato a studiare le scienze (Carmela Paolino, Catania).

La mediazione del supervisore ha insomma incrementato sul piano metodologico l'apprendimento iniziato con l'intervento dell'esperta; attra-

verso l'articolazione in tre incontri, i corsisti hanno non solo acquisito nuove tecniche didattiche, ma hanno anche appreso che il metodo, oltre a creare un clima genericamente positivo, offre strumenti concreti per la didattica della lingua:

Quanto proposto, opportunamente calibrato, ha permesso a tutti di partecipare attivamente; ci piace qui citare il gioco in cui i bambini in assetto circolare erano chiamati a dire al compagno "mi piaci perché sei.....". Questo gioco ha visto la partecipazione entusiasta dell'intera classe e ha permesso di introdurre una serie di termini nuovi riguardanti l'aspetto affettivo e socio-relazionale; col passare dei giorni, con sorpresa, abbiamo notato che l'attività svolta non solo aveva ampliato il patrimonio lessicale di ciascuno e in particolare di Tamanna, ma aveva contribuito a smussare alcune conflittualità emergenti. Un'altra attività che ha coinvolto piacevolmente la classe è stata quella concernente la costruzione corretta di semplici frasi; ai bambini, divisi in piccoli gruppi, sono stati forniti dei cartelli con una parola e ciascun gruppo doveva ordinarsi in modo da comporre frasi di senso compiuto. A turno, poi, un bambino era chiamato a trascrivere alla lavagna una delle frasi ottenute; i sorrisi si sprecavano e, in modo particolare, Tamanna, in genere silenziosa e riservata, appariva felice e particolarmente attiva (Maria Castelli e Vanessa Cosentino, Palermo).

2. LA LINGUA IN CLASSE

Come è stato più volte indicato, il terzo e il quarto modulo hanno affrontato questioni direttamente inerenti alla lingua, sollecitando in particolare l'attenzione verso il carattere processuale dell'acquisizione linguistica e le modalità di apprendimento in contesto guidato: contenuti, dunque, più teorici rispetto a quelli precedenti, ma fittamente intrecciati alla proposta di strategie didattiche concrete e pertinenti, che hanno incontrato vivo interesse da parte dei corsisti. D'altra parte, la nuova prospettiva sulla lingua e sull'insegnamento di essa ha anche favorito una rilettura dei moduli precedenti, facendo nuova luce sul nesso tra approcci olistici e didattica della lingua o, più in particolare, chiarendo definitivamente come tali approcci pur rispondendo senz'altro a motivazioni di natura pedagogica, costituiscano al tempo stesso un presupposto essenziale per la costruzione di un metodo glottodidattico efficace.

2.1. Dentro la lingua: l'analisi dell'errore

L'aspettativa rispetto al modulo linguistico e agli strumenti che questo avrebbe potuto offrire era, fin dal principio del percorso di formazione, molto alta ed esplicita. Uno dei dati più appariscenti tra quelli emersi dal questionario iniziale è stato proprio il diffuso senso di inadeguatezza nei confronti di questo aspetto della didattica e, di conseguenza, l'esigenza di accrescere la propria professionalità approfondendo temi di carattere più strettamente linguistico. Le risposte al questionario iniziale, sia a Catania sia a Palermo, sono in questo senso uniformi: alla domanda "quali contenuti ritieni di padroneggiare già?" nessuno dei corsisti a Palermo e solo due a Catania hanno risposto "linguistica acquisizionale"; questo contenuto è stato indicato come "il più utile ad accrescere la propria professionalità" da circa la metà dei corsisti in entrambe le città (le risposte dell'altra metà si sono distribuite tra altri quattro contenuti); "le maggiori difficoltà incontrate nella didattica dell'italiano L2" sono state individuate dalla maggior parte dei corsisti di Catania e da circa la metà a Palermo (l'altra metà si distribuisce tra metodo e comunicazione) e il numero cresce relativamente alle "difficoltà presentate dagli alunni rispetto all'apprendimento dell'italiano L2" (diciassette risposte sia Catania sia a Palermo; vedi Questionari allegati).

Temi in massima parte inediti, dunque, le nozioni di interlingua, l'analisi dell'errore e le strategie correttive proposte dall'esperta hanno avuto un impatto notevole ed hanno stimolato un dibattito vivace durante i due incontri con i supervisori, che hanno accompagnato anche in questo caso il lavoro di sperimentazione nelle classi e la riflessione a tale lavoro connessa. Va rilevato come l'input relativo all'acquisizione linguistica e al suo carattere graduale e strutturato abbia avuto effetti molteplici, di natura sia quantitativa sia qualitativa. Anzitutto, la distinzione operata tra diverse tipologie di errore e le relative modalità di intervento ha consentito ai corsisti di incrementare il proprio repertorio con strumenti nuovi e immediatamente spendibili nelle classi; da questo punto di vista, il modulo ha fornito risposte attese ed efficaci ad una richiesta che, come si è detto, era stata formulata esplicitamente. I corsisti hanno, infatti, immediatamente sperimentato in classe i suggerimenti dell'esperta e i risultati dei lavori di gruppo condotti insieme al supervisore:

In classe, la nostra attenzione si è focalizzata sull'autocorrezione e sulla correzione collettiva; quest'ultima, in modo particolare ha attirato l'attenzione degli alunni, i quali si sono divertiti ad individuare gli errori altrui con particolare ri-

ferimento a quelli “commessi” dai docenti. Il gioco “a chi sbaglia di meno” con tanto di giuria giudicante ha divertito notevolmente la classe (Maria Castelli e Vanessa Cosentino, Palermo).

Come emerge con chiarezza dal racconto dei corsisti, tale sperimentazione ha subito prodotto risultati soddisfacenti e visibili, proprio perché interveniva a colmare un vuoto metodologico e l'esigenza di strumenti adeguati per una correzione efficace:

Le riflessioni sulle modalità di correzione degli errori sono state utilissime: il riempire di segni tutti gli errori più o meno gravi in una produzione scritta diventa un'attività vuota e demoralizzante per l'apprendente. L'errore nel processo di apprendimento ha un'importanza fondamentale, non è infatti qualcosa di negativo ma è una spia del processo di apprendimento in corso. La correzione degli errori è spesso dannosa in quanto gli allievi la sperimentano come insuccesso nei loro sforzi di appropriarsi della nuova lingua. Così essi si demotivano, si fanno vincere dalla paura di esporsi allo scherno, di non saper esprimere quello che vorrebbero con lo strumento linguistico imperfetto che hanno a disposizione, di fare delle gaffe, di farsi giudicare sciocchi. La funzione demotivante della (di una eccessiva) correzione viene rafforzata dal fatto che la correzione è spesso congiunta all'assegnazione di un voto. A seconda del contesto comunicativo e tenendo presenti i bisogni linguistici dell'apprendente, le sue caratteristiche individuali e il livello di apprendimento, l'insegnante può decidere se tollerare un errore oppure correggerlo e come correggerlo. Correggere un elemento alla volta, permette all'allievo di focalizzare la sua attenzione soltanto su un tipo di errore e non su tanti ed evita così di dargli la sensazione che tutto quello da lui scritto sia totalmente sbagliato (Ida Ardica e Rosa Bonfissuto, Catania).

Certamente bisogna destrutturare i vecchi schemi operativi legati ai miei diciannove anni d'insegnamento di lingua italiana nella scuola primaria, primo tra tutti l'uso della penna rossa a pieno campo. Hanno ragione i bambini a scoraggiarsi, quel rosso sparso sul foglio forse per loro è il sangue delle ferite delle loro mancate acquisizioni! Decisamente è necessario delimitare il campo. Meno rosso più attenzione ai singoli aspetti: interlingua, lingua, comunicazione. Riprendo in mano gli ultimi elaborati dei miei due polacchi [...] comincerò ad analizzare l'uso della lingua italiana e gli elaborati attenendomi alle indicazioni ricevute nel corso, sicuramente i miei alunni vedranno meno “sangue” sul foglio, mentre io

potrò intervenire nell'acquisizione di forme linguistiche più corrette a piccoli passi (Carmela Paolino, Catania).

Inoltre, con l'analisi dell'interlingua, la distinzione tra errore comunicativo ed errore linguistico e le modalità di correzione ho compreso delle discrasie di valutazione la cui ricaduta sugli alunni non è pedagogicamente significativa (Anna Clara Rizzo, Catania).

E se questa nuova strumentazione ha arricchito una prassi didattica già in molti casi attenta al valore pedagogico della gradualità dell'apprendimento, essa ha però anche contribuito ad un radicale cambiamento di prospettiva rispetto al modo stesso di valutare il proprio intervento sugli errori degli alunni e, più in generale, l'errore in sé e il ruolo che esso svolge nel processo di acquisizione linguistica (cfr. a tal proposito le considerazioni svolte nel capitolo precedente):

La mia azione nei confronti dell'errore è stata sino ad oggi indirizzata solo da una pratica consolidata senza che alla base ci fosse una vera conoscenza teorica. L'approccio teorico suscita in me notevole interesse; con curiosità analizzo le definizioni di "errore", prendo consapevolezza dei descrittori (aspetto superficiale, livello linguistico, frequenza, cause, effetto comunicativo), ho modo di soffermarmi su quelle fasi del processo di apprendimento alle quali sono solita riferirmi inizialmente per la formazione dei gruppi di livello, in itinere per la valutazione dei progressi ed in sede di valutazione finale per poi pervenire alla dichiarazione ed alla attestazione del livello raggiunto (secondo gli standard del QCER). L'input teorico innesca il meccanismo analitico e subito la mente ripercorre momenti vissuti in classe: rivivo le volte in cui ho colto l'aspetto affettivo della correzione, considerata dai miei allievi una dimostrazione di attenzione nei loro confronti, e le volte in cui ho intuito quasi una sofferenza per un'azione percepita come eccessivamente sanzionatoria. Riconosco il fenomeno di "fossilizzazione" in qualcuno che, consapevole di aver conseguito l'obiettivo di comprendere e farsi comprendere in una varietà di situazioni, ha (mi auguro) temporaneamente rinunciato ad ogni ulteriore progresso. [...] Decido di attuare sin d'ora alcune delle indicazioni emerse dall'incontro, tra le quali: non correggere errori pre-sistematici ma limitarsi a spiegare la regola; correggere gli errori sistematici spiegando le false ipotesi; rilevare l'errore post-sistematico ed invitare l'apprendente ad autocorreggersi; osservare l'errore per dedurre le ipotesi di funzionamento della lingua formulate dall'apprendente; affidando un compito, correggere solo ciò che ne rappresenta l'obiettivo evitando l'appesan-

timento dell'azione, considerare sempre distinti i livelli di competenza scritta e di competenza linguistica tout court; la valutazione dell'abilità raggiunta dall'apprendente terrà conto dei suoi bisogni e dei ruoli sociali (Concetta Tudisco, Catania).

E trovano nuovo spazio, all'interno di questa nuova prospettiva, anche alcuni degli apprendimenti maturati nell'ambito del modulo umanistico-affettivo. Riemerge, ad esempio, la nozione di *baby steps*, l'avanzamento graduale nell'apprendimento della lingua seconda, che diventa adesso leggibile alla luce di una nuova consapevolezza teorica: la gradualità dell'intervento didattico – e dunque anche di quello specificamente correttivo – non risponde solo all'esigenza di rispettare la dimensione affettiva di chi apprende, ma riflette la realtà linguistica del processo acquisizionale. “La penna rossa a tutto campo”, insomma, è inefficace non solo sul piano pedagogico, ma pure su quello linguistico, perché uniforma, riducendoli sotto un'unica etichetta “errore”, fenomeni in realtà eterogenei, che riflettono aspetti diversi della competenza linguistica (grammaticale, testuale, pragmatica, ecc.), che hanno diversa incidenza sulla comprensibilità del messaggio e che, infine, testimoniano fasi diverse dell'acquisizione. La nuova prospettiva sull'acquisizione linguistica e sull'errore (oltre ad essere stata accolta con entusiasmo, proprio perché consonante con una attitudine pedagogica diffusa) ha dunque determinato una ristrutturazione profonda degli schemi di lettura dei corsisti, specchio di un apprendimento che è, nei termini di Mezirow, effettivamente trasformativo. Il racconto dei corsisti lascia emergere tale trasformazione in modo consapevole:

Ho considerato sempre l'errore una straordinaria occasione di apprendimento, ma non lo avevo mai pensato come spia della dimensione creativa di chi apprende (Francesca Riolo, Palermo).

Ho capito che l'errore va corretto non solo perché c'è un'aspettativa da parte del discente, per evitare la ripetizione dello stesso, ma perché la correzione diventa una motivazione all'apprendimento. Inoltre ho potuto riflettere anche sul fatto che non tutti gli errori vanno considerati alla stessa maniera, tenendo conto dell'uso della lingua, della sua evoluzione e dei contesti socio-culturali nei quali ci si esprime (Patrizia Cacciola, Catania).

Non sarà superfluo notare come un aspetto significativo nella ristrutturazione degli schemi di lettura dei corsisti abbia riguardato la nozione stessa

di lingua e, più specificamente, la sua dimensione sociolinguistica. Tale aspetto costituiva, in effetti, un implicito del modulo e non è stato pertanto affrontato in modo programmatico; piuttosto, i temi della variazione linguistica, dei registri, del rapporto tra lingua e dialetto sono emersi in modo spontaneo durante i laboratori sul trattamento dell'errore (soprattutto a Catania, dove i corsisti hanno mostrato un particolare interesse nei confronti di queste tematiche e hanno palesato l'esigenza di maggiori approfondimenti in questa direzione). Una riflessione che ha posto in primo piano domande come *quale italiano parliamo?*, *quale italiano insegniamo?* e che, dunque, ha chiamato in causa l'idea di lingua sottesa alla pratica didattica dei corsisti. Non di rado, infatti, le ipotesi dei docenti sulla lingua sembrano basarsi su una visione ancora largamente normativa e, di conseguenza, l'idea di apprendimento della lingua è spesso implicitamente fondata su ipotesi di tipo "grammaticale". È stato incoraggiante per i corsisti scoprire come le ragioni dell'inefficacia di taluni interventi correttivi vadano ricercate anche nell'inadeguatezza di tale modello, che non offre strumenti utili per comprendere, ad esempio, come la persistenza di alcuni "errori" sia semplicemente l'effetto (positivo) di una pratica della lingua tutt'altro che confinata entro le mura scolastiche e che, quindi, riflette usi linguistici reali, inevitabilmente intrisi di tratti locali, più o meno devianti dalla norma e da essa stigmatizzati; usi linguistici che, naturalmente, coinvolgono a vario grado il parlato degli stessi docenti. Nella maggior parte dei casi, i corsisti sono ben consapevoli che l'input linguistico che gli apprendenti ricevono ed elaborano nel corso del processo di acquisizione derivi non tanto dalla proposta di regole grammaticali astratte, quanto dall'uso concreto della lingua nel contesto:

Insegnare italiano come L2 ci è da sempre apparso un'impresa molto difficile. Per i bambini stranieri infatti, l'italiano non è la lingua degli affetti, della casa, o quella con cui hanno iniziato a comunicare e, non è neppure quella appresa attraverso i libri. Essi acquisiscono l'italiano camminando per strada, guardando la televisione, ascoltando le persone che parlano (Daniela Munda e Santa Ferlito, Palermo).

Ciò che i corsisti hanno appreso è che tale situazione, lungi dal costituire un problema, rappresenta piuttosto una risorsa, o meglio la condizione stessa dell'acquisizione dell'italiano L2. D'altra parte, i corsisti sono stati sollecitati ad osservare se stessi nel loro specifico uso della lingua, focalizzando l'attenzione sul suo grado di variazione rispetto allo standard. La riflessione sulla

propria lingua, da una parte, e sul conflitto tra l'italiano "insegnato" e quello effettivamente praticato, dall'altra, è risultata particolarmente efficace per comprendere come la didattica della lingua non possa prescindere da una profonda consapevolezza sociolinguistica, in assenza della quale l'apprendimento in classe diventa meno significativo. Più in generale, è possibile affermare che uno dei successi del percorso formativo stia proprio nell'aver sollevato interrogativi che non erano stati previsti in fase di programmazione. Ad esempio, vale almeno la pena menzionare un'altra questione emersa a più riprese, cioè quella relativa alla complessa relazione tra L1 e L2. Secondo l'opinione di molti corsisti, una delle cause che più significativamente ostacola l'acquisizione delle strutture linguistiche dell'italiano sarebbe proprio la persistenza dell'uso della L1 al di fuori del contesto scolastico e, in particolare, in famiglia. Il radicamento di tale convinzione è dimostrato dal fatto che questo tema è emerso immediatamente, durante il seminario iniziale con cui si apriva il percorso di formazione, dunque assai prima della discussione linguistica in senso stretto. Sebbene il tema non sia stato affrontato in modo sistematico, le sollecitazioni fornite in quell'occasione non sono rimaste prive di conseguenze, stimolando piuttosto una riflessione, che emerge qua e là dal racconto:

Pensavamo che il bilinguismo fosse un ostacolo per gli alunni o meglio creasse confusione, ma sbagliavamo. Ci siamo rese conto, con l'intervento della professoressa D'Agostino, che anzi gli alunni non devono assolutamente abbandonare la lingua materna: le lingue si rafforzano l'una con l'altra e non il contrario, non c'è competizione tra esse ed anzi il bilinguismo diventa una grande opportunità per sviluppare le capacità linguistiche e, più in generale, quelle cognitive (Ida Ardica e Rosa Bonfissuto, Catania).

2.1. Dentro il testo: la semplificazione

La consapevolezza che i testi scolastici siano spesso inadeguati alla capacità di comprensione degli utenti, in particolare degli utenti stranieri (ma anche di quelli dialettofoni, per i quali l'apprendimento dell'italiano presenta diversi punti di contatto con l'acquisizione dell'italiano L2), e che la scarsa comprensibilità del testo costituisca un potenziale fattore di demotivazione erano dati già assodati per buona parte dei corsisti, che si misurano quotidianamente e problematicamente con tale difficoltà. Anche in questo caso il questionario iniziale fornisce dati significativi: molti sono i corsisti che, sia a Catania sia a Palermo, dichiarano di padroneggiare i contenuti relativi alla

testualità, e ciò spiega perché tale tematica non compaia in cima alla lista dei contenuti ritenuti essenziali per l'accrescimento della propria professionalità. Eppure il modulo sulla riscrittura funzionale dei testi ha dato risultati significativi, che hanno decisamente rotto l'orizzonte d'attesa dei corsisti. Tale rottura è passata, come negli altri casi, attraverso un'esperienza diretta che corsisti hanno fatto del metodo, ricoprendo temporaneamente il ruolo di discenti cui veniva chiesto di interpretare un testo privo di numerosi elementi lessicali e funzionali, ponendosi dunque nella condizione di chi abbia una conoscenza "bucata" della lingua:

Trovo stimolante la proposta del docente esperto: completare un testo "bucato", mancante cioè di alcuni sostantivi, preposizioni, nessi relativi ed articoli; dunque leggere ed inserire le parole mancanti, coniugare i verbi, sostituire i simboli Ø con preposizioni o nessi relativi, aggiungere gli articoli. È possibile, se occorre, riformulare la frase per darle un senso. Si vuole simulare la situazione in cui viene a trovarsi un apprendente straniero al quale viene presentato un testo italiano; le parole mancanti sono quelle che egli non conosce ("buchi"), i verbi non sono coniugati dato che per lo straniero le desinenze non hanno molto significato. Il brano è storico e riguarda gli uomini primitivi che [...] costruiscono le loro prime capanne con un'ossatura ed una copertura. La comprensione procede "a spirale", cioè il testo viene prima compreso nella sua globalità e solo ad una seconda lettura si formulano ipotesi sul completamento con gli elementi mancanti. Per finire si operano aggiustamenti di perfezionamento. Bisogna, quindi, sempre invitare gli apprendenti ad affrontare la globalità del testo per poi procedere alla comprensione di dettaglio. L'esperienza è piacevole perché, dopo un primo esame, ci rendiamo conto di essere in grado di svolgere il compito assegnatoci e ciò ci incoraggia a continuare l'attività. Ne deduco: prima di assegnare un testo bisogna fornire delle preconnoscenze; se l'attività proposta al discente fosse, infatti, da lui ritenuta troppo difficile subentrerebbe lo scoramento e la demotivazione. Il testo da somministrare va analizzato sotto il profilo sintattico: se la complessità sintattica è eccessiva l'apprendente non sarà certamente in grado di ricostruire il testo a partire dagli elementi che gli è stato possibile riconoscere e comprendere. Le frasi implicite, ad esempio, sono molto difficili da ricostruire e nascondono anche i nessi sintattici (es.: dovendosi = poiché si doveva). Il testo deve possedere un meccanismo di inferenza facilitato: i "buchi" non devono essere troppi (facilitazione di quantità), alcuni elementi (ad es. i connettivi) sono più importanti di altri nel veicolare le informazioni (Concetta Tudisco, Catania).

Il seminario iniziale tenuto dalla prof.ssa Amoruso, mi ha posto nella condizione di fare un grande sforzo per poter comprendere un testo storico bucatato ad arte in alcuni punti, testo che io ho dovuto completare con le parti mancanti. Nonostante la pre-conoscenza dell'argomento, non è stato semplice intuire le parole che chiudevano i "buchi". Mi sono immaginata a dover svolgere lo stesso compito con un testo in inglese, forse in quel caso l'intuito non sarebbe stato sufficiente. Ma l'obiettivo dell'attività non era certamente mettere in difficoltà i corsisti, bensì stimolare una riflessione sull'opportunità di semplificare i testi delle discipline d'insegnamento al fine di renderli comprensibili quanto più possibile agli apprendenti di italiano come L2. L'incontro successivo è servito a consolidare l'apprendimento del giorno precedente, ma anche ad evidenziare l'opportunità che i testi non siano sempre semplicissimi, in quanto mancherebbe la possibilità di intuire il significato dal contesto, con scarso sviluppo della capacità di fare inferenze e di arricchire il lessico. Il fatto poi di avere con me il libro di scienze in adozione alla classe, mi ha dato la possibilità di semplificare un argomento che avrei dovuto trattare nelle settimane a venire, e che avrei potuto sottoporre ai due alunni polacchi (Carmela Paolino, Catania).

È stato già osservato come il modulo non abbia posto un problema inedito ai corsisti, i quali, in generale, hanno dichiarato di essere tutt'altro che estranei alla pratica di semplificazione e di intervenire frequentemente sui testi scolastici al fine di agevolarne la comprensione da parte degli alunni (stranieri, ma non solo); molti di loro, d'altra parte, operano nell'ambito della scuola primaria e hanno quindi spesso a che fare con testi scolastici già semplici. In altri termini, l'apprendimento che il modulo ha permesso di conseguire non ha riguardato il nucleo del problema, cioè la necessità in sé di semplificare i testi scolastici. Piuttosto, il lavoro di sperimentazione diretta, accompagnato dalle attività laboratoriali proposte durante gli incontri con i supervisori, ha permesso di chiarire i presupposti teorici della semplificazione del testo e ha determinando nei corsisti un mutamento di prospettiva rispetto all'impostazione stessa del problema. Ciò che i corsisti hanno appreso è che non si tratta di semplificare *tout court* il messaggio, ma di fornire, nei termini di Krashen, un input comprensibile, adeguato cioè al livello linguistico degli apprendenti (nonché alla vocazione espositiva del testo scolastico); di produrre, insomma, non un testo banalmente facile, ma un testo difficile "nel modo giusto e nella giusta misura", in grado di stimolare i meccanismi inferenziali e la scoperta progressiva della lingua; di proporre, in definitiva, testi comprensibili, accessibili allo studente e che costituiscano il presupposto per accedere alla

padronanza di testi via via più complessi. In secondo luogo, il modulo ha fornito indicazioni di dettaglio sulle caratteristiche disfunzionali dei testi e sui diversi livelli a cui queste si collocano (accumulo di informazioni, salti concettuali, connettivi assenti o non segnalati adeguatamente ecc.) e, attraverso esempi chiari di testi non adeguati alle esigenze degli alunni, ha guidato i corsisti in un'operazione di metalettura, accompagnandoli nella riflessione sui complessi meccanismi attivati nel processo di decodifica ed elaborazione del testo. L'esperienza diretta del metodo ha anche in questo caso permesso alla nuova consapevolezza di farsi strada con facilità tra i corsisti, innestandosi su una pratica didattica diffusa:

L'ultimo modulo è stato parecchio confortante per noi docenti di scuola primaria. Da anni, infatti, ci si trova a lavorare con libri i cui testi volendo forse dare moltissime informazioni risultano, spesso, poco comprensibili; le attività svolte sulla semplificazione dei testi, oltre ad essere interessanti, ci hanno insegnato a focalizzare la nostra attenzione sulle modalità di semplificazione di un testo (Daniela Munda e Santa Ferlito, Palermo).

Ci siamo misurati con un tipo di lavoro che spesso facciamo in maniera non del tutto cosciente e abbiamo attivato invece, processi di consapevolezza rispetto ad operazioni necessarie che i docenti devono fare sui testi da sottoporre ai discenti stranieri (Maria Castelli e Vanessa Cosentino, Palermo).

Al tempo stesso la proposta didattica ha provocato uno slittamento importante nello schema di lettura dei corsisti, la cui prospettiva rispetto al problema ha subito un ribaltamento: richiamando parole già opportunamente impiegate, "i corsisti si sono spostati dal problema della comprensione, che è un problema degli alunni, alla preoccupazione per la comprensibilità, che è un problema dei testi" (confronta capitolo precedente). Anche in questo caso, dunque, l'apprendimento maturato ha avuto, nei termini di Mezirow, un carattere trasformativo.

3. MUTAMENTI DI PROSPETTIVA

A conclusione di questa rassegna, è opportuno soffermarsi brevemente sui risultati complessivi del percorso di formazione, tentando una valutazione generale della sua efficacia che prenda anche in questo caso le mosse dal racconto dei corsisti. Non c'è dubbio che il percorso proposto abbia intercet-

tato un bisogno reale e diffuso; la maggior parte dei corsisti ha scelto di partecipare al corso spinta dalla necessità impellente di procurarsi metodi e strumenti utili alla complessa gestione di classi ormai ampiamente multilingui, in cui peraltro la compresenza di diverse lingue e culture si associa facilmente a situazioni di disagio sociale. Difficoltà, queste, che traspaiono con evidenza dalle pagine autobiografiche:

Ci siamo avvicinate al corso di formazione di “Italiano come L2” con un misto di interesse e perplessità. Siamo state spinte a parteciparvi dall’urgente necessità di trovare nuove metodologie e strategie didattiche volte a rispondere alle sempre maggiori esigenze di integrazione di alunni stranieri, che il più delle volte non parlano la nostra lingua, nelle nostre classi, situate in zone disagiate, spesso sovraffollate e con alunni problematici dal punto di vista disciplinare e didattico (Maria Castelli e Vanessa Cosentino, Palermo).

Gli alunni utilizzano prevalentemente il dialetto, hanno difficoltà a comprendere e a lavorare con i testi scolastici e convivono quotidianamente, e non sempre pacificamente, con alunni stranieri (Anna Clara Rizzo e Giusy Fiumanò, Catania).

La presenza nelle nostre scuole di bambini che vengono da lontano, i loro sguardi smarriti, la loro parlata incomprensibile, il loro italiano stentato e il loro mutismo diffidente sono stati, frequentemente, motivo di riflessione e confronto dialettico tra di noi. Parecchie domande ritornavano nei nostri discorsi: Cosa insegnare a questi bambini? Come e quando farlo? Che tipo di attività scegliere? (Daniela Munda e Santa Ferlito, Palermo).

Mi sono iscritta al percorso di formazione “Insegnamento dell’italiano come L2” per arginare il senso di frustrazione che mi coglie quotidianamente nell’insegnare in due classi dove sono iscritti una decina di alunni appartenenti alle più svariate etnie (marocchini, magrebini, rumeni, polacchi, cinesi, mauriziani), ognuno con il suo vissuto e con il suo bagaglio di tradizioni, culture, bisogni (Anna Clara Rizzo, Catania).

Un confronto tra il primo e l’ultimo questionario, somministrati rispettivamente in apertura e chiusura del percorso, mette chiaramente in luce come le aspettative dei corsisti siano state in questo senso ampiamente soddisfatte; la maggior parte di loro, sia a Palermo sia a Catania, dichiara infatti di avere acquisito nuove metodologie di lavoro e strumenti disciplinari specifici e di avere avuto modo di riflettere sulle pratiche e sulle metodologie didattiche

utilizzate. La consapevolezza di tali acquisizioni emerge anche dal racconto dei corsisti:

Se qualcosa dunque, come credo, si è modificata nel mio modo di lavorare e di percepirmi come docente, non è tanto in termini di nuove acquisizioni teoriche, quanto negli stimoli ricevuti e nell'acquisizione di alcuni strumenti funzionali alla pratica didattica che, se usati bene, possono far molto per migliorare la qualità del mio insegnamento (Francesca Riolo, Palermo).

Alla fine del percorso formativo, posso ritenere di aver acquisito competenze adeguate in un equilibrato connubio tra teoria e pratica, le cui ricadute operative sul gruppo classe ho già iniziato a verificare. Qualitativamente validi i contenuti dei moduli e professionale la conduzione dei docenti esperti e del tutor. Stimolanti e produttivi i lavori di gruppo che ci hanno permesso di raffrontarci proficuamente in un'ottica di interscambio e progettualità condivisa (Anna Clara Rizzo, Catania).

Ed è proprio dalla riflessione autobiografica che traspare un dato ancora più rilevante dell'acquisizione di nuovi strumenti e metodi, che la sola analisi dei questionari non basterebbe a fare emergere e che riguarda i mutamenti intervenuti nell'orizzonte epistemologico dei corsisti. Tali mutamenti sono stati già ampiamente descritti nella sezione ad essi dedicata (cfr. capitolo precedente) e, d'altra parte, sono emersi a più riprese anche nella descrizione su condotta; basteranno, pertanto, poche considerazioni riassuntive. In sintesi, il maggiore successo del corso sta nell'aver portato allo scoperto la relazione, spesso sotterranea, che lega teoria e pratica, esplicitando i presupposti metodologici dell'agire didattico, favorendo il confronto tra modelli diversi e, attraverso tale confronto, l'acquisizione di nuovi schemi di lettura della didattica della L2 (e, più in generale, della didattica della lingua). Gli strumenti che hanno consentito questa operazione trasformativa sono stati, da un lato, l'esperienza diretta del metodo all'interno della dimensione gruppo e, dall'altro, la riflessione nell'azione e sull'azione che ha accompagnato i corsisti lungo l'intero percorso di formazione. Concludiamo, dunque, questa rassegna lasciando ancora una volta la parola ai corsisti e alla loro riflessione:

Partecipare al corso di formazione per l'insegnamento dell'Italiano come L2 è stata l'occasione per un arricchimento professionale e umano che ha avuto subito una ricaduta nella mia attività didattica e mi ha dato l'opportunità di con-

frontarmi con un gruppo di persone che, grazie alla condivisione di uno spazio di apprendimento comune, insieme ludico e ricco di riflessioni, mi sono divenute presto familiari. Ognuno di noi, infatti, si è messo in gioco, superando l'imbarazzo e la diffidenza iniziale rispetto a ciò che ci veniva proposto e così ho "scoperto" gli altri, ma anche nuovi aspetti di me (Francesca Riolo, Palermo).

Ci siamo resi conto che valutare un alunno non italofono è più difficile di quanto non sia valutare un alunno italofono e, come ho avuto modo di appurare (per dirla con le parole di Cecilia [Bartoli]) quando ho aperto gli occhi, ho visto che l'alunno straniero non è un alunno incompetente su tutto, ma si trova semplicemente in una situazione nella quale non ha le parole per dire, per comunicare la sua competenza scolastica e disciplinare, è chiaro che l'incompetenza linguistica non equivale all'incompetenza scolastica. [...] Ora, dopo 40 ore di formazione, posso affermare che la mia visione è totalmente cambiata, mi sento più sicura, non ho acquisito soltanto conoscenze teoriche, come spesso accade nei corsi di formazione, ma ho potuto coniugare la teoria alla pratica grazie alla successione e alternanza tra esperto e tutor tipica del corso e dalla quale sono scaturiti laboratori attivi tenuti ora dai vari esperti, ora dal tutor. Nel corso di questi, infatti, non sono mancati momenti strutturati, in quanto il laboratorio è stato inteso come luogo di apprendimento e d'integrazione, ha favorito il raccordo tra i percorsi individuali di apprendimento e i percorsi d'integrazione nel gruppo; la realizzazione di attività di scambio di esperienze, di narrazione e comunicazione, a partire dalla dimensione autobiografica che ha coinvolto tutti, ha permesso lo svolgimento di attività legate all'analisi dell'azione educativa quali la semplificazione dei testi, la comprensione delle discipline destinate agli alunni stranieri (Liliana Savoca, Catania).

Ciò che ha fatto la differenza in questa esperienza formativa è stato l'approccio adottato dai formatori, che ha messo in evidenza l'importanza e la centralità della persona (sia apprendente, sia docente) considerata per quello che è, per quello che fa, e per la storia personale che si porta dietro; infatti, sia gli esperti sia il tutor durante il corso si sono adoperati per creare le migliori condizioni per consentire a noi apprendenti di acquisire strumenti, contenuti e strategie. Si è creato un contesto formativo in cui c'è stato ascolto, scambio e confronto di conoscenze, esperienze ed emozioni da cui ognuno di noi ha appreso. Grazie alla strutturazione dei tempi del corso ho avuto l'opportunità di coniugare la teoria alla pratica, infatti, ho proposto agli apprendenti alcune attività svolte durante gli incontri e verificando la ricaduta sulla classe ho individuato i punti di forza e di debolezza della mia azione didattica; il tutto è stato un input per mettermi in discussione (Aurora Oliveri, Catania).

Dopo aver partecipato ai seminari di formazione, abbiamo voluto mettere in pratica, come ci era stato richiesto, una sperimentazione. Il nostro gruppo di lavoro, nato da esigenze logistiche, poiché siamo quattro insegnanti della stessa provincia, si è ben coeso ed il viaggio di andata e ritorno Siracusa/Catania e viceversa è stato la nostra palestra di confronto sulle tematiche trattate durante gli incontri. Ed è durante i nostri viaggi che è nata l'idea di elaborare insieme un progetto da applicare nelle nostre classi, se pur diverse, ma con un unico punto in comune: discenti di nazionalità diverse. [...] Lavorare da soli spesso è frustrante perché trovare soluzioni appropriate per risolvere i problemi che si presentano in classe, specie in presenza di alunni stranieri, sembra impossibile. [...] Ci affidano un alunno straniero depositandolo come una valigia, ma noi sappiamo che quella valigia è piena di sorprese meravigliose! Credo che in questo corso abbiamo imparato che non dobbiamo scoraggiarci se non riusciamo a capire come si apre la valigia. Durante questi mesi ci hanno fornito molte chiavi e ci hanno fatto capire che dobbiamo guardarci dentro senza forzare la serratura, dobbiamo far venir fuori il tesoro speciale che ogni alunno porta nella propria valigia, favorendo un clima di apprendimento positivo (Silvia Strano, Sebastiana Ganci, Annamaria Nicolosi, Paola Infantino, Catania).

Considero la conclusione di questo corso non un traguardo, inteso come punto d'arrivo, ma un punto di partenza per futuri ulteriori approfondimenti; se, infatti, il percorso seguito ha l'indubbio merito di aver prodotto un'evoluzione della mia prassi didattica aiutandomi ad accrescerne l'efficacia, esso sortisce altresì un effetto che ritengo molto più importante, amplificando l'esigenza di specializzazione nell'insegnamento dell'Italiano come lingua seconda (Concetta Tundo, Catania).

Siamo partite da Enna con una valigia semivuota, l'abbiamo riempita, in questi incontri, di tante e variegate esperienze. I nostri dubbi e le incertezze iniziali sono stati via via chiariti e superati. Il confronto con il gruppo inizialmente sconosciuto e "straniero", molto costruttivo, ci ha permesso di conoscerci e di apprezzarci (Ida Ardica e Rosa Bonfissuto, Catania).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Mezirow J., Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1 (1) 2003.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo 1999.

-
- Aronson E., Patnoe S., *The jigsaw classroom: building cooperation in the classroom*, New York, Longman 1997.
- Camoglio M., *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative learning*, Roma, LAS 1998.
- Krashen S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon 1983.

CORSO DI FORMAZIONE PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME L2

Questionario iniziale

Al fine di poter meglio monitorare lo svolgimento del percorso formativo proposto e di migliorare progettazioni future, le chiediamo di rispondere al presente questionario.

1. Quali sono le motivazioni che l'hanno spinto a iscriversi a questo corso?

.....

2. Quali sono le sue aspettative rispetto a questo corso?

- + Acquisire nuove metodologie di lavoro
- + Riflettere sulle pratiche e sulle metodologie didattiche utilizzate
- + Acquisire strumenti disciplinari specifici
- + Altro (specificare).....

3. Il percorso di formazione si articolerà secondo i seguenti contenuti:

- *Interazione in classe e gestione della dinamica di gruppi multilingue e multiculturali*
- *Approcci e metodi glottodidattici*
- *Linguistica acquisizionale ; analisi dell'interlingua; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione*
- *La testualità; selezione, gestione e semplificazione dei testi*

Quale/i ritiene di padroneggiare già?

.....

4. Quali, fra i contenuti proposti, ritiene più utile per l'accrescimento della sua professionalità?

.....

5. Nella pratica quotidiana a scuola, quali sono le maggiori difficoltà che incontra nella didattica dell'Italiano L2?

.....

6. Quali sono le maggiori difficoltà che presentano i suoi alunni rispetto all'apprendimento dell'Italiano L2?

.....

CORSO DI FORMAZIONE PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME L2

Questionario finale

Al fine di poter monitorare il percorso formativo svolto, le chiediamo di rispondere al presente questionario.

Sede: Palermo Catania

Grado di soddisfazione/valutazione (minimo 1 massimo 5)

1. Organizzazione

Gestione dall'aula	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Calendario degli incontri	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Durata degli incontri	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Lavoro di gruppo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Intervento della docente - tutor	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Sussidi e strumenti	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

2. Contenuti dei moduli

Approcci e metodi glottodidattici	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Interazione in classe e gestione della di gruppi multilingue e multiculturali	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Linguistica acquisizionale; analisi dell'interlingua; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
La testualità; selezione , gestione e semplificazione del testo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

3. Materiali proposti (ho fatto un'ipotesi di materiali ma le tutor dovranno operare...)

Schede per l'osservazione degli alunni stranieri	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Strumenti per l'analisi degli errori	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Schede per la semplificazione	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Griglie per l'osservazione degli alunni	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Griglie per l'osservazione del proprio stile di insegnamento nella classe plurilingue	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Testi semplificati da poter usare	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Esercizi per ...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

4.Apprendimenti professionali acquisiti / sviluppati nel percorso formativo

Metodi e strategie per accogliere gli alunni stranieri	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Riconoscimento dei problemi linguistici degli alunni stranieri	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Intervento sugli errori	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Semplificazione dei testi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Progettazione di interventi di recupero	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Pianificazione di percorsi linguistici	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Progettazione di percorsi integrati per gli alunni stranieri e per quelli italiani	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Progettazione di micro-attività	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Riflessione sul metodo d'insegnamento	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Valutazione delle competenze linguistiche	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

5.Valutazione/percezione dell'esperienza formativa

Benessere nel gruppo di lavoro	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Condivisione del percorso formativo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Confermata nel proprio modo <i>di fare scuola</i> con gli alunni stranieri	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Difficoltà nelle micro sperimentazioni in classe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Condivisione delle pratiche didattiche con i colleghi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

6. Proposte di miglioramento

Organizzazione

.....

Contenuti

.....

Altro.....

Gli Autori

Luisa Amenta

Ricercatrice di Linguistica Italiana presso l'Università di Palermo, dove insegna “Linguistica italiana”, “Lingua italiana per stranieri” e “Grammatica italiana” nel corso triennale di *Lingue straniere e italiano come L2* e nel corso magistrale in *Filologia Moderna e Italicistica*. Attualmente è coordinatrice del Master in “Didattica dell'italiano come lingua non materna” (I livello).

Chiara Amoruso

Dottore di ricerca in Linguistica italiana, dialettologia e sociolinguistica. Dal 2006 collabora con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo coordinando il progetto di formazione e inserimento di tirocinanti facilitatori linguistici all'interno di scuole di Palermo; ha tenuto moduli di insegnamento nei Master in Didattica dell'italiano L2 e LS di I e II livello dello stesso Ateneo. Ha pubblicato il volume *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue* (Palumbo 2010).

Adriana Arcuri

Docente di lettere nella scuola secondaria di primo grado e formatrice. Si occupa di ricerca didattica e di formazione degli insegnanti, sia iniziale che in servizio. Ha operato nella formazione iniziale all'interno della Sissis e attualmente opera nei percorsi formativi del TFA e nei Master in didattica dell'Italiano L2 e LS di I e II livello dell'Università di Palermo. È stata tutor all'interno di diversi progetti ministeriali nazionali (Italiano L2, Educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue, PQM) e regionali e ha condotto numerosi corsi Pon in qualità di esperto.

Associazione ASINITAS (Cecilia Bartoli, Marco Carsetti, Chiara Mammarella, Alessandra Smerilli)

L'associazione Asinitas onlus, centri interculturali con i migranti, opera a Roma e a Milano coordinando diverse scuole di italiano L2 per donne e madri straniere, rifugiati, richiedenti asilo e migranti, uno spazio d'ascolto per donne e famiglie italiane e straniere, corsi di formazione per insegnanti, operatori ed educatori.

Eleonora Chiavetta,

Professore associato (attualmente in pensione) di Lingua e traduzione inglese presso la Facoltà di Lettere e Filosofia di Palermo.

Mari D'Agostino

Docente ordinario di Linguistica italiana presso l'Università di Palermo. Dirige la Scuola di Lingua Italiana per Stranieri e il Master in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano L2 e LS" dello stesso Ateneo. Fra le sue pubblicazioni recenti *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea* (Il Mulino 2012).

Maria Pia Magliokeen

Dirigente scolastica attualmente distaccata presso l'Ufficio scolastico regionale per la Sicilia per compiti connessi con l'autonomia scolastica; si occupa di formazione ed è referente regionale per le Lingue, l'insegnamento CLIL e i progetti europei.

Egle Mocciaro

Dottore di ricerca in Linguistica. Dal 2008 collabora con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo e con i Master in Didattica dell'italiano L2 e LS di I e II livello dello stesso Ateneo, presso il quale è docente di linguistica acquisizionale e supervisore didattico. Ha collaborato con l'USR in attività di formazione rivolte ai docenti sul tema della didattica dell'italiano L2.

Laura Pollichino,

Dirigente scolastico del Circolo Didattico F.P.Perez di Palermo, scuola fortemente connotata dal multiculturalismo e che accoglie 19 diverse nazionalità. Ha promosso, all'interno della propria scuola, iniziative per l'interazione linguistica e culturale degli alunni stranieri e delle loro famiglie e per la formazione dei docenti nella didattica dell'Italiano come L2.

Maria Rosa Turrisi

Dirigente scolastica utilizzata presso la Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, si occupa di valutazione e di formazione degli insegnanti. Referente dei Progetti regionali di formazione degli insegnanti di Italiano L2. Ha svolto attività di docenza nel Master "Didattica dell'italiano come lingua non materna", nel modulo *La valutazione e il processo di insegnamento / apprendimento*.

*Finito di stampare nel mese di maggio 2013
dalla Tipolitografia Luxograph s.r.l.*