

A Pietro Barcellona,
all'uomo prima che al maestro.

Premessa.

Uno degli ostacoli principali che coinvolge ogni individuo che, nell'arco della propria vita, si trova ad affrontare un percorso migratorio è certamente quello della comunicazione nella lingua del paese ospitante.

L'abbandono del paese d'origine pone infatti il soggetto, sia esso adulto o minore, non solo in una condizione di rinegoziazione nei confronti del diverso da Sé ma anche di riorientamento cognitivo, emozionale, culturale.

Questo processo, per essere attivato, ha bisogno che il linguaggio rivesta il ruolo di *medium*, di ciò che, stando "nel mezzo", riesce a comprendere due realtà che altrimenti non potrebbero sussistere in forma separata.

Dall'apprendimento o meno della lingua seconda dipendono infatti successi ed insuccessi in tutta una serie di campi d'azione propri della vita personale e sociale del soggetto migrante (l'inserimento scolastico, la ricerca di casa, il lavoro, gli amici, ecc.).

In considerazione di ciò, una delle principali richieste che deve saper soddisfare il nostro Paese, che affronta ormai da tempo la questione immigrazione non più come problema di tipo emergenziale bensì come un fenomeno interno e radicato a livello sociale, è quella dell'educazione e formazione linguistica del migrante.

A partire dagli anni '90 infatti, con la crescita e la diversificazione della popolazione immigrata, l'intervento nel settore dell'alfabetizzazione a stranieri analfabeti o alfabetizzati in lingua d'origine si è intensificato

nella direzione dell'aggiornamento della didattica, della sperimentazione e della messa a punto di percorsi formativi differenziati e integrati con la formazione professionale.

I quesiti classici della glottodidattica, di quella scienza teorico-pratica che ha come scopo la risoluzione dei problemi di insegnamento/apprendimento di una seconda lingua (quale lingua insegnare, con quali metodologie e strumenti), devono dunque essere riformulati in base alle nuove specificità che caratterizzano la didattica dell'italiano come lingua seconda, peculiarità che sono fortemente influenzate da: la massiccia immigrazione di lavoratori stranieri in Italia; l'arrivo di immigrati e rifugiati in stato di emergenza e di bambini adottati o giunti al seguito delle loro famiglie; l'ampio utilizzo di nuovi strumenti telematici che aprono la via all'auto-apprendimento e all'apprendimento a distanza.

In un quadro siffatto l'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia e nel mondo sta subendo importanti trasformazioni: da una parte si rivedono i ruoli del docente di lingua alla luce di nuovi approcci glottodidattici, dall'altra si evolvono le realtà di insegnamento legate al mutato panorama socio-linguistico dell'italiano contemporaneo.

Nello specifico il presente lavoro intende volgere lo sguardo ad una tipologia ben precisa di utenza target: il minore straniero non accompagnato (MSNA).

Il lavoro sul campo ha accresciuto la consapevolezza del fatto che il viaggio di ragazze e ragazzi che si trovano a vivere l'esperienza della

migrazione in età adolescenziale coinvolga e determini fortemente la loro rappresentazione del mondo e della vita, in una parola l'intera dimensione identitaria.

L'adolescenza, com'è noto, è una fase di vita in cui, per definizione, si assiste a forti cambiamenti dovuti alla messa in discussione di quanto ha caratterizzato l'infanzia.

Se così è già per un ragazzo che vive nel paese d'origine, più profonda è la crisi per chi è costretto a mediare i valori della società d'origine con quelli della società d'arrivo, le norme sociali acquisite durante l'infanzia con quelle che ritiene valide per la sua maturità.

Il viaggio di preadolescenti e adolescenti immigrati è vissuto dunque sempre con emozioni contrastanti: perdita dei legami amicali, insicurezza, timore del nuovo ma anche attese, illusione e speranza nel futuro.

L'integrazione tra i banchi di scuola si colloca quindi tra un prima e un dopo che sono parte fondamentale del percorso di inclusione o esclusione del giovane migrante.

La difficoltà linguistica e la distanza nei confronti dei pari possono infatti tradursi in perdita di ciò che era, in solitudine ed emarginazione, in frustrazione e devianza.

Preso atto che la lingua ricopra un importante ruolo coesivo all'interno del processo di formazione delle rappresentazioni sociali e delle identità individuali e collettive di questi giovani migranti non si può sperare nella cittadinanza attiva, nelle pari opportunità e nella *coesione sociale*

se non si affinano strategie e attivano buone pratiche volte ad incoraggiare l'acquisizione della lingua del paese ospitante.

Non è un caso, in tale prospettiva, che a partire dalla *Strategia di Lisbona*, la “questione della lingua” sia stata collocata al centro delle politiche comunitarie di integrazione.

Il raggiungimento dell'obiettivo coesione costringe infatti ogni singolo Stato membro dell'Unione Europea a misurarsi con una “dimensione linguistica dell'integrazione”: avere una lingua comune non solo favorisce una cultura della convivenza ma rappresenta anche una risposta per uscire dall'idea dell'immigrazione intesa esclusivamente come emergenza da “risolvere” e gestire in tempi più o meno rapidi.

Se guardiamo poi alla direzione che hanno preso in Italia le politiche al centro del dibattito sul riconoscimento della cittadinanza, appare ormai evidente come l'apprendimento della lingua italiana venga considerato elemento discriminante dell'inclusione sociale del migrante.

Quello che mostreremo essere un iter legislativo alquanto controverso - e tutt'altro che condiviso - funge altresì da indicatore dell'avvenuto riconoscimento della centralità che, ad essa, viene riconosciuta per la riuscita del processo integrativo.

La lingua infatti, rifornendo il soggetto degli strumenti necessari alla rinegoziazione del Sé ed alla comprensione del gruppo sociale d'approdo, ne favorisce la capacità di integrazione e partecipazione attiva scongiurando l'istaurarsi di dinamiche di esclusione sociale ed isolamento.

Tra dimensione linguistica e dinamica sociale vige insomma un indiscutibile rapporto di circolarità.

Nel primo capitolo di questo lavoro si avvierà una riflessione sul linguaggio nella sua dimensione costitutiva dell'identità del soggetto.

Nell'attuale contesto globale in cui tutto sembra moltiplicarsi e mettersi continuamente in discussione la riflessione prende infatti le mosse da una domanda: qual è il ruolo che la lingua seconda (la lingua del paese ospitante) possiede nel favorire o rallentare il processo di "identificazione identitaria" del migrante?

Per poter rispondere a tale quesito si richiameranno innanzitutto alcuni caratteri generali della funzione del linguaggio, considerato come forma di comunicazione primaria che sta alla base di tutte le altre forme di mediazione (simboliche o culturali).

A seguire si esplorerà il concetto di *identità dialogica*. Se è vero infatti che l'individuo attraverso l'atto comunicativo si identifica con se stesso servendosi della lingua per disegnare i contorni della sua soggettività è altrettanto vero che il dialogo presuppone un'apertura, un "cedimento" verso l'Altro da sé. Questa apertura spinge ogni soggetto coinvolto nell'atto comunicativo ad abbandonare parti del proprio Io ed a innescare, con chi sta di fronte, un processo osmotico che chiameremo, al termine di questo percorso, *interazione*.

Tale valore simbolico-relazionale rende la lingua capace di inventarsi e reinventarsi continuamente, creando significati sempre nuovi

permettendole di farsi espressione delle relazioni affettive che intercorrono tra i parlanti.

Il discorso sull'apprendimento linguistico del migrante dovrà dunque evitare, in termini di efficacia, di fossilizzarsi su aspetti meramente formali dell'acquisizione della L2.

In tale prospettiva il primo capitolo si chiude con una riflessione sull'importanza della *comunicazione affettiva* come rappresentazione dell'universo simbolico del parlante.

Il secondo capitolo si apre dando spazio ad alcune questioni terminologiche nell'intento di chiarire cosa si intenda per lingua seconda (L2).

Seguirà una riflessione sulla "rivoluzione chomskiana" ossia la scoperta dell'innata predisposizione dell'individuo all'apprendimento della lingua materna.

Affermare la presenza di un sistema di elaborazione interno per l'acquisizione del linguaggio ha significato, infatti, implicare in maniera diretta il campo della ricerca sulle caratteristiche mentali e neurolinguistiche dell'apprendente ed aprire altresì il varco alla loro applicazione nei confronti della L2.

A seguire la rassegna dei principali approcci e metodi che, nella storia dell'apprendimento della lingua seconda, hanno caratterizzato il XX secolo.

L'attenzione sarà rivolta in particolare all'*approccio umanistico-affettivo* che, come vedremo nella seconda parte del presente lavoro, è stata

considerata la teoria di riferimento nel percorso didattico rivolto all'utenza presa in esame.

Il secondo capitolo si chiude con la disamina dei fattori interni ed esterni all'individuo che favoriscono e/o rallentano il processo di apprendimento linguistico.

Il terzo capitolo si apre con una breve ricognizione delle direttive comunitarie in materia di integrazione linguistica; si guarderà, nello specifico, all'Italia ed al ruolo che sta assumendo l'attualissima "questione della lingua" nell'ambito dell'obiettivo coesione.

Si entrerà così nel vivo della riflessione sul "permesso CE per soggiornanti di lungo periodo" che regola il rilascio del permesso di soggiorno a lungo termine previo superamento di un test di lingua italiana che ne certifichi la conoscenza minima da parte del migrante.

La "novità" legislativa che il decreto rappresenta, gli aspetti teorico-pratici e il modo in cui questo è stato concretamente recepito delineeranno, come vedremo, un quadro di riferimento tutt'altro che omogeneo.

A seguire prenderà avvio la riflessione legata ad i minori migranti. Questioni terminologiche, dati e sistema di accoglienza fotograferanno il territorio italiano con specifico riferimento alla regione Piemonte.

Il comune di Torino infatti, in collaborazione con ANCI e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ha partecipato al *Programma nazionale di protezione dei minori stranieri non accompagnati*.

Tra le finalità del Programma quella di accrescere la tutela dei minori non accompagnati sostenendo i Comuni nella messa a punto di servizi specifici nell'ottica della standardizzazione nazionale degli interventi.

Uno degli obiettivi principali è quello che si prefigge di sperimentare e diffondere strumenti innovativi, che possano accrescere la capacità degli operatori di stabilire relazioni positive con il minore, richiamando l'attenzione sull'importanza della mediazione linguistico-culturale.

Il quarto capitolo verrà dedicato, infine, allo studio di caso.

Dopo una breve premessa, utile ad inquadrare quest'ultimo all'interno del *Programma nazionale di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, verranno indicati i dati socio anagrafici dei minori alloggiati esaminati e si procederà con la presentazione dei gruppi classe e della struttura del corso di italiano.

Si rifletterà infine sulle caratteristiche specifiche che hanno presentato i corsi di lingua rivolti a quest'utenza target in vista, peraltro, dell'imminente pubblicazione di un vademecum indirizzato ad insegnanti, mediatori linguistici ed esperti del settore.

Dal percorso educativo sperimentato in prima persona dalla candidata emergeranno spunti, criticità e possibili chiavi di lettura raccolte nelle considerazioni conclusive.

Parte I
Aspetti teorici

Cap. I

Integrazione linguistica del migrante: una sfida identitaria.

1.1 Considerazioni preliminari.

Homo zòon lògon ékon est

Aristotele.

Il linguaggio è da sempre dimensione costitutiva dell'essere umano. Scriveva a tal proposito Aristotele: «l'uomo è un animale che ha la facoltà del linguaggio», non esiste in nessun altro essere vivente una forma di comunicazione simile per complessità e livello di elaborazione. Essendo il linguaggio - per sua stessa natura - il prodotto del processo di socializzazione, la riflessione su di esso ci spinge a guardare, in una prospettiva identitaria, alla relazione che intercorre tra individuo e società.

A tal proposito, prima di soffermarci su potenzialità e limiti del linguaggio, può essere utile ricordare uno dei principali approcci teorici che negli ultimi decenni ha dato un notevole contributo in tema d'identità e di processi di socializzazione: l'interazionalismo simbolico.

Padre di questa corrente di pensiero nonché primo pensatore a sottolineare il carattere distintivo dell'essere umano di pensarsi, di divenire oggetto a se stesso, è stato George Herbert Mead (1863-1931).

Secondo lo psicologo sociale tale peculiarità non è «il processo di un'anima o di una mente della quale egli, in quanto individuo, è stato

misteriosamente e soprannaturalmente dotato»¹ ma il frutto del suo interagire con gli altri attraverso la comunicazione di simboli significativi (le parole) e della sua capacità di guardare se stesso da fuori.

Nel suo celebre testo “Mind, Self and Society” del 1934, Mead sottolinea non solo la caratteristica del “Sé” nell’essere oggetto a se stesso, ma mette anche in luce il processo in cui questa capacità si forma.

Tre sono gli assunti principali che vale la pena ricordare e che riassumono il pensiero di Mead: perché si possa essere oggetto di se stessi il distacco è indispensabile; questa capacità nasce partecipando alle esperienze di un proprio simile, per potersi guardare attraverso gli occhi di un altro; è grazie all’utilizzo dei significanti linguistici che l’individuo riesce a essere oggetto a se stesso.

Il simbolo significativo è dunque, secondo lo psicologo sociale, quella parte dell’atto linguistico che richiama la risposta dell’altro.

Il Sé, in questa prospettiva, è organismo che agisce, è attore e non oggetto dell’azione. Il processo sociale diviene dunque un processo d’interazione con la propria persona in cui l’attore umano segnala a se stesso le questioni in cui si trova ad agire e, in conseguenza di essa, organizza la propria azione.

Interessante a tal proposito notare che, secondo l’autore, il Sé si compone di due momenti distinti: l’Io e il Me.

¹ MEAD G.H., 1934 trad it. 1966, *Mente, sè e società*, Giunti e Barbera, Firenze, pag. 155.

Il primo è la risposta non organizzata del soggetto agli atteggiamenti degli altri, risposta che permette una certa libertà nei confronti del controllo altrui; il secondo è invece l'insieme degli atteggiamenti altrui che la persona assume su di sé e che determineranno il suo agire sociale.

Questa parte del Sé introduce l'influenza degli altri nella coscienza individuale in quanto – aggiunge Mead – «bisogna essere membro della comunità per essere Sé».

Il linguaggio e l'esperienza riflessiva che l'individuo fa attraverso le reazioni degli altri rappresentano dunque la condizione di sviluppo della coscienza che questi ha di se stesso; tale processo gli permette di controllare, adattare e migliorare progressivamente la comunicazione reciproca con gli altri.

Da queste riflessioni possiamo evincere che è solo attraverso l'interazione che la realtà acquista significato.

Se applichiamo questa specifica dimensione del linguaggio umano – la *dimensione intersoggettiva*² – al soggetto migrante notiamo come essa rivesta una duplice funzione:

- permette di adattarsi a nuove situazioni attraverso la risocializzazione di un nuovo sistema di aspettative;
- facilita la ricostruzione identitaria attraverso il meccanismo del mutuo riconoscimento.

² Per dimensione intersoggettiva intendiamo non la relazione tra soggetti già formati bensì l'essenziale relazionalità a partire dalla quale si rende possibile la stessa costruzione dei soggetti individuali e del loro coordinarsi in unità comunitarie e sociali.

A questo punto occorre porsi una semplice domanda: ma essere riconosciuto in quanto cosa?

Potremmo rispondere ricordando che il meccanismo del riconoscimento passa attraverso l'attestazione, da parte dell'Altro, di tre declinazioni dell'*io posso*: io posso dire, io posso fare, io posso narrare di me.

Così come gli eroi delle tragedie greche, attraverso l'*io posso dire* il soggetto parla ad altri del suo agire, e gli altri lo riconoscono capace di dire.

La seconda figura dell'*io posso* dice invece della capacità dell'individuo di provocare eventi nel mondo in cui si esprime la sua esistenza.

La terza infine rappresenta la capacità di narrare (quindi di raccontarsi ad altri) e, sancendo il *riconoscimento* della specificità biografica individuale, rende possibile la completa proiezione dell'identità personale come identità narrativa.

1.2 Mediazione della *parole* e caratteristiche del linguaggio.

Ogni cosa ha il suo vocabolo e ogni vocabolo dice una cosa.
Il vocabolo non è la cosa, ma la *dice*.
La cosa non è il vocabolo, ma è essa che la realizza

R. Panikkar

Il linguaggio, come appare chiaramente dalla breve premessa, riveste un ruolo cardine nel processo di socializzazione ed identificazione di ciascun individuo.

Lo sguardo che intendiamo privilegiare nel presente lavoro, sebbene raccolga diverse suggestioni da approcci di tipo neurologico, antropologico e filosofico, si servirà principalmente della prospettiva sociolinguistica poiché esso ci ha permesso di evidenziare il ruolo che riveste la lingua nella costituzione dell'identità individuale e sociale operando una prospettiva interdisciplinare utile per l'analisi e l'inquadramento del caso studio oggetto della seconda parte.

Come ha acutamente osservato F. Crespi³ per condurre questo tipo di analisi occorre prima di tutto richiamare alcuni caratteri generali della funzione del linguaggio intesa come forma di mediazione primaria che sta alla base di tutte le altre forme di mediazione, simboliche o culturali.

Il termine *mediazione* va in tal senso interpretato non semplicemente come strumento che mette in relazione due dimensioni diverse e già

³ Franco Crespi, *Sociologia del linguaggio*, Editori Laterza, Bari, 2005.

preesistenti in maniera indipendente ma come *medium*, come ciò che, stando “nel mezzo”, comprende due realtà che non potrebbero sussistere in forma separata.

Con ciò si vuole sostenere che «la realtà materiale, il corpo e la nostra esperienza di vita emergono già da sempre all'interno del medium del linguaggio, la cui funzione non è di riflettere puramente la realtà che è già là, ma di costituirla per noi come mondo nel quale viviamo e agiamo, percependo complessi significati ed essendo affetti da diverse emozioni⁴».

In tale prospettiva il primo aspetto caratterizzante il linguaggio è certamente la distinzione tra *langue* e *parole*⁵, tra lingua come codice, come prodotto collettivo costituitosi e consolidatosi nel tempo, e lingua come parola individuale, prodotta da un soggetto in un preciso momento e un dato contesto.

Questi due aspetti della lingua stanno tra loro in una sorta di relazione circolare che garantisce ad entrambi stessa importanza ed interdipendenza: senza un codice determinato e condiviso, infatti, i parlanti di una stessa lingua non si capirebbero, non potrebbero produrre atti comunicativi, ma è vero altresì che è grazie all'uso della parola che si creano continuamente significati diversi, nuove parole che

⁴ *Ivi*, pag. 13.

⁵ F. De Saussure, *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari, 1968.

Una distinzione analoga a quella saussuriana tra *langue* e *parole* la si ritrova nel pensiero del filosofo e critico letterario Michail Bachtin (1895-1975). Questi ci parla di *enunciazione* e *generi di discorso*: le prime sono espressioni concrete ed individuali del linguaggio, i secondi riflettono invece la sfera d'uso (comunicazioni verbali immediate, romanzi, lavori scientifici). Si veda M. Bachtin, *L'autore e l'eroe*, Einaudi, Torino, 2000.

trovano corrispondenza con le mutevoli condizioni della nostra esperienza di vita naturale e sociale.

In quest'ottica si comprende perché si parla di carattere al contempo *finito* e *infinito* del linguaggio: per assolvere alla sua funzione sociale esso infatti deve poter far riferimento a definizioni della realtà che abbiano un certo grado di determinatezza (una parola deve poter indicare sempre la stessa cosa) e tuttavia deve poter prevedere costanti trasformazioni in relazione ai cambiamenti che investono la vita sociale e culturale della collettività.

Se la parola si serve dunque del termine per manifestarsi e rendersi udibile è altrettanto vero che ha in sé un forte *contenuto simbolico* che la rende al contempo polisemica e polivalente.

Per dirla con Raimon Panikkar⁶ essa ha un forte potere creativo che le permette di rinnovarsi ed arricchirsi, facendo lo stesso con coloro che la pronunciano.

Mettere in discussione – così come ha fatto il filosofo catalano – l'equivalenza tra parola e termine significa dunque liberare la prima dai vincoli semantici a cui la condannerebbe il secondo.

Questa prospettiva apre così all'individuo la possibilità di arricchire ed arricchirsi attraverso l'atto linguistico e riconosce che il linguaggio non è

⁶ «Non c'è canzone finché non la si canta. Non c'è una parola finché non la diciamo e qualcun altro non la comprende! La parola è il simbolo per eccellenza. La confusione fra termini e parole è alla radice della caduta di ogni cultura. Mostra che quella particolare cultura non è più vivente. Si è fossilizzata. I mezzi sono diventati fini, e le finalità sono state dimenticate. La lingua ha smesso di essere un mediatore ed è divenuta un intermediario e dunque qualsiasi cosa reale è rimandata».
R. Panikkar, *Lo spirito della parola*, Bollati Boringhieri, Milano, 2007, pag. 118

solo la rivelazione delle cose ma espressione anche del *locutor*, di colui che parla.

Tale valore simbolico-relazionale fa sì che la parola inventandosi e reinventandosi continuamente si distingua dal semplice suono e si faccia espressione dell'universo affettivo del parlante.

Se la grande varietà di espressioni linguistiche e la loro infinita trasformabilità testimoniano l'inesauribile ricchezza del linguaggio, occorre riconoscere però che il nostro vissuto non è mai interamente traducibile, ovvero – come sottolinea Crespi – noi viviamo e sentiamo molto di più di quanto possiamo dire:

«il linguaggio, per assolvere alla sua funzione di mediazione della nostra esperienza e di comunicazione intersoggettiva, deve necessariamente dire cose determinate il cui significato possa essere chiaro a tutti i parlanti di una certa società o comunità. Ora, la determinazione è sempre per sua natura una forma di riduzione della complessità del nostro vissuto e del nostro agire, come della complessità al di fuori di noi. [...] Per dire devo determinare ma spesso, così facendo, perdo di vista quello che intendevo dire»⁷.

Tale inafferrabilità, che ritroveremo nel paragrafo dedicato alla lingua materna di J. Derrida, e a cui la retorica sopperisce servendosi della

⁷ F. Crespi, *Sociologia del linguaggio*, cit., pag. 23.

metafora e della metonimia⁸, ci fa approdare alla distinzione tra *sensò* e *significato*.

Chiarisce Crespi a tal riguardo: «Con il termine *sensò* intendo qui riferirmi all'originario ambito preriflessivo, connotato da bisogni, stimoli, emozioni, all'interno del quale diventa possibile ogni attività cognitiva e ogni determinazione di significato. Il senso non dipende dal soggetto, ma è ciò che *si dà* come struttura biologica e relazionale, come orizzonte temporale dell'essere-già-in-un-mondo, senza che vi sia la possibilità di definire in maniera determinata la provenienza ultima del senso stesso. [...] Il *significato* culturalmente determinato, in quanto è sempre una riduzione della complessità del *sensò* originario, non riesce a dire compiutamente quest'ultimo, ma solo ad approssimarsi o ad alludere indirettamente ad esso»⁹.

Nel processo comunicativo vi è dunque sempre qualcosa di inattingibile, di immanente da esso, qualcosa che mostra come il pensiero non riesca mai ad essere completamente esplicitato.

A tal proposito Lucio Cortella osserva che il destino del linguaggio «è sempre quello di smentire se stesso e, mentre definisce, di aprire a ciò che sta dietro alla definizione. [...] Ciò mostra che nel linguaggio è strutturalmente immanente l'alterità da esso»¹⁰.

⁸ Attraverso la metafora, infatti, riusciamo a trasferire nell'esperienza pratica ciò che ci appare difficilmente delimitabile per natura; i concetti intrinsecamente più vaghi si concretizzano permettendoci così di effettuare una lettura più lineare di ciò che ci circonda.

⁹ *Ivi*, pagg. 25, 26

¹⁰ L. Cortella, *Il linguaggio e il suo altro. Possibilità e limiti della concezione ermeneutica del mondo*, in «Fenomenologia e società», XXII,1, pag. 59.

La percezione di questo limite è pertanto importante per evitare la tentazione di assolutizzare le forme di espressione linguistica del pensiero umano: non esiste un linguaggio ideale, perfetto e compiuto che permetta di avvicinarsi alla *verità*.

La variabilità del linguaggio e l'importanza che ha il contesto per la comprensione del significato delle parole si manifestano anche quando ci allontaniamo da aspetti direttamente legati al loro uso specifico e prendiamo in considerazione la cosiddetta *dimensione metalinguistica*¹¹.

Esistono cioè dei segnali di ordine superiore, delle regole a livello meta, che comunicano ai partecipanti all'interazione la natura dell'interazione stessa: gioco, aggressione, corteggiamento, ecc.

Queste meta regole contribuiscono a creare, nel corso della comunicazione, circuiti virtuosi che consentono a diversi livelli di contesti di intercambiarsi armonicamente senza provocare particolare disagio nei partecipanti all'interazione.

É stato infatti ampiamente dimostrato come la discordanza tra ciò che viene detto letteralmente e ciò che viene di fatto comunicato (coscientemente o inconscientemente) possa avere conseguenze compromettenti o addirittura lesive per la salute psichica di una persona.

Basti pensare alla *teoria del doppio legame* di Gregory Bateson che indica una situazione in cui, tra due individui uniti da una relazione

¹¹ Per un'approfondita riflessione sul meta-linguaggio si rimanda al testo di R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, 1966 e di G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.

emotivamente rilevante, la comunicazione dell'uno verso l'altro presenta una incongruenza tra il livello del discorso esplicito (quel che vien detto) e un livello metacomunicativo (gesti, atteggiamenti, tono di voce)¹².

La situazione appena descritta si rivela tale per cui il ricevente del messaggio non ha la possibilità di decidere quale dei due livelli, che si contraddicono, accettare come valido, e nemmeno di far notare a livello esplicito l'incongruenza¹³.

Quello che ci interessa particolarmente della teoria dell'antropologo inglese è che se questi messaggi contraddittori vengono dati - e soprattutto ripetuti, reiterati - in un ambiente chiuso, in cui uno degli attori, in particolare quello che li comunica, ha il potere della relazione questa situazione può portare all'incapacità, da parte del soggetto più debole, di rispondere.

L'istaurarsi di un'asimmetria comunicativa accentuerà così le disuguaglianze tra gli attori della comunicazione e generando la rottura della relazione stessa.

¹² G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, op. cit.

¹³ Ricordiamo inoltre che Bateson, rifacendosi anche ai suoi studi sui livelli di apprendimento, ipotizza come possibile causa della schizofrenia l'esposizione cronica a situazioni di doppio legame in ambito familiare, in particolare nei rapporti con la madre. L'antropologo, inoltre, focalizza la sua riflessione sul rapporto che intercorre tra la logica della comunicazione contraddittoria e la logica della follia come attività comunicativa. Negli esempi di discorso dei folli, oggetto delle sue ricerche, questi ritrovava il ricorso a un'altra *logica metaforica*, che differisce da quella convenzionale.

Mimica facciale, intonazione, prossemica, tono di voce, velocità nell'eloquio sono dunque tutti elementi che influenzano e caratterizzano la comunicazione col nostro interlocutore.

Essendo questi radicati nell'inconscio di ciascun individuo, in contesti particolarmente delicati come quelli che presenteremo nel caso studio riportato nel presente lavoro, costituiscono determinanti fattori di insuccesso o di riuscita della comunicazione.

1.3 Dell'identità dialogica.

Je est un autre

Arthur Rimbaud

Come accennato in apertura del presente lavoro se è vero che l'individuo, attraverso il linguaggio, si auto-identifica servendosi della lingua per disegnare i contorni della sua soggettività è altrettanto vero che il dialogo, l'atto del dialogare, presuppone un'apertura, un "cedimento" verso l'Altro da se.

Cedimento, questo, che porta ogni soggetto coinvolto nella comunicazione ad abbandonare parti del proprio Io ed a innescare con chi sta di fronte un processo osmotico che chiameremo *interazione*.

Nell'atto comunicativo avviene dunque quello che potremmo definire, a rischio di semplificare eccessivamente, una contaminazione.

Lo stesso Taylor ha scritto in proposito: «Il fatto che sia io a scoprire la mia identità non significa che io la costruisca stando isolato, significa che la nego attraverso un dialogo, in parte esterno in parte interiore, con altre persone. E' per questo che la nascita del concetto di identità generata interiormente dà una nuova importanza al riconoscimento. La mia identità dipende in modo cruciale dalle mie relazioni dialogiche con gli altri»¹⁴.

¹⁴ C.Taylor, *Multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano,1998, pag. 53

A discapito della sua stessa etimologia infatti *l'in-dividuum* è in realtà multiplo¹⁵, è divisibile; allo stesso modo il processo di individuazione (la socializzazione primaria) non è una questione individuale ma sociale¹⁶.

Mentre sto parlando centinaia, migliaia di persone parlano con me: la lingua che uso insomma mi preesiste.

L'identità – personale e culturale – non si dà quindi una volta per tutte e non resta immutabile nel tempo; essa segue un processo di costruzione e trasformazione durante tutto l'arco dell'esistenza di una persona e si serve della relazione che questa instaura con gli altri, della *dialogicità* che caratterizza la vita umana, per permetterle di essere riconosciuta.

Scrive acutamente il sociologo Franco Ferrarotti: «Se l'identità non è un dato, ma un processo, sembra necessario riconoscere che lo stesso processo della sua formazione è un processo meta-individuale, ossia sociale e che quindi l'identità individuale può formarsi solo uscendo dall'individuo, nell'incontro/scontro con gli altri»¹⁷.

Oggi gli individui si trovano dunque dinanzi a una duplice possibilità: scegliere l'incontro come frutto del dialogo fra diverse etnie-identità-

¹⁵ Scriveva a tal proposito il giovane Nietzsche: «Gli organismi sono definiti individui in quanto centri di fini. Ma ci sono unità solo per il nostro intelletto. Ogni individuo ha in sé un'infinità di individui viventi.».

In F.Nietzsche, *Appunti filosofici – 1867-1869*, Adelphi, Milano 1993, pag.21.

¹⁶ La prospettiva sociologica distingue alcuni gradini nel processo della costruzione dell'identità e dell'auto-coscienza del Soggetto: a) l'identità è in funzione della dimensione temporale della coscienza di sé; b) l'identità non è un dato ma un processo che consiste nel padroneggiare e organizzare significativamente una molteplicità di stimoli e impulsi; c) l'identità si fonda sul triplice processo di: separazione dal gruppo originario – autonomia – affermazione; d) essa si rafforza con il sentimento di originalità, con l'azione e l'iniziativa, ponendosi come valore da accettare e amare.

¹⁷ F.Ferrarotti, *L'identità dialogica*, ed ETS, Pisa, 2007, pag. 163.

culture oppure dar vita ad un incontro di tipo irrazionale che si risolve, il più delle volte, nello scontro violento e nel reciproco annientamento.

L'alternativa alla società multi-etnica e multi-culturale non può, infatti, essere l'indifferenza o la chiusura del Sé verso l'Altro, ma solo l'annientamento di quest'ultimo qualora venga percepito come minaccia. Così facendo, però, si finirebbe inevitabilmente per annientare anche se stessi poiché, come abbiamo detto, l'alterità è premessa indispensabile per la costruzione della propria identità¹⁸.

Ripensare l'identità come gesto di inclusione e di apertura al diverso da sé, come processo libero dalla classica distinzione tra "noi" e "loro" fa approdare il ragionamento di Ferrarotti al concetto di «identità dialogica». Di un'identità, cioè, che fa dell'alterità una risorsa e non una minaccia, uno specchio necessario che rende possibile il nostro essere in società e che conduce a una reciproca fecondazione.

Il dialogo tra culture sembra dunque essere inevitabile ed auspicabile in quest'epoca globale in cui – aggiunge il sociologo – siamo tutti migranti. L'ormai netta divisione tra un Sud del mondo povero ma demograficamente forte e un Nord ricco ma demograficamente carente fa emergere da anni ormai quello sbilanciamento socio-economico che sta alla base dei consistenti flussi migratori cui stiamo assistendo.

«Stiamo passando – aggiunge Ferrarotti – dallo sviluppo storico *diacronico* a uno sviluppo *sincronico*, in cui tutte le culture, come

¹⁸ Su tutti l'esempio dei Greci classici che, ricordiamo, presero coscienza di se stessi e della loro identità solo a contatto con i non-Greci, *oi bàrbaroi* (i balbuzienti), che parlando lingue diverse dal greco davano a questi l'impressione che stessero balbettando.

strutture di significati che danno senso alla vita, sono compresenti e non sono più gerarchizzabili¹⁹».

Queste le ragioni che ci spingono a considerare il dialogo interculturale non più come un'opzione etica, variamente giustificata, ma come condizione di sopravvivenza.

Il dialogo, la parola condivisa, diventa riconoscimento del fatto che nessuna cultura possa avere in sé una verità esclusiva. Dialogo è oggi reintegrazione della dimensione fondamentale del *Tu* e presa d'atto dell'esistenza di un interlocutore che è al contempo "portatore sano" di una visione del mondo spesso diversa dalla nostra ma per questo non meno importante.

La società globale nella quale viviamo si presenta ormai come *meticcias*, moltiplicata, a ragione di quell'azzeramento delle distanze geografiche e culturali che rendono inevitabile - ed auspicabile! - una visione del mondo trans-culturale.

Accettare un certo grado di meticciamento, accogliere pronunce non proprio classiche della lingua seconda e aprirsi alla creazione di nuovi significati ci porta ridefinire il concetto di cittadinanza non più in senso esclusivo o assimilativo ma più ampiamente inclusivo.

Nell'interscambio culturale e linguistico non c'è insomma nessuno che ci guadagna e nessuno che ci perde: dialogare nella società globalizzata diviene necessario per esistere, per non perire.

¹⁹ *Ivi*, pag.166.

1.4 Lingua materna come lingua dell'Altro.

Non ho che una lingua, e non è la mia

Jaques Derrida

Gli studi sull'apprendimento della lingua seconda ci fanno riflettere sul fatto che la lingua materna (L1), in virtù del suo continuo scambio con l'esterno, non è mai un sistema chiuso e impermeabile fatto per essere appreso e compreso acriticamente. Essa al contrario diventa, nel corso della vita di ciascun individuo, il luogo dell'apertura all'estraneo.

La lingua materna infatti, non lasciandosi esaurire nelle regole grammaticali che la sottendono, non permette a chi ne fruisce di farsi conoscere pienamente, rendendo così impossibile tanto la piena integrazione del diverso nel suo sistema quanto la sua categorica esclusione.

Potremmo dire - quasi paradossalmente - che la lingua materna non appartiene mai del tutto all'individuo che la parla.

Questa "inafferrabilità" costituisce, come vedremo, anche una risorsa per il soggetto che, desideroso di colmarla, viene continuamente spinto ad intraprendere nuove ricerche verso lingue altre.

A tal proposito prospettiva illuminante è quella del filosofo francese Jaques Derrida il quale, sfidando ogni principio di logica, afferma che «la nostra lingua è sempre la lingua dell'altro»²⁰.

Questa affermazione, lungi dal voler teorizzare la sopraffazione della lingua forte sulla debole, rivendica appunto l'appartenenza all'Altro definendo il linguaggio come «luogo di una turba d'identità»²¹, esperienza di un altrove, di un resto che si intesse in ogni discorso e che lascia traccia in una particolare inflessione o in una specifica coloritura della tonalità.

«Il segreto di una lingua – continua dunque Derrida – è ciò che la interrompe, ciò che ne fa un luogo di apertura e di ricettività, di un'invenzione che è venuta dall'altro più che creazione attribuibile al soggetto»²².

In quest'ottica di "non-appartenenza" la lingua materna si fa depositaria di qualcosa che sfugge all'individuo, che va oltre la sua grammatica e la competenza linguistica in senso stretto²³, qualcosa che mette a disagio

²⁰ La riflessione sulla "questione della lingua materna" per il filosofo ebreo-algerino di lingua francese è strettamente legata al dato biografico: gli ebrei abitanti in Algeria sono stati considerati cittadini francesi solo a partire dal 1870. La lingua francese, quella che parlava a casa e poi a scuola, è stata per Derrida un monolinguisimo alla lettera, un'unica lingua, e allo stesso tempo la lingua dell'altro ovvero la lingua la cui competenza - il cui stile - venivano dalla metropoli, dalla Parigi al di là del mare. Questi dunque non ne aveva il possesso simbolico, né si sentiva nella posizione di dettarne le regole: la avvertiva altra, sia in quanto algerino di lingua francese, sia in quanto scostato da tale identità linguistica perché ebreo. Da questa storia personale Derrida ricava parecchie indicazioni di pensiero.

Si veda J. Derrida, *Il monolinguisimo dell'altro*, Cortina Editore, Milano, 2005.

²¹ *Ivi*, pag. XVI.

²² *Ivi*, pag. XVII.

²³ L'esempio attraverso il quale Derrida spiega questa caratteristica strutturale della lingua è la traduzione: essa, nella sua fedeltà allo straniero, nel suo rispondere all'altro, all'intraducibile, è sempre inadeguata. Proprio questa inadeguatezza, però, la rende al contempo "ospitale", luogo di cura e preoccupazione per l'altro. Lo scarto che si

per la sua incompiutezza ma che allo stesso tempo permette il dimorare in un spazio in cui è possibile realizzare l'unione tra elementi diversi.

E' ciò che il filosofo francese definisce "dimensione di autoimmunità": l'atto linguistico, in quanto tale, ci rende immuni dall'immunità stessa che tenderebbe a proteggerci dall'Altro, abbassa la soglia con cui cerchiamo di filtrarlo e rende prossima l'esperienza dell'alterità.

Derida aggiunge che questa esperienza dell'Altro avviene sempre nell'unicità di una lingua che è tutt'altro che materna: essa ci mette a disagio, ci lega a sé proprio perché non la conosciamo, perché non si lascia esaurire nelle regole grammaticali che possediamo.

Caratteristiche però, le suddette, che ci permettono allo stesso tempo di inventarla, di innovarla continuamente, di ritradurla e non cancellare il senso di ospitalità che proviene dalla sua stessa inadeguatezza.

Caratteristiche – aggiungiamo – che spingono anche l'individuo a trovare un significato a questa esperienza attraverso l'imparare a vivere in altre lingue.

La resistenza della singolarità all'universale fa sì che molte lingue si incontrino e si comprendano solo apparentemente su un terreno fatto di incoerenza ed estraneità.

A ben guardare, infatti, gli ostacoli che inevitabilmente si incontrano nella comunicazione con *il diverso* ci permettono di non commettere

realizza nell'impossibilità di tradurre fedelmente qualcosa da una lingua all'altra impedisce dunque ad ogni lingua di divenire totalitaria, di chiudersi in un discorso perfetto, chiaro e coerente. Si veda. J. Derrida, *Addio a Emmanuel Lévinas*, Jaka Book, Milano, 1988. pag. 188.

violenza nei suoi confronti: la violenza dell'identità, o meglio, del rendere l'altro identico a se stessi.

1.4 Inutilità della parola e sapere affettivo.

Il discorso inutile non è un discorso gratuito ma è un discorso interattivo, in cui non è possibile distinguere chi dona da chi riceve. È un discorso che tende a trasformarsi in un dialogo creativo su una nuova visione delle cose, in cui sperimentare la capacità co/creativa degli esseri umani e la loro attitudine ai processi di interiorizzazione affettiva

Pietro Barcellona

Le caratteristiche del linguaggio fin qui delineate ci consentono di guardare all'essere umano come *hanimal loquens*, come colui che non trasmette solo informazioni su quanto accade intorno a sé ma che, attraverso l'atto del dialogare, riesce a scambiare esperienze che abbracciano tanto l'oggetto (il tema) quanto il soggetto (gli interlocutori) della conversazione.

Ciascun individuo possiede infatti la chiave di volta che gli permette di trasformare un mero passaggio di informazioni in atto creativo.

Prima di affrontare, in prospettiva glottodidattica, gli elementi distintivi della "comunicazione affettiva" (cfr. cap.2) ci sembra utile riflettere su cosa intenda la filosofia contemporanea per *sapere affettivo*.

Per far ciò ci muoveremo in controtendenza, consapevoli del fatto che l'epoca post-umana in cui viviamo continui a dare centralità alla "narrazione scientifica" del mondo, alla massima oggettivazione dei pensieri umani misurati attraverso le sue componenti biologo-neuronali.

Osserva a riguardo Pietro Barcellona: «la narrazione scientifica si propone di offrire una descrizione analitica di tutto ciò che accade nella mente umana, riconducendolo a meccanismi neurofisiologici automatici, da cui viene espulso ogni profilo di soggettività ed individualità, di unicità ed irripetibilità. Essa è una nuova ideologia che finisce per riproporre come mitico il fondamento della conoscenza umana; ma, paradossalmente, il tentativo di fornire una spiegazione totale di ogni comportamento e sentimento umano, proprio per i suoi caratteri di totalità si sottrae persino ad ogni possibile verificabilità empirica propria del metodo scientifico»²⁴.

Le spiegazioni sistemiche eliminano dunque ogni possibilità di interrogarsi sul “carattere” e sulla personalità dell’essere umano come agente e parlante.

A questa tendenza dilagante il filosofo catanese contrappone “le parole affettive” nella convinzione che esse: «assumono il valore di “traduttori” del vissuto in un linguaggio che porta in sé le “stimmate” del parlante e che realizza una corrispondenza, sia pur parziale e lacunosa, tra l’esperienza della vita ed il discorso pubblico in cui si svolge la comunicazione fra i componenti di un gruppo umano»²⁵.

Queste parole sono i *significati incarnati* di cui parla Castoriadis²⁶, i quali non possono essere separati dall’esperienza effettiva del *locutor*; la loro

²⁴ P. Barcellona, *Il sapere affettivo*, ed. Diabasis, Reggio Emilia, 2011, pag. 6.

²⁵ *Ivi.*

²⁶ C. Castoriadis, *Gli incroci del labirinto*, Hopeful Monster, Firenze, 1988.

verità non appartiene perciò soltanto all'ordine del discorso ma anche alla potenza dell'incarnazione che li rende concreti ed espressivi.

Il significato incarnato, sebbene implicato nelle parole che vengono pronunciate, si caratterizza quindi per la corrispondenza tra il vivente concreto e la lingua che esso adopera.

Soltanto grazie a questo il linguaggio in uso tra gli individui può dar forma all'esistenza del mondo.

La prospettiva di Barcellona affonda dunque le sue radici nella distinzione tra "parola informativa" e "parola evocativa": la prima trasferisce informazioni oggettive sulla realtà circostante, la seconda ha un forte potere creativo ed interpretativo che la lega indissolubilmente a colui che la pronuncia²⁷.

Osserva a tal proposito il filosofo catanese: «la differenza tra l'informazione e la comunicazione sta proprio nel fatto che nella comunicazione umana è sempre implicata l'"interpretazione" delle reazioni del proprio sé corporeo, che attiva la memoria di sensazioni antiche e profonde. L'interpretazione è assolutamente soggettiva e la relazione affettiva è sempre un'attivazione di processi interpretativi che cercano di rendere visibile, attraverso le parole, la comunicazione profonda tra la psiche del sé e la psiche dell'altro»²⁸.

²⁷ Barcellona riconosce dunque una differenza sostanziale tra una parola che descrive in termini oggettivi una parte del mondo ed una parola che, invece, «rimette in circolazione l'affettività originaria ed ha un valore simbolico assolutamente irriducibile al segno oggettivo». Pag.45.

²⁸ *Ivi*, pag. 48

In questa prospettiva i discorsi che generano pensieri ed emozioni, allontanandosi da semplici finalità informativo-descrittive, vengono provocatoriamente definiti da Barcellona “inutili”: sono, cioè, spazi di incontro ospitali che permettono agli interlocutori di veicolare pensieri ed emozioni ricomponendo la relazione affettiva fra essere umano e mondo, fra sé e l’Altro²⁹.

Per dirla con Barcellona: «paradossalmente, il discorso “utile” è un discorso superficiale ed effimero, che “funziona” cancellando la relazione fra l’essere umano e il mondo. Il discorso “inutile”, invece, è rivolto alla ricostituzione di una relazione affettiva fra essere umano e mondo, fra io e altro, fra soggetto ed oggetto. Il discorso “inutile” non è un discorso irrazionale, che riproduce antiche superstizioni radicate nella preistoria, ma la riscoperta della complessità unitaria della relazione fra gli esseri umani e l’universo, che non può e non deve tradursi in un’azione efficiente per realizzare un risultato “vantaggioso”, nel senso della pura utilità»³⁰.

La “parola gratuita” grazie al suo forte contenuto creativo ha dunque la forza necessaria per allontanarsi dall’assoggettamento di una logica meramente scientifica che utilizza, per dirla con Panikkar, termini adatti ad ostentare e non a significare.

²⁹ Per ulteriori approfondimenti sul tema si rimanda alla lettura di P. Barcellona, *Elogio del discorso inutile. La parola gratuita*. Ed. Dedalo, 2010

³⁰ *Ivi*, pag.10.

Cap. II

Apprendimento linguistico del minore migrante: quale direzione?

2.1 Italiano come Lingua Seconda: premessa terminologica.

Il monolinguisimo è curabile.

Anthony Mollica

Quando parliamo di *lingua seconda* (L2) intendiamo la lingua appresa da una persona che proviene da un'altra cultura linguistica nell'ambiente sociale dove la lingua d'arrivo costituisce il mezzo di comunicazione quotidiano, dove cioè essa è lo strumento principale per interagire nella vita sociale.

Essa si inizia ad acquisire dopo il terzo o quarto anno di età, quando gli elementi strutturali della lingua madre (L1) sono stati già appresi³¹.

Nel caso specifico l'italiano rientra nella L2 quando è appreso da parlanti non italofoeni in un contesto situazionale in cui esso è utilizzato come lingua veicolare nella comunicazione quotidiana³².

Se, invece, il processo di apprendimento dello stesso avesse luogo in contesti esclusivamente scolastici e fuori dai confini nazionali si parlerebbe di lingua straniera (LS).

³¹In tal modo si distingue la conoscenza di una L2, accanto a quella della L1, rispetto a situazioni di bilinguismo, in cui le due lingue sono acquisite contemporaneamente (anche se possono essere usate in contesti diversi), come potrebbe essere il caso di un bambino nato da genitori parlanti lingue diverse fra loro che gli si rivolgono nella propria lingua sin dalla sua nascita.

³²La lingua italiana è dunque L2 per il discente straniero che impara e studia l'italiano in Italia, come lo è il tedesco se studiato in Germania, l'inglese se appreso nel Regno Unito o negli Stati Uniti, il francese in Francia, ecc.

La scienza teorico-pratica che ha come scopo la risoluzione dei problemi di insegnamento/apprendimento di una lingua è la *glottodidattica*.

Obiettivo primario di tale disciplina consiste nell'elaborazione di approcci, metodologie e tecniche didattiche che creino le condizioni migliori per l'apprendimento.

A livello epistemologico la glottodidattica è scienza di natura interdisciplinare poiché si nutre dell'apporto di quattro macro-aree del sapere: scienze del linguaggio, dell'educazione, della comunicazione e psicologiche.

Al suo interno si individua dunque tanto una componente teorica, che mira a conoscere il meccanismo dell'acquisizione linguistica al fine di derivarne degli approcci utili, quanto una componente operativa, spesso detta "glottodidassi", che porta alla definizione di metodi e alla selezione delle tecniche e delle tecnologie adeguate.

Lungi dal voler creare conflitti tra *applicazione* ed *implicazione* questa premessa è utile, come vedremo più avanti, per stabilire la prospettiva da applicare alle fonti di conoscenza ed al loro utilizzo.

Nella logica della glottodidattica teorica (la cosiddetta linguistica applicata) il soggetto è infatti un linguista che applica la sua conoscenza ad un ambito specifico; nella prospettiva pragmatica ed interdisciplinare questi è invece «colui che definisce il problema e che prende da più scienze ciò che gli serve»³³.

³³ BALBONI, P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nella società complesse*. UTET, Torino, 2003, pag. 22.

2.1.1 La scoperta Chomskiana del LAD e le implicazioni sulla seconda lingua.

Prima di occuparci dei principali approcci e metodi che hanno caratterizzato la glottodidattica del XX sec. occorre far riferimento a ciò che è stata da più parti definita la *rivoluzione chomskyana* in fatto di apprendimento linguistico.

Nel 1957 infatti, con la pubblicazione di *Syntactic Structures*³⁴, Noam Chomsky ribaltò l'opinione prevalente secondo cui la lingua viene appresa mediante imitazione e memorizzazione, avvalorando l'ipotesi nuova che l'acquisizione del linguaggio non sia totalmente libera ma guidata da una sorta d'istinto direttamente legato alla struttura neurobiologica del cervello.

La presenza di principi organizzativi innati - il cosiddetto LAD, ossia *Language Acquisition Device* - governa dunque tutte le lingue umane determinandone forma e aspetto.

In altre parole Chomsky ipotizzava l'esistenza di una predisposizione genetica o dotazione biologica specificatamente linguistica che, a contatto con una lingua naturale, si sviluppa dando luogo ad una struttura cerebrale specifica.

Tale dotazione genetica è descritta come una Grammatica Universale (GU), sensibile alla varietà tipica delle lingue naturali, che guida la

³⁴ N. Chomsky, *Syntactic Structures*, Mouton, The Hague, 1957

selezione dei dati con cui l'apprendente entra in contatto al fine di fissare i parametri della lingua in questione.

L'argomento proposto da Chomsky è di tipo logico: senza postulare tale dispositivo, sarebbe altrimenti inspiegabile il fenomeno dell'acquisizione linguistica³⁵.

La teoria di Chomsky può considerarsi una vera e propria rivoluzione per il fatto che ha fornito una risposta a quello che era il più grande mistero per quanto riguarda l'acquisizione delle lingue: come può un bambino arrivare a costruire il sistema complesso della grammatica di una lingua particolare solo partendo dai dati esigui che gli derivano dall'esposizione alla lingua?

La soluzione, chiara anche se non necessariamente intuitiva, è che il bambino nasce con una predisposizione innata all'apprendimento del linguaggio che, nel momento in cui viene esposto alla lingua, mette in moto un meccanismo interno di natura sconosciuta che gli consente di costruire la grammatica della lingua specifica a partire dai pochi dati a disposizione.

La teoria del linguista americano comportò, com'era prevedibile, un drastico cambiamento di direzione degli studi sul tema dell'apprendimento delle lingue. Affermare la presenza di un sistema di elaborazione interno per il linguaggio significò infatti implicare in

³⁵ Chomsky riflette sulla "povertà di stimolo" osservando il fatto che l'input che circonda il bambino è di norma sgrammaticato e incompleto; esso non contiene dati negativi che possano correggere le forme sbagliate che vengono prodotte. Inoltre, il fatto che i bambini non producano frasi scorrette di determinati tipi, porta il linguista a dedurre che esistano specifici vincoli linguistici cui essi obbediscono.

maniera diretta il campo della ricerca sulle caratteristiche mentali dell'apprendente e alimentò dunque enormemente gli studi psicolinguistici e neurolinguistici.

Nei primi anni settanta le ipotesi di Chomsky vennero sottoposte a verifica per la prima lingua da vari psicolinguisti americani i quali cercarono di scoprire, nel comportamento verbale di bambini che imparavano lingue diverse, delle regolarità o dei tratti comuni che potessero fornire appunto una prova dell'azione del LAD ovvero del meccanismo interno di acquisizione del linguaggio³⁶.

La scoperta chomskiana di una capacità linguistica condivisa da tutti gli esseri umani trovò presto eco, com'era prevedibile, anche nel campo delle ricerche sulla seconda lingua che, avendo privilegiato fino a quel momento i problemi relativi all'insegnamento, aveva mostrato scarso interesse per l'analisi dei processi di apprendimento.

La prima domanda a cui si cercò di dare una risposta fu chiaramente se era possibile ipotizzare un parallelismo tra l'apprendimento della

³⁶ Brown (1973) ad esempio osservò che, quando i bambini imparano i morfemi grammaticali, li imparano anche nello stesso ordine, e spesso quell'ordine non è in relazione a come i bambini sentono le strutture né all'eventualità che i loro genitori li ricompensino per aver prodotto delle strutture corrette. Dagli studi di Slobin (1971) risultò inoltre che i bambini che imparano l'ungherese e il serbo-croato in un primo tempo imparano le marche grammaticali che seguono i nomi e poi quelle che li precedono. Queste ricerche hanno mostrato che alcuni comportamenti si ritrovano con sorprendente regolarità in bambini che parlano le lingue anche molto diverse fra di loro. In generale, si constatò che i bambini di tutto il mondo che apprendono una lingua durante la prima infanzia usano tipi di costruzioni verbali simili e fanno lo stesso tipo di errori grammaticali. Essi imparano prima le regole dell'ordine basico delle parole della lingua e omettono quelli che sono definiti "morfemi grammaticali" – le unità minime come *the* in inglese, *il* in italiano, *der* in tedesco, o le marche come ad esempio la *-s* della terza persona inglese.

Si veda H. D. Brown, *Affective variables in second language acquisition. Language learning*, 23, 1973 e D. I. Slobin, *Psycholinguistics*. Glenview, IL: Scott, Foresman [Trad. it. (1976). *Psicolinguistica*. La Nuova Italia, Firenze], 1971

seconda lingua (L2) e quello della prima (L1). Venne formulata così l'ipotesi di una identità tra i due processi e della possibilità di riattivare più volte nel corso della vita il dispositivo innato che permette all'individuo di acquisire la sua prima lingua.

Molte le ricerche che valutarono tale ipotesi confermando di fatto l'esistenza di sequenze di sviluppo fortemente simili per una stessa lingua appresa tanto come L1 che come L2.

Tali sequenze si basano inoltre su processi mentali innati che sono quasi totalmente indipendenti dalla lingua materna dell'apprendente di L2.

Si cominciò dunque a parlare, primo fra tutti fu Stephen Krashen (cfr. par.2.1.3), di uno SLAD, inteso come *Second Language Acquisition Device*, proprio per ribadire la presenza, per la lingua seconda, di un sistema corrispondente al LAD di Chomsky³⁷.

Questo spostamento di enfasi non portò a negare l'influenza della lingua materna nel processo di apprendimento, nella convinzione che l'acquisizione della lingua seconda poggiasse *necessariamente* su quella della lingua madre. Anche se Chomsky non si è mai interessato direttamente di insegnamento delle lingue è da riconoscere tuttavia il notevole contributo che le sue scoperte hanno apportato nella riflessione sulle *strategie di apprendimento*, nello sviluppo della ricerca psicolinguistica e nell'apertura a nuove metodologie.

³⁷ Ovviamente tali studi non misero la parola fine all'analisi della questione. Si segnalano in merito alcune ricerche significative che, pur aderendo all'ipotesi dell'identità, riscontrarono variazioni nelle sequenze di apprendimento di L1 e L2. Tali variazioni furono ricondotte di volta in volta all'età (Ervin-Tripp, 1973) o alla personalità (Wong Fillmore, 1976).

2.1.2 I principali approcci e metodi del XX secolo.

Come descritto nel precedente paragrafo con Chomsky si arrivò, in un tempo relativamente breve, alla conferma ampiamente condivisa della possibilità di applicare le sue teorie anche all'apprendimento di una lingua seconda.

In tale prospettiva l'apprendente di L2 non farebbe altro che riattivare il sistema interno di acquisizione del linguaggio, lo SLAD appunto, dando il via a un processo del tutto simile a quello affrontato da un bambino alle prese con la sua lingua materna.

Il passo successivo fu quello di individuare i protagonisti del processo mentale responsabile di accogliere l'*input* e trasformarlo in *intake*.³⁸

In tal senso vari furono i tentativi di descrivere "tecnicamente" le caratteristiche del meccanismo che, attraverso la gestione di *input*, *intake* e *output*, porta all'acquisizione.

Il presente paragrafo si propone quindi di tracciare una breve panoramica dei principali approcci e metodi che hanno caratterizzato l'ultimo secolo di studi glottodidattici.

³⁸ Con il termine *input* la glottodidattica indica quanto viene offerto e reso comprensibile all'allievo; l'*intake* è invece quella parte dell'*input* che l'allievo dovrebbe aver acquisito alla fine di un'unità didattica. Tradizionalmente, soprattutto nell'insegnamento delle lingue a bambini a principianti, si tendeva a far coincidere *input* e *intake*. Oggi tuttavia ci sono approcci che prevedono un *input* molto maggiore dell'*intake* atteso.

Lungi dal poter dare un quadro esaustivo si cercherà di inquadrare schematicamente, per ciascuno di essi, le variabili che li contraddistinguono al fine di cogliere il movimento che ci ha portato fino ai nostri giorni.

Sebbene infatti il XX secolo avesse preso avvio con un'applicazione quasi meccanica della linguistica descrittiva, ben presto l'orizzonte ha coinvolto tutte le scienze del linguaggio accentuando, negli ultimi decenni, l'attenzione verso la sociolinguistica e la pragmatolinguistica.

In altre parole il focus della riflessione nel tempo si è spostato dalla *lingua come sistema* alla *lingua come atto* (dalla *langue* alla parole in termini saussuriani).

Sul versante di *chi* apprende intenso è stato l'apporto della psicolinguistica e delle teorie umanistico-affettive che mettono al centro tanto l'intera gamma delle potenzialità umane quanto le diverse nature dell'intelligenza analitica ed emotiva.

Anche in questo caso l'attenzione dei linguisti si è trasferita dall'oggetto dell'apprendere (la lingua) al soggetto che apprende (lo studente).

a. Approccio formalistico o «grammatico-traduttivo».

L'approccio formalistico, prodotto dalla linguistica applicata, è stato il modello dominante nella scuola e nell'università italiana fino agli anni Settanta ed ha formato generazioni di docenti di lingue. Per tale ragione

ancor oggi si tende ad applicarlo seppur integrandolo con metodi di matrice comunicativa.

Come accadeva con la glottodidattica desunta dalle lingue classiche le regole morfosintattiche e il lessico sono, in questa prospettiva, veicolate mediante la lingua materna degli allievi a scapito delle attività orali e comunicative.

Per i formalisti il percorso che lo studente, considerato *tabula rasa* su cui incidere e personalità da plasmare, dovrà affrontare è fortemente deduttivo: si insegnano regole generali e se ne deducono i comportamenti linguistici appropriati.

In questa prospettiva la didattica è stata caratterizzata da: liste di vocaboli che vengono fatti memorizzare e applicare nella traduzione da una lingua all'altra; la riduzione o l'annullamento delle attività orali e di conversazione; l'assenza di qualsiasi relazione con gli aspetti di variabilità sociale, geografica e situazionale-contestuale della L2.

Questo approccio ha generato, come conseguenza, l'incapacità dello studente a comprendere e a parlare la lingua straniera, incapacità da ascrivere alla sua scarsa utilizzazione in situazioni concrete di comunicazione.

L'enfasi è infatti riservata alla lingua scritta, di cui si studiano a fondo le strutture.

La lingua, in chiave formalista, è dunque considerata come un insieme di leggi che consentono di travasare frasi dalla L1 alla L2, indipendentemente dal fatto che si veicolino o no significati.

b. Il metodo diretto di Berliz.

L'approccio formalistico fu messo in discussione, fin dalla fine dell'Ottocento, da diverse nazioni. Tra queste Stati Uniti, Inghilterra e la piccola Svizzera multilingue dove, a Ginevra, visse e operò Berliz.

Il suo "metodo" era in realtà un "approccio" completo, una filosofia glottodidattica coerente che risente degli studi che, nella stessa città e negli stessi anni, sviluppava De Saussure sulla lingua come atto (la *parole* che interessava a Berliz) da contrapporre al sistema astratto della *langue* cui si riferiva l'approccio formalistico allora in auge.

Presupposto basilare del metodo diretto era l'equivalenza tra il sapere una lingua straniera e saper pensare ad essa; come succede con la lingua materna va dunque ricreato lo stesso percorso di acquisizione.

A tal fine nel percorso di acquisizione della L2 si prevedeva un tipo di apprendimento che avveniva:

- per contatto con l'ambiente in cui essa si parla o tramite la conversazione con l'insegnante, che doveva essere di madrelingua;
- senza l'ausilio della lingua materna;
- senza preoccuparsi dell'aspetto grammaticale, che andava scoperto in modo induttivo, e che costituisce il punto d'arrivo del percorso d'apprendimento.

Nonostante la validità e l'attualità di molti spunti il metodo appare oggi piuttosto ingenuo proprio per la premessa volontà di far equivalere i processi di acquisizione in L1 ed L2.

c. Il metodo strutturalista o audio-orale.

Il secondo dopoguerra è considerato il periodo del boom della scienza glottodidattica. Quest'approccio si afferma negli anni '50 ed è basato sulla teoria comportamentistica dell'apprendimento del linguaggio, che affonda le sue radici nella linguistica tassonomica di Bloomfield e nella psicologia neocomportamentistica di Skinner.

L'individuo, in quest'ottica, nasce come tabula rasa su cui una serie ininterrotta di sequenze stimolo-risposta-rinforzo (positivo o negativo) crea degli abiti mentali, dei meccanismi inconsci di reazione a tali stimoli.

Importante rilevare che alla base dell'approccio glottodidattico troviamo, per la prima volta, una più generale teoria dell'apprendimento: viene insomma sancito il passaggio della glottodidattica da insieme di "ricette" volte all'apprendimento di una lingua a disciplina di carattere scientifico.

Nello specifico il metodo audio-orale si approccia alla lingua tramite le sue strutture minime e basa il percorso di apprendimento su esercizi strutturali (*pattern drills*) ripetuti moltissime volte.

Le frasi e le parole vengono presentate oralmente allo studente e manipolate tramite operazioni di sostituzione, espansione e trasformazione di una loro parte, senza nessuna partecipazione di carattere creativo.

Ruolo centrale, per la sua applicazione, è riservato alle tecnologie didattiche che, attraverso la creazione di laboratori linguistici, si focalizzano per lo più su esercizi di pronuncia variamente ripresi.

L'approccio strutturalista è stato messo in discussione per diverse ragioni: la mancanza di qualsiasi accenno all'aspetto culturale della L2; l'uso di materiale completamente decontestualizzato; l'eccessiva frammentazione della lingua in elementi discreti.

Le critiche più dure arrivarono però, com'era immaginabile, da Chomsky e gli altri sostenitori della teoria cognitivo-innatista del linguaggio³⁹.

d. Gli approcci comunicativi.

L'approccio comunicativo prende le mosse negli anni '60 quando, con l'inizio delle aperture economiche e politiche postbelliche, l'economia mondiale avvia il processo di globalizzazione che si traduce in grandi flussi migratori che attraversano l'Europa e l'Atlantico.

L'internazionalizzazione spinge ad un confronto con lingue extraeuropee e l'immigrazione da paesi lontani pone nuovi problemi di politica linguistica.

³⁹ Come abbiamo detto precedentemente (cfr. par. 2.1.1.) l'apprendimento del linguaggio è, secondo Chomsky, da attribuire ad una facoltà innata nell'uomo che risiede proprio nella sua mente. Questo meccanismo innato (L.A.D) si attiva, dopo circa un anno di vita, quando lo sviluppo cognitivo del bambino ha raggiunto un certo stadio. Esso permette dunque di analizzare i dati linguistici in entrata, di classificarli e di dedurne le regolarità. Apprendere significa quindi progredire da un'ipotesi all'altra modificando gli schemi in maniera fortemente deduttiva.

Le lingue, in questo quadro, tornano ad avere un valore strumentale e comunicativo: sono chiavi d'accesso a mondi sconosciuti e veicolo della cultura del popolo che le parla.

Scopo dell'insegnamento di una lingua straniera non sarà più dunque il raggiungimento, da parte dell'apprendente, della semplice competenza linguistica (che riguarda l'insieme delle regole e delle conoscenze che rendono fattibile il significare, il comunicare, l'esprimersi attraverso l'uso di un linguaggio verbale), ma lo sviluppo della ben più complessa competenza comunicativa.

Quest'ultima interessa tutti gli ambiti comunicativi: la competenza linguistica, che comprende gli aspetti strettamente legati alla lingua (fonetica, fonemica, grafemica, morfosintassi, lessico, testualità); la competenza sociolinguistica, che si occupa delle varietà geografiche, temporali, dei registri, degli stili linguistici; le abilità paralinguistiche come la prosodia (velocità dell'eloquio, tono della voce, uso delle pause, ecc.) e la competenza extralinguistica, che rimanda ai significati non verbali interessando tanto la cinesica che la prossemica.

Le varie evoluzioni dell'approccio hanno generato alcuni sviluppi di fondo. Tra i principali quello che ha portato dal concetto di *competenza linguistica* a quello di *competenza comunicativa* per finire alla più attuale di *competenza di azione*. Questo d'altronde era implicito già nelle premesse dell'approccio: se imparare una lingua significa comunicare, usare e agire la lingua significa altresì prendere in considerazione i contesti, le situazioni in cui avviene la comunicazione

Due essenzialmente i metodi scaturiti da questo approccio: quello situazionale prima e quello nozionale-funzionale poi.

Il primo, prendendo spunto dalla sociolinguistica, dà rilevanza massima alla situazione comunicativa affidandosi ancora ad un percorso grammatico-deduttivo ma con crescente ruolo dell'induzione e dell'acquisizione autonoma da parte del discente.

Il secondo è stato messo a punto negli anni '70 dagli esperti del Consiglio d'Europa all'interno di un progetto che ha portato alla definizione di *livelli soglia*, cioè della lingua che un parlante straniero deve conoscere per sopravvivere nel paese nel quale si parla.

In questo contesto viene formulata anche la nozione di *atto linguistico* (salutare, ringraziare, chiedere e dire l'ora, ecc.) considerato come universale in ogni lingua, la cui conoscenza implica quella di specifiche *nozioni* (spaziali, temporali, di numero, genere, quantità, ecc.) che variano da cultura a cultura.

In questa prospettiva il percorso di apprendimento è sempre più marcatamente induttivo, lontano da una descrizione di tipo formale (nome, verbo, aggettivo, ecc.) e considerato in termini di scopi comunicativi universali.

2.1.3 L'Approccio umanistico affettivo.

Come scritto ad introduzione del presente lavoro la didattica che vedremo applicata ai minori stranieri non accompagnati (cfr.cap.4) si è sviluppata facendo riferimento a l'insieme di studi e ricerche conosciuti come *approccio umanistico-affettivo*.

Nel dizionario di glottodidattica di P.E. Balboni (1999), con il termine approccio si intende il modello teorico, «la filosofia di fondo di ogni proposta glottodidattica (...). Un approccio genera uno o più metodi per mezzo dei quali i suoi principi generali vengono applicati all'insegnamento⁴⁰».

Nell'approccio umanistico-affettivo il ruolo centrale viene assunto dagli aspetti affettivi e relazionali degli studenti, dalle caratteristiche di personalità dell'individuo e dall'attenzione verso l'autorealizzazione tutti elementi, questi, che vanno ad integrarsi con il concetto di bisogno comunicativo espresso dagli studenti.

L'attenzione è focalizzata su quei fattori che possono influenzare le capacità di apprendimento dell'individuo: la necessità di percorsi il più possibile individualizzati per sfruttare le potenzialità proprie di ogni individuo; il maggiore coinvolgimento di ognuno nel gruppo classe; la ricerca di motivazioni e soprattutto la rimozione delle fonti di ansia.

Questo approccio, e i metodi che da esso sono scaturiti, pone al centro della sua riflessione il concetto di *filtro affettivo*, vale a dire del

⁴⁰ P.E. BALBONI, *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra, Perugia-Soleil, 1999.

meccanismo di difesa della personalità che s'instaura in situazioni di ansia e di emotività.

Esso è dunque “la filosofia di fondo” che accomuna vari metodi: dalla Glottodidattica Ludica, al *Total Physical Response*; dal *Natural Approach*, alla *Suggestopedia* al *Silent Way*⁴¹.

Tutti questi metodi infatti, pur avendo degli aspetti specifici che li differenziano l'uno dall'altro, hanno degli obiettivi comuni: l'attivazione della memoria a lungo termine; la riduzione dei processi che possono generare stress ed ansia negli studenti; la ricerca costante di un coinvolgimento attivo del discente nel processo educativo; il rispetto dei diversi stili e tempi d'apprendimento.

Partendo dalla modalità con cui la lingua viene acquisita dal cervello umano può essere utili analizzarli più da vicino.

⁴¹ Per una descrizione di questi metodi si veda ad es. M.C. LUISE, *Storia della glottodidattica del XX secolo*, pagg. 43-50.

2.2 Fattori interni che ostacolano o che favoriscono l'apprendimento della seconda lingua.

Lo studio per me è una stanza molto importante, e anche molto faticosa. Faticosa perché sto ancora imparando l'italiano e questa è una cosa continua, sono sempre preoccupata di imparare un po' di più

Angela, Brasile

Il riconoscimento dell'autonomia dell'interlingua e dell'importanza delle ipotesi interlinguistiche nel processo di apprendimento, hanno portato ad attribuire all'apprendente un ruolo attivo: non è più "un vaso da colmare di informazioni"⁴² ma un meccanismo biologico complesso.

Nell'ottica di descrivere in maniera più chiara il delicato processo di apprendimento della L2 un'area da approfondire è, dunque, quella che riguarda i fattori interni del processo di apprendimento (i fattori affettivi e la personalità); la psicolinguistica e la neurolinguistica in tal senso hanno già fornito un contributo rilevante.

Altra area di interesse da parte dei teorici della lingua è quella che riguarda gli aspetti socio-pragmatici della comunicazione.

Per lungo tempo infatti gli studi sull'apprendimento della L2 si sono concentrati esclusivamente sulla competenza grammaticale di questa, tralasciando completamente i temi dell'acquisizione della competenza

⁴² P.E. Balboni, *Le sfide di Babele*, UTET, Torino 2002, pag. 14

socio-linguistica e pragmatica, che sono invece ormai considerate come parte integrante della più generale competenza comunicativa.

2.2.1 Bimodalità e Direzionalità.

Come accennato precedentemente nel campo della glottodidattica l'approccio umanistico-affettivo tiene debitamente conto delle indicazioni offerte dalla neurolinguistica e cerca di procedere "secondo natura", cioè considerando le caratteristiche del processo naturale di apprendimento umano.

Si andranno quindi a proporre dei percorsi didattici che procedano attivando entrambi gli emisferi cerebrali in una successione che va dall'emisfero destro a quello sinistro, per sfruttare al meglio la potenzialità di acquisizione dell'individuo⁴³. Siamo dinanzi, cioè, ai meccanismi di *bimodalità e direzionalità*.

Secondo il concetto di bimodalità l'apprendimento della lingua coinvolge entrambi gli emisferi cerebrali, quello destro e quello sinistro:

- l'emisfero destro coordina l'attività visiva e ha una percezione globale, simultanea, analogica al contesto e presiede alla comprensione delle connotazioni, delle metafore, dell'ironia;

- l'emisfero sinistro, che ha il compito di elaborare la lingua, è coinvolto nella percezione analitica, sequenziale, logica e presiede la comprensione di tipo denotativo⁴⁴.

⁴³ Si veda E.W STEVICK, *Humanism in Language Teaching*; Stevick, E. W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Newbury Housen e M. DANESI, *Neurolinguistica e glottodidattica*.

⁴⁴ G. Porcelli, *Principi di glottodidattica, La Scuola, Brescia, 1994*.

A questo concetto è legato quello della direzionalità: nel processo di apprendimento le informazioni vengono elaborate dal cervello secondo la direzione che va dall'emisfero destro (globalità, visualizzazione, simultaneità) verso quello sinistro (analisi, verbalizzazione, logica, sequenzialità).

L'integrazione di questi due principi, bimodalità e direzionalità, sta alla base dei metodi di tipo induttivo (tra cui appunto l'umanistico-affettivo) che prevedono una fase iniziale di motivazione e di coinvolgimento affettivo e globale dell'allievo (globalità), una fase successiva di analisi del materiale linguistico acquisito (analisi) e, infine, in progressione analitica sempre più raffinata, una ulteriore riflessione sulla lingua per ciascuna delle fasi previste (riflessione)⁴⁵.

Lo scopo è quello di portare l'allievo a sistematizzare le nuove informazioni e a metterle in relazione con le conoscenze pregresse, così come avviene nell'apprendimento spontaneo della lingua, attraverso la creazione di percorsi di apprendimento che seguano il processo naturale di apprendimento umano.

⁴⁵ *Ivi*, pagg.31,33,100,102.

2.2.2 La Teoria delle intelligenze multiple.

Come abbiamo detto ci sono vari metodi che vanno sotto l'etichetta di umanistico-affettivi ma tutti sono accomunati dalle seguenti caratteristiche:

- assenza, per quanto è possibile, di processi generatori d'ansia finalizzati all'abbassamento di ciò che Krashen ha definito *filtro affettivo*, in grado di bloccare qualsiasi forma di apprendimento;
- centralità dell'autorealizzazione della persona in clima sociale, cioè la ricerca di una piena attuazione delle proprie potenzialità, che non sono necessariamente le stesse delle persone che ci circondano, né si sviluppano attraverso gli stessi strumenti, ma che possono integrarsi e potenziarsi vicendevolmente.
- interesse per tutti gli aspetti della personalità umana, non solo quelli cognitivi, ma anche quelli affettivi e fisici. In merito ricordiamo l'importanza che sta assumendo in questi ultimi anni la *teoria delle intelligenze multiple* di H. Gardner.

Ciascun individuo possiede infatti un modo in cui percepisce, elabora e organizza gli stimoli che provengono dall'ambiente, ha cioè un proprio stile cognitivo e di apprendimento. Ciò non significa che questi utilizza sempre e comunque lo stesso modo per imparare, ma che adotta una modalità prevalente, in base all'ambito formativo in cui si trova.

Nel campo della formazione ogni studente presenta dunque delle specifiche attitudini e abilità di cui è fondamentale tener conto per la riuscita del processo di apprendimento.

Gardner distingue, nello specifico, sette tipi di intelligenze: linguistica, logico-matematica, cinesica, spaziale (o visiva), interpersonale (o sociale), musicale, intrapersonale (o creativa).

Ogni singolo individuo potrà avere un'intelligenza più sviluppata dell'altra, ma tutti saranno capaci di usarle indifferentemente, alternandone i gradi di preferenza.

Queste diverse intelligenze quindi si amalgamano nella persona e corrispondono ai diversi stili di apprendimento.

La teoria delle intelligenze multiple contribuisce a mettere in crisi l'idea della validità del modello trasmissivo dell'insegnamento secondo una modalità frontale ed esclusivamente verbale. La risposta didattica a queste considerazioni, quindi, sarà quella di proporre attività variate e usare tecniche didattiche differenziate che tengano conto dei diversi stili di apprendimento degli studenti che si hanno di fronte e che stimolino ciascun discente nel diverso utilizzo dei tipi di intelligenza.

2.2.3 La motivazione.

«Uno studente motivato è un soggetto che si attiva per un bisogno, un desiderio, un interesse particolare o una causa esterna e compie un determinato percorso per raggiungere la meta⁴⁶».

La motivazione quindi è la forza che spinge lo studente ad intraprendere un determinato percorso formativo e lo supporta durante tutto il percorso. Senza motivazione non c'è possibilità di acquisizione e spesso neanche di apprendimento razionale⁴⁷.

Nell'insegnamento di una lingua si possono incontrare diversi tipi di motivazione: una motivazione integrativa, propria dei migranti che vogliono integrarsi nel Paese d'approdo; una più semplicemente strumentale, tipica manager o tecnici che devono lavorare in un Paese straniero solo per un certo periodo di tempo; una culturale, che riguarda il turista colto, lo studioso di arte, letteratura, ecc..

⁴⁶ F. CAON, S. RUTKA, *La lingua in gioco*, Perugia Guerra Edizioni, 2004;

⁴⁷ Krashen distingue tra l'*acquisizione* profonda, stabile, che genera comprensione e produzione linguistica con processi automatici, e l'*apprendimento* razionale e volontario, ma di durata relativamente breve, che funge da monitor per l'esecuzione linguistica. Quando si produce apprendimento, si può avere la sensazione temporanea di aver ottenuto un risultato positivo, ma in realtà si tratta di un fatto temporaneo e non è generativo di comportamento linguistico autonomo. L'acquisizione è un processo matetico inconscio, che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro. Quanto viene acquisito viene a far parte stabile della competenza di ogni persona ed è sulla competenza linguistica che si basa la produzione linguistica di ciascuno di noi. D'altro canto l'apprendimento è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e basato sulla memoria a medio termine, non è, perciò, definitivo. Si è spesso discussa la possibilità che l'apprendimento razionale possa trasformarsi, alla fine, in acquisizione, ma la risposta di Krashen è negativa, mentre altri studiosi credono che, in condizioni adatte, anche l'apprendimento possa portare all'acquisizione. Alla base della teoria di Krashen sta, comunque, l'idea che si debba lavorare con metodologia induttiva per provocare acquisizione all'allievo.

Si veda S.D.Krashen, *Second Language Acquisition and SecondLanguage Learning*, Pergamon, Oxford, 1981.

Questo tipo di motivazioni sono dettate da esigenze differenti a cui è necessario dare risposte differenti.

Più in generale però la motivazione è frutto di tre possibili forze: il piacere, il bisogno, il dovere. Lo studente adulto può essere spinto da qualsiasi delle tre motivazioni, ma con risultati molto diversi.

Se la motivazione di uno studente è il dovere, non si arriverà mai all'acquisizione ma solo all'apprendimento temporaneo, poiché le informazioni rimarranno per un periodo nella memoria a breve termine e poi saranno perse. Dal punto di vista di una didattica umanistico-affettiva il dovere non può essere neanche considerato una motivazione poiché non pone lo studente al centro del processo formativo ma lo rende una figura passiva che subisce un insegnamento.

Il bisogno è un tipo di motivazione temporanea che funziona solo fino a quando lo studente decide che lo ha soddisfatto. Il bisogno quindi sostiene l'acquisizione della comunicazione di base, ma raggiunto lo scopo sparisce e non è più produttivo.

L'unica reale motivazione che regge a lungo è dunque quella basata sul piacere. Essa è senza dubbio la spinta più potente e porta ai risultati migliori.

Nell'acquisizione di una lingua, «oltre al piacere di realizzare un proprio progetto di vita e quello di soddisfare un bisogno, che sono emozioni

legate a strategie di lungo respiro, ci posso essere anche emozioni piacevoli legate alla tattica quotidiana»⁴⁸, quali ad esempio:

- il piacere di apprendere, che si verifica se le attività proposte sono fattibili (ricordiamo il principio di *ordine naturale* elaborato da Krashen⁴⁹), gli obiettivi calibrati su capacità e caratteristiche degli studenti e gli errori non enfatizzati ma studiati e considerati come parte integrante del processo di apprendimento;
- il piacere della varietà e della novità, ovvero la proposta di attività, materiali e tecniche diverse e insolite;
- il piacere della sfida, sia verso se stessi attraverso attività che possano essere corrette e valutate direttamente dallo studente, che verso gli altri, avendo sempre cura di evitare uno spirito competitivo esasperato e favorendo la cooperazione tra i componenti di gruppi e squadre;
- il piacere della sistematizzazione, cioè di capire come funziona un meccanismo e, nel caso della lingua, scoprire come funziona la grammatica di una lingua invece che impararne gli schemi già fatti.

⁴⁸ P.E. BALBONI, *Principi di glottodidattica*, cit., pagg.37-40.

⁴⁹ Si tratta di un principio di graduazione del materiale (cioè si inizia dal presente, non dal passato; dall'affermativo, non dal negativo; ecc.) che è abbastanza conosciuto empiricamente, ma ancora relativamente sconosciuto sul piano teorico. Nella teoria di Krashen l'ordine naturale ha un ruolo ben preciso simbolizzato dalla formula "i + 1", in cui "i" è l'*input* che è già stato acquisito. L'ordine naturale di acquisizione è una successione di elementi linguistici collocati in sequenza temporale. Perciò, prendendo un punto a caso della sequenza, tutti gli elementi che vengono prima di quel punto sono condizione necessaria per poter acquisire i successivi. Se si insegna la nozione "i + 3", che nell'ordine naturale si colloca 3 passi avanti rispetto ad "i", essa non sarà acquisita stabilmente, ma sarà soltanto *appresa* e collocata nella memoria a medio termine. Se nei giorni successivi vengono insegnati anche "i + 1" e "i + 2", allora il LAD acquisirà automaticamente anche "i + 3". Se i due anelli mancanti non vengono forniti, allora "i + 3" andrà perduto.

Si veda S.D.Krashen, *The Input Hypothesis*, Longman, New York, 1985.

Compito dell'insegnante che desidera impostare la didattica su un approccio umanistico-affettivo sarà dunque quello di stimolare negli studenti una motivazione partendo dai loro bisogni e dai loro interessi, creare un ambiente sereno in classe, quindi impiegare tecniche piacevoli e non ansiogene e impostare attività in cui gli studenti siano i protagonisti attivi del loro apprendimento.

2.2.4 Abbassare il filtro affettivo: la *Rule of Forgetting*.

Perché si possa compiere il processo di acquisizione non basta però che venga offerto un input comprensibile al livello giusto nell'ordine naturale, serve una terza condizione, l'assenza di un filtro affettivo⁵⁰, ossia di quella forma di difesa psicologica, quel muro emotivo che la mente erge quando si è chiamati ad agire in stato di ansia, quando si ha paura di sbagliare, quando si teme di mettere a rischio la propria immagine e quindi viene minata l'autostima.

In presenza di un filtro affettivo attivato non si può avere acquisizione, ma soltanto apprendimento.

Tra i fattori che incidono sull'attivazione di questo meccanismo di difesa i più diffusi sono:

- stati d'ansia: ad esempio un dettato auto corretto non è ansiogeno, è solo una sfida con se stessi, mentre se la correzione avviene per opera dell'insegnante l'ansia scaturita blocca i processi acquisizionali;
- attività che pongono a rischio l'immagine di sé che lo studente vuole offrire al resto della classe: ad esempio chiedergli di dialogare in lingua straniera prima che egli si senta sicuro è inutile ai fini dell'acquisizione;

⁵⁰ La nozione non è una mera creazione intuitiva, il filtro affettivo corrisponde infatti a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola emotiva che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli).

- attività che minano l'autostima: tutte le attività che, ponendo lo studente di fronte alla propria capacità di problem solving, se eccessivamente complesse portano l'allievo al timore del fallimento ed all'inserimento automatico dell'autodifesa;
- attività che provocano la sensazione di non essere in grado di apprendere: per evitare ciò, ad esempio, le attività di comprensione che aprono un'unità di apprendimento devono facilitare al massimo il primo contatto con un nuovo testo in lingua straniera.

In un quadro siffatto facile comprendere come, all'interno di una classe di lingue, possa risultare interessante l'utilizzo di attività ludiche in particolare l'attivazione della cosiddetta *Rule of Forgetting*⁵¹, secondo la quale una persona acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che sta imparando.

Lo studente, mentre gioca, concentra la sua attenzione sull'obiettivo del gioco, usa la lingua per raggiungere i suoi scopi e per portarlo a termine. Questo suo concentrarsi sull'aspetto operativo dell'attività ludica lo distrae dai contenuti strettamente linguistici del compito e gli fa dimenticare che sta imparando la lingua.

In questo modo si contengono i livelli di ansia e le resistenze psico-affettive dello studente e si creano le condizioni favorevoli per un'acquisizione duratura e non solo di un apprendimento momentaneo.

⁵¹ S.D. KRASHEN, *Principle and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford, 1983.

2.2.5 L'età.

La riflessione sui fattori interni all'individuo che incidono nel processo di acquisizione delle seconde lingue non può tralasciare l'aspetto legato all'età dell'apprendente.

Come abbiamo scritto precedentemente (cfr. par. 2.1.1) negli anni Settanta, sotto l'influenza delle idee chomskiane applicata al meccanismo innato di apprendimento e dei programmi di ricerca sugli universali, ci si rese conto di un discreto numero di analogie tra l'apprendimento della lingua materna e quello della seconda lingua.

Si è notato, ad esempio, che l'interlingua di base somiglia per certi aspetti alle prime produzioni linguistiche dei bambini in tenera età ed anche come certe strategie di discorso (la ripetizione, le costruzioni verticali) ricorrano in entrambi i processi acquisizionali.

Tuttavia, fa notare G. Pallotti, che queste somiglianze «riguardano il 'percorso' seguito mentre i tempi, le modalità e gli esiti presentano notevoli differenze legate all'età»⁵².

È stato constatato infatti che chi apprende una lingua da bambino ha una maggiore probabilità di raggiungere un livello di lingua nativo rispetto a chi ha iniziato l'apprendimento da adulto.

Krashen descrive tali differenze in questi termini:

«Gli adulti inizialmente sembrano compiere dei grandi progressi, ma i bambini li superano quasi sempre. La svolta decisiva [...] sembra

⁵² G.Pallotti, *La seconda lingua*, Strumenti Bompiani, Milano, 2003, pag.198.

avvenga intorno alla pubertà. I bambini sotto i dieci anni che hanno avuto sufficiente esperienza di comunicazione naturale nella seconda lingua quasi sempre riescono a conseguire una competenza quasi nativa, mentre quelli sopra i quindici anni raramente ci arrivano, sebbene spesso ci vadano molto vicino. In mezzo a queste due età, circa la metà riesce completamente, mentre l'altra metà no»⁵³.

Alcuni casi di apprendimento della prima lingua in età avanzata⁵⁴ sembrerebbero poi suggerire che gli esseri umani sono predisposti per imparare a parlare in un determinato periodo della loro vita: dai resoconti di questi studi di casi emerge infatti che gli individui che vengono esposti alla lingua materna dopo i dieci anni, per quanto ricevano un input abbondante, non riescono mai a raggiungere un livello pari a quello di un parlante nativo. Questa almeno apparente influenza dei fattori biologici ha portato a parlare dell'esistenza di un *periodo critico* dopo il quale l'acquisizione delle lingue è più difficoltosa.

Sempre secondo Pallotti perché si possa parlare di un vero e proprio "periodo critico" bisognerebbe dimostrare che, dopo una certa età, alcuni aspetti della competenza linguistica non sono più in alcun modo acquisibili. Questo però non risulta dimostrato né dalla ricerca e né dalla prassi.

⁵³ S.D. Krashen, *The Input Hypothesis*, cit, pagg.121,122.

⁵⁴ E' il caso dei cosiddetti "bambini selvaggi", privati di qualunque possibilità di interazione durante l'infanzia e di quelli sordi che, per varie ragioni, non sono stati esposti alla lingua nei primi anni di vita. In entrambi i casi le competenze morfosintattiche sono diverse da quelle dei parlanti nativi.

Per fornire un modello più sofisticato rispetto alla nozione del periodo critico, è stata suggerita l'esistenza di diversi «periodi critici»⁵⁵: la fonologia – ad esempio – sembra essere l'area più sensibile all'età per cui, già a partire dai sei anni, si assiste in molti individui a un decadimento delle potenzialità di apprendimento senza *accento* straniero riconoscibile, che diventa una quasi impossibilità dopo i dodici anni; la morfologia e la sintassi sembrano essere acquisibili in modo abbastanza simile ai nativi fino a un periodo leggermente superiore; il lessico invece, può venire appreso facilmente a qualunque età.

Pallotti preferisce parlare non di un «periodo critico» ma di un «periodo sensibile». Per sostenere questa posizione cita uno studio di Johnson e Newport (1989) in cui le autrici hanno rilevato le abilità morfologiche e sintattiche di soggetti che avevano iniziato l'apprendimento dell'inglese negli Stati Uniti in età variabili tra i tre e i trentanove anni. I dati dello studio mostrano una chiara tendenza al peggioramento associata all'età di esposizione alla L2 e questo indipendentemente dal numero di anni trascorsi nel paese ospitante. Nello specifico, i soggetti esposti all'inglese prima dei sette anni raggiungono in tale lingua livelli identici ai nativi; in seguito, la media del gruppo si abbassa con l'aumentare dell'esposizione.

Il cosiddetto periodo critico rappresenterebbe dunque un decadimento graduale nell'arco di parecchi anni: inizierebbe prima della pubertà e si

⁵⁵ H. Seliger, *Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning*, 1978. In W. Ritchie (1978) pagg. 11,19.

estenderebbe almeno per un decennio. In altre parole si è riscontrata una differenza tra iniziare a parlare una seconda lingua a quattro anni o a nove, tra i nove ed i quindici, mentre tali differenze a livello di potenzialità di successo non si manifesterebbero dopo i diciassette.

É doveroso sottolineare che la discussione su periodo critico vs periodo sensibile è tuttora in corso e non conduce sempre a conclusioni definitive. Bisogna inoltre tener presente che un numero sempre maggiore di ricercatori, per dare conto delle differenze connesse all'età, si serve di fattori legati alla neurobiologia; in questa prospettiva la maturazione biologica comporterebbe una minore capacità di raggiungere una competenza linguistica simile a quella dei nativi.

E dimostrerebbe come, in riferimento all'età degli apprendenti, bisogna tener presente di una vera e propria costellazione di fattori (biologici, cognitivi e affettivi) che concorrono a determinarne l'evoluzione.

2.3 Fattori esterni: socializzazione, input, interazione.

Sembra che i grandi insegnanti e terapeuti evitino ogni tentativo diretto di influire sulle azioni degli altri e cerchino invece di instaurare le situazioni e i contesti in cui certi cambiamenti - di solito specificati in modo imperfetto - possano avvenire

Gregory Bateson

2.3.1 Il ruolo del contesto socio-linguistico sull'apprendimento formale.

Perché l'acquisizione delle lingue avvenga con successo, gli apprendenti devono essere *disposti a* adottare vari aspetti del comportamento che caratterizzano i membri del gruppo linguistico culturale della lingua d'arrivo. Tuttavia il lavoro sul campo ci suggerisce come, all'interno di esperienze di apprendimento interculturale, emergano spesso blocchi ed inibizioni.

Innanzitutto, la presenza o l'assenza della comunità dei parlanti della L2 nell'ambiente di apprendimento determina se quest'ultimo avverrà secondo condizioni naturali, formali o miste.

Nel nostro caso, per esempio, la comunità di parlanti della L2 è presente e gli esiti del processo sono stati influenzati da elementi psico-sociali

come gli atteggiamenti e le relazioni fra i membri delle diverse comunità linguistiche.

Dobbiamo ricordare infatti che è possibile distinguere due situazioni in base al contesto linguistico in cui il soggetto si trova ad apprendere:

- I. questi vive in una comunità monolingue nella quale si parla la lingua d'arrivo. La situazione più frequente, di cui si occuperà il caso studio, si riferisce ai migranti che si trasferiscono in un paese dove si parla una lingua diversa dalla loro;
- II. l'apprendente vive in una comunità bilingue o plurilingue e una delle sue lingue è la lingua d'arrivo.

A tal proposito il modello Schumann d'apprendimento⁵⁶ presenta un quadro teorico le cui variabili sono illuminanti per la nostra riflessione relativa ai fattori sociali che interessano l'acquisizione linguistica.

Tra i concetti alla base del suddetto modello vi sono quelli di *distanza sociale, distanza psicologica e impatto culturale*.

La prima interessa l'individuo come membro di un gruppo sociale che è in contatto con un altro gruppo sociale i cui membri parlano un'altra lingua e comprende fattori sociologici che sono riconducibili alle dicotomie dominazione vs subordinazione, assimilazione vs acculturazione.

⁵⁶ J. H. Schumann, *The acculturation model for second language acquisition*, 1978. In R. Gringas, *Second Language acquisition and foreign language teaching*, 1978, pagg. 27-50.

Schumann sostiene infatti che si ha distanza sociale e, di conseguenza, una cattiva situazione di apprendimento quando:

- il gruppo dell'apprendente è dominante o subordinato;
- entrambi i gruppi desiderano preservarsi ostentando chiusura ed atteggiamenti negativi l'uno verso l'altro;
- i parlanti la lingua d'arrivo sono più numerosi e particolarmente coesi;
- le due culture presentano poche congruenze;
- entrambi i gruppi hanno atteggiamenti negativi verso l'altro;
- l'apprendente pensa di rimanere nell'area in cui si parla la lingua d'arrivo per un periodo breve.

La *distanza psicologica* invece appartiene all'individuo in quanto tale ed implica fattori psichici come la gestione dello shock linguistico, l'impatto culturale, l'origine della motivazione all'apprendimento (integrativa vs strumentale) e la permeabilità dell'ego.

Come vedremo nello studio di caso (cfr. cap 4) un apprendente può risentire dello *shock linguistico* quando perde la gratificazione narcisistica a cui è abituato nell'uso della propria lingua e la sicurezza nell'uso delle parole dubitando che esse riflettano adeguatamente le proprie idee.

L'*impatto culturale* si riferisce invece al disorientamento, allo stress e all'ansia di scoprire che i meccanismi di risoluzione dei problemi della vita di ogni giorno non funzionano nella cultura d'approdo e che, attività che risultavano semplici e familiari nel paese natale, nella nuova situazione richiedono uno sforzo maggiore. La condizione psicologica

che ne deriva può portare a un rifiuto per il paese ospite disperdendo l'attenzione richiesta per l'apprendimento della L2.

Ad ostacolare quest'ultimo, secondo il modello di Schumann, può anche contribuire la rigidità delle barriere dell'ego dell'alunno.

È provato infatti che gli apprendenti che mostrano *permeabilità dell'ego*, ossia che sono disposti a rinunciare alla propria individualità in maniera parziale e temporanea, hanno risultati migliori nell'acquisizione delle lingue.

2.3.2 L'input.

Quando si parla di *input* ci si riferisce al materiale linguistico di cui è circondato il soggetto che apprende. Esso, come abbiamo accennato precedentemente, in particolari circostanze si trasforma in *intake* rendendo possibile la produzione linguistica in L2.

Molti negli ultimi anni gli studi che si sono occupati di individuare quelle caratteristiche dell'*input* che contribuiscono a favorire comprensione ed acquisizione di una lingua.

Un esempio su tutti il *foreigner talk* ossia la massiccia semplificazione grammaticale, lessicale e testuale con cui i parlanti nativi modificano il proprio discorso per favorire la comprensione. È stato dimostrato che questo tipo di versioni modificate mediante rallentamenti, costruzioni di enunciati più semplici, uso di parole comuni, ripetizione degli elementi essenziali, producono sempre una maggiore comprensione⁵⁷.

Tra gli interventi che maggiormente favoriscono la comprensione è stata isolata la *velocità nell'eloquio* in quanto i testi pronunciati più velocemente sono generalmente più difficili da comprendere e ricordare.

A questo risultato si aggiungono altre constatazioni significative sul ruolo dell'apprendente: quando, per esempio, è questi a controllare se e

⁵⁷ Per ulteriori approfondimenti rimandiamo all'articolo di M. H. Long e P. Porter, *Group Work, Interlanguage Talk and second Language Acquisition*, in S.M. & C. Madden, 1985, pagg. 377-393.

quando rallentare l'*input* che riceve, si ottiene una comprensione migliore.

Un'altra osservazione rilevante rimanda all'*uso di modificazioni elaborative*: l'elaborazione mediante ripetizioni, sinonimi, parafrasi, spostamento e messa in evidenza di parole, portano in genere a una migliore comprensione rispetto alle semplificazioni sintattiche e lessicali di tipo riduttivo⁵⁸.

L'*input* inoltre, per diventare *intake* e portare alla formazione di un sistema linguistico deve essere, almeno in parte, comprensibile.

Uno dei maggiori sostenitori dell'importanza della comprensibilità dell'*input* è, come scritto precedentemente, S. Krashen⁵⁹.

La presenza di *input* comprensibile nell'ambiente linguistico, per il teorico americano padre delle cinque ipotesi sulla L2, è dunque condizione *sufficiente* per l'acquisizione di una lingua⁶⁰.

Il fatto di fornire all'apprendente l'opportunità di produrre ipotesi interlinguistiche (ossia *output*) all'interno di una interazione bilaterale, permette di adoperare strategie di "attenzione alla forma" (*focus on form*), che costituiscono un tipo di istruzione formale implicita.

⁵⁸ K. Parker & C. Chaudrome, *The effect of linguistic modifications and elaborative odifications on L2 comprehension*, *University of Hawaii Working Papers*, 1987 in ESL, 6, pagg. 107-133.

⁵⁹ S. Krashen, *The Input Hypothesis*, op. cit.

⁶⁰ Le implicazioni didattiche di questa posizione riguardano: 1) l'utilità della classe di lingua solo nel caso in cui non possiamo ricevere altrove *input* comprensibile; 2) l'importanza dell'interazione; 3) l'esclusione quasi totale dell'attenzione alla forma in quanto è sufficiente presentare l'informazione grammaticale all'interno di un *input* comprensibile; 4) il fatto che il materiale didattico potrebbe essere costituito esclusivamente da "sillabi semantici", ossia una raccolta di temi semplici e familiari che stimolano attività e che diventano gradualmente più complessi.

Si consulti a riguardo H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *La seconda lingua*, Il Mulino 1985.

L'ipotesi di Krashen, riconoscendo ampiamente il valore dei processi induttivi, offre degli spunti importantissimi per la ricerca attuale e futura sull'apprendimento della L2.

Lo studioso tiene conto, infatti, degli enormi passi in avanti fatti nel campo della neurolinguistica e psicolinguistica e degli studi più moderni che hanno dimostrato l'importanza dei fattori emotivi nel processo di apprendimento.

2.3.3 L'interazione.

Il primo motivo per cui l'interazione può favorire l'acquisizione è che essa è in grado di favorire la comprensione dell'input. I passaggi interattivi, che si producono per la necessità di negoziare il messaggio e risolvere problemi nella comunicazione, sono infatti una fonte preziosa di dati linguistici comprensibili.

L'*input* non deve però essere considerato come un flusso a senso unico di parole a cui gli apprendenti sono esposti: esso è infatti "contaminato" da produzioni linguistiche dei parlanti non nativi che partecipano all'interazione.

In tal senso numerosi sono i modelli teorici empirici di stampo interazionista che si fondano sulla convinzione che proprio la produzione linguistica costituisca la forza scatenante nel processo di sviluppo verso la competenza linguistica e comunicativa della lingua.

Questi modelli teorici, variamente criticati e criticabili, sono altresì interessanti perché costituiscono un vero e proprio capovolgimento della prospettiva classica, teorizzando che la sintassi si sviluppa per mezzo della conversazione - ossia attraverso l'uso - e non viceversa.

Se è indubbio infatti che il dispositivo acquisizionale, così come proposto da Chomsky, sia costituito da un insieme di meccanismi psico-biologici di cui è dotato ogni essere umano, è anche vero che questa teoria sottolinea come altro fattore necessario sia la possibilità di interagire con altri esseri umani.

Per dirla con J. Bruner esiste «un sistema di supporto per l'acquisizione linguistica»⁶¹ costituito da tutta la serie di interazioni tra il soggetto apprendente e l'intorno in cui si trova immerso.

Oltre ad influire positivamente sulla comprensione l'interazione ricopre un importante ruolo anche nel processo di costruzione dell'interlingua⁶² permettendo di passare da una conoscenza di parole singole a una competenza sintattica via via più complessa.

L'apprendente dunque, oltre ad avere un ruolo attivo nel tentare di ottenere un input adatto alle proprie esigenze, ha bisogno di interagire con i parlanti nativi o con l'insegnante per mettere alla prova le proprie ipotesi interlinguistiche, ricevendo un *feedback* su di esse.

Tale *feedback* sarà infatti positivo o negativo a seconda che il messaggio risulti decifrabile o meno per l'interlocutore.

⁶¹ La riflessione, che lo psicolinguista dell'età evolutiva riferisce all'acquisizione della lingua materna da parte dei bambini, si può estendere alla lingua seconda.

Si veda J. Bruner, *Child's talk*, Oxford University Press, Oxford, 1983.

⁶² Con il termine interlingua, lo ricordiamo, si intende l'insieme di varietà di lingua che si collocano nel *continuum* che va dalla lingua di partenza alla lingua di arrivo (lingua target). E' dunque un sistema linguistico in continua evoluzione, organizzato sulla base di una "grammatica" specifica, cioè di un insieme di regole che l'apprendente "costruisce, elabora", a partire dai "campioni" di lingua target.

Parte II

Analisi di contesto e caso studio.

Cap. III

Minori migranti e questione della lingua.

Il quadro di riferimento.

3.1 Politiche per il multilinguismo nella Babele europea: una scommessa di coesione.

Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il 'genio', l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione

Umberto Eco

L'Unione Europea è una realtà multietnica e multilingue caratterizzata da centosettanta etnie e sessanta lingue diverse, di cui ventitrè nazionali. In questa moderna Torre di Babele il multilinguismo funge da valore fondante conferendole carattere unico.

No è difficile comprendere perché il processo di unificazione europea ponga, tra le sue sfide principali, quella relativa all'integrazione e alla valorizzazione di questa sorprendente varietà di lingue, culture e tradizioni nonché all'esaltazione di altrettanti valori storici, linguistici e ambientali comuni.

Questa evidente necessità, tuttavia, non è sempre stata supportata da politiche di promozione della diversità linguistica e dell'apprendimento delle lingue straniere.

Prima di delineare il quadro normativo che vige in Italia in fatto di apprendimento linguistico dei soggetti migranti ci sembra dunque interessante inserire la complessa tematica del multilinguismo, e delle

competenze linguistiche in lingua seconda, in quest'ottica macro da cui, come sappiamo, dipendono le linee di indirizzo delle politiche nazionali dei singoli Stati membri.

Le istituzioni europee, come la Commissione europea, il Parlamento europeo e il Consiglio d'Europa, hanno formulato raccomandazioni per la promozione di politiche di promozione linguistica e sostengono, da più di una decina d'anni, una serie di iniziative volte ad incoraggiare i cittadini all'apprendimento delle lingue durante tutto l'arco della loro vita.

Volendo delineare i punti salienti di questo percorso può essere utile partire, come accennato nella premessa del presente lavoro, dall'importanza riservata all'apprendimento delle lingue europee all'interno della *Strategia di Lisbona*.

Nel 2000 l'UE fissava, attraverso questo documento, l'obiettivo di diventare, nell'arco di dieci anni, l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo.

Questo programma, rivelatosi di portata troppo ampia allo scadere della data prefissata, è stato utile – a nostro avviso – per la definizione di comuni ambizioni ed alla pianificazione delle modalità atte a raggiungere tali obiettivi. A tal fine, lo ricorderemo, è stato elaborato il *metodo aperto di coordinamento*, in base al quale gli Stati membri hanno acconsentito a cooperare e a far misurare i rispettivi progressi attraverso criteri comuni.

In questo quadro è stata data centralità tanto alla politica dell'istruzione che all'apprendimento delle lingue.

Nella Risoluzione del Consiglio del 14 febbraio 2002⁶³, relativa alla promozione della diversità linguistica e dell'apprendimento delle lingue, si leggeva infatti:

«[...] la conoscenza delle lingue è una delle competenze di base necessarie ad ogni cittadino per poter partecipare effettivamente alla società europea della conoscenza e favorisce pertanto sia l'integrazione nella società che la coesione sociale; 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 [...]».

Inoltre, sulla base del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa⁶⁴, gli Stati membri furono invitati, per la prima volta, ad istituire comuni sistemi di convalida delle competenze linguistiche.

Tre, a ben guardare, i concetti cardini che vengono fissati attraverso questo documento:

⁶³ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-council-meeting_it.pdf.

⁶⁴ Il *Common European Framework of Reference for Languages*, (*Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*), altrimenti citato con l'acronimo QCER (Quadro Comune di Riferimento Europeo), rappresenta la linea guida impiegata dall'UE per descrivere le abilità conseguite da chi studia una lingua straniera europea. Esso ha inoltre lo scopo di indicare il livello di riferimento di un insegnamento linguistico. La redazione del framework, ad opera del Consiglio d'Europa, si colloca tra il 1989 e il 1996 come parte principale del progetto *Language Learning for European Citizenship* (apprendimento delle lingue per la cittadinanza europea). Suo principale scopo è fornire un metodo - per accertare le conoscenze e trasmetterle - che si applichi uniformemente a tutte le lingue d'Europa. Con la risoluzione del novembre 2001 il Consiglio raccomanda ufficialmente di utilizzare il QCER per costruire sistemi di validazione dell'abilità linguistica. Si veda a proposito Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford University Press, Firenze.

1. le competenze linguistiche costituiscono parte delle competenze di base che ogni cittadino deve acquisire;
2. tutte le lingue europee sono uguali in valore e dignità;
3. la necessità che gli Stati membri istituiscano sistemi di convalida delle competenze linguistiche, sulla base del quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa.

Nel marzo 2002 i Capi di Stato e di Governo riuniti a Barcellona, definirono in maniera più chiara le politiche linguistiche comunitarie e le indicazioni divennero più perentorie⁶⁵.

Nelle Conclusioni della Presidenza essi invitarono gli Stati membri ad intraprendere ulteriori azioni per migliorare la padronanza delle competenze di base, mediante l'insegnamento di almeno due lingue straniere sin dall'infanzia, e a fissare, entro il 2003, la formulazione di un indicatore unico di competenza linguistica.

A tale documento seguì il *Piano d'Azione per l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica 2004-2006*, in cui scuole ed istituti di formazione vennero indirizzati in merito all'adozione di un approccio di tipo integrato⁶⁶ nei confronti dell'insegnamento delle lingue. L'utilità di

⁶⁵ <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:311:0013:0015:IT>

⁶⁶ L'apprendimento integrato di lingua e contenuto è utilizzato in misura crescente nelle scuole europee in quanto è ritenuto un modo efficace di potenziare le capacità di comunicazione e motivare gli studenti. L'elaborazione di altro materiale didattico CLIL è stata sostenuta tramite 4 progetti Lingua (I.2.4). Nel 2006 la rete Eurydice ha pubblicato uno studio su "Apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL) nelle scuole d'Europa" (I.2.7), in cui vengono delineate le principali caratteristiche dell'insegnamento veicolare nei paesi europei. Da rilevare però che, mentre cresce l'interesse per l'approccio CLIL, solo una minoranza di allievi e studenti ne beneficia al momento, con differenze considerevoli da un paese all'altro.

tale documento si rivela nello stabilire le necessarie connessioni tra i rispettivi insegnamenti di “lingua materna”, “lingua straniera”, “lingua seconda” e lingue delle comunità migranti.

L’attenzione che l’UE ha rivolto all’elaborazione e alla messa a punto dell’indicatore unico delle competenze linguistiche è, dunque, da inserire in quest’ottica di condivisione di buone pratiche relative a politiche linguistiche ed a metodi d’insegnamento.

In merito all’uso di quello che si rivelerà presto un ottimo strumento di pianificazione collettiva si legge infatti:

«Tale indicatore fornirà preziose informazioni ai responsabili dei sistemi d’istruzione e di formazione [...] In Europa esiste una molteplicità di test e certificati delle competenze linguistiche, nel quadro dei sistemi formali d’istruzione e di formazione e al di fuori di tali sistemi. Non tutti i test servono allo stesso scopo o sono costruiti con lo stesso grado di rigore. Tali differenze rendono difficile il raffronto delle competenze linguistiche tra le persone: non è facile infatti per il datore di lavoro o per l’istituto scolastico accertare l’effettiva conoscenza pratica della lingua da parte della persona in possesso di un simile attestato. Ciò riduce la trasferibilità dei risultati degli esami di lingue e può ostacolare la libera circolazione dei lavoratori e degli studenti negli Stati membri»⁶⁷.

Per ulteriori approfondimenti si veda: la Relazione sull’attuazione del piano d’azione *“Promuovere l’apprendimento delle lingue e la diversità linguistica”*, Documento di lavoro della Commissione, SEC(2007)1222.

⁶⁷ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/index_it.html.

Proprio per l'importanza della sua funzione l'indicatore verrà successivamente applicato all'interno del processo *"Istruzione e formazione 2010"*⁶⁸ e nel quadro unico per la trasparenza delle competenze e delle qualifiche (Europass).

La Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio del 1° agosto 2005 ne definiva così l'importanza della sua applicazione:

«Un simile indicatore [...] metterà a disposizione dei responsabili politici, degli insegnanti e di chi impara le lingue dati validi e affidabili. L'obiettivo finale è fornire agli Stati membri dati solidi su cui poter basare ogni eventuale modifica del loro approccio in materia di insegnamento e apprendimento delle lingue straniere».

Quest'esigenza nasceva anche dalla consapevolezza che i dati fino ad allora disponibili riguardavano solo informazioni relative alle lingue insegnate o sondaggi di opinione (Eurobarometro). Essi evidenziavano, inoltre, un "divario linguistico" tra gli Stati membri dovuto alla disomogeneità della distribuzione delle competenze linguistiche all'interno dei vari Stati Membri.

⁶⁸ "Istruzione e formazione 2010", ovvero la sezione della Strategia di Lisbona che si è occupata dell'istruzione, ha stabilito i criteri per valutare i progressi compiuti dagli Stati membri ed ha reso prioritari tre settori in cui promuovere lo scambio d'esperienze: a) metodi e modalità per organizzare l'insegnamento delle lingue; b) apprendimento precoce delle lingue; c) modalità di promozione dello studio e della pratica delle lingue straniere.
Cfr. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/com/2007/com2007_0061it01.pdf.

Lo stesso Consiglio del 19 maggio 2006⁶⁹, che si era occupato in maniera specifica dell'indicatore europeo di competenza linguistica, si esprimeva così nelle Conclusioni:

«[...] sono necessarie misure per ovviare all'attuale mancanza di dati comparati affidabili sui risultati dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere; tali misure devono essere basate su dati raccolti attraverso test obiettivi di competenza linguistica, preparati ed eseguiti in maniera tale da assicurare l'affidabilità, l'accuratezza e la validità dei dati in questione; tali dati possono contribuire a individuare e mettere in comune le buone prassi nelle politiche linguistiche e nei metodi d'insegnamento delle lingue tramite un maggiore scambio di informazioni e di esperienze».

Contestuale a tale riflessione fu anche l'istituzione di un Comitato consultivo EILC (*European Indicator of Language Competence Advisory Board*), composto da un rappresentante per ciascuno Stato e da un membro del Consiglio d'Europa ed il riconoscimento dell'importanza dell'apprendimento informale delle lingue straniere in contesti comunicativi autentici.

I lavori del comitato hanno ampiamente contribuito alla formulazione della Comunicazione della Commissione al Consiglio del 13 aprile 2007⁷⁰ "Quadro per l'Indagine Europea sulle Competenze Linguistiche".

⁶⁹ <http://www.cititraduzioni.it/it/eurobarometro.htm>.

⁷⁰ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0184:FIN:IT:PDF>.

Questo documento, redatto nel maggio 2007, si proponeva l'obiettivo di misurare, con un livello elevato di accuratezza e affidabilità, le competenze linguistiche dei giovani europei, a conclusione della scuola dell'obbligo, nelle due lingue comunitarie più insegnate nel Paese di appartenenza.

I risultati raccolti hanno permesso così di mettere a punto l'Indicatore europeo delle competenze linguistiche e fornito informazioni affidabili sull'apprendimento delle lingue e delle competenze linguistiche dei giovani per ciascuno Stato membro, allo scopo di migliorare l'apprendimento delle lingue straniere.

Nel maggio 2009 il Consiglio, preso atto dei progressi compiuti dal precedente programma di lavoro per l'istruzione e la formazione, si propone attraverso la redazione del programma *Istruzione e formazione 2020*⁷¹, i seguenti quattro macro-obiettivi da raggiungere:

- 1) fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
- 2) migliorare la qualità e l'efficienza dell'istruzione e della formazione;
- 3) promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
- 4) incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

⁷¹http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/languages-2010-and-beyond_it.htm, ("ET 2020")

Questo, s'intende, continuando ad appoggiare gli Stati membri nei loro sforzi intesi a migliorare la qualità dell'insegnamento delle lingue, ad ampliare la gamma delle lingue proposte ed a promuovere scuole aperte all'insegnamento delle lingue.

Anche se è ancora troppo prematuro esprimere giudizi sulle sperimentazioni in corso e, quindi, sull'efficacia e validità della pianificazione linguistica del Consiglio d'Europa, possiamo però intravedere innegabili segnali di una maggiore attenzione sul versante pragmatico⁷², dell'apprendimento linguistico, il ché rappresenta una svolta chiave rispetto alla tendenza dell'ultimo trentennio.

Il continuo interscambio tra i livelli teorico e pragmatico costituisce, in tal senso, presupposto indispensabile per rivedere modelli teorici e proposte educative in funzione dei cambiamenti che intervengono, col passare degli anni, sul piano sociale.

⁷² L'approccio azionale sottolinea la dinamicità e la processualità dell'apprendimento linguistico. Il contesto sociolinguistico e socioculturale sono in primo piano: la componente sociolinguistica ha un ruolo centrale all'interno delle competenze linguistiche (insieme alle componenti linguistica e pragmatica). Essa consiste nella capacità di comunicare scegliendo i codici linguistici e le norme di comportamento sociale in base all'età, al sesso, al ruolo sociale dei parlanti e alle caratteristiche del contesto comunicativo.

La descrizione dettagliata delle categorie linguistiche e socioculturali di riferimento può essere considerata come l'opera di sintesi degli studi teorici del Consiglio della Cooperazione Culturale (CDCC) sull'apprendimento e l'insegnamento linguistici degli ultimi tre decenni. Ci sembra significativo segnalare che le fonti di riferimento sono prevalentemente interne al CDCC (Conseil de l'Europe, 1996, pag. 223).

3.2 L'Italia in fatto di apprendimento linguistico: i riferimenti normativi.

Ci nutriamo di alimenti prodotti da altri uomini,
portiamo abiti fatti da altri,
abitiamo case costruite dal lavoro altrui.
La maggior parte di quanto sappiamo e crediamo di sapere
Ci è stata insegnata da altri per mezzo di una lingua
Che altri hanno creato

Albert Einstein

Il quadro fin qui delineato mostra un'Europa che, seppur a livello prevalentemente programmatico, ha fatto delle differenze etnico-linguistiche l'elemento fondante e distintivo della sua storia e della sua identità.

Prima di entrare nel merito delle questioni legate ai minori stranieri non accompagnati ci sembra perciò indispensabile soffermarci sull'Italia ed sul ruolo che sta assumendo la "questione della lingua" quale elemento discriminante dell'inclusione sociale per il soggetto migrante.

Dal 9 dicembre 2010, data in cui è diventato operativo il "Decreto Maroni"⁷³, si rende infatti obbligatorio il test di lingua italiana per gli stranieri che intendono stabilirsi definitivamente nel nostro Paese facendo richiesta del "permesso CE per soggiornanti di lungo periodo"⁷⁴.

⁷³ Tale Decreto è stato varato il precedente 4 giugno 2010 (G. U. n. 134 dell'11 giugno 2010) dal Ministro dell'Interno Roberto Maroni d'intesa con il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Maria Stella Gelmini.

⁷⁴ Le richieste di partecipazione al test si prenotano *online*, all'indirizzo www.testitaliano.interno.it o tramite i vari patronati. Compito della Prefettura sarà poi

Il “permesso CE per soggiornanti di lungo periodo” è subentrato dall’8 gennaio 2007 alla “carta di soggiorno” e, a differenza di quest’ultima, viene rilasciato a tempo indeterminato a chi possieda un permesso di soggiorno da almeno cinque anni; la cittadinanza italiana può invece essere richiesta dopo dieci anni dall’ottenimento del suddetto permesso.

Dobbiamo precisare però che l’obbligo della prova di lingua, che è al centro di un ampio dibattito tra operatori, servizi sociali e Centri Territoriali Permanenti (oggi Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti), in realtà era già prevista dal Decreto Legislativo n. 286 del 25 luglio 1998, recante il *“Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero”* (G. U. n. 191 del 18 agosto 1998).

Si legge a tal proposito nell’articolo 9, comma 2-bis2:

«il rilascio del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo è subordinato al superamento, da parte del richiedente, di un test di conoscenza della lingua italiana, le cui modalità di svolgimento sono determinate con decreto del Ministro dell’interno, di concerto con il Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca».

Il decreto Maroni, come vedremo più nel dettaglio, non fa dunque che disciplinare le procedure di svolgimento del test.

quello di verificarne la validità, smistare le domande in base ai CAP dei richiedenti e convocarli entro due mesi dal momento della richiesta. Le prime sessioni d’esame, susseguite alle richieste inoltrate dopo la stipula dell’*Accordo quadro* fra Interni e Miur (16 novembre 2010), si sono svolte nel gennaio 2011.

In conformità con la normativa già vigente in numerosi paesi europei, all'immigrato che voglia fermarsi stabilmente nel nostro Paese il decreto richiede un livello minimo di conoscenza della lingua italiana, corrispondente all'A2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER). Si tratta di un livello pre-intermedio o di sopravvivenza (*waystage level*) in cui si «trova la maggior parte dei descrittori relativi alle funzioni sociali»⁷⁵, «che consente di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente in ambiti correnti» (legge Maroni, art. 2, comma 1) e che perciò si attesta a un livello inferiore rispetto a quello che il QCER considera di soglia, il B1(*independent user*).

Il test, somministrato con modalità informatiche, può essere svolto, su esplicita richiesta del soggetto migrante, per iscritto mantenendone immutata la validità.

Si riterrà superato conseguendo almeno l'80% sul punteggio complessivo e potrà essere ripetuto in caso di esito negativo. Inoltre il punto al di sopra del quale la prova si ritiene superata segue le indicazioni del *Vademecum* diffuso dal Miur e contenente le *Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che*

⁷⁵ In riferimento specifico alle competenze linguistiche il parlante non nativo di livello A2 del QCER: a) comprende frasi ed espressioni usate frequentemente relative ad ambiti di immediata rilevanza (es. informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione); b) comunica in attività semplici e di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni; c) sa descrivere in termini semplici aspetti del suo background, dell'ambiente circostante e sa esprimere bisogni immediati. Si veda Consiglio d'Europa, *Common European Framework for languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg, 2001. Tr. It. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. La Nuova-Italia, Oxford, Milano, 2002.

*compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test*⁷⁶.

La preparazione delle prove viene delegata alle commissioni formate dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), che provvedono altresì a correggerle ed a comunicare gli esiti alla Prefettura.

Inoltre l'articolo 4 del Decreto si occupa di chi è già in possesso di una buona conoscenza della lingua italiana, esonerando dallo svolgimento del test alcune categorie di migranti tra cui: i minori di 14 anni e gli stranieri le cui condizioni sanitarie ne impediscano un normale apprendimento linguistico; gli immigrati che possiedono già un attestato di conoscenza della lingua italiana, rilasciato da un Ente certificatore, almeno di livello A2; tutti coloro che abbiano frequentato un corso di lingua presso i CPIA raggiungendo un livello non inferiore all'A2 o che siano possesso di un diploma, ottenuto nel nostro Paese, di scuola di primo o secondo grado; gli stranieri appartenenti a particolari categorie professionali, come interpreti, giornalisti, professori, dirigenti.

Vale la pena ricordare, a tal proposito, che il superamento del test di italiano non coincide con una certificazione linguistica di livello A2: l'esito positivo è infatti valido solo ai fini dell'ottenimento del permesso di soggiorno CE e non è spendibile né per l'ingresso nel mondo del lavoro, né per iscriversi all'università.

⁷⁶ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Dipartimento per l'Istruzione, *Vademecum (ai sensi della nota n 8571 del 16 Dicembre 2010 del Ministero dell'interno). Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test*, a cura della Direzione Generale dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni.

La verifica del superamento del dello stesso e il rilascio del permesso CE spetterà infine alla Questura.

Fin qui quanto stabilisce la legge. Se riflettiamo adesso su come essa sia stata recepita dobbiamo tuttavia riconoscere un tacito accordo da parte dell'opinione pubblica che, diversamente da quanto accaduto con la Bossi-Fini⁷⁷ che obbligava gli immigrati a sottoporsi ai rilievi fotodattilografici, ha mostrato di apprezzare una misura che subordini la loro possibilità di permanenza in Italia (e, di fatto, l'essere considerati "cittadini italiani") alla valutazione della conoscenza dell'italiano.

Il Decreto Maroni, secondo molti suoi sostenitori, mostra finalmente di considerare la lingua come fattore necessario di coesione e integrazione del migrante, riconoscendone il ruolo di componente di radicamento della permanenza di molti stranieri nel nostro Paese.

Dover sostenere un esame di lingua può funzionare inoltre, in quest'ottica integrativa, come spinta motivazionale a far meglio per ottenere maggiori opportunità socio-lavorative.

Essa è anche, aggiungiamo, un investimento esistenziale che nella maggior parte dei casi finisce per legare l'individuo all'Italia.

Le valutazioni negative della legge – aggiungiamo – sono arrivate per lo più dagli ambiti specialistici: ad essa è stato criticato di favorire un processo di tipo assimilazionista piuttosto che integrativo⁷⁸.

⁷⁷ Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla legge Bossi-Fini n. 189 del 30 luglio 2002, G. U. n. 199 - Supplemento ordinario n. 173 del 26 agosto 2002.

⁷⁸ E. Recchi, M. Allam, *L'assimilazione degli immigrati nella società italiana*, in Colombo/Sciortino, 2002, pagg. 120-121.

Una scelta integrativa, secondo i detrattori, avrebbe puntato infatti a potenziare e valorizzare il ruolo della scuola pubblica, visto che per l'insegnamento dell'italiano e della cultura civica i CTP si sono dimostrati, a livello locale, insufficienti tanto da rimanere indispensabile il coinvolgimento di altre associazioni di volontariato.

L'obiezione che mette d'accordo tutti riguarda però il fatto che agli stranieri si sarebbe dovuto proporre, prima e piuttosto che «un percorso punitivo in cui l'unica cosa puntualmente definita è l'organizzazione delle verifiche»⁷⁹, un piano per l'insegnamento dell'italiano in cui il diritto all'apprendimento avrebbe dovuto precedere il dovere di accertare la conoscenza della lingua.

La legge inoltre è stata vista da molti, così come ha sottolineato G. Sergio⁸⁰, una «stortura del cosiddetto "pacchetto sicurezza", cioè come un espediente per complicare la vita agli stranieri che vogliono stabilirsi da noi. L'obbligatorietà dell'attestato di lingua si inserirebbe così all'interno delle politiche di respingimento nei confronti degli immigrati, enfatizzando le lungaggini burocratiche necessarie al rilascio del "permesso CE per lungo-soggiornanti"»⁸¹.

⁷⁹ M. Negarville, *I migranti e l'apprendimento della lingua italiana: questione pubblica o fatto privato?*, in *Percorsi. Rivista di educazione degli adulti*, anno XXIII, n. 1, pag. 2, 2010.

⁸⁰ G. Sergio, *Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri*, in *Italiano LinguaDue*, n.1, 2011, pag.57.

⁸¹ Va tuttavia precisato a proposito che sono tenuti a sottoporsi al test gli immigrati che vivono in Italia da almeno 5 anni, e che quindi si suppone abbiano già un livello elementare di conoscenza dell'italiano (di tipo A2), o lo possano ragionevolmente raggiungere senza grandi difficoltà.

Anche le modalità di esecuzione della prova e i fondi messi a disposizione sono oggetto di molte critiche. Nello specifico lo scorso 18 novembre 2010 si è tenuta una Conferenza unificata che ha raccolto i pareri di Regioni, Province e Comuni.

Tra le motivazioni che hanno spinto – come sottolinea sempre Sergio – molte regioni italiane a pronunciarsi negativamente le più salienti sono:

- Assenza di un quadro strategico di programmazione e pianificazione delle politiche di integrazione nel quale inserire l'Accordo di Integrazione;
- Mancanza di una sistematizzazione che chiarisca e definisca la governance tra i diversi livelli nazionali e territoriali e di un piano operativo di attivazione dell'Accordo di integrazione;
- Ricaduta su Regioni ed Enti Locali dei costi di gestione a livello territoriale;
- Impatto sugli Sportelli Unici Immigrazione con sovraccarico di compiti e impegni che incidono sulla qualità e l'efficienza del servizio ed indeboliscono le funzioni connesse al rilascio e rinnovo dei permessi di soggiorno;
- Necessità di garantire il funzionamento dei Centri Provinciali adulti per l'espletamento dei corsi di lingua italiana.

Complessivamente le critiche fanno leva sul fatto che l'Accordo sia di corto respiro (manca una programmazione sul medio/lungo termine), poco sistematico e poco chiaro rispetto a ciò che debba essere ritenuto pertinenza e responsabilità di Province, Regioni, Stato.

Le politiche territoriali in materia di immigrazione sono - come vedremo nei paragrafi a seguire - alquanto eterogenee e le modalità di intervento cambiano da regione a regione. Si rileva perciò da più parti la necessità di attuare un *“Piano Nazionale per l’apprendimento e l’insegnamento L2”* rivolto ai neo-immigrati, per far fronte all’aumento della richiesta di apprendimento che, inevitabilmente, l’applicazione della legge ha generato.

3.3 I minori stranieri non accompagnati: la *génération involontaire*.

Una generazione destinata a incassare i colpi. Questi giovani non sono immigrati nella società, lo sono nella vita ... Essi sono lì senza averlo voluto, senza aver nulla deciso e devono adattarsi alla situazione in cui i genitori sono logorati dal lavoro e dall'esilio, così come devono strappare i giorni a un avvenire indefinito, obbligati a inventarselo invece che viverlo

Tahar Ben Jelloun

Quando si parla di minori stranieri non accompagnati ci si riferisce a quei minori che si trovano fuori dal proprio paese di origine separati da entrambi i genitori o dal proprio principale tutore per legge o per consuetudine⁸².

Questi minori immigrati sono stati definiti da Tahar Ben Jelloun, "*génération involontaire*"⁸³, una generazione che in tutti i paesi europei è cresciuta notevolmente negli ultimi anni generando preoccupazione, da un lato per il peso che questo ha determinato sui sistemi di accoglienza locali, dall'altro per l'effettiva tutela dei loro diritti. Tale vulnerabilità è accentuata dalla specifica condizione di minore solo senza adulti di riferimento, esposto dunque a molteplici rischi che possono riguardare la salute e l'integrità psicofisica; le reali opportunità di sviluppo ed educazione; il possibile coinvolgimento in situazioni di

⁸² Separated Children in Europe Programme, *Statement of Good Practice*, 4th Edition, 2009.

⁸³ Ben Jelloun T., *Hospitalité française*, Ed. Le Seuil, Paris, 1984.

sfruttamento in attività delinquenti e di assoggettamento da parte di organizzazioni criminali.

Oggi possiamo affermare, con il Vicepresidente del CMS, che la presenza di minori non accompagnati costituisce un'espressione caratteristica dei flussi migratori a livello globale:

«Si tratta di un flusso abbastanza costante negli ultimi anni che ci conferma che si tratta di percorsi migratori caratterizzati da esigenze economiche e lavorative»⁸⁴.

I primi anni del 2000 hanno rappresentato a riguardo un punto di svolta per lo sviluppo di quello che si è poi configurato, a partire da questo secolo, un vero e proprio soggetto migratorio.

Come puntualmente riferito a riguardo dal *Terzo Rapporto ANCI*:

«negli ultimi dieci anni la presenza dei minori soli, senza famiglia negli spostamenti umani, è divenuta un fattore comune delle migrazioni a livello mondiale, il loro numero è drammaticamente aumentato e costituiscono, in molti paesi di destinazione, un segmento importante della popolazione alla ricerca di protezione e asilo»⁸⁵.

In presenza di un quadro complesso come quello che numericamente andremo a delineare nel paragrafo seguente, i "rischi terminologici" sono da tenere fortemente in considerazione.

Nella definizione di "minore straniero non accompagnato" (MSNA), per esempio, la legislazione italiana non ricomprende i minori richiedenti

⁸⁴ Secondo i dati del CMS, i minori non accompagnati presenti in Italia al 31 agosto 2010 erano 4.866.

⁸⁵ M. Giovannetti, *Minori stranieri non accompagnati*, Terzo Rapporto ANCI 2009 - Dipartimento Immigrazione ANCI, Ed. ANCI, pag. 9.

protezione internazionale, né i minori separati da entrambi i genitori che hanno cittadinanza di un paese dell'Unione Europea (UE)⁸⁶.

Con l'accezione "minore rifugiato" si intende invece ogni minore che, temendo a ragione di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza ad un determinato gruppo sociale o per le sue opinioni politiche, si trova fuori dal suo Paese di origine e non può o non vuole, a causa di questo timore, avvalersi della protezione di questo Paese oppure, se apolide, si trova fuori dal territorio nel quale aveva precedentemente la dimora abituale e per lo stesso timore non può o non vuole farvi ritorno⁸⁷.

Il "minore richiedente protezione internazionale" è dunque un minore che richiama il riconoscimento dello status di rifugiato ai sensi della suddetta definizione o della protezione sussidiaria⁸⁸.

Tutte queste definizioni, è opportuno notare, inseriscono la problematica personale dei minori all'interno di un quadro di riferimento più ampio, nel quale vengono incluse anche le vicissitudini del ciclo migratorio e il rapporto con il paese di origine.

Nell'elaborazione dello studio di caso (cfr. cap 4) la locuzione *minore straniero non accompagnato* viene utilizzata per indicare un gruppo più

⁸⁶ «Per "minore straniero non accompagnato presente nel territorio dello Stato" [...] s'intende il minorenne non avente cittadinanza italiana o di altri Stati dell'Unione europea che, non avendo presentato domanda di asilo, si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato privo di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano» (D.P.C.M. 9 dicembre 1999, n. 535, art. 1, comma 2).

⁸⁷ Art. 1 della Convenzione sullo status dei rifugiati (1951).

⁸⁸ Art. 2 della Direttiva 2004/83/CE recante norme minime sull'attribuzione, a cittadini di Paesi terzi o apolidi, della qualifica del rifugiato o di persona altrimenti bisognosa di protezione internazionale, nonché norme minime sul contenuto della protezione riconosciuta.

ampio di minori, siano essi cittadini di paesi dell'Unione Europea o di paesi non comunitari, tra i quali vi sono anche i minori richiedenti protezione internazionale.

Dal punto di vista psico-sociale la condizione del giovane immigrato giunto nel paese di accoglienza in tenera età viene spesso descritta come quella di un individuo sospeso tra due mondi e due culture. Questi infatti, se si privilegia il senso di continuità e il legame storico con il paese di provenienza dei genitori, può essere considerato parte della cultura di origine, oppure può essere assunto all'interno della cultura del paese ospite, privilegiando così il suo presente e auspicando il buon esito di un processo che dovrebbe condurre alla definizione di una nuova appartenenza.

Dal punto di vista giuridico, questa condizione di sospensione tra due mondi (geografici e culturali) trova corrispondenza nell'orientamento normativo dei principali paesi europei in materia di conferimento dei diritti di cittadinanza.

Il minore immigrato può infatti essere giuridicamente considerato, in base allo *jus sanguinis*, come erede della cittadinanza del paese di provenienza dei propri genitori, oppure, in base allo *jus soli*, può essere assimilato alla cultura e alle leggi del paese dov'è nato.

A prescindere dall'orientamento adottato da ogni singolo paese membro dell'UE dobbiamo rilevare che «sul piano socioculturale, il conferimento dei diritti di cittadinanza può mitigare ma non risolvere la condizione di alterità del minore. Infatti, al di là dell'accesso allo status

giuridico di cittadino, altri ostacoli rischiano di compromettere la riuscita dell'integrazione nel paese ospite, per via del fatto che le differenze, somatiche e culturali, continuano spesso a essere percepite, sia a livello individuale, sia a livello generale, come segni di diversità. Esse possono inoltre trasformarsi in uno stigma sociale che rischia di accentuare il senso di sospensione tra due spazi e due tempi di riferimento»⁸⁹. Gli effetti psicologici e culturali del "viaggio", inteso come spostamento reale e metaforico tra "luoghi" geograficamente e culturalmente differenti, continuano infatti ad agire su questi soggetti anche a distanza di generazioni⁹⁰.

Il minore si trova dunque nella necessità di dover risolvere al più presto il complicato rapporto con il proprio passato e con il paese di origine. Questo percorso, irto di difficoltà, genera, come detto più volte (cfr. cap 1), un insieme complesso e contraddittorio di problemi di ordine sociologico e psicologico:

«La costruzione dell'identità etnica dei bambini e delle bambine straniere coinvolge soggetti che appartengono a mondi culturali ed etnici differenti. Ciò implica che, a differenza dei coetanei italiani, ai bambini stranieri o di origine straniera che vivono in Italia, non è concessa la possibilità di avere un'unica identità etnica, proprio perché comunque l'esperienza migratoria, sia diretta che indiretta (cioè

⁸⁹ <http://www.cestim.it>

⁹⁰ Si pensi, ad esempio, alla locuzione "immigrati di terza generazione" che si riferisce a coloro i quali, seppur a distanza di più generazioni, avvertono ancora le conseguenze dei processi che l'immigrazione ha innescato.

esperita dai genitori) rappresenta per il minore un elemento di lacerazione identitaria»⁹¹.

La scuola, i servizi sociali, la giustizia sono le principali istituzioni statali che, quotidianamente, si cimentano con la problematicità di cui si fa espressione questa *generazione involontaria*; una presenza che spesso si rende percepibile attraverso manifestazioni quali il ritardo scolastico, il disagio individuale, episodi di devianza sociale.

⁹¹ <http://www.cestim.it>

3.3.1 L'Italia e la consistenza numerica del fenomeno.

Saper leggere il libro del mondo
Con parole cangianti e nessuna scrittura
Nei sentieri costretti in un palmo di mano,
Segreti che fanno paura
Finché un uomo ti incontra e non si riconosce

F. De Andrè

Per ciò che riguarda più da vicino il nostro paese negli ultimi dieci anni, come accennato nel precedente paragrafo, si è assistito ad un esponenziale aumento del numero di minori stranieri non accompagnati.

Questo dato macroscopico se da un lato ha generato preoccupazione per la ricaduta che ciò ha determinato sui sistemi di accoglienza locali, dall'altro ha messo in allarme operatori e servizi riguardo l'effettiva tutela dei diritti dei suddetti minori che vivono spesso in condizione di forte vulnerabilità⁹².

Il forte impatto e il coinvolgimento di questo processo sociale ha inoltre segnato, come vedremo, la storia stessa dei servizi socio-educativi rivolti a questa utenza.

Secondo i dati del CMS (tabella n.1), infatti, i minori non accompagnati presenti in Italia al 31 agosto 2010 erano 4.866 mentre a giugno 2011

⁹² Si pensi a tal proposito non solo ai rischi che possono riguardare la salute psicofisica del giovane ma anche al suo possibile coinvolgimento in situazioni di sfruttamento in attività delinquenziali e di assoggettamento da parte di organizzazioni criminali.

sono risultati 5.806, in prevalenza maschi (94%) di 16-17 anni (l'80% del totale).

TABELLA 1. DISTRIBUZIONE DEI MINORI NON ACCOMPAGNATI PER ETA'
ANAGRAFICA AL 31 AGOSTO 2010.

ANNI	IDENTIFICATO	NON IDENTIFICATO	TOTALE
0-6	10	59	69
7-14	152	461	613
15	109	431	540
16	239	858	1.097
17	643	1.904	2.547
TOTALE	1.153	3.713	4.866

Fonte: Minori stranieri non accompagnati censiti dal CMS

Per la maggior parte questi sono collocati in strutture di accoglienza per minori: del totale, infatti, solo 76 risultano senza fissa dimora.

Lo scenario delle nazionalità ha subito delle significative modifiche; da «quando è iniziato il periodo degli sbarchi: il Marocco ha continuato ad essere presente, l'Albania si è ridotta notevolmente, rimanendo ad un livello di emigrazione strutturale, iniziano ad arrivare minori dall'Afghanistan, da alcuni paesi dell'Africa sub-sahariana, e di tutte quelle cittadinanze al limite con la richiesta d'asilo»⁹³.

⁹³ Save the Children Italia, *I minori stranieri in Italia. L'esperienza e le raccomandazioni di Save the Children*, Secondo rapporto annuale 2010, Italia ONLUS. pag. 29.

A seguito dunque degli sconvolgimenti politici soltanto dall’Africa, come evidenziano i dati, ne sono arrivati 2.466 ed i giovani comunitari sono stimabili in almeno alcune migliaia⁹⁴.

L’analisi Caritas/Migrantes (tabella 2) ritrae inoltre una situazione con provenienze principalmente dall’Afghanistan, dalla Tunisia e dall’Egitto:

TABELLA 2. ITALIA. Minori stranieri non accompagnati: principali nazionalità e classi di età. (08/08/2011)			
<i>Cittadinanza</i> v.a.		<i>Classi di età</i> v.a.	
Afghanistan	988	0-6 anni	68
Tunisia	895	7-14 anni	625
Egitto	746	15 anni	752
Marocco	539	16 anni	1.713
Bangladesh	387	17 anni	3.182
Altro	2.785	-	-
Totale	6.340	Totale	6.340

FONTE: Dossier Statistico Caritas/Migrantes. Dati CMS

Presenze nuove che, com’era prevedibile, hanno determinato richieste diverse nella gestione da parte dei servizi che hanno così modificato le caratteristiche degli interventi.

Questi sono alcuni degli elementi più rappresentativi della macroscopica trasformazione che l’operatività dei servizi ha dovuto affrontare nell’ultimo decennio.

A questi elementi di natura “fenomenologica” si uniscono, infatti, quelli legati allo status dei minori non accompagnati che, «oltre ad essere

⁹⁴ Caritas Migrantes, *Dossier Statistico 2011. XXI Rapporto*, Ed. IDOS, Roma, pag.4.

minori privi di tutela e rappresentanza, sono stranieri e pertanto sottoposti a regimi normativi differenziati rispetto ai minori italiani, che incidono prepotentemente sul percorso di integrazione sociale che fa capo ai servizi»⁹⁵.

Un ambito questo, rispetto al quale spesso gli amministratori locali e gli operatori sociali si sono trovati inermi e senza strumenti adeguati.

Ad una fase “emergenziale” di primo periodo, che i servizi hanno affrontato con approcci diversi a seconda dei territori e delle risorse presenti, è seguita, da parte degli amministratori e degli stessi operatori sociali, una richiesta di prospettiva condivisa volta ad assicurare l’adeguata accoglienza del minore ma soprattutto finalizzata a garantire un progetto educativo di lungo periodo⁹⁶.

L’altro grande cambiamento di scenario ha riguardato l’ingresso della Romania e della Bulgaria in UE, in una fase cruciale in cui «al 31 dicembre del 2006 il CMS registrava circa 2000 presenze di minori romeni che rappresentavano circa il 40% sul totale dei minori segnalati»⁹⁷.

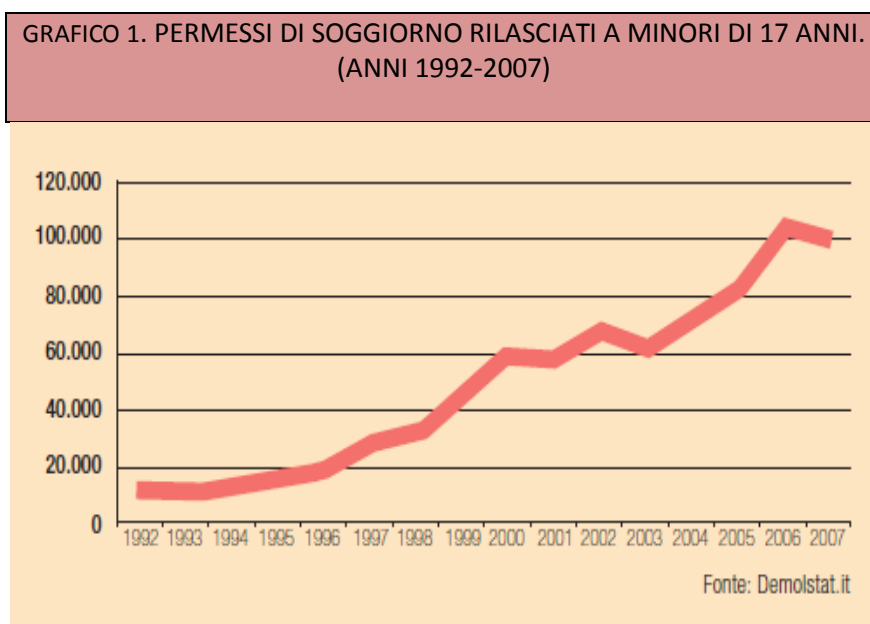
Se nel 2007 (grafico n.1) si registra un inevitabile decremento sul totale dei minori del 29,6% (pari a -2.327 minori), «è evidente che invece si

⁹⁵ *Minori stranieri non accompagnati*, Terzo Rapporto ANCI 2009 - Dipartimento Immigrazione ANCI, cit., pag.10.

⁹⁶ In questa direzione – come vedremo in riferimento alla presentazione dello studio di caso – nel 2008 è stato avviato il Programma nazionale di protezione dei minori stranieri non accompagnati promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e affidato per la sua realizzazione all’ANCI, ha come obiettivo la sperimentazione, attraverso una rete di Comuni selezionati con bando pubblico, di un sistema nazionale di presa in carico e integrazione dei minori stranieri non accompagnati, con particolare riguardo alla fase della pronta accoglienza.

⁹⁷ Vicepresidente CMS, *ivi*, pag.29.

tratta della maggioranza dei minori non accompagnati, anche se dal 2007 non rientrano più in questa definizione normativa»⁹⁸.



Il fatto che i dati in questione non comprendano i minori di nazionalità comunitaria (il Comitato è competente solo per i minori appartenenti a paesi terzi) porta dunque ad una evidente sottostima della presenza complessiva di questi giovani immigrati.

Per far fronte a questa situazione nel 2007, presso il Ministero dell'Interno, è stato costituito l'Organismo Centrale di Raccordo (OCR) per la protezione dei minori comunitari non accompagnati, che si occupa, tra le altre cose, di censire i minori rumeni (ed in futuro anche i minori di altri paesi dell'Unione Europea) presenti sul territorio italiano.

⁹⁸ *Minori stranieri non accompagnati*, Terzo Rapporto ANCI 2009, cit., pag. 26.

Sulla base dei dati rilasciati dall'OCR, al mese di febbraio 2010, erano inseriti nel sistema 149 milioni di rumeni non accompagnati, dei quali la maggior parte (il 43%) di età compresa tra i 15 e i 17 anni.

Sempre in merito ai dati numerici sopraelencati puntualizziamo che questi non includono: i minori non segnalati al Comitato dalle autorità competenti sul territorio; gli altri minori non accompagnati di nazionalità comunitaria; i minori stranieri non accompagnati che non entrano in contatto con le istituzioni (ad esempio i minori che vivono in strada o i minori vittime di tratta e sfruttamento non identificati).

Quanto poi ai luoghi di sbarco c'è da dire che le mete più ambite sono sempre il nord Italia o, come nel caso dei minori afghani, il nord Europa.

Nel 2008, la maggior parte delle segnalazioni di minori stranieri non accompagnati pervenute al Comitato per i minori stranieri (il 33% del totale) proveniva dalla Sicilia, e presso le comunità di accoglienza della regione risultavano presi in carico 1.468 minori, ovvero il 20,3% del totale nazionale. Di questi la maggior parte erano arrivati a Lampedusa: 1.994 tra il mese di maggio 2008 e il mese di febbraio 2009.

Come ha rilevato lo studio *Save the children*⁹⁹, a partire dai primi mesi del 2009 si è assistito a un drastico cambiamento nei flussi in arrivo via mare sulle coste siciliane e del sud Italia.

⁹⁹ Save the Children Italia, *I minori stranieri in Italia. Identificazione, accoglienza e prospettive per il futuro*, Save the Children Italia ONLUS, Roma, 2009.

Da marzo 2009 a febbraio 2010 sono giunti in Sicilia 278 minori stranieri non accompagnati dei quali solo 4 identificati a Lampedusa e 113 da febbraio ad agosto 2010, tutti identificati a Porto Empedocle.

Una riduzione così improvvisa è da attribuirsi, sostanzialmente, allo stravolgimento del sistema di gestione dei flussi migratori in ingresso a Lampedusa, fino a quel momento basato sul soccorso, l'accoglienza, l'identificazione e il successivo trasferimento di ciascun migrante nelle strutture previste sul territorio.

Dal 2009, invece, il Ministero dell'Interno ha interrotto questa prassi stabilendo una politica di rinvii (soprattutto verso la Libia), che ha coinvolto un gran numero di minori stranieri, principalmente non accompagnati, inclusi richiedenti asilo e rifugiati, e potenziali vittime di tratta.

Queste operazioni – come sottolineato in più occasione dall'ONU – «risultano incompatibili con la normativa internazionale e nazionale vincolante per l'Italia, in particolare con il divieto di *refoulement*, che ogni Stato è tenuto a rispettare anche fuori dal proprio territorio, nei confronti dei minori non accompagnati (non solo richiedenti protezione internazionale), anche in considerazione delle loro esigenze primarie di sopravvivenza e sviluppo»¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Commento Generale n. 6 del Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia, CRC/GC/2005/6, del 3 giugno 2005: «Nel soddisfare gli obblighi sanciti dalla Convenzione, gli Stati non possono riportare un bambino in un paese qualora ci siano fondati motivi di un rischio reale di danni irreparabili, come quelli contemplati, ma non limitandosi solo a essi, negli articoli 6 e 37 della Convenzione. Questo deve valere sia nel paese in cui il bambino sarà trasferito, sia in qualunque altro paese in cui potrà essere trasferito successivamente. Questi obblighi di *non refoulement* si applicano comunque, anche se

Tale diminuzione, c'è da dire, che non è tale in senso assoluto perché, come prevedibile, si è trattato solo di un "cambiamento di rotta" (soprattutto verso regioni come la Puglia e le Marche) e non di un'inversione generale di tendenza.

Come si evince dal rapporto *Save the Children Italia*: «Il processo informativo ha avuto inizio nel paese di partenza, in particolare per i ragazzi provenienti dal Marocco, o dall'Albania, l'immigrazione è già un fenomeno storico consolidato e in questo senso c'è un immaginario sociale, una mappa di riferimenti e appoggi (dalle reti nazionali, ai servizi sociali locali), il "lavoratore immigrato" è una componente familiare, per cui la sua storia i suoi racconti sono un riferimento nella mappa mentale del giovane migrante»¹⁰¹.

Per quanto concerne poi i minori stranieri non accompagnati richiedenti protezione internazionale (MSNARA), ovvero i giovani che inoltrano istanza di riconoscimento dello status di rifugiato o di protezione sussidiaria e che vengono accolti nel *Sistema di protezione per i richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR)*¹⁰², i dati a disposizione si riferiscono alla fine del 2009.

serie violazioni di questi diritti, derivanti dalla Convenzione, vengono compiute da attori non statali o se queste violazioni sono deliberatamente compiute o sono conseguenza indiretta di un'azione o di una mancata azione. La valutazione del rischio di gravi violazioni deve essere condotta con metodi che tengano conto sia dell'età che del sesso del bambino, come per esempio le serie conseguenze provocate dall'insufficiente disponibilità di cibo e servizi sanitari».

¹⁰¹ Cfr. *Save the Children Italia, L'accoglienza dei minori in arrivo via mare, Italia ONLUS, 2009.*

¹⁰² Lo SPRAR è stato istituito dalla Legge n. 189/2002 in materia di immigrazione e asilo. Inoltre, al fine di razionalizzare e ottimizzare il Sistema di protezione dei richiedenti asilo, dei rifugiati e degli stranieri con permesso umanitario e di facilitare il coordinamento, a livello nazionale, dei servizi di accoglienza territoriali, è stato attivato

Alla fine di quell'anno in Italia si contavano circa 55.000 tra richiedenti e titolari di protezione internazionale, di cui 7.845 sono stati accolti dallo SPRAR¹⁰³.

La maggior parte delle istanze è stata presentata da cittadini in fuga dall'Africa e da due paesi asiatici, in particolare: Somalia (1.177), Eritrea (1.099), Afghanistan (1.092), Nigeria (813), Costa D'Avorio (420), seguite dall'Iraq (393).

Delle domande presentate ed esaminate dalle Commissioni territoriali nel 2009, circa il 50% dei richiedenti ha ottenuto una qualche forma di protezione (status di rifugiato, protezione sussidiaria, protezione umanitaria)¹⁰⁴.

Tra i beneficiari Sistema di protezione i minori sono stati 1.128 rappresentando così il 14% del totale¹⁰⁵.

L'evidente flessione di questa presenza, dovuta alla diminuzione degli sbarchi, lascia immutate le principali nazionalità dei minori stranieri non accompagnati accolti nei centri dello SPRAR nel 2009 rimangono le medesime, pertanto: Afghanistan (il 36%), Somalia (il 16%), Eritrea (l'11%), seguite da Costa D'Avorio e Nigeria (il 5%), Ghana (il 4,6%).

il Servizio Centrale di informazione, promozione, consulenza, monitoraggio e supporto tecnico agli enti locali che prestano servizi d'accoglienza (www.serviziocentrale.it).

¹⁰³ *I numeri dell'accoglienza*, Compendio statistico dello SPRAR, Anno 2009, (settembre 2010, nella collana *I quaderni del Servizio Centrale*) pag. 5.

¹⁰⁴ ANCI, *Rapporto annuale del sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati*, anno 2008-2009.

¹⁰⁵ Interessante ricordare in questa sede che i minori stranieri non accompagnati richiedenti protezione internazionale accolti nello SPRAR sono passati infatti da 31 nel 2006 a 197 nel 2007, fino a 409 nel 2008, per scendere a 320 nel 2009.

Interessante notare, come mostra la tabella n.3, quali sono state le fasce di età dei minori che hanno beneficiato dello SPRAR:

TABELLA 3. MINORI BENEFICIARI SPRAR SUDDIVISI PER FASCIA DI ETÀ'- ANNO 2009

FASCIA D'ETÀ	TOT.	% MASCHI	% FEMMINE	%
0 - 5	635	8,1	51,5	48,5
6 - 10	180	2,3	56,1	43,9
11 - 17	313	4,0	71,2	28,8

Fonte: Banca dati Servizio centrale SPRAR.

Dalla lettura di questi dati risulta evidente che la fascia d'età minorile maggiormente rappresentata è quella più bassa che riguarda i bambini e le bambine al di sotto dei 5 anni, che arrivano al seguito delle loro famiglie.

Questi giovani migranti, sebbene rappresentino un segmento particolare e ridotto dell'universo oggetto della presente ricerca, ritraggono tuttavia la figura più vulnerabile e fragile dei minori soli presi in carico dai servizi sociali in Italia.

3.3.2 Il sistema accoglienza tra politiche di tutela e contenimento dell'immigrazione.

La cittadinanza è prima di tutto il diritto ad avere diritti

Hannah Arendt

Le politiche di immigrazione che lo stato italiano attua all'interno del proprio territorio influenzano fortemente, com'è immaginabile, la vita dei minori stranieri e, in generale, di tutta la popolazione immigrata.

Come osservato nel *Secondo Rapporto annuale Save the children*: «un cambiamento in senso restrittivo nelle politiche di ingresso e di controllo può determinare un abbassamento del livello di garanzia e di godimento dei diritti fondamentali riconosciuti ai minori dalle convenzioni internazionali e dall'ordinamento interno»¹⁰⁶.

Paradossalmente, dunque, il minore migrante non sempre riesce a godere dei sistemi di protezione previsti dalla legge perché le leggi sull'immigrazione alzano il livello «di accesso ai diritti sanciti, agendo sui requisiti di ammissione, sia sui meccanismi di erogazione dei benefici connessi a questi diritti»¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Save the Children Italia, *I minori stranieri in Italia. L'esperienza e le raccomandazioni di Save the Children*, Secondo rapporto annuale 2010, *cit.*, pag. 34.

¹⁰⁷ *Ivi.*

Riscontrandosi oggi, a detta degli stessi operatori dei servizi, la tendenza al rigoroso rispetto delle norme in materia in vigore è inevitabile che il destino di giovani ed adulti immigrati finisca spesso per coincidere.

«Questa tensione tra le norme di protezione del minore e le politiche di contenimento dell'immigrazione è stata messa in luce dagli ultimi dispositivi legislativi adottati in materia di immigrazione irregolare»¹⁰⁸.

Con la Legge n. 94/2009 l'ordinamento italiano in materia ha infatti introdotto la nuova figura del reato di immigrazione clandestina. Essa prevede il pagamento di una sanzione pecuniaria (da un minimo di 5.000 euro ad un massimo di 10.000) o la sanzione sostitutiva dell'espulsione.

A seguito di questa legge, nel Testo Unico sull'Immigrazione e la condizione dello straniero, è stato inserito l'art. 10 bis che prevede due tipi di condotta illecita: l'ingresso in violazione delle norme del T.U. e il trattarsi in violazione delle stesse norme.

In riferimento alla figura del minore straniero non accompagnato, con l'entrata in vigore della L. 94/2009 emerge inoltre – come spesso accade a riguardo – l'immagine di un paese dove «prassi, opinioni e filoni interpretativi sono in pieno divenire»¹⁰⁹.

Un recente studio prodotto effettuando una ricognizione su sei città italiane, a sei mesi dalla sua entrata in vigore, ha infatti confermato la disomogeneità e frammentarietà della realtà del nostro paese

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ Save the Children, *L'impatto della Legge n. 94/ 2009 nei confronti dei minori stranieri non accompagnati: una prima rilevazione in sei città italiane*, febbraio 2010, pag. 24.

conseguenza della mancanza di un quadro coerente e coordinato, a livello di gestione nazionale, sul fronte della gestione locale degli arrivi.

Dall'analisi delle sei realtà italiane¹¹⁰ prese in considerazione dalla suddetta ricerca emergono infatti le seguenti criticità:

- la diversa interpretazione degli artt. 10 bis e 32 del D. Lgs. 286/98 e dell'art. 61 bis c.p. in riferimento ai minori stranieri non accompagnati:

«il reato di ingresso e soggiorno illegale viene contestato ai minori in alcune città ed in altre no, così come l'aggravante dell'irregolarità. Per quanto riguarda la conversione del permesso di soggiorno, alcune Questure stanno di fatto applicando un regime transitorio, mentre altre no. In sostanza la condizione giuridica di un minore straniero non accompagnato cambia a seconda della città dove viene accolto»¹¹¹.

- L'importanza di incentivare i giovani migranti attraverso la prospettiva di permanenza regolare in Italia anche dopo il raggiungimento della maggiore età:

in quasi tutte le città prese in esame, infatti, è stata riscontrata forte preoccupazione «che i minori, disincentivati, fuggano dalle comunità di accoglienza e trovino sostentamento in circuiti illegali di sfruttamento o nell'ambito del lavoro irregolare»¹¹².

¹¹⁰ Le città-campione dello studio sono le seguenti: Milano, Torino, Roma, Napoli e Palermo.

¹¹¹ Save the Children, *L'impatto della Legge n. 94/ 2009 nei confronti dei minori stranieri non accompagnati: una prima rilevazione in sei città italiane*, cit. pag.24.

¹¹² *Ivi*.

In tal senso fondamentale sarebbe che il sistema di welfare locale offrisse loro, attraverso la conversione del permesso di soggiorno, una prospettiva di permanenza legale in Italia¹¹³.

Osserva a tal proposito F. Prina dell'Università di Torino: «l'esperienza ci ha mostrato che offrendo ai minori la possibilità di inserirsi in percorsi di inserimento che prevedano anche la prospettiva di una permanenza regolare dopo i 18 anni, questi ultimi accettano di seguire un progetto di integrazione che preveda le diverse tappe: scuola, formazione e lavoro».

- Il preoccupante abbassamento dell'età in cui i minori espatriano conseguenza diretta delle politiche di restringimento della migrazione.

Le strategie migratorie familiari prevedono di conseguenza che a partire sia spesso il più giovane della famiglia, nella maggior parte dei casi un maschio.

Emblematico di questa situazione è il caso dei minori nord africani, il cui obiettivo è spesso quello di trovare un lavoro che permetta di sostenere la famiglia d'origine.

¹¹³Il tenore letterale dell' art. 32 D. Lgs. 286/98 impone che, salvo il caso in cui al minore straniero sia stata riconosciuta la protezione internazionale, la permanenza regolare sul territorio al compimento della maggiore età sia possibile solo nel caso in cui il minore sia presente in Italia da almeno tre anni e abbia seguito un percorso di integrazione sociale di due anni presso un ente riconosciuto.

Per ulteriori approfondimenti in merito alla legislazione relativa conversione del permesso di soggiorno al compimento della maggiore età si rimanda al par. 6.1 del *Secondo rapporto annuale 2010*, Save the Children, cit., pag.87.

Questi giovani migranti cercano quindi nuovi modelli di vita e di consumo, cosa maggiormente realizzabile per coloro che presentano caratteristiche legate alla vicinanza geografica con nostro paese¹¹⁴.

Sono ragazzi questi, non è retorico sottolinearlo, che considerano il viaggio come possibilità di riscatto, di nuove e migliori opportunità lavorative e, non di rado, di sopravvivenza.

¹¹⁴ Si pensi anche ai giovani romeni che spesso sono già socializzati al nostro paese sia attraverso esperienze dirette che attraverso i racconti delle esperienze di ritorno.

3.3.3 Il caso Piemonte: i dati, il sistema di accoglienza, le politiche di tutela per i minori non accompagnati a Torino.

Sono sette anni che vivo a Torino,
e ancora mi chiedo:
chi sono?
Sono marocchina
Sono musulmana
Sono araba
Sono africana
Sono italiana
Sono torinese

Fatima, Marocco

Il fenomeno migratorio nella regione Piemonte ha una lunga storia che, spesso, si è tradotta in percorsi consolidati di stabilizzazione ed acquisizione dei diritti da parte dei migranti.

Se infatti a livello nazionale si assiste, da qualche anno, ad un rallentamento della presenza straniera, tale circostanza non tocca lo scenario piemontese caratterizzato dal progressivo aumento e stabilizzazione della stessa.

Prima di entrare nel merito dei dati relativi ai minori stranieri non accompagnati presenti nella provincia di Torino può quindi essere utile scattare una rapida fotografia a livello regionale.

Come sottolineano le fonti Caritas/Migrantes: «il numero dei residenti al 1° gennaio 2011 è pari a 398.910, in aumento rispetto all'anno precedente, e incidente per l'8,9% sulla popolazione complessiva»¹¹⁵.

¹¹⁵ *Dossier Statistico 2011. XXI Rapporto*, cit., pag. 330.

Dato significativo – si legge nell’XXI Rapporto – è «il peso della componente minorile (22,6%) e quello ridotto della popolazione over 65, che sull’insieme dei cittadini non italiani incide per il 2,3%»¹¹⁶.

Inoltre i cittadini titolari di permesso di soggiorno sono in totale 229.962, ossia il 7,4% dei soggiornanti in Italia.

Altro dato interessante, in termini di stabilizzazione, riguarda poi i lungo-soggiornanti con il 37,8% dei migranti in possesso di un permesso CE di lungo soggiorno.

Questa regione, come dimostrano i numeri, ospita indicativamente uno straniero ogni dieci presenti su territorio nazionale per residenza elettiva, studio o come minori non accompagnati.

Quanto alle provenienze «cinque paesi definiscono il 61,9% dei soggiornanti: Marocco, Albania, Cina, Perù, Moldavia. [...] Nella provincia di Torino – inoltre – si riscontra la maggioranza delle presenze regionali degli immigrati da Egitto (81,1%), Perù (80,1%), Moldavia (68,1%), Filippine (69,5%), Nigeria (67,3), Brasile (63,8%) e Cina (60,9%)»¹¹⁷.

La consistenza numerica del movimento immigratorio, porta però con sé un inevitabile malessere da parte della popolazione autoctona che, a causa della più generale crisi economica, mostra nei confronti dei neo-arrivati resistenze e paure.

¹¹⁶ *Ibidem.*

¹¹⁷ *Ibidem.*

Nella fattispecie l'accoglienza riservata a profughi e richiedenti asilo viene percepita come fonte di indebolimento delle già scarse risorse destinate al sistema di welfare locale.

In un quadro siffatto è grazie soprattutto alla cooperazione inter-istituzionale, alla collaborazione fra pubblico e associazioni radicate nel territorio, che si alleggeriscono tensioni e smorzano potenziali focolai discriminatori.

In merito agli interventi più ricorrenti, attivati successivamente alla segnalazione al Comitato per i minori stranieri (che, ricordiamo, dovrebbe essere contestuale alla presa in carico) per i MSNA accolti e inseriti nelle strutture d'accoglienza emerge che, a livello nazionale, l'intervento più diffusamente attivato è il collocamento in comunità (75,9%), seguito dall'insegnamento della lingua italiana (71,4%) e al terzo posto dalla richiesta del permesso di soggiorno (65,8%).

«In questo, il terzo settore si muove spesso a fianco delle scuole, aiutandole sia nel loro compito di formare allievi, italiani e stranieri, in grado di apprendere gli strumenti per vivere e costruire una società interculturale, sia nel sostegno all'integrazione scolastica degli allievi di origine straniera che [...] necessitano di interventi specifici per ridurre il loro ritardo rispetto ai coetanei. La lingua per comunicare e quella per studiare, [...] rimane la priorità in una regione dove, nell'anno scolastico 2010/2011, l'11,6% degli studenti era straniero, con oscillazioni

provinciali tra il 16,1% di Asti e il 6,2% della provincia del Verbano-Cusio-Ossola»¹¹⁸.

Ma quanti sono i MSNA giunti a Torino e quale accoglienza viene loro riservata?

Pur essendo in corso la rielaborazione statistica relativa al 2009 al momento, secondo i dati forniti dal Comune di Torino, risultano 89 i minori stranieri non accompagnati presi in carico durante il 2009, dei quali 77 di sesso maschile e 12 di sesso femminile.

Per quanto riguarda l'età 10 sono i minori ricompresi nella fascia che va dagli 11 ai 14 anni e 79 i minori stranieri ricompresi nella fascia d'età che va dai 15 ai 17 anni. Del totale, inoltre, 31 sono i richiedenti asilo¹¹⁹.

Per ciò che riguarda l'iter di inserimento di questi giovani migranti si sottolinea che i servizi attivano, nell'immediato, una *pronta e provvisoria accoglienza* presso strutture di primo intervento all'interno delle quali il minore dovrebbe rimanere per un periodo limitato (da 30 ad un massimo di 120 giorni).

Trascorso tale lasso di tempo, se non vengono identificati i parenti, se non viene disposto il rimpatrio assistito e non è maturata nessuna possibilità di convivenza con connazionali o italiani, viene elaborato ad opera dei servizi sociali un progetto educativo a lungo termine.

Si procede così all'individuazione della struttura di *seconda accoglienza* più idonea alle necessità del minore ed al progetto educativo per lui

¹¹⁸ *Ibidem*, pag. 333-334.

¹¹⁹ Save the Children, *L'impatto della Legge n. 94/ 2009 nei confronti dei minori stranieri non accompagnati: una prima rilevazione in sei città italiane*, cit., pag.18.

formulato; in questo luogo il minore potrà altresì rimanere sino al raggiungimento della maggiore età.

Le comunità residenziali presenti sul territorio nelle quali vengono collocati i MSNA nella seconda fase di accoglienza sono per lo più strutture di tipo educativo e familiare gestite dal privato sociale.

Un dato che ci interessa in modo particolare è poi quello relativo alla tutela: nella prima fase di accoglienza, infatti, i Servizi Sociali territorialmente competenti dovrebbero segnalare il minore al Giudice Tutelare affinché vengano avviate le procedure per la *nomina di un tutore* (un parente, l'Ente Locale o dei cittadini volontari, adeguatamente formati per ricoprire il ruolo di tutori) ma nelle diverse realtà territoriali si rilevano, di fatto, comportamenti differenti¹²⁰. Il Piemonte, in quest'ambito, si attesta come prima regione d'Italia col più alto numero di tutori (96,1%)¹²¹.

In merito poi all'impatto che ha sui MSNA la Legge 94/2009, di cui abbiamo parlato nel precedente paragrafo, il rapporto *Save the children* evidenzia che: «tutti i minori accompagnati in Questura prima dell'8 agosto non hanno subito alcuna conseguenza in punto di conversione del permesso di soggiorno. Ugualmente anche i minori accompagnati in Questura dopo l'8 agosto ma già in possesso di un permesso di

¹²⁰ Pertanto non sempre e ovunque viene nominato un tutore, come invece dovrebbe accadere *ex lege* nei casi in cui la "condizione" di stabile lontananza dei genitori impedisca di esercitare pienamente la potestà.

¹²¹ *Minori stranieri non accompagnati*, Terzo Rapporto ANCI 2009 - Dipartimento Immigrazione ANCI, *cit.*, pag. 96.

soggiorno hanno avuto accesso alla conversione senza alcun problema»¹²².

A seguito però di una più rigida applicazione della legge in questi mesi saranno circa 40 i minori che, non soddisfacendo i requisiti relativi alla permanenza sul territorio e all'inserimento nel percorso di integrazione perché già ultrasedicenni e accolti dopo l'8 agosto 2009, potranno risentire della nuova disciplina in materia¹²³.

Nel capoluogo piemontese risulta inoltre accolta in modo assolutamente limitato l'ipotesi del prosieguo amministrativo.

Questo ha inevitabilmente creato una situazione di grave incertezza per i minori e per gli operatori, demotivando alcuni ragazzi a seguire i percorsi d'inserimento scuola-formazione-lavoro.

Invisibili per le istituzioni, dunque irregolari (imputabili cioè al reato di ingresso e soggiorno illegale, assoggettabili a detenzione amministrativa fino a sei mesi e non più regolarizzabili), i neomaggiorenni in questione sono infatti esposti ad un altissimo rischio di essere attratti dal mercato del lavoro irregolare, o peggio, in circuiti criminali¹²⁴.

In questo quadro c'è da riconoscere però che, in riferimento alla città di Torino, la legge relativa al reato di ingresso e soggiorno illegale pare non essere applicata nel senso della contestazione dello stesso.

¹²² *Ivi*, pag. 19.

¹²³ Può essere utile, in tal senso, riferire il dato nazionale che riguarda l'anno 2009: si stima che 500 minori entrati in contatto con le istituzioni non abbiano maturato i requisiti temporali richiesti dalla nuova normativa.

¹²⁴ A questi soggetti andrebbe semmai accordata la più ampia tutela: la necessità di protezione anche dopo il compimento della maggiore età trova infatti le sue radici nel diritto alla protezione dell'infanzia sancito in generale dall'art. 31 della Costituzione.

Se poi, guardando agli effetti indiretti della L.94/2009, non si rileva - come invece accade in molte altre città italiane - una diminuzione dell'età dei minori migranti, si registra però un forte decremento sul totale delle presenze.

Si stima che tale decrescita del numero di minori contattati/presi in carico potrebbe ulteriormente aumentare nei prossimi mesi; se si guarda infatti agli ultimi quattro anni le presenze di minori stranieri non accompagnati sul territorio torinese hanno registrato, anche per quanto riguarda i detenuti nell'Istituto Penale Minorile, una flessione di circa il 50%.

Rileviamo infine che, nonostante i segni evidenti di fragilità all'interno del tessuto socio-economico cittadino, il capoluogo piemontese è ancora interessato da un percorso migratorio di tipo stanziale: Torino si riconferma infatti come meta ultima del viaggio di molti giovani migranti.

Questi inoltre, nella maggior parte dei casi, portano a conclusione i percorsi di formazione previsti presso i centri di accoglienza, le scuole, l'Ufficio Minori del Comune ed i servizi sociali facenti capo alle circoscrizioni.

Guardare da questa prospettiva la L. 94/2009 significa dunque riconoscere, come elemento che accomuna tutte le realtà italiane, la dannosità delle restrizioni da essa introdotte; restrizioni che finiscono per inficiare il difficile e spesso delicato percorso di integrazione sociale e personale del minore migrante.

La ricerca operata da *Save the Children* conclude a tal proposito:

«Seppure la breve operatività della legge non consenta al momento attuale di esprimere valutazioni coerenti su un reale impatto delle modifiche nei confronti dei minori stranieri non accompagnati, si può sottolineare come la prassi consolidata sul territorio piemontese e l'attenzione alla qualità del percorso di integrazione e formazione si è negli anni passati dimostrata efficace e produttiva»¹²⁵.

¹²⁵ Save the Children, *L'impatto della Legge n. 94/ 2009 nei confronti dei minori stranieri non accompagnati: una prima rilevazione in sei città italiane*, cit., pagg. 18-19.

Cap.IV

Il progetto *Step by step*.

4.1 Premessa.

Le mangrovie sono piante lacustri, dalle radici in apparenza delicate, quasi non radici, perché sono in superficie, attraversano il confine tra terra e acqua, facendo da ponte tra questi due elementi.
Così, anche per lo straniero, la lingua dell'ospite è radice esile, perché non propria, non intima, eppure *sopravvivenziale*, perché consente di con-vivere con l'altro. Come la mangrovia lo scrittore migrante affonda le sue radici nell'acqua, elemento dinamico e mutevole, pur ancorandosi alla terra della sua lingua, che è madre proteggente

Francesco Vietti

Il presente capitolo è dedicato alla descrizione dello studio di caso che fa capo al progetto "*Step by Step*" inserito all'interno del *Programma nazionale di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Tale Programma, avviato nel 2008 in una logica di standardizzazione e condivisione nazionale degli interventi rivolti a MSNA, si prefigge l'obiettivo di accrescere la loro tutela su territorio italiano - con particolare riguardo alla fase della pronta accoglienza - supportando i Comuni che vi aderiscono nella messa a punto di servizi specifici.

A tal fine la sperimentazione e la realizzazione di questo Programma di protezione è stata affidata all'ANCI, ente che si propone di monitorarne l'andamento attraverso un'indagine, che coinvolge i Comuni italiani

aderenti, sul fenomeno e sulle politiche di protezione e tutela attivate nei confronti dei MSNA¹²⁶.

Tutto ciò coerentemente con i dettati nazionali ed internazionali, che sollecitano le istituzioni pubbliche a raccogliere informazioni complete e aggiornate per migliorare e promuovere politiche ed interventi di tutela nei confronti dei minori migranti provenienti da situazioni di estrema vulnerabilità.

L'obiettivo si prefigge infatti di sostenere tutti quegli interventi concretamente orientati all'integrazione sociale e all'autonomia dei MSNA.

Nella fattispecie il progetto - messo a punto dal *Ufficio Minori Stranieri, Settore Stranieri e Nomadi*, del Comune di Torino – propone un intervento mirato d'insegnamento di base della lingua italiana rivolto ai minori non accompagnati presenti sul territorio cittadino¹²⁷.

Viste le difficoltà, come scritto nel capitolo precedente, che si accompagnano alla gestione ed al controllo del fenomeno appare infatti fondamentale sperimentare e diffondere strumenti innovativi che possano accrescere le capacità degli operatori di stabilire relazioni positive con il minore.

¹²⁶ Come sottolinea il Terzo Rapporto ANCI: «La sperimentazione del Programma nazionale di protezione dei minori stranieri non accompagnati ha contato nel 2008 su una rete composta da 26 progetti territoriali che coinvolgono 13 regioni, 27 province e complessivamente 42 Comuni tra quelli titolari dei progetti e quelli coinvolti nell'accoglienza, destinando complessivamente 376 posti alla pronta accoglienza». Cfr. *Minori stranieri non accompagnati*, Terzo Rapporto ANCI 2009 - Dipartimento Immigrazione ANCI, *cit.*, pag. 143.

¹²⁷ In questa categoria, come accennato nel capitolo precedente, facciamo rientrare anche i minori richiedenti asilo e vittime di tratta.

Tra gli interventi che rendono ciò realizzabile un ruolo di primaria importanza è riservato alla mediazione linguistico-culturale, all'apprendimento della lingua del paese ospitante e al rafforzamento della tutela del minore attraverso la definizione di un progetto socio-educativo individualizzato e condiviso.

È ormai ampiamente riconosciuto, infatti, che la conoscenza della lingua italiana rappresenta, per i minori migranti, la chiave fondamentale per l'inclusione sociale nel nostro paese.

Essa prevede la piena padronanza di un doppio codice: una lingua per comunicare e una competenza linguistica e funzionale necessaria per continuare a studiare o a lavorare in Italia.

Nella prospettiva glottodidattica da noi prescelta conoscere una lingua non corrisponde perciò ad un puro 'sapere' di carattere nozionistico ma piuttosto ad un 'saper fare in lingua'; non solo, dunque, conoscenza del sistema grammaticale (fonologico, morfosintattico e lessicale) e descrizione delle regole che lo sottendono ma qualcosa in più: "sapere una lingua" significa infatti saperla usare nei modi e agli scopi per cui i parlanti nativi la usano.

Nel caso dei minori stranieri questa esigenza è particolarmente avvertita dato che, obiettivi primari per questi giovani, sono l'inserimento nella società italiana, la ricerca di un lavoro e la costruzione di una rete sociale che renda meno dura e isolata la permanenza nel paese straniero.

Essere linguisticamente autonomi aiuta, in tal senso, a sentirsi parte della comunità d'approdo vincendo isolamento sociale e solitudine.

4.2 Il progetto *Step by Step*: descrizione dello studio di caso.

Lo studio: se dico questa parola i miei ricordi mi portano all'Università di
Scutari, in Albania, dove mi sono laureata.
La parola studio prende ora per me un senso più profondo,
come di un obbligatorio andare avanti.
Se in mezzo a una strada non conosci nessuno pensi solo a lavorare e studiare,
devi integrarti il più in fretta possibile

Teuta, Albania

Il *Progetto Step by Step* è rivolto a minori stranieri non accompagnati con competenze linguistiche medio basse rispondenti al livello A1 del Quadro Comune Europeo.

L'attività didattica, che è iniziata il 18 ottobre 2010 e si è conclusa il 27 giugno 2011, ha avuto dunque, tra gli obiettivi principali, il soddisfacimento dei bisogni linguistici e d'apprendimento specifici di quest'utenza *target* in oggetto.

Dal punto di vista linguistico, in riferimento al processo di inserimento sociale nel contesto d'approdo, ciascun MSNA neo-arrivato ha bisogno di:

- orientarsi/riorientarsi in una nuova società di cui sa pochissimo o nulla;
- interagire con i pari e con gli adulti in situazioni diverse;
- apprendere nuove parole senza perdere la propria identità.
- mantenere la L1.

Per rispondere a queste necessità il minore ha bisogno di imparare a comprendere e comunicare.

In tal senso gli obiettivi dell'intervento formativo sono stati rivolti a:

- sviluppare strategie e modalità specifiche per far sì che i ragazzi stranieri venissero esposti, quotidianamente, a un modello di lingua autentico e non a campioni artificiali, falsamente semplificati, "adattati" al loro livello di competenza linguistica.
- rispondere a queste strategie con strumenti didattici adeguati miranti a coinvolgere lo studente, evitando momenti di noia e calo d'interesse, nel rispetto altresì dei ritmi acquisizionali individuali.

Per questi giovani, infatti, la comprensione della lingua costituisce il primo legame con il mondo che li circonda, il contatto con una cultura in movimento, la possibilità di interagire con i compagni, l'insegnante e il mondo esterno.

È stato dunque necessario considerare sia i "bisogni formativi" di approfondimento culturale sia i "bisogni attuali" degli studenti; sono stati in tal senso selezionati testi di livello adeguato al *target* di riferimento con argomenti che potessero rivelarsi interessanti ed utili per questa specifica (quanto a tipologia ed età) categoria di migranti.

In questa fase di vita l'esperienza della migrazione coinvolge e determina l'intera rappresentazione del mondo che il giovane, in quanto

individuo, possiede condizionandone tanto la dimensione identitaria che quella affettiva¹²⁸.

L'esperienza diretta sul campo ha dimostrato infatti che i MSNA che affrontavano, durante il percorso d'apprendimento, tematiche troppo lontane alla propria esperienza di vita non riuscivano a trasformare la partecipazione in stimolo positivo.

La scelta di una "didattica orientata all'azione" nasce altresì dall'esigenza di rendere "spendibile" quanto viene insegnato in classe: i compiti comunicativi, direttamente collegati al territorio e all'ambiente in cui il minore migrante è inserito, saranno così da questi utilizzati anche in situazioni di apprendimento spontaneo.

Nella pianificazione delle unità didattiche e del syllabo di riferimento si è inoltre tenuto in considerazione il fatto che la *motivazione* messa in campo da questa specifica tipologia di apprendenti sia di tipo integrativo: il loro desiderio di trovare punti di riferimento positivi nel paese d'approdo e la possibilità di integrazione sociale, lavorativa e affettiva hanno spinto a privilegiare un insegnamento di tipo pragmatico-comunicativo a forte matrice interculturale.

Le differenze individuali che si riscontrano in tali contesti multietnici sono infatti elemento caratterizzante e costitutivo del gruppo-classe e si riferiscono a ragazzi che, dovendo necessariamente interagire tra loro,

¹²⁸ L'adolescente che, suo malgrado, deve affrontare un percorso migratorio si trova infatti costretto a mediare i valori della società di provenienza con quelli della società d'arrivo ed a conciliare le norme sociali acquisite durante l'infanzia con quelle che ritiene valide per la sua maturità.

sviluppano dinamiche di confronto, di contrapposizione, o, in positivo, di mediazione e negoziazione.

La programmazione didattica ha dunque risentito delle caratteristiche originali di ogni apprendente, nonché della specifica composizione del singolo gruppo-classe, rendendo “unico” e solo parzialmente ripetibile ogni modulo predisposto dalle insegnanti.

Il corso oggetto di studio non ha inoltre preso in considerazione altre esigenze linguistiche, più specifiche ma non meno importanti, che riguardano la lingua dello studio o la riflessione metalinguistica.

Questo elemento trova giustificazione nella natura stessa dell’azione formativa: l’intervento, limitato nel tempo ed indirizzato ad una specifica tipologia di apprendenti, ha puntato a fornire gli strumenti minimi indispensabili per comunicare; strumenti utili anche allo sviluppo di “strategie di tipo cognitivo” immediatamente spendibili al di fuori del contesto educativo.

4.2.1 Il corso di lingua italiana: struttura e gruppo classe.

Io mi sono innamorata della lingua italiana dal primo giorno, e
anche del dialetto piemontese è divertente:
tlascapì, va bin, piantlali, balenga!

Raymonda, Costa d'Avorio

L'attività didattica del progetto *Step by Step* si è svolta, come accennato nel precedente paragrafo, nell'anno scolastico 2010-2011.

In quest'arco temporale sono stati attivati, dall'*Ufficio Minori Stranieri* in collaborazione con il *Centro Interculturale* di Torino¹²⁹, tre corsi di italiano come L2 della durata di tre settimane ciascuno.

La pianificazione didattica dei tre percorsi formativi, affidata alle stesse insegnanti che avrebbero tenuto i corsi¹³⁰, è stata pensata a struttura modulare: tre i moduli previsti e attuati (di 15h/settimana) nelle tre settimane di cui si componeva ogni singolo corso. Si è trattato dunque di percorsi formativi brevi (ogni corso ha previsto un totale di 45 ore di docenza) e singolarmente autonomi, in quanto organizzati per "unità d'apprendimento", che tenessero conto del carattere spesso fluttuante e discontinuo delle presenze.

¹²⁹ Il *Centro Interculturale della Città di Torino* è nato nel 1996 con l'obiettivo di offrire a tutti i cittadini, nativi e migranti, opportunità di formazione interculturale ed occasioni di incontro, dialogo e confronto su temi e questioni di interesse comune.

¹³⁰ La supervisione scientifica è stata condotta da Franca Bosc, docente di Italiano Lingua Straniera all'Università di Milano e membro del Comitato Scientifico del *Centro Interculturale* del Comune di Torino.

Nell'impostazione generale dell'attività didattica è stato applicato un *approccio glottodidattico di tipo integrato*, metodologia che contiene in sé elementi dell'approccio strutturalista, di quello comunicativo e umanistico-affettivo.

Inoltre nello svolgimento dei moduli si è tenuto conto delle varie fasi previste nell'*unità didattica* (Motivazione – Analisi – Sintesi – Riflessione –Verifica). Quest'impostazione del percorso formativo ha dato centralità allo studente, protagonista del suo apprendere e fulcro emotivo, oltre che razionale, del processo d'apprendimento.

Per ogni modulo alla specifica area tematica sono state affiancate le funzioni linguistiche corrispondenti:

MODULI	FUNZIONI
MODULO I: “Presentiamoci!”	Parlare di se stessi; I documenti d'identità; Dire e chiedere l'età; Salutare; Descrivere e mostrare oggetti.
MODULO II: “Dialoghiamo con la città”	Chiedere e ottenere informazioni sui servizi di base; Orientarsi in città con i mezzi pubblici; Rivolgersi ai servizi sanitari e al medico.
MODULO III: “Lavoro e tempo libero”	Scrivere un CV; Leggere e rispondere ad annunci di lavoro; Vivere il tempo libero.

Tab. n.1

Come si evince dalla tabella 1 obiettivo generale dell'insegnamento linguistico è stato lo sviluppo di una *competenza di azione*: lo studente dovrà "saper fare cose con le parole". In tal senso si è privilegiato l'aspetto funzionale, comunicativo e socioculturale della lingua italiana.

In fase progettuale il percorso didattico, essendo specificamente rivolto ad una classe di livello A1 del Framework europeo di riferimento per le lingue, prevedeva che gli studenti, muniti di una alfabetizzazione di base, raggiungessero i seguenti obiettivi specifici:

- comprendere e usare espressioni quotidiane e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto;
- saper presentare se stesso/a e gli altri ed essere in grado di fare domande e rispondere su particolari personali (dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede);
- interagire in modo semplice purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.

Mentre impara a compiere queste azioni il giovane apprendente sviluppa infatti anche le competenze linguistiche per compierle.

A tale scopo la programmazione didattica ha dato priorità all'esplorazione di contesti d'uso funzionali e alla messa in atto strategie di riorientamento cognitivo, emozionale e culturale.

Tra le specificità che caratterizzano le classi composte da MSNA è da rilevare che non di rado il gruppo di giovani si presenta disomogeneo e di difficile gestione da parte di un insegnante unico.

E' molto comune, infatti, trovarsi dinanzi a una costellazione di idiomi vicini e lontani fra di loro, lingue che si fanno veicolo di universi culturali, di modi di pensare, di concepire il mondo assai differenti.

Poiché anche all'interno dello studio di caso la fase operativa è stata caratterizzata dalla presenza, in due dei tre gruppi-classe, di giovani analfabeti totali o debolmente scolarizzati nella L1, si è resa necessaria la creazione di unità didattiche stratificate¹³¹ che prevedessero la diversificazione del compito con tecniche specifiche per i differenti livelli di difficoltà.

Le insegnanti quindi hanno predisposto una programmazione didattica su più livelli tenendo conto del diverso grado di competenza linguistica riscontrate nel gruppo classe.

Questa metodologia si è tradotta anche nella richiesta d'aiuto, alla struttura ospitante, di figure di affiancamento che permettessero di differenziare il programma predisposto.

Nei casi in cui sono state riscontrate disomogeneità di matrice etnica si è tentato di evitare, grazie al sostegno di tali figure, la costituzione di gruppetti monolingui che tendessero a fare blocco comune escludendo il resto della classe.

In riferimento poi all'intero processo formativo dal punto di vista pratico si sono distinti due momenti salienti: all'inizio l'allievo ha sviluppato una competenza minima della L2, grazie alla quale ha potuto comprendere semplici domande, richieste ed interagito con compagni ed insegnanti,

¹³¹ Per ulteriori approfondimenti si rimanda al testo di F. Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia, 2006.

superando la fase del “silenzio” nella quale si chiudono generalmente i nuovi arrivati. In un secondo momento questi ha acquisito una competenza orale più approfondita attraverso la quale ha potuto parlare efficacemente di sé, scrivere e raccontare.

Inoltre, tenendo presente il contesto socio-culturale di provenienza degli giovani che ha interessato il progetto, a tali obiettivi (didattici e culturali) ne sono stati affiancati altri, più specifici, di carattere educativo e comportamentale volti alla partecipazione attiva alla vita scolastica, al rispetto delle regole, dell’ambiente e dei compagni di classe; allo sviluppo della capacità di lavorare tanto autonomamente che in gruppo.

In questo processo, di natura meta-individuale, i giovani neo-arrivati, considerati diversamente da una tabula rasa passiva alla mercé degli stimoli esterni, sono diventati protagonisti attivi del loro percorso di apprendimento, individui che, attraverso il mantenimento di aspetti centrali della loro identità personale, hanno reso possibile un dialogo proficuo e arricchente con l’Altro.

4.2.2 Dati socio anagrafici dei minori alloggiati esaminati.

Quello che manca a Torino sono le risposte che pensavo di trovare,
le risposte alle domande:
perché sono andata via dal mio paese?
Chi sono io, lontana dal mio paese?

Rojeena, India

Il progetto *Step by Step* ha coinvolto stabilmente, nell'ambito dei tre corsi di italiano attivati, un totale di 33 minori stranieri non accompagnati.

In ciascun gruppo sono stati inseriti 11 minori, tutti di sesso maschile e di età compresa dai 16 ai 17 anni.

Lo scenario delle nazionalità (tab.2) mostra nella specifico significative corrispondenze con il quadro nazionale ed internazionale analizzato precedentemente (cfr. cap.3): il Marocco stabilmente presente, assente l'Albania, si segnalano arrivi di minori dall'Afghanistan, da alcuni paesi dell'Africa sub-sahariana, e di tutte quelle cittadinanze al limite con la richiesta d'asilo.

In particolare il terzo corso si è caratterizzato per la presenza di un folto gruppo di minori egiziani neo arrivati provenienti dalla stessa area geografica (El Menoufia). Questo elemento ha determinato l'andamento dell'intervento formativo influenzando sulla didattica.

TABELLA 2. PROGETTO STEP BY STEP. Minori stranieri non accompagnati: principali nazionalità e classi di età.			
<i>Nazionalità</i>		<i>Età dichiarata</i>	
Senegal	10	17 anni	23
Egitto	5	16 anni	7
Nigeria	4	15 anni	3
Turchia	4		
Marocco	4		
Afganistan	2		
Iraq	2		
Totale	33	Totale	33

Quanto alle fasce d'età anche in questo caso i numeri confortano le statistiche nazionali evidenziando una macroscopica presenza di 17enni e 16enni dichiarati. Non dimentichiamo, infatti, che nella maggior parte dei casi questi giovani dichiarano di essere minorenni per beneficiare delle misure di protezione previste dall'ordinamento italiano¹³².

Altro dato macroscopico riguarda il sesso: tutti i MSNA che hanno partecipato ai corsi di italiano L2 sono maschi residenti in comunità alloggio¹³³. Del totale, infatti, solo 6 minori risultavano in affidamento presso connazionali.

¹³² Nell'ottica della standardizzazione delle procedure di accertamento dell'età anagrafica che spesso si rendono necessarie con i MSNA nel giugno del 2009 è stata emessa dall'allora Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali la versione finale del Protocollo sulla "Determinazione dell'età nei minori non accompagnati" ("Protocollo").

¹³³ Nella categoria "comunità alloggio" rientrano: a) Comunità alloggio a gestione diretta; b) Comunità alloggio gestite per conto della Provincia di Torino; c) Strutture residenziali in accreditamento.

Rispetto poi al periodo di permanenza in Italia quasi tutti i minori coinvolti risiedevano a Torino da 3/5 mesi (80%) e solo un piccolissimo numero si trovava in Italia da più di un anno.

A tal riguardo si sottolinea che il rapporto tra la permanenza nel paese ospitante e il livello di disorientamento espresso dal giovane all'interno del gruppo-classe è inversamente proporzionale.

Si è rilevato infatti che, nei primi mesi di permanenza nel paese ospitante, i MSNA tendono ad esprimere un forte senso di disorientamento e contrapposizione per la realtà ospitante. In alcuni casi è stata riscontrata una vera e propria presa di posizione nei confronti dell'Italia, elemento questo che, quando presente, ha avuto evidenti ricadute anche nell'iter di apprendimento del giovane migrante. In riferimento al totale dei giovani coinvolti nel progetto possiamo poi attestare che la presenza di minori richiedenti asilo si aggirava intorno al 33%.

Questo è risultato essere un dato di difficile rilevazione in quanto, essendo sottoposto spesso a vincoli di segretezza, non sempre è stato indicato dall'ente territoriale inviante nella scheda socio-anagrafica dello studente.

Riguardo quest'ultima bisogna rilevare inoltre che, prima dell'inizio dei corsi, alle docenti è stato fornito un elenco con i dati anagrafici dei partecipanti.

Queste indicazioni però non hanno fotografato, per nessuno dei tre corsi, la reale composizione del gruppo-classe perché, concretamente,

non è mai stato possibile prevedere con un certo anticipo chi avrebbe realmente partecipato ad un modulo o più moduli di L2 (variabile, questa, legata agli arrivi a Torino dei ragazzi); quali etnie avrebbero composto la classe; quanti sarebbero stati i rappresentanti per ogni etnia.

All'interno della scheda/identikit, inoltre, non sono state fornite indicazioni preziose quali: il grado di scolarizzazione pregressa dei minori; la presenza o meno di giovani analfabeti totali nella L1; il livello di competenza linguistica nella L2.

La conoscenza preventiva di questi dati, considerando la brevità dei percorsi formativi proposti, si rivela invece preziosa per l'individuazione di criticità e strumenti utili al raggiungimento degli obiettivi didattici prefissati.

In riferimento alle competenze linguistiche d'ingresso i tre gruppi-classe si sono caratterizzati per la forte eterogeneità interna.

Come evidenziato qui di seguito (tab. 3) in due dei tre gruppi oggetto di studio è stato necessario l'inserimento di uno affiancatore didattico e/o di altre figure di sostegno (educatori o figure di mediazione affini) che si mettessero a disposizione dei ragazzi che presentavano maggiori difficoltà, garantendo così un più agevole svolgimento del programma predisposto dal docente.

TABELLA 3. COMPETENZE LINGUISTICHE	
I GRUPPO	<p>Si è mostrato subito fortemente disomogeneo. Nello specifico l'ingresso di due studenti di origine curda, totalmente non parlanti e privi di lingua veicolare attraverso la quale fissare i contenuti d'apprendimento ha creato, sin dalla prima settimana, un forte dislivello di competenza.</p> <p>Tale disomogeneità è stata acuita dalla presenza di un analfabeta totale di origine afgana, anch'esso privo di lingua veicolare di supporto.</p> <p>Il resto della classe presentava un livello di competenza linguistica in italiano molto più alto, riconducibile al livello A2+ del Quadro Comune Europeo.</p> <p>Immediata la richiesta di figure di supporto che agevolassero l'affiancamento dei giovani con competenze minime o nulle.</p>
II GRUPPO	<p>Il test d'ingresso ha evidenziato un livello piuttosto basso di conoscenza della lingua italiana riconducibile al livello A1 del Quadro Comune Europeo.</p> <p>Le carenze riscontrate, per lo più riconducibili alle abilità di scrittura e lettura, hanno descritto tuttavia una situazione sostanzialmente omogenea del gruppo, cosa che ha permesso alle insegnantidi lavorare in autonomia e senza l'ausilio di figure di affiancamento.</p> <p>Le difficoltà cognitive, da ascrivere soprattutto alle abilità di scrittura e lettura, hanno rallentato l'andamento generale del programma che si è avvalso di continui rinforzi e riprese.</p>
III GRUPPO	<p>Caratterizzato per la forte eterogeneità interna. Esso era infatti costituito da un nucleo di studenti egiziani (più un marocchino e un bengalese) debolmente alfabetizzati in caratteri latini e con competenze comunicative nulle nella L2 (ad eccezione di uno studente) e da un secondo nucleo costituito da quattro ragazzi di provenienza varia che possedevano invece competenze linguistiche medio-buone riconducibili al livello A2+ del Quadro Comune Europeo.</p> <p>Ci si è avvalsi, anche in questo caso, di figure di supporto che permettessero la differenziazione del programma didattico.</p>

Arrivati clandestinamente in Italia e con mezzi di fortuna, chi per sfuggire alla guerra e a situazioni di vita drammatiche di mera sopravvivenza, chi per cercare migliori condizioni di vita raggiungendo qualche familiare residente in Italia, tutti i ragazzi, seppur con storie e biografie diverse, erano accomunati dall'esperienza della migrazione, dallo spostamento, geografico e culturale, da un luogo familiare ad uno sconosciuto e spesso molto diverso.

Le narrazioni, emerse spontaneamente una volta costruito un rapporto di fiducia con l'insegnante, hanno evidenziato, infatti, viaggi prolungati (anche 6/8 mesi), lunghi cammini in luoghi impervi e pericolosi (deserti/foreste), grandi debiti accumulati con le organizzazioni mafiose che avevano organizzato il viaggio.

C'è da precisare però che la particolare condizione di migrazione in cui versano i MSNA li spinge, il più delle volte, ad esprimere solo parzialmente le motivazioni del proprio viaggio e la necessità della permanenza in Italia. Queste verità parziali sono infatti spesso mescolate a vincoli di segretezza che vedono coinvolti interi nuclei familiari.

Come riscontrato da C. Galotto¹³⁴: «la presenza di queste *zone d'ombra*, di queste aree oscure aumenta nei ragazzi la necessità di un autocontrollo teso ad evitare di tradire il segreto, aumentando i livelli di difficoltà nell'apprendimento».

¹³⁴ Educatrice presso l'Ufficio Minori Stranieri del Comune di Torino (area socio-educativa) e figura di raccordo tra le insegnanti ed i minori inseriti nel Programma di protezione.

Avendo fornito loro gli strumenti di base per esprimersi in italiano in molti casi si è data voce dunque a delusione e disappunto scaturiti dallo scarto tra l'immagine dell'Italia che questi adolescenti avevano elaborato nel paese di provenienza e la realtà italiana in cui si sono ritrovati.

4.2.3 Primo incontro, inquadramento e pianificazione del sillabo.

Lo studio, per me, non è un luogo, ma sono i rapporti umani,
perché imparo dalle persone con cui lavoro

Angela, Perù

Il primo incontro con i ragazzi è sempre un momento molto delicato in cui sono innegabili e percepibili reciproco imbarazzo, proiezioni basate su stereotipi o pregiudizi pregressi, smentita o rinforzo di comuni aspettative e paure.

Nel caso oggetto di studio si è rivelato utile partire abbastanza in fretta con le attività specifiche dei corsi, evitando lunghi discorsi ufficiali e di presentazione: questi giovani non sono abituati alle retoriche meta didattiche, provenendo da sistemi nei quali l'insegnante è conduttore assoluto e insindacabile delle attività.

Il primo incontro è stata anche occasione per sancire un patto formativo che prevedesse gli impegni che insegnanti e studenti intendevano sottoscrivere (fare/correggere/monitorare le attività e gli esercizi richiesti, svolgere i compiti ecc..), patto finalizzato alla creazione di un terreno di norme accettate e condivise o, in caso contrario, consapevolmente discusse e riviste.

Alla fase informativo/normativa è stata fatta seguire, in tutti e tre i gruppi, la somministrazione di un test d'ingresso che consentisse alle docenti un'immediata presa di coscienza delle caratteristiche salienti della classe.

Questo è stato strutturato in una serie di *item* differenziati che hanno consentito all'insegnante di misurare cosa lo studente sa già dell'italiano (il noto su cui far leva), cosa gli è familiare ma non padroneggia completamente (l'oggetto di rinforzo) e cosa non sa (ciò su cui il corso si focalizzerà).

In tal senso la scheda d'ingresso è stata predisposta in maniera da evidenziare non solo le competenze grammaticali ma anche quelle lessicali e pragmatiche dei giovani apprendenti.

Essa ha permesso altresì di individuare una serie di indicatori indispensabili per la corretta predisposizione di materiali, degli argomenti da trattare, e per l'elaborazione del sillabo di riferimento.

Conoscere l'età degli apprendenti, per esempio, è utile in riferimento ai generi testuali da utilizzare, alle immagini più appropriate da inserire all'interno delle unità didattiche (UD) ed agli argomenti più salienti da svolgere; la riflessione sulla provenienza dei MSNA ha suggerito possibili fenomeni di errore da interferenza della L1; la conoscenza di lingue veicolari, similmente, ha evitato che venissero inseriti item in cui fossero presenti "falsi amici" o elementi che potessero far intervenire fenomeni di transfert negativo.

Anche il periodo di permanenza nel paese ospitante o la partecipazione ad altri corsi di italiano sono indicatori importanti poiché consentono di dare per scontate conoscenze e abilità, seppur minime, di maneggiare materiale didattico.

Tra i dati più significativi, nonché più difficilmente rilevabili, vi è poi la scolarizzazione pregressa: quest'informazione incide e determina l'intera struttura del test d'ingresso.

Nel caso di studenti analfabeti, per esempio, è stato predisposto un test per lo più orale con una parte di valutazione della motricità fine mediante esercizi di tracciamento, copiatura, mantenimento del rigato e, dove possibile, di riconoscimento dei diversi stili di scrittura.

Discorso simile ha riguardato il caso degli studenti debolmente alfabetizzati che sono stati coinvolti ed accompagnati in attività molto intuitive introdotte da consegne semplici.

Il test d'ingresso, che rappresenta una delle prime informazioni che i giovani migranti ricevono rispetto all'attività che si apprestano a svolgere, è stato di volta in volta calibrato sulle loro reali possibilità. Ciò è stato possibile grazie all'inserimento di esercizi strutturati in progressione di difficoltà che consentissero a tutti di fare "qualcosa" agevolmente.

Tra gli obiettivi dell'insegnante quello di rassicurare lo studente facendogli percepire uno scarto di competenza (il cosiddetto "+1" della definizione krasceniana¹³⁵) che tenga alta la motivazione al corso.

Qualora infatti venisse somministrata, in sede di primo incontro, una prova troppo facile la motivazione subirebbe una forte decrescita e il corso verrebbe percepito come poco utile per il proprio iter d'apprendimento; al contrario se troppo difficile potrebbe generare ansie e aumentare il filtro affettivo.

Per quanto riguarda poi l'impostazione del syllabo esso si è focalizzato su attività comunicative relative ad aree rilevanti e stimolanti per gli apprendenti nonché funzionali al loro rapido inserimento in Italia.

La produzione orale è stata condotta in maniera guidata, con simulazioni di dialoghi o *role play game* a basso livello di astrazione, nei quali cioè allo studente non è stato richiesto, almeno in fase iniziale, di allontanarsi troppo dal suo essere qui e ora.

I debolmente scolarizzati sono stati stimolati tramite la ripetizione di microdialoghi simili per facilitare la loro fissazione nella memoria a lungo termine. Questi giovani, infatti, difficilmente si esercitano al di fuori delle attività d'aula previste poiché il processo di interiorizzazione si compie prevalentemente a scuola.

¹³⁵ KRASHEN S. D., 1988, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.

Il sillabo grammaticale è stato strutturato dunque con andamento a spirale, cosa che ha permesso alle insegnanti di ripetere argomenti già svolti al momento di trattarne altri ad essi collegati.

Ruolo centrale è stato affidato, infine, al lessico: per i giovani MSNA, infatti, è fondamentale acquisire, nel più breve tempo possibile, un buon lessico di base che dia loro la possibilità di interagire e farsi capire in una società in cui, per la loro specifica condizione, non hanno come punti di riferimento connazionali adulti.

I lemmi (dieci-quindici a lezione) sono stati quindi suddivisi per aree semantiche e presentati, in maniera accattivante, con l'ausilio di immagini ed attività di didattica ludica finalizzate alla loro fissazione.

4.2.4 Metodologia: selezione dei testi e pianificazione dei contenuti.

Sono molto grato alla scuola, perché in lei ho cominciato a esprimermi e a comunicare in questa bella lingua che non è la mia

Anselmo, Perù

La didattica della lingua destinata a classi plurilingue e multietniche presenta delle caratteristiche specifiche che, nel caso di minori che partecipano a programmi di protezione ed inserimento, risente marcatamente degli aspetti legati alle delicate e controverse dinamiche di gruppo tra giovani adolescenti.

Questa tipologia di classe può infatti a ragione essere considerata un microsistema sociale specchio delle dinamiche interetniche che si generano anche fuori dall'ambiente educativo. Essa riproduce e amplifica le differenze che separano gli allievi al suo esterno, talvolta rinforzando i pregiudizi diffusi nell'ambiente sociale.

L'integrazione tra i banchi di scuola si colloca quindi tra un prima e un dopo che sono parte fondamentale del percorso di inclusione o esclusione del giovane migrante.

A seconda delle scelte metodologiche e gestionali del docente e dei suoi collaboratori le relazioni che si sviluppano in questi contesti d'apprendimento possono infatti attivare processi: d'integrazione (favorendo la comprensione e la partecipazione attiva); d'assimilazione

(inducendo adeguamento passivo anche se scelto consapevolmente);
d'isolamento (generando senso di esclusione).

In tale prospettiva la metodologia didattica applicata dalle insegnanti del *Progetto Step by Step* è stata orientata al conseguimento dei seguenti obiettivi:

- ✓ la valorizzazione delle differenze;
- ✓ il potenziamento dell'autonomia degli studenti con una metodologia didattica variata (utile altresì al mantenimento dell'attenzione);
- ✓ l'organizzazione flessibile della classe;
- ✓ la concezione didattica cooperativa, basata sull'aiuto reciproco tra gli studenti.

I diversi stili cognitivi, così come i sistemi scolastici di provenienza e il livello di scolarizzazione hanno posto interrogativi anche sulla modalità stessa di proporre attività ed esercizi.

Nella prassi didattica comune ad una fase in cui i docenti propongono "cose da fare" ne segue un'altra di osservazione in cui si correggono le modalità con le quali gli apprendenti si cimentano con esse.

Che si tratti dunque di copiatura, di un esercizio grammaticale o di un complesso *role play game* normalmente ci si aspetta che lo studente riconosca il problema comunicativo o linguistico che gli viene sottoposto e si metta all'opera per risolverlo.

Il lavoro con studenti analfabeti o debolmente scolarizzati genera tuttavia situazioni molto diverse. Per tale tipologia di studenti l'esercizio

è un “oggetto” per il quale devono essere fornite istruzioni molto elementari che partano dal concetto di necessità e utilità del suo svolgimento.

È dunque opportuno, in tal senso, ripensare le consegne che vengono fornite all’inizio di un’attività: esse dovranno essere semplici, concise e ben distinte dal resto del testo.

Non è superfluo poi sottolineare che studenti scolarizzati, ma provenienti da sistemi scolastici molto differenti dal nostro, necessitano comunque di un attento accompagnamento allo svolgimento di esercizi e attività poiché il più delle volte hanno sperimentato metodologie educative e didattiche completamente diverse. Un esempio su tutti può essere fornito dal sistema scolastico dei paesi arabi o di alcuni paesi dell’Africa nei quali l’apprendimento è basato per lo più sulla memorizzazione e la ripetizione che su esercizi e pratiche - induttive o deduttive - alle quali il giovane apprendente dovrà dunque essere abituato.

Anche la scelta degli argomenti da inserire nel sillabo di L2 per minori è stato il risultato di un’attenta ricognizione delle caratteristiche socio-anagrafiche dei partecipanti al corso di lingua.

Come immaginabile non si è trattato di temi stabiliti aprioristicamente dalle insegnanti o scelti in base a quanto predisposto dai classici manuali, ma piuttosto del frutto di una pianificazione che si fondasse su interessi, storia e prospettive di chi impara.

Queste analisi, di carattere sociolinguistico più che strettamente didattico, hanno consentito di individuare la “lingua utile”, quella che servirà davvero all’apprendente per vivere ed integrarsi nel paese ospite.

Nell’articolazione di ogni unità didattica proposta agli studenti si è data centralità allo sviluppo delle quattro abilità di base (*Comprensione orale - Comprensione scritta - Produzione orale - Produzione scritta*) nonché di quelle integrate (*saper dialogare - prendere appunti – riassumere – etc.*).

Nello specifico la parte nozionistico-grammaticale ha avuto carattere induttivo ed è stata presentata in classe, come visto nella tab.1, con caratteristiche modulari indispensabili per la progressiva acquisizione da parte dei giovani migranti.

In tal senso si è fatto largo uso di materiali autoprodotti, maggiormente adattabili al contesto dei gruppi-classe, a scapito dei manuali classici pensati e strutturati per studenti provenienti da sistemi scolastici affini a quello italiano e dunque abituati alla loro fruizione.

Quanto alla pianificazione dei contenuti l’analisi dello studio di caso ha evidenziato la necessità di evitare temi tradizionalmente spinosi a livello interculturale come il sesso, la morte, la violenza, la guerra e la religione.

Altro tema gestito con una certa cautela è stato quello riguardante la famiglia: si è infatti rivelato poco opportuno parlarne subito, soprattutto con studenti di origine araba, africana e di alcune aree dell’Asia islamica.

In tali culture il riferimento alle donne della famiglia (anche solo rivelare il nome di un familiare), può essere motivo di grande imbarazzo e blocco comunicativo.

L'argomento è stato trattato con rispetto e curiosità, senza tuttavia esprimere pareri eurocentrici o tentando dibattiti che avrebbero messo a dura prova giovani poco abituati al confronto interculturale e ancora fortemente legati alle tradizioni familiari d'origine.

Riflessioni affini si possono fare in relazione ai campi lessicali inerenti alla casa e alla sua struttura: da tener sempre presente, in tali contesti, che essa è mitizzata e ritenuta nido ancestrale al quale ogni altra abitazione non è paragonabile. Questo vale, in particolare, per i giovani le cui case d'origine sono diversamente organizzate nella struttura e nell'accessibilità agli spazi.

Se si considera poi che questi giovani migranti trascorrono la maggior parte della loro giornata all'interno delle comunità d'accoglienza, non ci stupisce come questa venga percepita come luogo di transito, spazio organizzato e gestito da adulti e tutori mediante regole rigide, luogo imparagonabile a quello di provenienza.

Altro tema controverso è l'autonarrazione e la narrazione dell'esperienza del viaggio migratorio.

Sebbene esso si sia rivelato quasi sempre molto stimolante dal punto di vista del confronto interculturale si è scelto tuttavia di considerarlo come obiettivo comunicativo da raggiungere e non un punto da cui partire.

Interessante a tal proposito la prassi sperimentata relativa alla lettura corale di storie di viaggi altrui¹³⁶, che ha stimolato un'identificazione meno diretta con l'argomento, creando allo stesso tempo un contesto di esperienza condivisa nel quale le storie personali hanno trovato una buona cornice di empatia¹³⁷.

¹³⁶ F. Vietti (a cura di), *Torino è casa nostra. Viaggio nella città migrante*, Michele Di Salvo Editore, Napoli, 2008.

¹³⁷ La maggioranza dei MSNA iscritti ai corsi di lingua non ha affrontato serenamente il tema della migrazione. Essa è stata caratterizzata, in quasi tutti i casi, da componenti di illegalità, malattia, violenza e abuso.

4.2.5 La metodologia ludica tra cooperazione e competizione.

Il momento creativo della lingua è stato quando abbiamo incominciato a godere della lingua giocando con essa

Winnicott

Come ampiamente dimostrato da specifici studi di glottodidattica ludica¹³⁸, la componente del piacere, insita nel gioco, riveste un ruolo importante nel processo di apprendimento di una L2.

Questa prassi didattica, infatti, agisce a sostegno della motivazione dell'apprendente influenzando sulla sua memoria a lungo termine, stimolando maggiormente l'apprendimento e favorendo il processo acquisizionale mediante l'abbassamento di eventuali filtri emotivi.

Le attività ludiche sono ancora più motivanti se si pensa che, oltre ad essere piacevoli, esse sviluppano la creatività e la coscienza interculturale degli studenti, ne incoraggiano la partecipazione e

¹³⁸ La Glottodidattica Ludica affonda le sue radici nell'Approccio umanistico affettivo, metodo che accomuna anche altri metodi glottodidattici, dal *Total Physical Response*, al *Natural Approach*, dalla *Suggestopedia* al *Silent Way*.

Tutti questi metodi infatti, pur avendo degli aspetti specifici che li differenziano l'uno dall'altro² hanno degli obiettivi in comune quali: a) l'attivazione della memoria a lungo termine; b) l'eliminazione dei processi che possono generare stress ed ansia negli studenti; c) la ricerca costante del coinvolgimento del discente nel processo educativo affinché questi non sia spettatore passivo, ma soggetto dinamico e produttivo. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a: F. CAON, S. RUTKA, *La lingua in gioco*, cit, 2004; M. DALOISO, *La metodologia ludica per l'insegnamento dell'italiano a giovani adulti: dai fondamenti teorici all'esperienza in classe*, Venezia, Bollettino ITALS, Anno IV, n. 17, 2006, <http://venus.unive.it/italslab>; G. FREDDI, *Azione, gioco, lingua*, Liviana, Padova, 1990.

collaborazione evitando gli aspetti ripetitivi e noiosi tipici della lezione frontale.

Un tema controverso che l'insegnante di lingua seconda deve affrontare nel lavoro con classi composte da adolescenti immigrati a rischio riguarda dunque l'inserimento, all'interno della programmazione didattica, di attività a sfondo ludico.

Se è vero infatti che con il gioco gli studenti realizzano ed agiscono fattori di natura empatica e sociale che possono assumere una funzione rilevante nel processo di apprendimento linguistico è altrettanto vero che spesso si corre il rischio che le attività ludiche proposte vengano percepite come altro dalla didattica.

I giochi didattici proposti nelle classi oggetto di studio sono stati perciò inseriti in stretto rapporto di complementarietà con il resto della lezione, così da poter essere facilmente inquadrati come momenti di completamento e rinforzo di quanto svolto in precedenza¹³⁹.

Se inquadrato opportunamente nell'iter didattico il "gioco" rappresenta infatti la realizzazione funzionale di quanto appreso a livello teorico poiché impegna tutte le energie sensoriali, motorie, cognitive e affettive del giovane.

Le attività di ludo-didattica hanno inoltre avuto avvio dopo un primo periodo di osservazione dei gruppi-classe, al fine di selezionare o creare quelle che meglio si sarebbero adattate alla classe con cui si lavorava e

¹³⁹ Le tecniche ludiche sono state dunque utilizzare sulla base di precisi obiettivi didattici prefissati: fissazione del lessico; reimpiego libero guidato di strutture; funzioni comunicative; situazioni civiltà, ecc.

di evitare risposte e modalità di approccio inaspettate e di difficile gestione.

La dicotomia cooperazione-competizione è infatti un aspetto chiave di questa prassi didattica ed emerge a tutti i livelli di insegnamento. Se la competizione è sana e non ansiogena essa spinge il singolo studente a misurarsi prima di tutto con se stesso e con le sue capacità socio-linguistiche.

Può accadere tuttavia che il gioco diventi opportunità per mettere in evidenza meccanismi comportamentali distorti in cui l'elemento competitivo assume una connotazione negativa.

Le difficoltà legate alla personalità (come ad esempio la scarsa fiducia in se stessi o il timore di mettere a rischio la propria immagine) possono infatti essere messe in risalto da questa prassi didattica.

Il pericolo è sempre che tali attività, proposte dall'insegnante per abbassare eventuali filtri affettivi ed eliminare l'ansia, scatenino un effetto contrario.

Nel caso specifico si è dunque evitato di proporre giochi che prevedessero, sin da subito, il confronto diretto tra gli studenti. Nel misurarsi con l'avversario, infatti, i competitori adolescenti non sono quasi mai animati dalla consapevolezza di percorrere un identico percorso ma dalla precisa volontà di sovrastarsi per definire rapporti di potere all'interno del gruppo-classe.

Molta attenzione è stata riservata anche alla composizione di gruppi e squadre: in tali contesti bisogna evitare la creazione di squadre

caratterizzate da disomogeneità troppo palesi sul piano delle competenze e su quello etnico-culturale.

Elementi tenuti fortemente sotto controllo durante le attività didattico-ludiche sono stati dunque:

- a) la modalità di gestione degli aspetti frustranti che possono scatenarsi nel gioco a squadre;
- b) la modalità con cui si esprime gioia o delusione legata alla vittoria o alla sconfitta;
- c) la capacità o meno di cooperare all'interno della stessa squadra;
- d) eventuali tensioni interetniche stimolate dalla sfida tra i gruppi.

Nell'ottica poi di promuovere, anche attraverso la ludo-didattica, lo sviluppo ed il potenziamento delle abilità comunicative dei minori migranti sono stati tollerati, all'interno di questa, errori grammaticali o di correttezza formale al fine di rilevare e correggere le difficoltà di tipo linguistico-comunicativo o socio-pragmatico che emergevano durante il lavoro svolto.

4.3 Analisi, sintesi e riflessioni su obiettivi e criticità riscontrate.

Quello che manca a Torino è la mia famiglia, mi manca molto mio padre, mia madre, mia sorella e il fratello piccolo

Khalid, Marocco

L'insegnamento della lingua italiana rivolta a classi multietniche composte da apprendenti migranti pone dunque, come abbiamo visto, criticità didattiche nuove e più complesse legate al fatto che le difficoltà di comprensione linguistica si riflettono inevitabilmente sulle convinzioni e sugli atteggiamenti che coinvolgono lo studente nella sua globalità.

Quanto emerge dall'esperienza diretta di lavoro linguistico con quest'utenza target segnala una delle maggiori criticità nella presenza di forti eterogeneità linguistiche e culturali insite nella natura stessa dei gruppi-classe: se, come sottolinea F. Caon «consideriamo le classi non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso, la CAD si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della differenza, che si può registrare in più aspetti e

su più livelli, è la [sola] chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico»¹⁴⁰.

Riportiamo qui di seguito (tab. 4) i principali fattori di differenza che caratterizzano la CAD plurilingue composta da studenti migranti:

Differenze presenti nella CAD	Differenze che caratterizzano una CAD plurilingue e multi-etnica di cui sono portatori gli studenti migranti
Personalità	“Distanza” della lingua madre rispetto all’italiano
Intelligenze multiple	Cultura d’appartenenza
Contesto socioculturale d’appartenenza	Risorse
Attitudine	Aspettative legate al percorso migratorio
Motivazione allo studio	Stili d’apprendimento influenzati nel paese d’origine
Sviluppo cognitivo	Rapporto con il sapere influenzato nel paese d’origine
Stili cognitivi	Concezione della relazione educativa
Stili di apprendimento	Conflitti psicologici legati alla natura di migrante
	Motivazione allo studio e aspettative legate al percorso migratorio

Tab.4 – Fonte: F. Caon (a cura di) 2006.

¹⁴⁰ La moderna glottodidattica definisce la classe che presenta eterogeneità linguistiche e culturali Classe ad Abilità Differenziata (CAD).

La tabella conferma come, ad influire sul processo di apprendimento della L2, entrino in gioco una serie di fattori “nuovi” rispetto alla prassi didattica rivolta ad un’utenza monolingue; fattori legati tanto alla cultura ed alla lingua d’appartenenza quanto all’inevitabile trauma psicologico che determina l’abbandono di famiglia e paese d’origine.

Come scritto precedentemente l’esperienza d’insegnamento a giovani MSNA neo-arrivati ha evidenziato – anche attraverso dinamiche oppostive sfociate qualche volta in rabbia ed aggressività – il forte disagio che generano lo sradicamento affettivo, il radicale cambiamento di vita, le aspettative ed i desideri spesso frustrati che ad esso si accompagnano.

A ciò si aggiunga la particolare condizione giuridica di questi minori che non consente loro né libertà di movimento né prospettive certe di permanenza prolungata nel nostro paese.

Comportamenti irrequieti e incapacità di rispettare le regole di condotta in classe sono stati inquadrati come “sintomi” di quest’attesa verso un futuro reso ancor più incerto una volta raggiunta la maggiore età.

Per stemperare tali criticità le proposte delle docenti sono state finalizzate a:

- la creazione di un ambiente sereno e accogliente che potesse favorire l’istaurarsi di un clima rispettoso e di fiducia reciproca;
- lo sviluppo di una prassi didattica a forte matrice collaborativa che prevedesse lo svolgimento di attività basate sullo sviluppo di dinamiche di autoaiuto;

- il potenziamento dell'autonomia degli studenti tramite l'applicazione di una didattica variata;
- l'organizzazione flessibile della classe che contemplasse la formazione di gruppi di livello eterogeneo.

Quanto poi alla consultazione preventiva delle schede socio-anagrafiche degli studenti la prassi ha evidenziato l'impossibilità, da parte degli enti territoriali inviati, di prevedere e comunicare anticipatamente alle docenti chi parteciperà ai moduli di L2 (variabile legata agli arrivi a Torino dei ragazzi), quali etnie costituiranno i gruppi, quanti saranno i rappresentanti per etnia. Questo elemento ha rallentato l'andamento generale delle lezioni e, in qualche caso, ha costretto le insegnanti alla rimodulazione in itinere del syllabo di riferimento.

In merito alla scelta e alla selezione dei manuali didattici è stata riscontrata, inoltre, una sostanziale carenza di materiali in commercio.

Si è dunque optato per l'uso di UD autoprodotte che evitassero imbarazzi e senso di inadeguatezza legati ai differenti stili di vita che i minori sottoposti a programma di protezione conducono.

Argomenti quali *il tempo libero, la casa, la famiglia*, creano infatti, per il modo in cui vengono trattati dai manuali classici, distanza emotiva e innalzamento del filtro affettivo scaturito da meccanismi di mancato riconoscimento.

Molti MSNA, soprattutto se neo-arrivati non ancora inseriti in progetti di formazione o borse lavoro, conducono infatti vite cadenzate e regolate

nelle quali non sempre c'è spazio per le attività normalmente svolte da un coetaneo autoctono residente in famiglia.

In tal senso la proposta delle insegnanti è ricaduta su attività sportive come il calcio, la ginnastica o la corsa molto amate, di facile accesso, gratuite e familiari.

Tra gli obiettivi principali fissati in sede progettuale e di concertazione, vi era poi quello di fornire ai partecipanti un bagaglio minimo di 200 vocaboli di alta frequenza "spendibili" nella vita quotidiana.

I lemmi, suddivisi per aree semantiche, sono stati presentati in maniera accattivante grazie all'ausilio di immagini ed attività didattiche a sfondo ludico che potessero favorirne fissazione ed acquisizione.

Nonostante la brevità dei percorsi didattici svolti gli apprendenti già scolarizzati ed alfabetizzati nella L1 hanno raggiunto pienamente l'obiettivo lessicale previsto; per ciò che riguarda invece gli studenti analfabeti si è riscontrato un inevitabile ridimensionamento di quanto predisposto in sede progettuale.

I tre corsi di lingua di cui si è costituito il *Progetto Step By Step* hanno previsto, infine, la somministrazione di un portfolio che misurasse le competenze pragmatiche "in uscita" dei singoli apprendenti. Dopo aver individuato, all'interno dei tre moduli didattici predisposti, 15 "funzioni linguistiche obiettivo" agli apprendenti è stato richiesto di valutarne l'effettiva acquisizione.

La tabella a seguire mostra i dati aggregati relativi alle risposte degli allievi:

TABELLA 5. ALLA FINE DI QUESTO CORSO SO:	SI	POCO	NO
Salutare nei diversi momenti della giornata	30	2	0
Quando salutare con il "TU" e quando con il "LEI"	22	10	0
Presentarmi e chiedere l'età	30	2	0
Leggere la Carta d'Identità	20	7	5
Scrivere i miei dati personali	30	2	0
Contare fino a 100	22	7	3
Conoscere il calendario	20	7	5
Conoscere i mestieri più comuni	25	3	4
Chiedere l'ora e conoscere le parti del giorno	24	4	4
Conoscere la classe ed alcuni verbi utili per comunicare con l'insegnante ed i compagni	20	7	5
Descrivere una persona fisicamente	22	6	4
Descrivere il mio carattere	20	5	7
Dire dove abito	32	0	0
Parlare al presente	26	4	2
Raccontare cosa faccio nel tempo libero	25	3	4

La somministrazione del portfolio non è stata possibile unicamente per un apprendente, analfabeta totale, di origine afgana. Questo dato giustifica la presenza di un totale di 32 risposte delle 33 da riferire al numero totale di apprendenti.

L'intero percorso è stato valutato positivamente sia nella parte di creazione dei materiali e sperimentazione della didattica specifica, sia per ciò che ha riguardato gli aspetti relazionali ed affettivi con i minori coinvolti nel progetto.

L'efficacia e l'applicabilità del modello applicato ha aperto altresì la strada all'elaborazione di un vademecum indirizzato ad insegnanti, mediatori linguistici ed esperti del settore che possa fungere da utile strumento, per la gestione della specifica utenza target, su tutto il territorio nazionale.

Conclusioni.

Le caratteristiche insite nella multidisciplinarietà del tema oggetto della presente ricerca non possono fare avanzare, in sede conclusiva, alcuna pretesa di esaustività argomentativa.

La riflessione sul rapporto che intercorre tra l'integrazione linguistica del migrante e la sua dimensione sociale e, prima ancora, identitaria, ha suggerito e sollecitato tematiche che riguardano, dal punto di vista epistemologico, tanto le scienze teoriche (linguistica applicata) che scienze pratiche.

La glottodidattica infatti, proprio per la complessità di problemi che si trova ad affrontare, si caratterizza per questa forte matrice interdisciplinare.

L'intreccio di saperi, nel caso specifico, si è presentato stimolante poiché ha permesso di cogliere l'indiscutibile rapporto di circolarità che intercorre tra dimensione linguistica e dinamiche sociali, tra acquisizione della L2 in contesto migratorio e ridefinizione della propria identità di soggetto migrante.

Proprio in virtù di queste caratteristiche il tema dell'identità è stato inquadrato come "tema dell'Altro".

A sostenere questa prospettiva la convinzione che, per dirla con De Mauro, vi sia : «una corralità e socialità non solo del funzionamento, ma, prima ancora, dell'apprendimento della lingua, anzi dell'apprendimento

in generale, della formazione degli esseri umani. Non cresciamo in solitudine, e sviluppiamo le nostre capacità, le nostre coscienze e conoscenze in un rapporto continuo con gli altri»¹⁴¹.

Il modello di apprendimento linguistico sperimentato in prima persona dalla candidata ha posto volutamente al centro della didattica la sfera “affettiva” della comunicazione, prendendo con fermezza le distanze dal formalismo classico che ha dominato la scuola e l’università italiana sin dagli anni Settanta.

Apprendere una lingua non significa infatti limitarsi ad applicarne correttamente il sistema grammaticale né essere in grado di descriverne astrattamente le regole, significa altresì legare le parole ai contesti d’uso funzionali ed usarle per trasmettere l’universo affettivo e simbolico del parlante.

Apprendere ed insegnare una lingua in contesti interetnici significa ancora attivare, negli studenti come negli insegnanti, la predisposizione all’“abbandono” di parte del Sé che permetta la *contaminazione, il cedimento* verso l’Altro.

Più concretamente in un panorama nazionale non fluido, in cui non è chiara la posizione del nostro Paese in merito a molte questioni relative alla gestione ed all’integrazione socio-linguistica dei migranti, queste esperienze di insegnamento dell’italiano a minori migranti non accompagnati sono state realizzate, non tanto per rispondere ad un preciso disegno di politica linguistica, quanto piuttosto per andare

¹⁴¹ T. De Mauro, *In principio c’era la parola?*, Il Mulino, Bologna 2009

incontro alle immediate esigenze comunicative e di *interazione* di queste generazioni di migranti in fuga dal proprio Paese.

Si è trattato di esperienze preziose che hanno permesso di mettere a fuoco una serie di aspetti cruciali a livello sociale e pedagogico: dall'importanza delle motivazioni e dei bisogni comunicativi dei destinatari, alle variabili legate alle caratteristiche interne all'individuo (età, sesso, background culturale), a quelle geografiche (determinate dalle lingue e culture di appartenenza e dall'area d'insediamento), ai fattori esterni dell'apprendimento.

Si è trattato inoltre, ad livello più specificamente personale, di un'opportunità per mettere in discussione la "certezza" dei propri confini e ridisegnarne di nuovi che contenessero l'impronta dell'Altro.