

ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Dipartimento Di Lingue, Letterature e Culture Moderne (LILEC)

Corso di Laurea Magistrale in Lingua e cultura italiane per stranieri

**L'italiano L2 in contesti vulnerabili, attraverso
il *Project Work*: un'esperienza didattica su lingua,
identità e spazio urbano**

PROVA FINALE IN DIDATTICA DELLA LINGUA ITALIANA L2

RELATORE:
Prof.ssa Rosa Pugliese

PRESENTATA DA:
Arianna Carli

CORRELATORE:
Prof. Filippo Pistocchi

SESSIONE III
ANNO ACCADEMICO 2018 - 2019

Ringraziamenti

Desidero ringraziare tutti i professori che ho incontrato durante il percorso universitario, perché mi hanno permesso di conoscere e crescere. Tra loro, un particolare riferimento alla relatrice di questa tesi, Rosa Pugliese, che mi ha accompagnato fiduciosamente durante la stesura dell'elaborato permettendomi di operare in autonomia secondo le mie capacità.

Ringrazio l'associazione “Arcobaleno” e le persone preziose che ospita, compresi gli studenti con cui ho avuto la possibilità di imparare per la prima volta cosa significhi davvero insegnare. È grazie a loro che ho potuto realizzare questo lavoro.

Ringrazio la mia famiglia, i miei nonni e le mie sorelle per avermi alleggerito e sostenuto nei momenti più impegnativi, credendo in me incondizionatamente. Ai miei amici più vicini: sappiate che siete famiglia anche voi.

Ringrazio Federico, che ha avuto il coraggio di abbracciare le mie debolezze.

Indice

Introduzione.....	1
CAPITOLO 1. Il <i>Project Work</i> come metodologia didattica.....	4
1.1 Premesse teoriche.....	5
1.1.1 <i>Fattori che influenzano l'apprendimento di una lingua</i>	6
1.1.2 <i>La competenza comunicativa nella seconda lingua: una definizione</i>	11
1.1.3 <i>La sfera affettiva</i>	13
1.1.4 <i>L'ipotesi costruttivista</i>	15
1.2 Il <i>Project Work</i> come metodologia didattica.....	17
1.2.1 <i>La figura dello studente e il ruolo dell'insegnante oggi</i>	17
1.2.2 <i>Il Project Work</i>	19
1.2.3 <i>I benefici del Project Work</i>	23
1.2.4 <i>Curricolo, sillabo e progetto</i>	25
CAPITOLO 2. I minori stranieri non accompagnati: insegnare in un contesto vulnerabile.....	28
2.1 Chi sono i minori stranieri non accompagnati e in che modo vengono accolti in Italia?.....	29
2.1.1 <i>La situazione in Emilia-Romagna</i>	35
2.2 I minori non accompagnati e l'istruzione.....	38
2.2.1 <i>Bisogni specifici</i>	42
2.2.2 <i>Quale didattica?</i>	43
CAPITOLO 3. Un'esperienza di insegnamento di italiano L2 attraverso il <i>project work</i>, nel contesto dell'associazione “Arcobaleno” a Rimini.....	48
3.1 Il contesto di insegnamento/apprendimento.....	50
3.1.1 <i>L'associazione “Arcobaleno” a Rimini</i>	52
3.1.2 <i>“Che classe!”</i>	54
3.1.3 <i>Analisi dei bisogni e osservazioni tecniche</i>	57
3.2 “Il mio posto preferito a Rimini”.....	61
3.2.1 <i>La proposta e la realizzazione del cortometraggio</i>	62

3.2.1.1 Individuazione dello scopo.....	63
3.2.1.2 La pianificazione e l'esecuzione.....	64
3.2.1.3 La presentazione del progetto e la valutazione.....	68
3.2.2 <i>Gli strumenti didattici</i>	69
3.3 Risultati e considerazioni finali sull'utilizzo del <i>project work</i> in un contesto vulnerabile.....	72
3.3.1 <i>Gli aspetti positivi</i>	73
3.3.2 <i>Gli aspetti negativi e il caso di So. e Mo.</i>	75
3.3.3 <i>Un risvolto inaspettato: il caso di Fu.</i>	77
3.3.4 <i>Considerazioni finali</i>	80
3.4 Uno sguardo sulla figura dell'insegnante di italiano L2.....	84
3.4.1 <i>Ricadute didattiche del Project Work sulla figura dell'insegnante</i>	86
CAPITOLO 4. Uno straniero in città: identità e spazio urbano.....	89
4.1 La città e l'immigrazione.....	91
4.1.1 <i>Gli spazi pubblici</i>	93
4.2 La narrazione dei luoghi nel cortometraggio “Il mio posto preferito a Rimini”.....	95
4.2.1 <i>La narrazione dei luoghi del progetto</i>	96
4.2.2 <i>La narrazione in italiano L2</i>	99
4.3 Riflessioni conclusive.....	100
Conclusioni.....	103
Bibliografia.....	105

Introduzione

L'intento di questo elaborato è quello di descrivere un'esperienza di insegnamento di lingua italiana come L2 in un contesto vulnerabile, utilizzando la metodologia didattica del *project work*. Il carattere di vulnerabilità deriva dalla presenza, tra gli altri studenti partecipanti alle lezioni in classe, di minori stranieri non accompagnati arrivati da poco tempo in Italia, più precisamente a Rimini. L'idea di adottare la metodologia didattica del *project work* nasce da un desiderio personale di sperimentare tecniche di insegnamento più efficaci ed adeguate, capaci cioè di rispondere realmente alle molteplici necessità e bisogni formativi manifestati in particolar modo dai minori stessi. Si tratta infatti di adolescenti che hanno abbandonato il paese originario e si ritrovano ora, giovanissimi, ad affrontare un'esperienza di vita tutt'altro che agevolata o appagante. Scossi da avvenimenti traumatici (quale è il loro viaggio, ma sarebbe più appropriato dire “odissea”, in realtà), devono affrontare un'ulteriore sfida: realizzare il loro progetto migratorio, riuscendo ad integrarsi in modo soddisfacente nella nuova società.

Di fronte alla scarsezza di linee guida in materia di formazione scolastica e didattica nei confronti dell'utenza in questione, mi sono interrogata su cosa volesse davvero significare “essere un buon insegnante” per chi ha bisogni educativi molto distanti da quelli dei normali adolescenti autoctoni che frequentano il liceo nella propria città. Da qui la scelta di adottare una metodologia che offrisse un campo d'azione più vasto, abbastanza da permettere ad ogni studente di fare parte attivamente del proprio processo di apprendimento, secondo le sue esigenze. Il *project work* prevede la realizzazione di un prodotto finale tangibile: nel nostro caso, si è trattato di un cortometraggio, in cui ognuno descrive il proprio luogo preferito nella città.

Dare la possibilità di essere parte attiva nell'apprendimento di una L2, con uno scopo ben preciso da portare a termine, si rivela, come vedremo, una strategia dai molteplici aspetti positivi: tra questi, il consolidamento dell'autonomia nell'operare in L2 e l'occasione di fare emergere la propria identità, nel tortuoso viaggio verso l'integrazione e l'esercitazione della piena cittadinanza.

Nel primo capitolo approfondirò dettagliatamente tale metodologia, esplorando dapprima, in una prospettiva teorica, i fattori che influenzano l'apprendimento di una lingua, soprattutto nel contesto di apprendimento guidato, e, in seguito, dell'abilità

primaria che si trova al cuore del *project work*, ovvero la competenza comunicativa; infine, verrà presentata l'importanza dell'ambito emotivo come aspetto estremamente caratterizzante dei minori in questione. Tra le derivazioni della metodologia si conta l'approccio comunicativo, con cui condivide i presupposti teorici¹, e l'ipotesi del costruttivismo, da cui si riprendono diverse riflessioni che saranno ampliate nel corso del capitolo. Nella parte conclusiva del capitolo stesso, ci si focalizzerà sulla struttura pratica della metodologia per progetti, in risposta ai bisogni dei discenti di oggi, i quali necessitano di conseguenza di una riconfigurazione del ruolo che tradizionalmente veniva attribuito al docente. Nella prospettiva del *project work*, non è efficace una relazione infatti di tipo asimmetrico tra insegnante ed alunno: quella posizione di autorità come trasmettitrice di saperi lascia piuttosto spazio ad una figura che si occupa dell'organizzazione e della facilitazione dei compiti, mantenendo un ruolo di guida indispensabile in una prospettiva di apprendimento cooperativo e attento alle esigenze. La progettazione del curricolo e sillabo che ne risulta sarà così maggiormente orientata alla flessibilità e al dialogo.

I discenti protagonisti, tra gli altri, del progetto sono una categoria vulnerabile: proprio sui minori stranieri non accompagnati sarà incentrato il secondo capitolo. Le acerbe politiche di accoglienza vigenti oggi in Italia sono frutto di un'ottica che vede l'immigrazione ancora come un'emergenza senza una consapevole trasformazione strutturata degli assetti dedicati. I circuiti di accoglienza, le scuole, la carenza di interventi adeguati nel dirigere il piano formativo per integrare i minori hanno l'effetto di complicare ulteriormente la situazione già di per sé precaria. A livello regionale e provinciale, tuttavia, sono nate numerose associazioni (soprattutto di base volontaria) che spendono quotidianamente risorse ed iniziative per migliorare almeno in parte i percorsi di integrazione. È con questo spirito che nasce infatti l'associazione “Arcobaleno” a Rimini, luogo dove si è misurata la mia esperienza di tirocinio all'origine dell'elaborato.

La messa in pratica del cortometraggio occuperà invece interamente il capitolo terzo. Partendo dall'osservazione dei componenti della classe e dei loro bisogni imprescindibili, verrà loro proposta la realizzazione del video, descritta nelle fasi di lavoro previste dal *project work*. Quali sviluppi sono stati registrati? Quali competenze

¹ Tali presupposti sono: preferire un miglioramento delle capacità comunicative piuttosto che di quelle formali, usare materiali che siano più possibile autentici e reali; dare importanza al processo tramite cui l'apprendente impara ad impiegare la lingua per la negoziazione dei significati.

rafforzate? Lo dimostreranno gli otto alunni partecipanti, i quali, come vedremo, non giungono ai medesimi risultati interindividuali. Non manca tra le considerazioni finali anche una disamina degli aspetti negativi intercorsi durante il lavoro in aula, tra cui episodi di riluttanza a partecipare in prima persona al video, riconducibile all'ambito emotivo, e le difficoltà legate alla motivazione altalenante.

Nell'ultima parte concluderà la trattazione un *excursus* sull'ambiente del cortometraggio, ovvero lo spazio urbano. Il legame tra territorio e identità è un fattore costituente della vita di ognuno: su di esso di costruiscono sodalizi sociali e affermazione della propria persona. Gli spazi della città sono carichi di simbologie e significati storici ai quali gli autoctoni si aggrappano saldamente, rendendoli quasi impenetrabili per ogni presenza estranea che, pure, li abita. I luoghi che compaiono nel video sono in qualche modo rappresentativi dell'attitudine dei migranti protagonisti nei confronti di questo concetto.

Durante l'esperienza di insegnamento di italiano L2 ho maturato competenze nuove e inediti punti di vista, facendo riferimento in larga misura agli studenti: è grazie a questi e alla loro condizione di apprendimento che sono stata spinta ad esplorare percorsi didattici non tradizionali. Sebbene il ciclo di lezioni sia durato solo qualche settimana, la strategia si è rivelata efficace a promuovere un sufficiente progresso delle competenze comunicative dei ragazzi. Ma è dopotutto l'accrescimento della sicurezza in sé stessi a dare prova dell'apporto del *project work*, nella sua attenzione verso il discente come persona piuttosto che come un contenitore di conoscenze da riempire.

L'elaborato si vuole inserire nel filone di esperimenti didattici compiuti con MSNA per dare un sostegno o un orientamento, qualora lo si consideri adeguato, nella prassi di insegnamento di chi si accinge ad operare nella medesima situazione.

CAPITOLO 1

Il *Project Work* come metodologia didattica

Quali sono gli ingredienti di qualità per un insegnamento efficace? E cosa significa davvero proporre un “insegnamento efficace”?

Ogni docente, prima di cominciare un percorso scolastico con i suoi alunni, tenta di rispondere a queste domande. Potremmo dire che (s)fortunatamente non c’è una risposta univoca e giusta per tutti i casi. Insegnare è una questione prima di tutto di adattamento al contesto, osservando i partecipanti che vi abitano: è un processo dinamico ed empatico che deve prestare attenzione alle diverse voci che lo animano. Voci di studenti, voci di insegnanti, voci nella classe e voci fuori dalla classe, voci di esperti e neofiti, voci da ascoltare. Perché la classe, di qualsiasi tipo essa sia, è *in primis* un contesto sociale fatto dalle persone e dalle loro storie. Sono molti gli elementi che entrano in gioco nell’atto dell’insegnare (e dell’apprendere), ed è per questo motivo che seguire una stessa prassi “monolitica” non costituisce una scelta utile.

Oggi il panorama della richiesta di insegnamento è caratterizzato da eterogeneità linguistica e culturale, con alunni provenienti da paesi e situazioni ben lontani dai nostri, ma soprattutto con esigenze particolari che non sempre trovano un riscontro positivo nelle figure di riferimento. Non è un mistero né una novità, la scuola così come l’abbiamo sempre conosciuta non può mantenere un criterio didattico tradizionale anche di fronte a questa situazione. Ne rimetterebbe l’essenza principe della didattica, cioè la capacità di dotare gli alunni di strumenti e competenze utili per la loro vita, che prima non possedevano: se è questo scopo ad essere raggiunto, allora possiamo ritenere di aver insegnato efficacemente.

Da qui nasce la necessità di riconfigurare le tecniche didattiche in modo tale da renderle efficienti e adeguate all’eterogeneità presente oggigiorno.

Sono state proposte diverse metodologie negli ultimi decenni, soprattutto per far fronte ai massicci flussi migratori che hanno interessato l’Italia, e che hanno portato nuovi profili di apprendenti nelle classi e nei laboratori di italiano come seconda lingua.

La glottodidattica, che ha come scopo la risoluzione dei problemi di insegnamento/apprendimento di una seconda lingua², ha indagato diverse possibilità in questo ambito.

1.1 Premesse teoriche

La glottodidattica è una scienza in quanto è sistematica e si basa su principi comprovati; è teorica perché la teoria ne costituisce il fondamento (ma non l'oggetto), dal momento che fa parte di altre discipline tra cui la linguistica, la psicologia, l'antropologia, la pedagogia e la neurologia; è infine pratica perché i metodi che propone rappresentano la realizzazione oggettiva dei suoi studi teorici.

Sebbene già fin dai popoli d'età classica si riscontri un forte interesse nei confronti dell'acquisizione di una lingua e dei meccanismi che la guidano, è solo in tempi recenti che è stata resa ufficialmente oggetto di studi. Oggi risulta infatti indispensabile per chiunque voglia avvicinarsi all'insegnamento della propria lingua materna (L1), di una lingua straniera (LS, ovvero una lingua straniera insegnata solo nei contesti scolastici) o di una lingua seconda (L2, cioè una lingua insegnata a parlanti non nativi che si trovano a doverla utilizzare nella quotidianità).

Abbiamo accennato al carattere multidisciplinare della glottodidattica: i suoi nuclei fondanti sono punti di intersezione tra molteplici discipline, il che la rende così una scienza liminare³. È proprio questa sua trasversalità ad offrirci un panorama di studi aperto e sfaccettato, che arrivi a toccare la moltitudine di aspetti che entrano in gioco nel delicato e importante atto dell'insegnare.

Se nel passato si credeva che il buon esito di apprendimento di una lingua fosse determinato esclusivamente dal tipo di insegnamento pedagogico scelto dal docente, negli ultimi tempi l'attenzione si è spostata sul discente e sulle sue motivazioni, scardinando quel paradigma obsoleto in cui era l'insegnamento a determinarne l'apprendimento. Ora sono infatti le modalità di acquisizione linguistica ad orientare le scelte metodologiche e le pratiche didattiche⁴.

A partire dagli anni sessanta in poi, si assiste al passaggio dalla scuola considerata esclusivamente come detentrice di conoscenze ad una scuola capace di

² Diadòri P., *Insegnare italiano agli stranieri*, Mondadori-Le Monnier, Milano-Firenze, 2001 (p. 46).

³ Nitti P., Insegnare italiano come L2. Elementi di glottodidattica, «SD», n.10, La scuola, 2015 (p. 1).

⁴ Diadòri P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia, 2009 (p. 92).

sviluppare negli alunni le competenze per ambientarsi e vivere nella società in cui si trovano. Era l'aula, prima, ad essere considerata come il luogo unico dell'istruzione scolastica. Ma ora ci troviamo in un'era digitale e globalizzata, che richiede alla scuola di adeguarsi a tale apertura, modificandosi in uno spazio allargato ed integrato; uno spazio capace di interagire e rispondere alle esigenze della comunità in cui si trova. Da qui deriva il bisogno di adottare strategie per creare un sistema scolastico flessibile, in cui gli allievi possano sperimentare ed acquisire le abilità necessarie alle loro personali richieste lavorative e sociali. È per dare una risposta a queste esigenze che molti studiosi si sono adoperati per proporre modelli didattici nuovi, che hanno portato ad un effettivo rinnovamento delle tecniche di insegnamento.

Prima di procedere ulteriormente con la trattazione degli argomenti legati alla glottodidattica che verranno affrontati in questo elaborato, è necessario distinguere tra quattro concetti chiave: *teoria*, *approccio*, *metodo* e *tecnica*. Tali parole costituiscono l'"universo epistemologico della didattica", nella definizione di Balboni⁵.

Le teorie rappresentano i fondamenti della glottodidattica, che siano scienze teoriche (come la linguistica, ad esempio) o pratiche (come la pedagogia). Ad esse la glottodidattica fa riferimento per determinare un approccio.

Col termine approccio si definisce infatti la serie di indicazioni didattiche utili per l'apprendimento di una lingua straniera. L'approccio trae la sua fondatezza scientifica dalle teorie, mettendo a punto così i metodi adeguati per realizzarsi.

Il metodo serve a definire un piano generale per l'attuazione operativa di un approccio. Danesi (1988:10) precisa che il metodo è "un insieme chiuso di criteri, procedimenti e attività pedagogiche secondo il quale si realizza il processo di insegnamento di una lingua". Un metodo può essere adeguato o inadeguato all'approccio che vuole tradurre in realtà, dal momento che il suo compito ha a che fare con la coerente selezione del materiale didattico e delle tecniche di insegnamento.

È proprio tramite la tecnica, dunque, che si passa alla concreta pratica didattica (altrimenti chiamata "didassi"): sono le attività che l'insegnante propone alla classe per apprendere la lingua, che comprendono l'utilizzo di strumenti e materiali adeguati.

1.1.1 Fattori che influenzano l'apprendimento di una lingua

⁵ Balboni P. E., *Le sfide di Babel. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET Università, 2002 (p.26).

Abbiamo intuito come apprendere una lingua seconda sia un processo tutt'altro che lineare e scontato. Su di esso intervengono infatti le più diverse variabili ed implicazioni, a partire dall'ambiente in cui si trova esposto l'apprendente, ricco di dati.

È di questo contesto che l'insegnante di italiano come lingua seconda deve tener conto, per creare e maturare le condizioni adatte al fine di favorire l'apprendimento. Si distinguono a proposito tre diversi tipi di ambienti di insegnamento e apprendimento⁶: quello naturale, in cui la lingua viene imparata spontaneamente senza accedere ad una specifica istruzione (come i bambini che acquisiscono la loro lingua madre o una lingua seconda grazie all'esposizione quotidiana e completa all'ambiente linguistico); quello formale, dove invece si ricorre a lezioni di lingua e quindi ad un insegnante, in un contesto guidato; ed infine quello denominato misto. Quest'ultimo può essere considerato come una combinazione tra i primi due, in quanto l'apprendente impara alternando la frequenza di un corso di lingua all'interazione quotidiana e spontanea con parlanti nativi.

Banfi (1988:127) ha affermato a tal proposito che nell'apprendimento spontaneo, naturale, il processo di acquisizione non è mai lineare; diversamente da quanto avviene nel caso dei processi di apprendimento guidato, l'acquisizione spontanea procede in modo frammentario, attraverso "pezzi" della lingua d'arrivo che si consolidano man mano.

Anche Klein⁷ ha sottolineato che nel primo tipo di contesto è la comunicazione svolta in ambienti sociali naturali a causare l'apprendimento, mentre in classe esso avviene per mezzo della guida dei libri e dunque dell'istruzione scolastica vera e propria. Possiamo asserire che nel contesto spontaneo l'individuo si concentri più sul processo di comunicazione ed interazione, cioè sull'essere compreso nelle sue intenzioni comunicative. In questo modo egli impara. Lo stesso però non potremmo dire dell'apprendimento guidato, luogo in cui normalmente si apprende attraverso riflessioni formali sulla lingua, grazie all'intervento del docente-*magister*. Egli seleziona il materiale preparato per procedere a segmenti progressivi nell'insegnamento della lingua.

A seconda del tipo di ambiente, poi, si hanno anche *input* distinti: Pallotti definisce l'*input* come l'insieme del materiale linguistico, sia orale che scritto, con cui

⁶ P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia, 2009.

⁷ Klein W., *Second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

l'apprendente viene in contatto⁸. Se il contesto è naturale, l'*input* sarà a sua volta tale, ovvero non sarà guidato o mirato a raggiungere una competenza specifica. Piuttosto risponderà ad un bisogno comunicativo urgente, dunque prevalentemente orale e proveniente da contesti realistici ed extra-scolastici. L'attenzione alla forma viene qui messa da parte perché non rappresenta l'intento principale del parlante.

L'insegnante possiede invece un ruolo chiave nell'apprendimento formale, dal momento che ricerca e seleziona il materiale didattico in accordo con gli intenti prefissati. L'apprendente è esposto ad un *input* controllato e guidato, con attività appositamente create per il suo cammino.

La distinzione non è tuttavia così netta: pensiamo ad un lavoratore straniero che si ritrova a dover vivere nel paese ospitante, senza avere la possibilità di accedere ad un'istruzione linguistica. Egli sarà probabilmente in grado comunque, ed in poco tempo, di esprimersi efficacemente nella lingua seconda. Questo perché è stato spinto da un bisogno concreto di comunicazione, di espressione, per la sua sopravvivenza sociale. Pensiamo ora invece al comunissimo caso di uno studente che frequenta un corso di L2, anche di notevole durata, ma che una volta trovatosi nell'effettivo contesto di utilizzo pratico della lingua, è incapace di esprimersi con la sicurezza e l'efficacia che ci si aspetterebbe dalle ore di studio svolte.

Da queste osservazioni emergono due assunti fondamentali per la didattica delle lingue: il primo, che una lingua viene acquisita anche in modo naturale -soprattutto con un'immersione piena-, e non necessariamente soltanto grazie ad un insegnante. Il secondo, che, viceversa, tali meccanismi naturali entrano in gioco anche durante l'apprendimento guidato in ambito scolastico⁹.

Pallotti (1998:2) riprende queste considerazioni sui tipi di apprendimento, quello spontaneo e quello guidato, affermando che

entrambi si basano su processi comuni. La scuola è un contesto di uso della lingua con caratteristiche particolari, ma gli apprendenti, più o meno guidati, sono tutti esseri umani con caratteristiche comuni.

È chiaro dunque che l'insegnante di L2 debba essere consapevole dei meccanismi naturali di acquisizione, per poi adattare l'intervento didattico e le attività 'artificiali' ad

⁸ Pallotti G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998 (p. 14).

⁹ Nuzzo E., Grassi R., *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Loescher, Torino, 2016.

essi. In tal modo, anche tramite un insegnamento guidato si può giungere ad un risultato di grande efficacia pratica, ossia la capacità di usare una L2 per i propri scopi comunicativi.

Ma quali sono gli elementi che influenzano l'apprendimento, e che di conseguenza portano a così differenti risultati? Secondo la ricerca acquisizionale, essi sono almeno tre: esposizione, uso, motivazione.

Esposizione

Per quanto riguarda l'esposizione, abbiamo già introdotto il concetto di *input*, il quale deve essere più consistente e linguisticamente ricco possibile. Nella *Second Language Acquisition Theory (SLAT)*, postulata da Krashen, si evidenzia tra gli altri aspetti la funzione svolta dall'*input* durante il processo di apprendimento¹⁰: una seconda lingua viene acquisita solo se si è esposti ad un *input* comprensibile (Krashen, 1981), cioè a modelli di lingua orale o scritta nei quali compaiono strutture che appartengono a uno stadio acquisizionale immediatamente successivo a quello in cui si trova l'interlingua¹¹ dell'apprendente. In altre parole, l'*input* deve contenere componenti nuove rispetto a ciò che è già conosciuto e padroneggiato (il cosiddetto livello $i+1$ dell'ordine naturale di acquisizione), per spingersi verso un progresso linguistico.

L'incarico dell'insegnante è quello di scegliere il giusto *input*, in modo che possa essere significativo per i discenti, e creare l'ambiente adatto per far sì che diventi *intake*. Solo così, infatti, si può passare da quello che Krashen chiama apprendimento, ovvero un processo consci riguardante la forma, all'acquisizione vera e propria. L'acquisizione avviene a livello inconscio e perciò è più durevole nel tempo.

Uso

Di particolare rilevanza nello sviluppo linguistico, oltre ai concetti già trattati, sono le produzioni realizzate dall'apprendente, attraverso il canale sia orale che scritto (Pallotti 1998:14), altrimenti raccolte sotto il termine *output*. Nella trattazione di Swain¹² infatti l'*output* occupa una posizione privilegiata, in quanto permetterebbe all'apprendente di

¹⁰ P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia, 2009.

¹¹ Per interlingua intendiamo la lingua “in costruzione” che risulta dai tentativi di un apprendente di ricostruire la complessità della lingua d’arrivo.

¹² Swain M., Three functions of output in second language learning, in G. Cook, Seidhofer B., *Principles and practice in applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford, 1995 (pp. 125-144).

misurarsi col *feedback* ricevuto (essenziale per l'acquisizione), e all'insegnante di fornire un *input* più comprensibile.

Utilizzare la lingua per scopi concreti e quotidiani accelera il processo di acquisizione, poiché rimette “in azione fuori dal contesto didattico gli usi esperiti dall'apprendente nella comunicazione didattica”¹³. Attraverso un'interazione in classe di questo tipo quindi, sono prodotte riformulazioni, correzioni, riflessioni metalinguistiche che si ripercuotono in maniera positiva sull'*iter* linguistico del discente.

Motivazione

Un ulteriore elemento ad influenzare l'apprendimento è la motivazione. Rientriamo in questo caso nell'area delle caratteristiche individuali e personali dello studente, a cui appartengono anche fattori come il livello di scolarizzazione, l'età, il contesto di provenienza e altro ancora.

Secondo la definizione di Pallotti, possiamo vedere la motivazione come “lo scopo per il quale un individuo studia la lingua, per il conseguimento del quale si impegna, ritenendosi soddisfatto” (Pallotti 1998:212). È chiaro perciò che ci troviamo di fronte ad un elemento tutto fuorché trascurabile, che avrà impatti considerevoli sull'andamento dell'apprendente.

Da parte del docente normalmente la motivazione è relegata agli stadi iniziali del corso di lingua: si tratta per lo più di catalizzare l'attenzione degli studenti, per spingerli ad affrontare il percorso con entusiasmo. Come afferma Spitzer¹⁴, infatti, di solito la motivazione non è quasi mai considerata parte centrale della didattica stessa. Eppure, il buon andamento di uno studente sarà sempre proporzionale al suo livello di motivazione: più un individuo è stimolato ed interessato, meno pesante sarà il carico cognitivo, e di conseguenza anche il suo ritmo di apprendimento sarà velocizzato. Johnson e Foa¹⁵ suggeriscono, a proposito, di rendere lo sviluppo della motivazione nello studente parte essenziale della progettazione e del processo istituzionale.

L'insegnante dovrà pertanto costruire l'intervento didattico sulla base dei bisogni degli apprendenti, selezionando un *input* che dia loro la motivazione e l'interesse necessari. Ponendo poi obiettivi raggiungibili, e non troppo *demanding*, si

¹³ Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma, 2002.

¹⁴ Spitzer D.R., Implementation: The missing link in educational technology, *Educational Technology*, Vol.33, n.5, 1995.

¹⁵ Johnson K.A., Foa L.J., *Instructional design*, Macmillan, New York, 1989.

determinerà l’ottenimento del successo e della soddisfazione derivante da esso: piccoli traguardi, ma essenziali per mantenere alto il coinvolgimento.

Riassumendo, possiamo affermare dunque che l’esposizione, l’uso e la motivazione siano fattori di rimarchevole rilievo sull’esito dell’apprendimento, ragione per cui dovrebbero essere considerati attivamente nella progettazione didattica.

Nel contesto privilegiato di una classe, si avrà inoltre il vantaggio di affrontare anche la tematica legata alla correttezza della forma: al contrario di chi apprende in un contesto naturale (non guidato), infatti, i discenti potranno riflettere sugli aspetti formali della lingua, maturando assieme all’insegnante un’accuratezza sempre maggiore.

1.1.2 La competenza comunicativa nella seconda lingua: una definizione

Consideriamo l’italiano come una lingua cosiddetta “di contatto”: “la competenza linguistico-comunicativa è un luogo in cui codici linguistici e culturali diversi si incontrano e producono nuove identità”¹⁶.

Se infatti, all’oscuro di questa considerazione, pensassimo a quale sia il significato di “competenza” in una lingua, probabilmente tutti indicheremmo la conoscenza grammaticale che si ha di essa, oppure il suo lessico. In realtà queste sono solo alcune delle componenti che costituiscono la capacità di padroneggiare una lingua: anche quelle fonologiche, sociolinguistiche e pragmatiche sono da includere.

Se la conoscenza grammaticale infatti procede per stadi acquisizionali conclamati dagli studi che sono più o meno simili per tutti gli apprendenti di una lingua seconda, le competenze sociolinguistiche e pragmatiche hanno un percorso totalmente differente. Esse infatti corrispondono ad atti linguistici veri e propri espressi in un contesto situazionale ma prima ancora sociale, per i quali non è sufficiente possedere solo un vocabolario ricco o un’accuratezza grammaticale. Ci si riferisce ad azioni quali porgere le proprie scuse, saper chiedere un’informazione, fare congratulazioni, utilizzare la forma di cortesia e le formule adatte in un dato contesto culturale. Sbagliare ad utilizzarle causa sentimenti di imbarazzo e vergogna, che avviliscono e mortificano.

¹⁶ Vedovelli M., *Guida all’italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma, 2002 (p.174).

Pertanto queste competenze sono di vitale importanza perché hanno a che fare con la sopravvivenza sociale dell'apprendente e con la sua reputazione, da cui dipenderà anche il suo stato emotivo e la sua predisposizione nei confronti della lingua obiettivo.

Non è un caso che dagli anni settanta si sia verificato un incremento degli studi in ambito comunicativo, che hanno promosso da una parte il focus sull'uso del linguaggio piuttosto che sulla forma; dall'altro un interesse verso le strategie per ottenere una comunicazione efficace.

In classe, l'insegnante deve concentrarsi non solo su *cosa* insegnare, ma soprattutto sul *come* insegnarlo: "lavorare con le menti e le vite degli esseri umani è un atto politico, nel senso che si basa su un'idea della nostra *polis*, del nostro mondo, dove il nostro insegnamento incide"¹⁷.

Con i contributi di studiosi come Jakobson e Halliday, per citarne qualcuno, si è assistito a questo proposito ad un aggiustamento di prospettiva nei confronti della funzione della lingua. Essa serve in primo luogo alla comunicazione, dal momento che ogni atto linguistico ha luogo sempre e comunque in un contesto socioculturale, e viene eseguito per raggiungere uno scopo.

Hymes (1972:272), inserendosi in una prospettiva socioculturale definisce quella comunicativa come una

(...) competenza complessa in cui la conoscenza delle regole di un codice linguistico si unisce alla capacità di usare tale linguaggio, in maniera appropriata, in determinati contesti sociali e in stretta relazione ad altri codici comunicativi non verbali. Giacché il membro di una comunità è tenuto a conoscere non solo le regole da essa usate, ma anche le norme per produrre ed interpretare qualsiasi atto comunicativo.

Questa dipende tanto dalle conoscenze (*knowledge*) che si posseggono in una lingua, quanto dalle abilità (*ability*) di servirsi di quest'ultime in modo efficace nella comunicazione. Comunicare in modo risolutivo significa dunque essere capaci di usare il linguaggio in modo adeguato al contesto.

Possiamo a questo punto considerare la competenza comunicativa come un'integrazione tra conoscenze linguistiche, cioè grammatica e aspetti socio-pragmatici (dimensione sociale, culturale e pragmatica), e conoscenze cosiddette extralinguistiche

¹⁷ Balboni P.E., *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci, Torino, 2014 (p.83).

(competenza cinesica, prossemica, oggettemica). Queste ultime in particolare, hanno a che fare rispettivamente con la capacità di comunicare col corpo, di interpretare la distanza interpersonale, di valutare il valore comunicativo degli oggetti. Aspetti indicatori di quanto un individuo abbia imparato della civiltà ospitante.

È indiscutibile allora che acquisire una lingua seconda non riguarda principalmente solo maturare un accumulo lessicale o raggiungere una correttezza formale e grammaticale. Al contrario si tratta di integrare queste capacità, che sono comunque sempre fondamentali, anche con la padronanza dell'uso e la competenza d'azione.

Nel 1949 nasce a Londra il Consiglio d'Europa, un'organizzazione internazionale che si è posta come obiettivo quello di favorire una coesione più stretta tra i membri dell'Unione, promuovendo, attraverso l'insegnamento della lingua straniera, il dialogo tra i popoli. Tra le varie iniziative spicca senza dubbio nel 1971 il *Modern Languages Project*, composto da una squadra di studiosi con il compito di mettere a punto proposte concrete per modernizzare l'insegnamento delle lingue comunitarie. Il cittadino europeo deve poter avere le conoscenze linguistiche necessarie per la sua sopravvivenza sociale tra i parlanti del paese ospitante, garantendosi così la possibilità di esprimersi e di essere compreso dignitosamente.

In questo cambiamento di prospettiva, le forme linguistiche rimangono sì al centro dell'azione didattica, ma diventano variabili dipendenti da definire in base a parametri esterni come i bisogni dell'apprendente. Tra i molteplici piani del progetto, rilevante è la pubblicazione di volumi atti ad individuare quali fossero i contenuti necessari per raggiungere il cosiddetto “livello soglia”: esso è il livello primario di conoscenza della lingua tale da permettere quella sopravvivenza sociale di cui abbiamo parlato precedentemente.

Da questo momento in poi è comunemente riconosciuta la centralità del discente e dei suoi bisogni comunicativi, da analizzare in modo preliminare all'organizzazione dell'attività didattica.

1.1.3 *La sfera affettiva*

Dopo aver presentato qualche considerazione sui fattori che influenzano l'apprendimento e definito il concetto di competenza comunicativa, ci soffermiamo ora

in modo più approfondito sull'ambito delle emozioni. Esse sono un tassello importante, in particolar modo nel percorso degli studenti.

Seguendo il pensiero di Balboni¹⁸ le emozioni sono risposte adattive della mente alle pressioni esterne. Nel nostro caso specifico, esse sono reazioni ad eventi come una lezione di lingua, dove si possono incontrare difficoltà nell'esprimersi in L2. Sono state elaborate soprattutto dagli anni sessanta teorie che associano all'emozione anche una dimensione cognitiva: il contributo maggiore è senza dubbio da assegnare a Magda B. Arnold¹⁹, psicologa americana.

La teoria di Arnold implica fondamentalmente tre momenti: il primo è quello dell'*input* dato dall'insegnante in classe, che corrisponde alla somministrazione di attività da svolgere (una produzione testuale, un ascolto, un esercizio a coppie, un dialogo...). Tale *input* viene recepito e in seguito valutato in modo intuitivo ed impulsivo (il termine tecnico è *appraisal*). La valutazione avviene in base ad una serie di caratteristiche come la curiosità che l'attività stimola, come è stata presentata, se può essere una minaccia per le proprie capacità maturate fino a quel momento e se permetterà di fare una bella figura nei confronti degli altri compagni e dell'insegnante. Dopo aver eseguito la valutazione, scaturisce una reazione spontanea ad essa. La reazione serve a prendere le misure con l'evento, e quindi a capire la propria disposizione nei suoi confronti: se è motivante oppure no, se rientra nelle proprie capacità o causa timore e agitazione, se si percepisce che può essere utile per il percorso di apprendimento e così via.

Secondo la già citata SLAT (*Second Language Acquisition Theory*), teoria elaborata da Krashen, l'impatto cognitivo e affettivo svolge qui un ruolo primario. Lo studioso parla infatti di "filtro affettivo": se il cervello si trova in stato di serenità, per i neurotrasmettitori sarà più semplice memorizzare; al contrario invece, in stato di paura o ansia gli stessi neurotrasmettitori saranno in qualche modo bloccati e la memorizzazione impedita²⁰.

Balboni afferma che il filtro affettivo può essere considerato come un meccanismo di difesa, che si attiva nella fattispecie in stati di ansia o attività che minano la propria autostima davanti agli altri membri della classe²¹. È quindi di primaria

¹⁸ Balboni P.E., Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico, *EL.LE*, Vol.2 – Num.1 – Marzo 2013.

¹⁹ Arnold M.B., *Emotion and personality*, Columbia University Press, New York, 1960.

²⁰ Cardona M., *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, UTET Libreria, Torino, 2001.

²¹ Balboni P.E., *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci, Torino, 2014 (p.39).

importanza, per il docente, sapere che gli stati emozionali si interpongono nell'apprendimento, ostacolando l'elaborazione dell'*input* prima di che diventi *intake*. Perché l'acquisizione si concretizzi, è indispensabile che il filtro affettivo non venga attivato.

Sono molteplici i fattori che innescano il filtro affettivo, tutti legati alla sfera personale dello studente, alla sua storia emotiva nonché alla sua motivazione (come già visto precedentemente). Uno tra questi ha a che fare con la portata comunicativa della lingua: in che modo, cioè, essa viene utilizzata per costruire rapporti sociali e appropriazioni culturali nel paese ospitante.

Quello della sfera affettiva è un ambito di ricerca che vanta ultimamente di un seguito consistente di studi, denominati “umanistico-affettivi”, tra questi il *Natural Approach* e il *Total Physical Response*, per citarne alcuni. Al centro viene posto lo studente e tutte le componenti emotive che lo accompagnano durante l'apprendimento di una lingua non materna.

Dal canto suo, come può l'insegnante gestire il suo intervento tenendo conto della sfera emozionale? Ci si deve basare su qualche considerazione. Nel processo di insegnamento/apprendimento, le emozioni devono suscitare innanzitutto reazioni positive, tali da garantire serenità e di conseguenza un'acquisizione stabile. Al contrario, si deve evitare la produzione di stress, paura, e di tutte quelle meccaniche che impedirebbero invece l'*intake*. Bisogna piuttosto creare un ambiente motivazionale confortevole che sproni il discente ad imparare e ad esprimersi in modo spontaneo.

Queste nuove interpretazioni dei fattori che influenzano la didattica, i quali riguardano innanzitutto il profilo dell'alunno in quanto persona, provengono da diverse ipotesi e approcci sviluppatisi nella storia della glottodidattica. In linea con l'argomento di questo elaborato, in cui si affronterà la metodologia del *Project Work* come tentativo di rispondere alle nuove necessità della scuola moderna, non sarà opportuno soffermarsi su ciascuna di queste. L'ipotesi tra le altre che, da una prospettiva sociale e culturale, accompagna e sostiene la mia trattazione e merita un approfondimento è sicuramente quella del costruttivismo.

1.1.4 L'ipotesi costruttivista

Il costruttivismo è un quadro teorico di riferimento che trae le sue prime origini dai pensieri filosofici di Vico. Egli infatti affermava che la conoscenza non viene rilevata

dall'uomo in modo oggettivo così come si presenta scientificamente nella realtà, ma subisce un'elaborazione (una *costruzione*) da parte di quest'ultimo. Nel XX secolo si registra una crisi del pensiero razionalista che permette un ulteriore passo avanti nella stessa direzione: la realtà non è più vista come oggettiva e perciò immutabile, bensì come soggettiva, filtrata dall'individuo e le sue percezioni.

Tale cambiamento ha avuto ripercussioni anche sulla sfera educativa, nella quale si osserva uno spostamento di attenzione verso la dimensione sociale dell'apprendimento, e di conseguenza verso il discente. La sua figura diventa centrale perché la conoscenza deriverà della sua esperienza personale, e non unicamente dall'esterno. Solo se gli studenti giocano una parte attiva nella manipolazione, reinvenzione, e ricostruzione dell'esperienza, che così diviene significativa, organizzata e permanente, possono davvero apprendere una lingua²².

Già Piaget aveva reso noto di come i bambini abbiano un ruolo tutt'altro che passivo nel processo di apprendimento della loro lingua materna, dal momento che essi costruiscono la conoscenza rapportandosi con la realtà e con gli oggetti che li circondano. Attraverso l'interazione infatti sono fatti propri elementi nuovi che vengono così depositati nella memoria, permettendo che comportino cambiamenti agli schemi già posseduti.

Nel percorso esterno-interno la conoscenza è inoltre modificata dalla cosiddetta “negoziazione interna”, basata sulla revisione personale, e dalla “negoziazione sociale”, ovvero dall'apporto che gli altri individui danno. Un'altra caratteristica della conoscenza è la sua stretta connessione sia con la situazione di apprendimento (perciò parliamo di carattere “situato” della conoscenza), sia con l'ambiente affettivo in cui essa avviene (rientrano qui fattori come i bisogni personali, le attitudini, la motivazione e così via).

Vygotskij, psicologo russo, per primo ha sottolineato come l'interazione e la comunicazione sociali siano di grande importanza per l'apprendimento. A lui si deve inoltre l'invenzione della “zona di sviluppo prossimale”, una sorta di ponte tra le capacità di sviluppo attuali di una lingua e quelle potenziali, da rinforzare attraverso l'interazione con individui più esperti, siano essi adulti o propri pari più capaci. La collaborazione infatti spinge l'apprendente a migliorare le proprie capacità, grazie al

²² Picchiassi M., *Modelli teorici sull'apprendimento di una L2*, ICoN – Italian Culture on the Net, 2012.

sostegno del dialogo (chiamato *scaffolding*). L'apprendimento diventa perciò attivo, e l'apprendente più autonomo in questo processo.

Il costruttivismo ha fatto sì che venissero creati dei punti chiave, suggerimenti per orientare l'attività didattica e l'ambiente di apprendimento, che trasformassero in pratica i concetti discussi finora. Essi saranno la base su cui poggerà la didattica per progetti presentata nel prossimo paragrafo. Per riassumerli, stilleremo una lista compendiante: per prima cosa la conoscenza deve essere costruita in modo cooperativo, e non replicata; la motivazione va incentivata, così come l'interazione e la partecipazione del discente; infine i compiti dovranno essere in qualche modo collegati alla realtà e quindi alla soggettività dello studente.

1.2 Il *Project Work* come metodologia didattica

L'ambiente scolastico di oggi è il terreno perfetto per servirsi di una metodologia che abbia come caratteristiche e presupposti gli aspetti discussi nel paragrafo precedente. Prima di descrivere in dettaglio cosa implica adottare questo modo di fare didattica, è opportuno osservare da vicino gli attori che intervengono nel contesto, ovvero lo studente e l'insegnante.

1.2.1 *La figura dello studente e il ruolo dell'insegnante oggi*

In una concezione classica il professore esercitava una canonica trasmissione del sapere, mostrandosi come l'unico detentore della conoscenza della materia, e costruendo al contempo un rapporto asimmetrico con lo studente. Tuttavia oggi nello spazio d'insegnamento dell'italiano L2 intervengono molti fattori che rendono impossibile (e soprattutto non fruttuoso) il ricorso ad una figura di questo tipo. Un punto cruciale è che è cambiato il destinatario dell'offerta di italiano come lingua straniera: dagli anni novanta assistiamo infatti a massicci riversamenti migratori verso l'Italia da paesi come Albania, Africa, Est europeo e Cina. Da questo momento possiamo sancire la trasformazione del nostro paese in un territorio multiculturale, dove l'italiano si configura come lingua di necessità di una massa crescente di immigrati²³.

²³ Baldelli I., Le sorti della lingua italiana oggi nel mondo, in Baldelli I., *Lingua e letteratura italiana nel mondo oggi. Atti del XII Congresso A.I.S.L.L.I., Perugia, 30 maggio-3 giugno 1988*, Leo Olschki Editore, Firenze, 1991 (p.18).

Si consolidano dunque nuovi profili di apprendenti, contraddistinti da diverse caratteristiche quali età, *background* di provenienza, bisogni di apprendimento e motivazioni. Coloro che hanno abbandonato il proprio paese d'origine per trasferirsi in Italia sono soprattutto giovani studenti o lavoratori adulti tra i 18 e i 30 anni in cerca di una condizione migliore. Numerosissimi sono anche bambini o minori stranieri non accompagnati (d'ora in poi MSNA), i quali vengono inseriti in contesti scolastici dove spesso non ci sono le condizioni ideali per un apprendimento sereno ed effettivo. È solamente dopo un'attenta analisi di questi fattori che l'insegnante potrà organizzare il proprio intervento.

Un'altra area che costituisce una svolta rispetto all'insegnamento nel senso classico e superato del termine, è quello delle nuove tecnologie accessibili dagli apprendenti: *smartphones* con applicazioni dedicate, siti web con esercizi interattivi, lezioni di lingua attraverso piattaforme come Skype, blog e vocabolari in rete che velocizzano e rendono l'apprendimento sempre meno dipendente dalla figura del docente. Quest'ultimo allora si vede privato della totale custodia del sapere, nonché dell'assoluto potere decisionale sulla somministrazione dell'*input* in classe.

In questo contesto si è piuttosto affermata la figura del docente come facilitatore linguistico: egli ha la responsabilità di gestire lo spazio tra l'apprendimento di una lingua (e cultura) e lo studente stesso, il quale assume una maggiore autonomia e centralità. Lo scopo è favorire la costruzione autonoma di saperi e la padronanza di metodi idonei al raggiungimento di tali obiettivi²⁴. Parliamo infatti di “apprendimento cooperativo”, e non più passivo, definendo quell’ambiente in cui gruppi di studenti lavorano insieme al fine di portare a compimento determinati compiti pedagogici.

Gli apprendenti si impegnano insieme aiutandosi e responsabilizzandosi, mentre il facilitatore favorisce questo processo dirigendo e intervenendo nel modo opportuno. Le attività proposte in classe devono nascere da un’organizzazione scrupolosa e continua, in linea con i bisogni comunicativi dei discenti, prendendo spunto dalla metodologia umanistico-affettiva e dal costruttivismo. Perciò risulta importante mantenere alta la motivazione: come? Chiamando in causa e dando valore alla cultura d’origine del discente, nonché alla persona e al suo vissuto prima di approdare nel paese ospitante. In questo modo si crea un clima di apprendimento sereno e rilassato, basato

²⁴ Ciliberti A., *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci, 2012 (p.147).

sull'accettazione, che potrà permettere all'allievo di accrescere la propria autostima, dapprima in classe e in seguito nella sua vita sociale.

Le conoscenze appena descritte fanno parte di quelle capacità pedagogico-didattiche e psicologico-relazionali che risultano imprescindibili per il ruolo dell'insegnante come facilitatore. In aggiunta a ciò, è chiaro che la conoscenza degli strumenti telematici odierni (Internet e supporti tecnologici in sé) sia essenziale per supportare le attività di gruppo, o in generale per avvicinarsi agli studenti d'oggi. Soprattutto i giovani adolescenti che giungono nel nostro paese, così come gli adolescenti di tutto il mondo, sono ormai dichiaratamente riconosciuti come “nativi digitali”.

Nella *Raccomandazione* del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa (2006) si introduce il termine “competenza digitale”, rivolto agli insegnanti: in questo documento si raccomanda la partecipazione attiva di questi ultimi negli sviluppi delle tecnologie moderne, come una componente non trascurabile per l'ambito della didattica. Viene sottolineato infatti il nesso tra le tecnologie come fattori socializzanti e il loro utilizzo pratico, con forti rimandi in merito a creatività, socialità e co-costruzione di conoscenze sia per studenti che per docenti.

La competenza digitale risulta quindi trasversale, per tutti coloro che si vogliano formare o aggiornare professionalmente. Ma che cosa riguarda nello specifico questa competenza? Per rispondere al quesito, un gruppo di ricercatori dell'Università di Firenze ha tentato di individuare i suoi campi di dominio. Essi sono tre: quello tecnologico (equivalente alla conoscenza tecnologica in senso pratico, legata agli strumenti); quello cognitivo (ovvero valutare in modo critico il tipo di materiale e i dispositivi); e quello etico (sapere cioè utilizzare nel modo più efficace e costruttivo possibile il materiale, interagendo socialmente con gli altri)²⁵.

L'insegnante appare ora come un organizzatore di risorse al passo con il continuo sviluppo della tecnologia, che calibra il suo intervento facendo attenzione agli studenti e ai loro bisogni, nonché impegnandosi per mantenere vivace in loro la curiosità e la motivazione.

1.2.2 *Il Project Work*

²⁵ *Ibidem*, p.151.

Sulla base delle precedenti considerazioni riguardo quanto ed in quale modo siano cambiati sia i bisogni dei discenti al giorno d'oggi, sia conseguentemente il ruolo dell'insegnante, ci accorgiamo della necessità di proporre differenti metodologie didattiche. Non è più appropriata la scelta di trasmettere il sapere “teorico” attraverso i soli manuali di grammatica, concentrandosi su *cosa* insegnare a prescindere dalla varietà e specificità di *chi* apprende.

In modo particolare, l'eterogeneità degli studenti che ci troviamo davanti si esprime in diversi bisogni comunicativi, sociali e derivanti da disparati retroscena di vita. Se si è finora parlato di tutte le caratteristiche estremamente variabili e in alcuni casi delicate (si pensi ad esempio ai minori stranieri non accompagnati) che contraddistinguono oggi gli apprendenti di italiano L2 e per riflesso il contesto di insegnamento, esploriamo adesso alcune metodologie didattiche nate tenendo conto di tutto ciò.

Come già avevamo accennato parlando del costruttivismo, occorre infatti l'elaborazione di didattiche che propongano compiti reali, in cui il discente abbia la possibilità di giocare una parte dinamica: la metodologia di progetto è una di queste. La sua nascita può essere fatta risalire al pragmatismo americano del XX secolo con i pedagogisti Dewey e Kilpatrick. A quest'ultimo in particolare si deve la creazione della teoria del *learning by doing* (1918), con cui si introduceva la realtà pratica come stimolo all'apprendimento e allo studio. Dewey invece (1933) ha introdotto l'idea per cui affinché nasca nell'allievo l'interesse per riflettere su come affrontare un problema, debba crearsi l'atmosfera giusta per poterlo fare. Deve cioè esserci uno stimolo al pensiero, ma anche il materiale adatto per osservare il problema, in modo tale che emergano soluzioni. Questa è la logica del *problem-solving*, termine inglese che indica il processo cognitivo messo in atto per analizzare una situazione problematica ed escogitare un rimedio.

Il fondamento su cui si basa è quello della realizzazione di un prodotto che sia l'obiettivo e al tempo stesso lo strumento di apprendimento. Si pone quindi come traguardo del corso o del laboratorio di italiano L2 un *object*, un lavoro concreto, in cui lo studente ha un ruolo attivo e responsabile. Quartapelle afferma che “il prodotto trasforma l'apprendimento da attività che si esaurisce nell'apprendente a attività rivolta verso l'esterno, socializzata”²⁶. Sono le esigenze del mondo reale a coordinare il tutto,

²⁶ Quartapelle F., (a cura di) *Didattica per progetti*, Franco Angeli, Milano, 1999.

dal momento che lo scopo primario è quello non solo di rendere gli studenti capaci nel gestire situazioni reali fuori dalla scuola, ma anche di farli sentire legittimati ad avere una cittadinanza attiva nello sfaccettato ambiente sociale in cui si trovano. Con il *project work*, che letteralmente significa *compiti di lavoro e realtà*²⁷, si risponde così al bisogno di esprimersi in contesti autentici e reali, senza però tralasciare gli obiettivi didattici che l'insegnante si pone prima di cominciare il corso.

Ora facciamo chiarezza su cosa comporti, sul piano concreto, adottare la metodologia del *project work*. Sempre secondo Kilpatrick il *Project Method* si sviluppa in quattro momenti: l'individuazione dello scopo dell'attività (*purpose*), la pianificazione dell'operato (*plan*), la vera e propria esecuzione del lavoro (*execution*) ed infine la valutazione del risultato (*judge*).

Innanzitutto quindi il docente sceglie un nucleo iniziale, che può essere una situazione quotidiana, un argomento, un personaggio e così via. Il tema deve ovviamente possedere una ricchezza di spunti in modo che risulti utile e soprattutto interessante per gli studenti. A questo punto analizza quali siano i bisogni di quest'ultimi a partire dalla loro età, storia, motivazione e personalità, e fornisce loro diversi *input* per vedere quale potrebbe essere preferito.

Spesso viene raccomandato, in special modo con gli adolescenti, l'utilizzo delle tecnologie quali strumento di cui servirsi di fatto per elaborare il prodotto. Perché infatti non rendere centrali risorse come *smartphones* e *internet*, dal momento che costituiscono la quotidianità per la maggior parte dei giovani?

Quando saranno chiare le preferenze dei discenti, attraverso una co-negoziazione dell'argomento definitivo si procederà con la scelta del prodotto finale: un cartellone, un libretto, un *role-play*, una poesia, un cortometraggio e così via, basati sul nucleo tematico di partenza. Il prodotto finale è ciò che rende consistente e concreto tutto il lavoro svolto, perché dà senso all'apprendimento: si avrà letteralmente *tra le mani* il frutto dello studio. Durante la pianificazione dell'operato, la fase forse più sensibile e delicata, l'insegnante deve inoltre puntualizzare quali strutture linguistiche verranno affrontate affinché il lavoro risulti il più centrato e fruttuoso possibile.

Nel corso della costruzione del progetto, saranno utilizzate e sviluppate diverse conoscenze: la didattica per progetti è *content based*, nel senso che attraverso i contenuti disciplinari da elaborare si verifica un effettivo e duraturo apprendimento della lingua.

²⁷ Piu A., *Il project work nella formazione*, Monolite, Roma, 2008 (p.25).

Quello a cui si aspira è infatti un *life-long learning*²⁸, un possedimento di conoscenze che dura tutta la vita, non solo nel luogo di studio.

Uno degli scopi principali a cui questa metodologia vuole aspirare è quello di colmare il senso di smarrimento che di solito prova lo studente quando lascia la classe e si ritrova nella realtà quotidiana, smarrimento dovuto all'improvviso scontro con l'uso concreto della lingua. Ecco perché il *project work* è anche *action-oriented*. In questo modo la lingua diventa il mezzo e non più il fine del periodo di studio. In altre parole, non è l'attività a piegarsi alla lingua, ma la lingua che si piega all'attività. Ridarelli focalizza su un aspetto chiave: il progetto infatti dimostra che è possibile esprimersi in una seconda lingua anche con una conoscenza limitata della sua grammatica, poiché è la competenza comunicativa ad assumere l'importanza primaria²⁹.

Concentrandosi sul lavoro concreto infatti gli studenti distolgono l'attenzione dalla lingua. Questo permette loro di acquistare nozioni in modo più semplice e valido, perché dimenticano che stanno imparando: è la cosiddetta *Rule of Forgetting* (Krashen, 1983), la quale spiega che utilizzando la lingua per raggiungere uno scopo concreto distrae dai contenuti formali. Di conseguenza si abbassano i livelli di ansia o paura tipici del filtro affettivo, che non viene attivato, favorendo così un apprendimento sereno e durevole nel tempo.

Dopo aver lavorato alla realizzazione del progetto, che come abbiamo visto è stata portata avanti dallo studente con un alto grado di autonomia, lo step finale è la condivisione di esso con l'insegnante e gli altri compagni. In questa ultima fase tutti partecipano alla valutazione dell'operato, con il consolidato orgoglio scaturito dall'aver prodotto qualcosa di vero, esistente e fruibile, in una lingua seconda. La realtà viene sfruttata allora in due modi: diventa il contesto di studio e di apprendimento, ma dà anche la possibilità agli alunni, in questo caso nel ruolo di attori sociali, di ricevere un *feedback* sull'efficacia del lavoro svolto.

L'insegnante svolge un'azione di monitoraggio, di organizzazione di risorse, guidando ogni fase del lavoro, intervenendo dove può per aggiustare e migliorare la cooperazione così come l'utilizzo della lingua e le sue forme. Lo scopo è il miglioramento di tutte le abilità necessarie per sviluppare la competenza comunicativa (comprendente quella linguistica, sociolinguistica e pragmatica), come indicato nel

²⁸ *Ibidem*, p.25.

²⁹ Ridarelli G., Project Work, in Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere* Carocci, Roma, 1998 (p.184).

Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa 2002:134-159).

Per quanto riguarda la competenza linguistica, non c'è alcun dubbio che il *project work* abbia un impatto notevole. Come osserva Fried-Booth infatti

The potential benefit for students is clear: they are working on a topic of interest to them and using language for a specific purpose, with a particular aim in mind. What has already been learnt can now be put to use and what is needed can be learnt when it is needed³⁰.

Volendo allora riassumere i punti chiavi della metodologia in generale, possiamo asserire che:

-l'apprendimento si svolge secondo l'equazione *learning by doing*, dove la circolazione unidirezionale dell'insegnamento come trasmissione del sapere viene meno.

-gli apprendenti si trovano nel centro di tale processo di apprendimento, mantenendo un ruolo attivo e di responsabilità. Essi inoltre non attiveranno il filtro affettivo, bensì si troveranno in un ambiente propositivo e incoraggiante dove la cooperazione tra pari e con l'insegnante favorirà lo sviluppo sereno del progetto.

-il docente, svestito dall'ufficiosità formale, svolgerà il ruolo di facilitatore ed organizzatore, analizzando scrupolosamente i bisogni dei suoi alunni, e di tanto in tanto soffermandosi sulle forme linguistiche per correggere il tiro.

Concentrandosi invece sulle caratteristiche essenziali dell'apprendimento basato su progetti, come già elaborato da alcuni studiosi (Barron&Darling-Hammond, 2008; Thomas, 1998; 2000), esse sono cinque: la centralità del progetto; l'approccio costruttivista; l'insegnante come guida per proporre stimoli e soluzioni a problemi; il lavoro di ricerca degli studenti; l'attinenza del progetto stesso alla realtà.

1.2.3 I benefici del Project Work

Per molto tempo, la lingua è stata intesa come un insieme di regole da porzionare adeguatamente ai discenti, delle quali venivano presentati segmenti via via più

³⁰ Fried-Booth, Diana L., *Project work*, Oxford University Press, New York, 2002 (p.5).

complessi, in un progressivo viaggio verso la padronanza. Questo percorso però è tutto tranne che semplice, soprattutto se proviamo ad applicarlo al modello di studente di italiano L2 oggi: prendiamo come esempio un adolescente straniero scarsamente scolarizzato da poco arrivato in Italia. Come potrebbe trovare utilità nello studiare dapprima la differenza tra “articoli determinativi ed indeterminativi” o tra “subordinate concessive e finali” e successivamente nel misurarsi in esercizi ormai datati ed estrapolati da un contesto vero? Non si mettono in dubbio le sue capacità intellettive, certo. Ammesso che memorizzi nozioni di questo tipo, troverà una corrispondenza o una possibilità di utilizzo per tali formule una volta che si troverà a dover comprare un biglietto per l'autobus?

Questo è solo un esempio tra i tanti, ma è esplicativo di quanto succede quotidianamente in contesti di apprendimento che pongono al primo posto la grammatica di una lingua, e che intendono l'azione di “imparare” come un puro accumulo nozionistico, sradicato dal contesto del *lì fuori*.

È proprio in risposta all'esigenza di risolvere (o almeno tentare di farlo) problematiche come quelle appena descritte che sono stati ideati percorsi alternativi di insegnamento e apprendimento.

La scelta di utilizzare la metodologia del *project work* non conduce sempre ed esclusivamente a risultati migliori rispetto ad una didattica tradizionale. In alcune situazioni l'attuazione di progetti come finora descritti può non andare a buon fine. Se per esempio le tempistiche del corso di italiano sono brevi, o se l'insegnante non ha eseguito una giusta analisi dei bisogni dei discenti oppure se si opta per un tema che non innesca tutta quella serie di reazioni positive di cui abbiamo precedentemente disquisito, allora quella del progetto non risulta essere una decisione conveniente.

I benefici di questa metodologia infatti sono massimizzati solamente quando gli studenti sono attivamente impegnati nel processo di raccolta di informazioni, gestione della realizzazione del prodotto e cooperazione tra di loro, mossi da interesse e curiosità. Il tempo è un elemento vitale in tutto ciò, perché permette ai protagonisti di riflettere e prendere decisioni in autonomia.

In altri scenari può inoltre accadere che gli studenti pensino all'idea di attuare un progetto come un'occasione di rottura dalla *routine* d'insegnamento, o come una fonte di svago, tralasciando che si tratta invece di vero e proprio lavoro, anche se sotto una veste diversa.

In casi come questi è il docente che deve proporsi come una guida, cercando di mantenere un controllo “rilassato”³¹ ma presente, e trovare la giusta chiave per procedere. Capire quale sia il corretto bilanciamento non è sempre facile, tuttavia ne dipende il felice o meno esito della metodologia.

I progetti dunque devono mantenersi centrati sullo sviluppo delle conoscenze linguistiche e di contenuto, e sul miglioramento delle competenze derivanti dalla realtà, il tutto giostrato e alimentato da una combinazione equilibrata tra intervento del docente e impegno degli studenti. Se questi parametri sono rispettati allora non c’è alcun dubbio che la metodologia di progetto permetta di raggiungere ottimi risultati in una classe di lingua seconda. I numerosi *case-studies* portati a termine negli anni passati (Allen, 2004; Gu, 2004; Lee, 2002 e altri) dimostrano proprio questo assunto.

Proponiamo allora una lista sommaria dei benefici del *project work*: c’è innanzitutto un rafforzamento nell’efficienza delle capacità comunicative che sopravvive anche al di fuori della scuola, dal momento che gli argomenti derivano proprio dall’ambiente esterno, e per questo suscitano l’interesse di chi apprende. In secondo luogo, si dota lo studente di autonomia e responsabilizzazione durante la creazione del prodotto. Sentirsi capace di intervenire in prima persona nella gestione di un piano d’azione, sostiene ancora di più la sicurezza di sé anche nelle situazioni extra-scolastiche. Per quanto riguarda invece i contenuti linguistici, essi non sono messi da parte per lasciare completamente spazio ad altro: sarà l’insegnante a proporre un’offerta esplicitamente *focussed on form*, nei momenti più consoni. Infine possiamo osservare come all’interno di questo approccio si integrino e si sviluppino tutte le abilità richieste ad un apprendente.

1.2.4 Curricolo, sillabo e progetto

In glottodidattica, il curricolo consiste nell’insieme delle decisioni prese per pianificare, organizzare, implementare e valutare un progetto di insegnamento, che comprende la definizione di un programma, cioè mete e obiettivi da conseguire, l’elaborazione di un sillabo e indicazioni metodologiche per l’organizzazione di un piano didattico e per la verifica dei risultati (Balboni 1994 e 2002; Ciliberti 1994).

Il sillabo dunque è una scelta di contenuti linguistici e culturali sulla base di obiettivi specifici di apprendimento linguistico. Il curricolo invece, è un modello

³¹ Bülent A., Stoller F. L., Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms, *English Teaching Forum*, vol.43, n.4, 2005 (p.11).

operativo che definisce un profilo formativo, indicando così i contenuti, le mete e gli obiettivi che costituiscono l'oggetto di un corso. Scegliere quali tecniche didattiche utilizzare, quali risorse, quale sillabo definire e quali criteri di valutazione adottare sono tutti elementi inclusi nel curricolo.

Se la scuola moderna di cui abbiamo parlato è una scuola socievole perché si adatta continuamente da una parte ai bisogni dei discenti, dall'altra alla realtà dinamica di oggi, allora parleremo di conseguenza non più di curricoli lineari ma flessibili. In una didattica per progetti servono curricoli alleggeriti nei contenuti disciplinari, che abbiano sì dei nuclei essenziali, ma che sappiano riorganizzarsi a seconda delle esigenze.

I criteri su cui impostare il curricolo devono presentare una certa duttilità: per questo il tradizionale curricolo lineare, che permetteva di programmare le tappe del percorso di apprendimento con molto anticipo, non può essere preso in considerazione. Attorno ad essi devono infatti potersi aggregare le diverse competenze acquisite *in itinere* dagli studenti.

Nel 2007 il Ministero ha appoggiato queste direttive, come ha riportato nelle *Indicazioni per il curricolo* (*Indicazioni per il curricolo 2007:9*). In particolare in questo documento si danno indicazioni generali su come impostare il curricolo in base ai fattori che abbiamo visto, rivolgendosi in modo diretto al ruolo dei docenti. Ad essi infatti viene assegnato un compito di certo più complicato rispetto al passato, ovvero la capacità di progettare *ad hoc*. Oltre a valutare tipologie di progetti attuabili in classe che rispondano concretamente alle svariate richieste degli alunni, si deve infatti includere anche la parte “scientifica” della lingua (grammatica, lessico).

Utilizzando le parole di Figari, il progetto è

Un modo di pensare all'educazione in termini di visione e non di programma, ove la visione implica motivazione e condivisione delle finalità, mentre il programma si limita a farsi carico dei contenuti operativi. (1997:167)

Per quanto invece concerne il sillabo possiamo senza dubbio ritenere che una programmazione aprioristica sia da escludere. Infatti ad avere rilevanza nel percorso di apprendimento, non è il traguardo in sé (ovvero il prodotto finale), bensì il processo attraverso cui vi si giunge. Le attività che precedono la realizzazione sono ricchissime in termini di acquisizione e maturazione di competenze: esse si basano sul *problem*

solving, cioè il saper risolvere una sfida facendo affidamento sulle proprie capacità. Sono molte le abilità che si delineano, sia linguistiche che interdisciplinari.

L'insegnante deve però comunque mantenere il ruolo di guida ed organizzatore, e allo stesso modo il sillabo non deve essere totalmente sostituito dai progetti. Come abbiamo già affermato precedentemente, è essenziale raggiungere un equilibrio tra definire un percorso didattico ed apporre aggiustamenti, ma soltanto quando lo si ritiene opportuno in base alla situazione.

Un suggerimento a questo proposito è quello di dedicare al progetto solo una parte del tempo scolastico a disposizione. In tal modo l'insegnante può assegnare ad ogni studente, o ad ogni gruppo, il proprio carico di lavoro da portare avanti in autonomia fuori dal contesto della classe, così da ridurre gli incontri collettivi a momenti prestabiliti per fare il punto della situazione. Inoltre grazie ad una suddivisione del genere, l'alunno può lavorare seguendo le sue tempistiche personali, coinvolgendo gli altri partecipanti solo in caso di dubbi o insicurezze. Questo dà anche la possibilità al docente di predisporre percorsi individualizzati, mirati a potenziare e fortificare eventuali lacune o punti deboli di ciascun alunno nelle competenze linguistiche o comunicative.

CAPITOLO 2

I minori stranieri non accompagnati: insegnare in un contesto vulnerabile

Nel precedente capitolo sono state illustrate metodologie alternative di insegnamento come risposta all'inefficienza di quelle tradizionali. In special modo, la didattica per progetti, affondando le radici nei concetti elaborati dal costruttivismo, risponde al bisogno delle classi moderne di imparare tramite il fare (*learning by doing*) e di realizzare qualcosa di concreto che sproni la curiosità e l'interesse degli alunni mantenendo un contatto costante con la realtà.

L'aspetto estremamente eterogeneo che oggi caratterizza qualsiasi contesto, sia quello propriamente scolastico che quello di laboratori o corsi di lingua, spinge infatti a riconfigurare il ruolo dell'insegnante e le attività didattiche in modo da favorire la messa in pratica dello studio piuttosto che il mero accumulo nozionistico. Questo avviene perché è cambiata la popolazione scolastica e sono cambiati i bisogni di chi apprende: col fenomeno crescente dell'immigrazione che negli ultimi decenni ha interessato l'Europa, e di conseguenza l'Italia, si assiste ad un riassortimento delle priorità di conoscenze. Garantire a chi è appena approdato sul nostro territorio la possibilità di interagire e vivere evitando una situazione di marginalità è divenuto lo scopo principale dell'insegnamento dell'italiano come L2 agli immigrati.

D'altra parte l'*European Council for Refugees and Exiles* (1999) aveva già qualificato l'integrazione come un processo di cambiamento dinamico e reciproco, che richiede sforzi sia dalla parte dei cittadini del paese ospitante (e dei suoi organi istituzionali), sia dagli individui in arrivo. Dal punto di vista dell'immigrato ciò significa riuscire ad adattarsi alla nuova società senza però smarrire la propria identità culturale; dal punto di vista degli autoctoni invece significa essere disposti a conformarsi ai cambiamenti nel modo di operare delle istituzioni e nelle dinamiche sociali, oltre che accettare la presenza dei rifugiati facilitandone l'immissione.

La tappa iniziale del cammino verso l'integrazione coincide con l'arrivo sul territorio d'approdo, mentre quella finale viene comunemente fatta corrispondere al momento in cui l'individuo diventa parte attiva della società in ogni sua forma (sul

piano legale, sociale e culturale, lavorativo ed economico). Tra tutti i cittadini devono costruirsi relazioni imperniate sull'uguaglianza e sulla comune responsabilità.

Apprendere la lingua italiana diventa allora innanzitutto il primo ed essenziale elemento di inclusione, il mezzo di inserimento e raggiungimento della piena cittadinanza. La lingua è un simbolo di potere nel cosiddetto “mercato linguistico” (Bourdieu, 1988): conoscerla permette di avere dignità pari all’interlocutore autoctono, e di avere accesso alle sue stesse opportunità senza essere vittima di disuguaglianza. Si tratta di una competenza indispensabile, allora, che può essere fatta maturare nell’ambiente di apprendimento per eccellenza, quello della classe. Nell’insegnamento, conoscere lo studente, quale sia il suo vissuto, che tipo di competenza desideri maturare e quali siano le sue motivazioni sono fattori che necessariamente dovranno guidare l’intervento didattico in ogni sua prospettiva.

Tra i tanti gruppi di apprendenti che sollecitano questo tipo di prassi, ce n’è uno molto particolare: quello dei minori stranieri non accompagnati. I minori in questione sono stranieri (cittadini di Stati non appartenenti all’Unione europea), di età inferiore ai diciotto, che si trovano sul territorio nazionale privi di riferimenti genitoriali e di assistenza legale. Rimangono tali fino a quando non saranno inseriti in strutture di accoglienza e presi dunque a carico del Paese ospitante.

Come si può intuire già dal nome della categoria di cui fanno parte, la loro situazione è senza dubbio alquanto delicata per molteplici ragioni, e di conseguenza se essi costituiscono una parte (più o meno consistente) della classe, durante la pianificazione didattica, dovranno essere adottati accorgimenti cuciti appositamente sui loro profili. Consideriamo vulnerabile un contesto di insegnamento e apprendimento in cui hanno luogo le dinamiche appena descritte.

Vediamo allora da vicino come si presenta lo scenario italiano in relazione al fenomeno migratorio in generale, per poi trattare in modo approfondito la situazione dei MSNA, in special modo nella regione Emilia-Romagna: a quanto ammontano le presenze minorili? Quali misure sono state prese nel corso del tempo per garantire un’accoglienza appropriata?

2.1 Chi sono i minori stranieri non accompagnati e in che modo vengono accolti in Italia?

La presenza di cittadini stranieri nella società italiana (e nel mondo) è ormai una componente strutturale. Si tratta di un fenomeno irreversibile che deve essere affrontato come un cambiamento caratterizzante della nostra epoca, a fronte del quale adeguate misure devono essere prese: lo scopo è procedere verso un miglioramento, un progresso collettivo che sfrutti opportunità comuni, per costruire una dimensione sociale moderna e plurale.

In quest'ottica l'Italia potrebbe essere contata oggi tra i paesi in cui vige la *super-diversità*, (Vertovec, 2006; Vertovec, 2007), una caratteristica usata per descrivere quelle società moderne che sono composte da identità complesse e variegate. Si parla di super-diversità per indicare varietà marcate e compresenti, in termini di cultura, stile di vita, etnia, status sociale, ecc.

Al 1° gennaio 2018, il numero complessivo di persone che risiedono negli Stati membri dell'Unione Europea senza il possesso della cittadinanza è di circa 40 milioni; di questi, 22,3 milioni risultano essere cittadini provenienti da paesi non appartenenti all'UE³². Ci riferiamo a questi ultimi quando parliamo di “cittadini stranieri”. In Italia, secondo le statistiche ISTAT si conta un totale di 5.144.440 di stranieri residenti. La percentuale di arrivi nel nostro Paese è cresciuta negli ultimi anni, per motivi differenti: le persone si mettono in fuga principalmente per ragioni imputabili a guerre o situazioni politiche critiche, a cui seguono ricongiungimenti familiari con chi si è già stabilito nel paese.

Nei nuovi flussi sono prevalentemente gli uomini a muoversi (15.208, il 57% degli ingressi), soprattutto per richieste d'asilo, motivi familiari oppure umanitari, mentre le donne richiedono permessi per motivi di famiglia in primo luogo, ma anche di asilo.

Se invece analizziamo i dati riguardanti i MSNA, in Italia al 30 giugno 2019 essi ammontano a 7.272, in calo del 44,7% rispetto al 2018. Sono in prevalenza maschi (93,2%) e, per età, i diciassettenni e i sedicenni costituiscono quasi l'intera del totale. Il Paese da cui proviene la maggior parte di loro è l'Albania, seguita da Egitto e Pakistan. I dati non tengono conto poi di moltissime altre presenze che risultano purtroppo irreperibili, i cosiddetti *fluttuanti*. Questi minori con molta probabilità sono

³² Fonte dei dati: Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics#Migrant_population: 22.3 million non-EU citizens living in the EU on 1 January 2018

vittime di traffici illeciti e di organizzazioni criminali legate allo spaccio o alla prostituzione.

Negli ultimi anni il Parlamento ha dedicato numerosi interventi per quanto riguarda le politiche di accoglienza ed integrazione dei MSNA, in larga misura derivanti dall'aumento dei flussi registrati nel 2017. Sono state consolidate le tutele legislative in modo che fossero omogenee in tutto il territorio nazionale, dal momento che si tenta di dare una risposta a quella che a tutti gli effetti è un'emergenza umanitaria.

L'art.12 della Convenzione ONU 2009 sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza si sofferma sul concetto di *partecipazione* in merito ai minori, chiarendo i punti fondamentali per fare in modo che essi passino dall'essere "oggetti" passivi a soggetti partecipativi e consapevoli dei loro diritti nella nuova comunità in cui si trovano³³. L'idea di partecipazione, secondo l'articolo, si esprimerebbe attraverso due criteri: il diritto del minore di poter esprimere la propria opinione ed il proprio pensiero, e il diritto di influenzare le scelte che lo riguardano facendo sentire la propria voce e maturando così un potere decisionale. La volontà dei minori riesce allora a trovare un'applicazione concreta nelle politiche deliberative riguardanti il loro percorso, il che sancisce il passaggio da una cittadinanza passiva ad una attiva.

Si prende quindi sempre maggiore coscienza del fatto che dare ascolto e possibilità di partecipazione agli adolescenti siano i principi cardini per costruire un approccio *child-friendly*, un approccio cioè in cui si crea un rapporto di rispetto e fiducia. Ciò li doterebbe infatti di un *empowerment* che sviluppa le capacità di auto-difendersi e di rapportarsi più serenamente con l'ambiente sociale, sentendosi al pari degli adulti.

In particolare va citata poi la legge n.47/2017, ideata per dare maggiore protezione a questo fragile gruppo di immigrati. Essa rappresenta il primo intervento legislativo europeo che regolamenta tutti gli aspetti riguardanti i MSNA e contiene una serie di direttive di grande rilevanza: innanzitutto pone il divieto assoluto di respingimento alla frontiera dei minori non accompagnati, che in nessun caso possono essere espulsi dal territorio ospitante, eccetto per condizioni di minaccia all'ordine pubblico o alla sicurezza dello Stato. È un passo decisivo perché non tutti gli Stati europei hanno approvato il medesimo provvedimento, che equipara i diritti dei MSNA a quelli dei minori italiani. La stessa legge inoltre vuole snellire l'*iter* burocratico delle

³³https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Convenzione_diritti_infanzia_adolescenza_a_autorita.pdf

indagini familiari per l'affidamento del minore, prediligendo i familiari (se già presenti) piuttosto che una comunità di accoglienza (art.6). Anche i permessi di soggiorno saranno rinnovati automaticamente dopo il compimento del diciottesimo anno d'età.

Ma il punto forse più importante della legge è la promozione degli enti per la protezione e l'assistenza: si dà il compito alle organizzazioni locali di formare scrupolosamente affidatari per condurre il delicato compito di trovare un luogo d'accoglienza per il minore. La legge prevede inoltre che i garanti regionali per l'infanzia e l'adolescenza provvedano a fornire un elenco di tutor volontari che siano disposti a farsi carico della tutela del minore straniero. I tutor volontari sono cittadini privati che possiedono requisiti minimi richiesti, e la cui formazione è svolta dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza con l'affiancamento di associazioni esperte, enti locali e professionali. Il tutor risulta essenziale nel sistema di accoglienza italiano perché oltre ad offrire il suo personale sostegno al minore, dialoga costantemente con le altre figure di riferimento, tra cui gli assistenti sociali, i responsabili di centri accoglienza, gli assistenti legali. Rappresenta cioè un anello di congiunzione tra la realtà più intima e privata della famiglia e le autorità competenti. Con questa figura si aspira a creare infatti un rapporto di confidenza con il minore garantendogli la possibilità di orientarsi in modo più consapevole. Decidere di essere un tutor è una forma di cittadinanza attiva che serve a formare gli adulti del domani, agendo nel presente. La campagna di promozione che dal 2018 invita i cittadini a diventare tutori volontari recita: (il minore) "ha affrontato il mare e il deserto. Aiutalo ad affrontare la normalità", slogan di grande effetto per la sua incisiva semplicità.

A tutti gli effetti la figura del tutor sembra poter raggiungere lo stato di *best practice* nell'UE per la tutela dei minori: si rivolge direttamente alla società del paese ospitante, richiede meno spese e meno tempo rispetto all'intervento di soli esperti, in più può considerarsi una soluzione flessibile per le esigenze del minore.

Per quanto riguarda invece i diritti a cui i minori possono accedere, sempre secondo la legge, essi sono molteplici:

- è prevista l'iscrizione garantita al Servizio Sanitario Nazionale;
- le scuole e gli istituti formativi sono incentivati ad adottare misure effettive per favorire l'assolvimento dell'obbligo formativo e scolastico (art.14);

- dal punto di vista legale, i minori hanno diritto ad avere assistenza affettiva e psicologica, così come la possibilità di scegliere un legale;
- viene istituito il Sistema Informativo Minori (SIM), una cartella sociale compilata dal personale qualificato che ha il primo colloquio col minore, la quale contiene la sua “storia” personale.

A proposito di accoglienza invece, il decreto legislativo n. 142 del 2015 dispone che il minore non accompagnato non può essere in nessun caso trattenuto presso i centri di permanenza per i rimpatri (CPR). Sono predisposte, al contrario, strutture specificatamente dedicate attivate dal Ministero dell’Interno, organizzate in convenzione con enti locali aderenti alla rete SPRAR³⁴ e finanziate dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI). In queste strutture governative di prima accoglienza i minori vengono accolti, registrati con i loro dati personali ed informati sui loro diritti entro dieci giorni dall’arrivo, aiutati da un mediatore culturale che rivolge attenzione alle peculiarità etniche e culturali di ogni singolo caso. Durante il periodo della prima permanenza, della durata massima di trenta giorni, si offrono servizi di sostegno psicologico grazie ai quali sarà possibile poi scegliere la sistemazione più adeguata alle esigenze dell’individuo.

Dai dati forniti per il 2019 osserviamo che il 94,03% dei minori è stato collocato in strutture di accoglienza, mentre la parte rimanente risulta stabilita presso privati. Gran parte dei primi è inserita poi in strutture di seconda accoglienza, ossia afferenti alla rete SIPROIMI (ex SPRAR), sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e minori stranieri non accompagnati. Nel momento in cui si entra in queste strutture gli operatori hanno il compito di elaborare un Progetto educativo personalizzato (PEI) con cui si organizza il percorso di accoglienza integrata che il minore dovrà seguire in base alle sue caratteristiche ed esigenze personali. Il PEI scandisce gli obiettivi generali da raggiungere, includendo la sfera educativa (scolarizzazione, formazione lavorativa, apprendimento della lingua) così come quella delle attività quotidiane da gestire durante la convivenza in struttura. Lo scopo di questo percorso integrato è senza dubbio riuscire ad inserire gradualmente il minore nella nuova comunità culturale in cui si trova, in

³⁴ “Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati”, comprendente la rete degli enti locali che per la realizzazione di progetti di accoglienza integrata utilizzano le risorse del Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell’asilo.

modo da rendergli meno complicata possibile la futura permanenza da cittadino autonomo. Lo strumento che più degli altri, come già sappiamo, favorirebbe un'integrazione agevolata e rapida, è la conoscenza della lingua italiana. Questo è considerato appunto come uno degli interventi prioritari del PEI, perciò gli operatori si adoperano affinché all'assolvimento dell'obbligo scolastico vengano associati anche corsi di lingua extrascolastici per un totale di almeno dieci ore a settimana.

Grazie alla partecipazione ad attività fuori dal contesto della scuola, aumentano e migliorano le possibilità di socializzare e quindi di sviluppare una competenza socio-culturale indispensabile per vivere (almeno in parte) serenamente l'inserimento nel paese ospitante. Ricordiamoci infatti che i ragazzi in questione sono stati privati della loro famiglia e dei loro amici “originali” in una fase della vita, l'adolescenza, in cui l'individuo si forma per diventare adulto. È essenziale allora tentare di ripopolare gli affetti mancanti, la routine di ogni giorno, per riempire quel vuoto dovuto al distacco e allo smarrimento in una società in fin dei conti estranea. Ulteriori progetti SPRAR programmano anche attività ludiche e sportive con cadenza settimanale o mensile come gite, laboratori artistici, volontariato, che coinvolgano i ragazzi nella costruzione di una propria rete sociale.

Da come si è visto in merito alle dinamiche vigenti per l'accoglienza e la permanenza dei MSNA, questi ultimi rappresentano un tema molto delicato, che merita interventi pensati. Stiamo parlando infatti di soggetti estremamente vulnerabili e privi di punti di riferimento, che rischiano di vivere nella marginalità sociale e di essere oggetti di un futuro sfruttamento lavorativo.

La stragrande maggioranza dei minori immigrati in Italia (93% del totale, secondo il dipartimento *Politiche sociali e della salute di Roma capitale*) si muove per motivi di lavoro, cioè per avere accesso ad una formazione migliore per il proprio futuro. La sociologa francese Angeline Etiamble³⁵, che già da anni riflette sui ragazzi che lasciano il proprio Paese, descrive le diverse tipologie di minori in viaggio in base al loro progetto migratorio: si distingue l’”esiliato” (in fuga da guerre o situazioni in genere rischiose) che si mette in viaggio non per sua volontà; lo “sfruttato” (vittima del traffico illecito come prostituzione, accattonaggio, spaccio); il “fuggitivo” (che abbandona la famiglia a causa di violenza domestica) ed infine il cosiddetto “inviato”, la figura di minore più frequente. Si tratta di adolescenti che vivono in un contesto di

³⁵ Etiemble A., *Unaccompanied minors in France - quantitative assessment of the population received by the Social Child and Youth care services*, Quest’us, Rennes, 2002.

precarietà sociale ed economica e che, in un progetto condiviso con i genitori, decidono di dirigersi verso altre nazioni per una migliore possibilità di istruzione. A scegliere questa opzione sono soprattutto ragazzi provenienti da Albania e Romania.

Per assicurarsi il viaggio verso l'Italia i genitori si affidano ad organizzazioni "specializzate" che pianificano lo spostamento, a cui devono pagare un'ingente somma di denaro di cui spesso non dispongono. In questo modo si contraggono debiti con le suddette organizzazioni, da ripagare una volta che il minore si sia sistemato nel paese d'arrivo e abbia una sicura fonte di guadagno.

Le situazioni dietro ai progetti migratori costituiscono dunque quasi in ogni caso un peso sulle spalle dei ragazzi, che oltre alle difficoltà dovute al doversi ricostruire un presente ed un futuro in condizioni estranee al loro vissuto, hanno anche l'onere di restituire al più presto il denaro speso per loro.

Ma vediamo ora in modo più dettagliato la situazione dei MSNA nella regione Emilia-Romagna.

2.1.1. La situazione in Emilia-Romagna

A livello regionale l'Emilia-Romagna si colloca al terzo posto tra le regioni che accolgono i minori, con ben 634 presenze sul territorio, e ancora una volta è l'Albania il primo paese da cui questi ragazzi provengono. Si contano inoltre 108 strutture di accoglienza nella regione, corrispondenti all'8,67% della distribuzione totale sul territorio italiano. Come in altre regioni italiane, occorrono allora politiche in grado di garantire una risposta di integrazione al fenomeno migratorio, agendo soprattutto negli ambiti quali prima assistenza, salute, istruzione, formazione e lavoro.

Monica Raciti, responsabile dell'Emilia-Romagna nel Servizio Politiche per l'integrazione sociale, riporta che le politiche regionali organizzano il proprio intervento attorno a tre tematiche centrali, ovvero ad azioni mirate a:

1. Sviluppare il grado di autonomia dei cittadini immigrati. Ciò si rende possibile, nella pratica, attraverso l'apprendimento della lingua italiana, l'offerta di corsi di formazione lavorativa, la conoscenza dei loro diritti e doveri così come del territorio in cui vivono e dei servizi che eroga.

A tal proposito l'Emilia-Romagna ha emanato qualche anno fa la Legge Regionale n. 5/2004, la quale rappresenta la prima normativa di stampo federalista sul tema dell'immigrazione dopo la riforma del Titolo V della

Costituzione³⁶. È stata resa consultabile al pubblico anche tramite un riassuntivo opuscolo multilingue nel quale si illustrano le novità introdotte negli ambiti della residenza, dell’assistenza sanitaria, del lavoro e della scuola. Questa legge mira a costruire infatti una società di dialogo e scambio culturale, mettendo anche in chiaro indicazioni su che cosa fare nel caso in cui si fosse oggetto di episodi di discriminazione o violenza. Ci sono numeri di telefono, indirizzi utili, avvisi per consulenze psicologiche e di informazione. L’Assemblea legislativa determina infatti strategie d’intervento per l’integrazione dei cittadini stranieri anche combattendo contro le problematiche dovute all’inesperienza e alla disinformazione: un individuo che non sa, è un individuo privato del diritto di vivere con dignità. Questo rappresenta uno degli innumerevoli passi che la regione ha intrapreso per trattare in modo appropriato il fenomeno dell’immigrazione.

2. contribuire alla valorizzazione di nuove figure con competenze interculturali da inserire nei servizi di welfare. Parliamo di mediatori interculturali, psicologi transculturali, tutor, antropologi e così via.
3. rinforzare i collegamenti tra il paese ospitante e il paese d’origine, per evitare che quella che viene considerata “integrazione” equivalga ad una “disintegrazione” dalla propria cultura di provenienza. Iniziative interculturali, campagne contro la discriminazione, volontariato e cultura sono alcuni degli aspetti rilevanti per raggiungere questo scopo.

I servizi territoriali si sono impegnati ad attuare gli scopi descritti creando numerose comunità a sostegno dei ragazzi. Come si evince dalla Direttiva regionale (DGR 1904/2011), dopo la permanenza nelle strutture di prima e seconda accoglienza infatti essi vengono trasferiti in complessi locali chiamati “Strutture per l’autonomia”, finanziati dal Fondo nazionale per le politiche sociali in accordo con le regioni. In queste comunità si lascia loro una maggiore autonomia e pianificazione del proprio tempo, ed è proprio l’autonomia a costituire l’elemento chiave della permanenza: si cerca di assicurare un percorso di preparazione graduale alla vita indipendente, responsabilizzando coloro che diverranno in pochi anni degli adulti a pieno titolo,

³⁶ In questa parte della Costituzione italiana vengono ridisegnate le autonomie locali (comuni, province, regioni). Si dà maggiore autonomia alle regioni per quanto riguarda la gestione delle spese, soprattutto nell’ambito della sanità, adottando uno stampo più “federalista”. Il controllo dello Stato centrale è così reso secondario.

partecipativi alla vita sociale. Tutte le quotidiane attività di gestione della casa e dei rapporti con le istituzioni sono amministrate per centrare questo scopo.

La Regione mette in atto inoltre diversi progetti ed iniziative. I progetti sono spesso appoggiati dalle scuole e dalle associazioni locali, che mettono a disposizione i propri spazi e il proprio tempo per organizzare attività funzionali all'integrazione, siano esse di tipo scolastico o ludico. Una grande quantità di alunni autoctoni è sorprendentemente ben disposta nell'aiutare i coetanei stranieri ad affrontare i compiti, per esempio oppure semplicemente a confrontarsi e dialogare. Siamo davanti ad un tipo di collaborazione molto importante, quella fra pari, che non può che portare benefici a livello relazionale. Frequentemente dietro questi progetti si cela una fitta rete di studi e riflessioni volte alla ricerca del modo migliore e più facile per fare acclimatare gli adolescenti stranieri.

Sono programmati poi molto frequentemente incontri collettivi tramite cui si informano in maniera approfondita i tutor e i responsabili che lavorano coi ragazzi, non solo per aggiornarsi sulle ultime normative entrate in vigore, ma anche per scambiarsi nuove idee e spunti in base al confronto con gli esperti. L'argomento di tali incontri tocca diverse tematiche, che però traggono quasi sempre spunto dallo stato psicologico e dalle difficoltà che i minori continuano ad avere soprattutto nei primi mesi di stabilizzazione.

Abbiamo già descritto ampiamente la condizione emotiva che caratterizza in special modo gli adolescenti che abbandonano il proprio paese e che si ritrovano a vivere, lontani dalla famiglia e dagli affetti, in un ambiente culturale totalmente differente. Un'idea più concreta di questo disagio generale è data dal progetto “Start-ER – Salute Tutela e Accoglienza per Richiedenti e Titolari di Protezione Internazionale in Emilia-Romagna”³⁷. Il progetto vince nel 2016 il bando del FAMI del Ministero dell'Interno, e lo scopo prefissato è quello di fare chiarezza sulla condizione di vulnerabilità psicofisica degli immigrati risiedenti nella regione, tra cui anche cento minori. Con il coinvolgimento del Comune di Bologna, dei servizi sanitari AUSL, e di mediatori culturali specializzati si sono analizzate le problematiche legate allo stato emotivo e fisico dei minori, in modo da offrire un quadro aggiornato e preciso su come sia meglio intervenire.

³⁷Per ulteriori approfondimenti sul percorso e gli obiettivi del progetto: <http://www.coopccamelot.org/il-progetto-start-er-percorsi-di-accoglienza-per-persone-con-vulnerabilita-psico-sanitaria/>

Un'equipe dedicata (servizio Psicologia, Neuropsichiatria infantile e dell'adolescenza, Pediatria di comunità, consultorio familiare) ha eseguito infatti uno screening psicologico su tutti i ragazzi: è emerso che il 30% di loro ha sviluppato fattori clinici positivi. Ciò significa che una parte di loro necessita di affrontare un percorso di cura psicologica. La pediatria di comunità riporta in particolare aspetti negativi quali difficoltà dovute alla lingua e alle differenze culturali; sintomatologie e disturbi come alterazione del ritmo sonno/veglia, alterazioni di grado nell'umore, somatizzazioni di tipo ansioso, cambiamenti di condotta, episodi psicotici. Sono stati diagnosticati inoltre malesseri dovuti ad esperienze traumatiche pregresse, complici l'assenza della famiglia e lo sradicamento sociale. Ulteriori disagi provengono anche dalle pressioni esterne per un adattamento rapido ad un contesto estraneo, dove si creano aspettative nei loro confronti sia da parte della società autoctona che spinge per l'integrazione, sia da parte della famiglia originaria che invece spinge per una sistemazione stabile e quindi una rimessa in denaro da ricevere.

Si aggiunge a tutto ciò la componente legata alle speranze dell'affermazione di sé che i minori desiderano ottenere. Avercela fatta dopo un lungo ed estenuante viaggio ad entrare nel paese tanto agognato, opposto al contesto di malcontento e arretratezza in cui si trovavano, li porta a sognare di avere una schiacciante rivalsa sociale, diventando famosi calciatori, cantanti o comunque qualcuno con un successo e ricchezze smisurati. Il desiderio di rivalsa però stride con la realtà dei fatti quando arrivano in Italia, dove presto incontrano ostilità di ogni tipo che sembrano rallentare se non infrangere le loro ambizioni.

Le circostanze descritte dal progetto ci fanno comprendere quanto effettivamente sia instabile la situazione dei minori che giungono in Italia. Serve a questo proposito prima di tutto un'adeguata informazione e dunque formazione del personale che dovrà seguire il loro percorso: progetti come il “FAMI Start-Er” mirano proprio a valutare e diffondere le esperienze territoriali in modo che esse diventino un modello anche per altre contesti a livello nazionale.

2.2 I minori non accompagnati e l'istruzione

Dopo aver esposto a grandi linee quali siano i percorsi di accoglienza ed inserimento dei minori dopo l'arrivo in Italia, e quali iniziative sociali siano state promosse dalla legge

italiana e regionale per far fronte alle difficoltà incontrate da questi soggetti estremamente vulnerabili, parliamo ora della scuola.

La scuola rappresenta il contesto istituzionale cardine per la vita degli adolescenti, un luogo in cui non solo viene fabbricata la cultura derivante dallo studio, ma in cui si consolidano anche i primi rapporti sociali e amicali che stanno alla base dell'esistenza dell'individuo. Qui si fa esperienza della crescita personale, si creano i presupposti per diventare adulti, si prova ad affermare sé stessi ma soprattutto ad integrarsi in un sistema culturale con regole e dinamiche specifiche. Le scuole secondarie di secondo grado sono forse lo scenario che meglio di altri può rappresentare queste caratteristiche: gli alunni hanno un'età che precede di poco quella adulta, svolgono le prime attività considerate "per grandi" come uscire insieme in autonomia, incontrarsi per studiare, vedere gli amici e creare così dei gruppi di affiliazione. In altre parole cominciano ad essere in grado di occupare una posizione piena nella società e di fare sentire la propria voce, rapportandosi e misurandosi anche con i professori.

Non sorprende allora che far parte attivamente di queste meccaniche sarà più semplice per coloro che sono nati e hanno vissuto nello stesso territorio degli altri, condividendone le inclinazioni o le tradizioni, sapendo cioè *come funzioni* in quell'ambiente. Una componente centrale è ancora una volta la lingua, poiché è solo grazie alla comunicazione che un individuo riesce a realizzare la propria persona in un dato gruppo sociale. E appartenere a quel gruppo è forse lo scopo principale della vita di qualsiasi adolescente.

Dal punto di vista dei professori il concetto di base non cambia: anche loro sono attori sociali che nel tempo si sono adattati a classi (quasi) totalmente omogenee, mantenendo un tipo di insegnamento tradizionale e statico comprovato durante gli anni con alunni culturalmente "territoriali". Abbiamo a proposito già notato durante la trattazione del primo capitolo che la scuola di oggi ha subito profondi e inaspettati cambiamenti, a partire dall'eterogeneità della classe, con l'arrivo di alunni di cittadinanza non italiana. Questo ha portato ad una conseguente rivoluzione del contesto di insegnamento e di apprendimento per molteplici ragioni e fattori, di cui discuteremo in modo approfondito nel prossimo sottoparagrafo.

Ma concretamente, in che modo sono accolti ed inseriti nelle scuole secondarie di secondo grado?

Dai dati emersi, gli studenti con cittadinanza non italiana (CNI) in Emilia-Romagna nell'anno scolastico 2017-18 sono 23.780, un dato davanti a cui risulta

necessaria la messa in atto di provvedimenti strutturali. Con la Circolare Ministeriale del 2010 riguardante *“Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana”* si assicura ad ogni minore il diritto all'istruzione e di conseguenza l'accesso alle strutture scolastiche. L'obbligo riguarda anche gli obiettivi formativi in quanto gli studenti CNI come quelli italiani, devono poter raggiungere gli stessi risultati, a prescindere dalla loro lingua e cultura d'origine. Per tale motivo si raccomanda che una classe venga formata mantenendo la soglia di presenze di studenti CNI non superiore al 30%. Tuttavia accade che in molte zone sia difficoltoso attenersi a questa rigida disposizione, dal momento che la concentrazione di studenti stranieri è molto variabile. Vengono create così classi *“in deroga”*, classi cioè in cui la presenza di questi studenti è superiore alla soglia prestabilita, la quale deve ora essere intesa non come un limite obbligatorio bensì come una *“soglia di rilevanza”* per spronare l'integrazione tramite miglioramenti sociali e educativi.

Pur presentando ancora degli aspetti problematici, la scuola secondaria di secondo grado rappresenta forse l'unico trampolino di lancio possibile verso il mondo del lavoro. Non a caso quasi tutti i ragazzi stranieri scelgono un percorso formativo di tipo pratico, prediligendo istituti tecnici (38%) e professionali (39,7%) piuttosto che licei. La tendenza è totalmente invertita invece per gli studenti italiani, di cui la maggior parte opta per studiare in un liceo. Questa scelta va di pari passo con l'urgenza di trovare al più presto un impiego stabile che permetta di avere buone entrate mensili, in modo da riuscire prima di tutto a ripianare il debito contratto al momento della partenza dal proprio Paese. Successivamente lo stipendio servirà anche al mantenimento della famiglia in patria, una necessità che pone molte pressioni ai ragazzi. Il lavoro manuale inoltre, a differenza di altri impieghi, limita l'utilizzo della lingua italiana all'ambito strumentale, alleggerendo il carico di comunicazione che potrebbe causare per lungo tempo fraintendimenti ed imbarazzo. Conseguire una qualifica professionale di questo tipo è possibile solamente nei percorsi triennali del sistema regionale di istruzione e formazione professionale (IeFP), ovvero istituti orientati maggiormente al mondo del lavoro.

Abbiamo analizzato come l'ambiente scolastico sia divenuto in qualche modo *“sensibile”* alla condizione di questi adolescenti dal vissuto particolare, purtroppo spesso sconosciuto nelle sue parti più fragili. Grazie ai fondi stanziati tuttavia i comuni hanno saputo proporre varie iniziative e progetti che testimoniano una crescente preoccupazione per questo gruppo di neo-studenti, per i quali si devono garantire analisi

e studi dedicati al fine di un felice inserimento nelle scuole e nella società. La spinta ad operare in questi termini però non deve originarsi solamente da una pulsione emotiva troppo empatica, altrimenti si rischierebbe di creare un sistema di riforme poco obiettivo che non risponde realmente al sostegno, in prospettiva durevole. Al contrario, bisogna agire nell'ottica di un miglioramento delle potenzialità in base alle inclinazioni individuali, domandandoci quale via sia la più opportuna per ognuno di loro. Così si raggiunge il traguardo dell'integrazione, quando si fabbricano cioè delle solide impalcature per una futura vita partecipativa come cittadini pieni e capaci.

Accanto al contesto scolastico ufficiale, sono nate ulteriori istituzioni ed associazioni che entrano in gioco a completare il quadro complessivo di sostegno del minore nel suo viaggio verso la piena consapevolezza partecipativa. Le associazioni rappresentano infatti un ambiente che vuole da un lato offrire un clima alternativo, forse più rilassato, a quello appunto ufficiale della scuola, e dall'altro dividere il lavoro di insegnamento extra della lingua italiana con i professori. Le associazioni vantano la presenza di volontari (tirocinanti, ex professori, o persone a cui sta a cuore trasmettere conoscenze utili per qualcuno) e professionisti abilitati che organizzano, tra le altre cose, corsi di lingua per potenziare il livello di conoscenza. Il ruolo di questi enti è fondamentale in una prospettiva di aiuto esercitato su più fronti.

Una tipologia di questo stampo è rappresentata dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), istituiti grazie al decreto n. 263/2012. Essi sono centri pienamente autonomi che possiedono assetti didattici tali da consentire l'accompagnamento degli immigrati verso l'istruzione. Lavorano in accordo con le altre istituzioni (*in primis* la scuola e i centri locali) nel portare a conseguimento certificazioni linguistiche e titoli di studio inerenti all'obbligo formativo. I CPIA presenti in Emilia-Romagna sono dodici, generalmente uno per provincia, e sono accessibili da parte di tutti gli immigrati a partire dai sedici anni d'età che necessitino di alfabetizzazione o di concludere i cicli di formazione. Vengono proposti corsi di italiano appositamente pensati per i cittadini stranieri.

Esploriamo ora in modo più dettagliato e accurato cosa comporti, a livello teorico e pragmatico, avere un'esperienza di insegnamento in un contesto vulnerabile tenendo conto dei bisogni specifici dei minori.

2.2.1 Bisogni specifici

Sul piano generale le linee di comportamento adottate dalle scuole per rispondere alle esigenze dei MSNA seguono l'ottica di potenziare le loro capacità in base agli obiettivi previsti dal percorso di formazione, ottimizzando le *soft skills* (ovvero le competenze trasversali). Sono stati messi a punto e continuano ad essere ideati costantemente svariati progetti finanziati dai comuni che hanno coinvolto numerose scuole statali: con l'aiuto di esperti e volontari interessati a migliorare la condizione di integrazione dei minori frequentanti le scuole superiori, sono state avviate attività di accompagnamento e sostegno. Le attività proposte in questi progetti riguardano l'alfabetizzazione o il potenziamento della lingua italiana; possono consistere in laboratori in cui si predilige il *learning by doing*; possono avere uno stampo più creativo puntando su altri ambiti come il teatro, la musica, il cinema, per sviluppare il linguaggio artistico ed espressivo.

Ufficialmente i punti focali rappresentanti i bisogni specifici degli adolescenti stranieri sono presentati nel Report³⁸ del 2016 sul senso e il processo dell'integrazione, e sono:

1. La valorizzazione e il consolidamento dei dispositivi esistenti.

Dato che la presenza di minori a livello nazionale è un fenomeno persistente e numeroso, e non più sporadico, si deve sorpassare l'idea di doverlo affrontare come un'emergenza. Al contrario sono da istituire apporti strutturali di lunga durata che permettano passo a passo l'integrazione dei neo-arrivati. Una buona didattica inclusiva che assolva a questo compito deve basarsi sì su interventi specifici regolati in base alle difficoltà del soggetto, ma deve anche rivolgersi a tutti coloro che gravitano quotidianamente attorno alla sua orbita. Anche le scuole e le associazioni sono quindi parti attive dell'azione formativa, e devono mantenersi tali, pena l'andamento oscillatorio e mai stabile del piano. Grazie alla presenza dei MSNA i circuiti di integrazione già esistenti ed esperiti possono essere valorizzati, consolidati e persino potenziati verso un futuro più certo.

2. La centralità dei bisogni educativi specifici dei minori.

Le misure intraprese dalle scuole e dai dispositivi esistenti sono indubbiamente essenziali, ma non sufficienti. Nei minori si trovano a coesistere infatti una pluralità di esigenze che riguardano svariati ambiti, dalla storia personale alle esigenze formative e

³⁸ <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/studi-e-documenti-home/studi-e-documenti-142016-ragazzi-in-viaggio-la-scuola-e-i-minori-stranieri-non-accompagnati/index.html>

linguistiche, e solo un intervento integrato da parte più istituzioni potrebbe davvero risponderne. Questi bisogni possono essere riassunti come segue:

- Bisogno di apprendere in breve tempo almeno un livello base di L2, dal momento che si confrontano quotidianamente con richieste di comunicazione.
- Bisogno di essere supportati emotivamente e psicologicamente a seguito dell’esperienza traumatica del viaggio, dell’abbandono degli affetti e del reinserimento in una società del tutto estranea. Le occasioni di comprensione e ascolto permettono di uscire dallo stato di chiusura o marginalità, costruendo nuovi rapporti tra amici e adulti di riferimento, che possono servire al contempo per sentirsi di nuovo parte di un gruppo di affiliazione. Tutto ciò rientra nelle competenze sociali e civiche indispensabili per impiantarsi su un territorio.
- Bisogno di rendere concreto il progetto migratorio, attraverso un percorso di orientamento che possa permettere al minore di dimostrare le proprie capacità e attitudini, in modo da accrescerle. I percorsi formativi devono essere perciò di carattere progettuale oppure strettamente connessi al mondo lavorativo.

2.2.2 Quale didattica?

Il piano di integrazione nelle scuole (intesa come portatrice di benefici sia per il minore straniero, sia per l’ambiente scolastico), sebbene regolato da raccomandazioni, è alcune volte ostacolato nella pratica per una serie di variabili. In primo luogo da una maggiore concentrazione di alunni stranieri che devono essere inseriti nelle classi, come abbiamo già detto, ma soprattutto a causa delle loro storie personali: i vissuti drammatici che abbiamo descritto precedentemente si riflettono infatti sulla predisposizione degli adolescenti in questione, che sono privi delle conoscenze utili per inserirsi con successo in un percorso di studi. Malgrado nell’ultimo decennio si sia assistito ad un netto miglioramento nell’andamento scolastico dei MSNA, l’analisi dei dati riguardanti l’insuccesso (ovvero la non ammissione alla classe successiva) per l’anno 2016/2017 negli istituti superiori informa che il divario tra il tasso di promozione degli alunni

italiani e quello degli alunni CNI differisce per -10,6 punti, a sfavore di quest'ultimi³⁹. Ancora una differenza significativa, dunque, indicativa della loro situazione. Il problema ha ripercussioni serie perché anche se per età i ragazzi sono collocati correttamente nelle classi di loro coetanei⁴⁰, il livello di lingua che possiedono necessiterebbe di un potenziamento, ovvero di un numero extra di ore dedicate per permettere loro di stare al passo con l'istruzione. È per questo motivo che sono nate associazioni e progetti col desiderio comune di costruire ponti di congiunzione tra la realtà italiana e gli apprendenti stranieri.

Oltre alle diverse iniziative di carattere trasversale, le associazioni territoriali mettono a disposizione corsi di lingua per richiedenti asilo e rifugiati, tra cui i minori. Imparare una lingua comune significa avere uno strumento efficace nel percorso dell'inserimento e dell'integrazione a lungo termine, incentivando una cultura basata sulla convivenza che pian piano allontana l'idea comune dell'immigrazione come un problema inaffrontabile.

Ma se parliamo dell'insegnamento in senso pratico, comprendiamo che in questi casi non si delinea come un tragitto lineare e facilmente prevedibile, a causa dell'eterogeneità degli apprendenti. Tale eterogeneità emerge da componenti individuali dissimili fra loro come il livello di italiano, la preferenza del canale orale o scritto, la competenza digitale e altro ancora. La classe può essere poi composta da molti o pochi alunni, di età varia e di diversa provenienza. Anche la scolarizzazione e la conoscenza di un'altra lingua straniera sono elementi incisivi dal momento che si tratta di acquisire un sistema linguistico nuovo: adolescenti che hanno frequentato da poco la scuola possono trovarsi accanto ad un adulto che invece risulta poco alfabetizzato, oppure accade anche il caso contrario, in cui un corsista analfabeta ha come compagno un immigrato laureato o diplomato. Ulteriore elemento impattante è sicuramente la vicinanza linguistica della lingua madre all'italiano: in caso di prossimità riguardante l'assetto fonologico oppure altri aspetti come le strutture grammaticali, sarà ovviamente meno faticoso intraprendere la strada dell'istruzione. Si può parlare di distanza/vicinanza anche dalla prospettiva psicologica e culturale, in quanto sussistono differenze tra un gruppo sociale ed un altro relativamente ad usi, costumi, valori,

³⁹ Fonte: "L'immigrazione straniera in Emilia-Romagna", a cura dell'Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio (art.3 L.R. n.5/2004), Ed. 2019.

⁴⁰ Secondo l'art. 45 DPR 3942/1999 i minori stranieri che devono assolvere all'obbligo scolastico sono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica. A volte però, il collegio dei docenti può decidere di inserirli in una classe di livello inferiore, quando la scarsa conoscenza della lingua lo richiede.

religioni. Maggiore è la diversità che intercorre tra i sistemi, maggiore sarà la distanza culturale; in altre parole, se la cultura del paese di approdo ha pochi elementi in comune con quella dell'immigrato, sarà percepita come molto lontana ed estranea.

I vissuti precedenti hanno grande effetto sulla predisposizione emotiva, ma anche la condizione di vita attuale lo ha, in quanto l'ambiente condiziona l'andamento dell'apprendimento. Si fa riferimento sia all'ambiente domestico inteso come spazio individuale dove riflettere sulla lingua, fare i compiti (se assegnati) o fare pratica, sia quello vero e proprio, nell'associazione: una classe numerosa e confusionaria può impedire la concentrazione, mentre una di poche persone potrebbe aumentare l'imbarazzo causato dall'eccessiva focalizzazione sugli studenti e le loro produzioni.

Insomma, catalogare le casistiche potenzialmente verificabili per tracciare a priori una linea di condotta didattica nell'ambiente di una classe di questo genere è praticamente impossibile, e tale considerazione si rivela ancora più fondata quando tra gli apprendenti compaiono dei minori. I bisogni prettamente linguistici di questa categoria di studenti sono particolarmente ardui da colmare.

Sebbene l'insegnamento dell'italiano L2 a studenti con situazioni di disagio e di svantaggio non sia uno scenario largamente trattato nella letteratura della glottodidattica, ai nostri tempi rappresenta una realtà piuttosto frequente. Tutto ciò che rientra nel possesso delle conoscenze e delle metodologie didattiche degli insegnanti di oggi proviene quasi esclusivamente da sperimentazioni concrete e da ricerche sul campo, i cui risultati sono resi noti pubblicamente. Condividere i riferimenti teorici, i successi e gli insuccessi delle pratiche messe in atto così come le programmazioni, i sillabi e i materiali che si sono utilizzati agevolano le esperienze di coloro che affrontano la medesima situazione. Non si tratta di scelte definitive da porre come modello, bensì di tentativi che puntano ad una ridefinizione del percorso didattico in modo da avere riscontri positivi.

Il primo passo da fare è di sicuro la presa di coscienza che i paradigmi culturali e linguistici che possediamo riguardano il nostro modo di vedere il mondo, il luogo in cui siamo cresciuti e le persone con cui ci siamo sempre rapportati. Quando prendiamo invece in mano una classe popolata da individui provenienti da varie nazioni dobbiamo pensare in termini di pluralità, cercando di creare quello che in francese viene denominato *dépaysement*: il termine significa disorientamento, o spaesamento, in riferimento alla fase di distacco dalle proprie abitudini e modi di ragionare, in una

prospettiva di relativismo culturale e linguistico⁴¹. L'atto di distaccarsi dalla nostra visione del mondo fa sì che si prepari un terreno di confronto aperto ma allo stesso tempo di protezione, unico nel suo genere: l'ambiente del corso di lingua, un microcosmo confortevole regolamentato da chi lo abita in quel momento, avulso dal mondo esterno.

I principi base che regolano l'azione didattica si ispirano alla pedagogia inclusiva, cioè a una pedagogia che tiene conto degli specifici bisogni educativi reclamati dai minori, come del resto la legge n.47/2017 aveva già raccomandato, in riferimento ai loro vissuti traumatici. Questi criteri si riflettono perfino sulla formazione linguistica vera e propria, facendo emergere, assieme ai risultati derivanti dalle esperienze di utilizzo, una serie (non definitiva) di accorgimenti per il docente nella pianificazione didattica.

Nei confronti del percorso scolastico il minore nutre sentimenti contradditori. Da una parte sa che si tratta di una tappa essenziale se vuole acquisire determinate competenze per il suo futuro⁴²; dall'altra però non riesce ad accettare di essere trattato come un adolescente qualunque che non ha avuto i trascorsi drammatici da lui invece esperiti. Inoltre l'ambiente scolastico è visto come una sala d'attesa, un preambolo alla vera vita lavorativa che lo aspetta, la vita in cui può guadagnare il denaro da inviare alla famiglia e da usare per sé stesso. Per fare fronte a questo complesso sistema di urgenze e stati d'animo, una via da intraprendere didatticamente sarebbe la creazione di progetti formativi personalizzati su ciascun alunno, ad alta valenza orientativa. Non sembra un cammino facile per un insegnante, ma a tal proposito nello stesso *Report* citato precedentemente riguardo i bisogni specifici, si propongono linee guida ispirate alla didattica inclusiva che esporrò brevemente.

I quattro capisaldi metodologici dell'inclusività sono la personalizzazione, la socializzazione, l'orientamento e l'integrazione scuola-territorio. La personalizzazione si articola, come già detto, nel tentativo di rendere partecipe attivamente lo studente nel suo percorso formativo. Ciò si traduce nell'aggiustare gli interventi secondo le sue lacune o difficoltà. La socializzazione con gli altri compagni e con il docente mira invece ad un consolidamento delle reti sociali ed affettive, per evitare che l'alunno

⁴¹ Nitti P., I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili. Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte, *ELLE*, Vol.7- Num.3, Edizioni Ca' Foscari, 2019 (pp. 413-428).

⁴² Triani P., MSNA, scuola, formazione. Progetti in atto e linee di sviluppo, in *Sguardi Simmetrici*, a cura di Brescianini C., collana *I quaderni dell'ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna*, vol.4, Tecnodid editrice, Napoli, 2018 (p. 108).

affronti le esigenze scolastiche richieste in solitudine. L'orientamento ha invece a che fare con le tipologie di attività proposte: più esse verteranno su compiti realistici ed utili per la vita, più il minore sarà coinvolto. È la logica di cui abbiamo ampiamente parlato nel precedente capitolo, dove si era proposta la metodologia del *project work* come un esempio di *learning by doing*, ovvero un tipo di apprendimento *action oriented* che fa leva sulla realizzazione di un prodotto concreto, durante la quale si acquisiscono molteplici capacità interdisciplinari⁴³. Per quanto riguarda l'integrazione scuola-territorio infine è oramai conclamato che il solo apporto della scuola dell'obbligo e del solo docente non siano sufficienti. È la centralità di ogni alunno infatti che richiede una contemporaneità di interventi, rendendo indispensabile la cooperazione tra diverse entità e figure educative. L'insegnante quindi ha la responsabilità di avvalersi del contributo di ulteriori presenze quali volontari, tutor, esperti e altri ancora.

Riassumendo possiamo allora affermare che una didattica efficace in un contesto vulnerabile debba necessariamente ispirarsi agli aspetti appena esposti, proponendo attività che alternino momenti di riflessione personale a momenti di collettività e socializzazione. In questo senso le pratiche laboratoriali e l'attivazione di progetti nella classe si dimostrano molto produttivi, in quanto danno la possibilità di esprimere la propria individualità, di agire attivamente, e allo stesso tempo di acquisire la lingua italiana senza l'inutile carico teorico tipico dell'insegnamento tradizionale.

⁴³ Cfr. cap. 1 di questo elaborato.

CAPITOLO 3

Un’esperienza di insegnamento di italiano L2 attraverso il *project work*, nel contesto dell’associazione “Arcobaleno” a Rimini

Dopo aver indagato in modo dettagliato la metodologia del *project work* nel primo capitolo, nel secondo ci siamo concentrati sul contesto cosiddetto vulnerabile di insegnamento: un contesto in cui i protagonisti sono i minori non accompagnati. Questi ragazzi affrontano un viaggio ben al di sopra della loro portata, che comporta l’abbandono della famiglia e dei nuclei affettivi fino ad allora presenti. Raggiungere la metà italiana, però, non è un traguardo di sollievo come si potrebbe pensare. Da qui infatti ha origine la parte più complicata del viaggio (interiore), il percorso di accoglienza ed integrazione, che ha come scopo la “trasformazione” degli adolescenti appena arrivati in cittadini capaci di esprimere sé stessi e vivere pienamente nella nuova società.

L’integrazione viene conquistata su molti piani, tra cui quello dell’acquisizione della lingua autoctona, uno strumento di estrema utilità. Oltre alla scuola, anche le associazioni locali e diversi altri enti giocano una parte fondamentale in questo percorso. Come ho spiegato nei precedenti capitoli, infatti, l’impiego di tecniche didattiche alternative si configura come la scelta migliore per allinearsi ai cambiamenti dei nuovi discenti, che richiedono approcci più pratici in stretta relazione alla realtà e alle azioni della vita quotidiana. Il *project work* si rivela una valida opzione per affrontare contesti di questo tipo, per la serie di ragioni già esposte.

Nella conclusione del mio percorso di studi universitari ho avuto l’opportunità di lavorare come insegnante tirocinante di italiano L2 presso un’associazione riminese che offre, tra gli altri servizi, corsi di italiano gratuiti per immigrati. Il tirocinio della durata di 180 ore prevedeva diverse attività: aiuto nei compiti per bambini (futuri) iscritti alle elementari, gestione delle iscrizioni alla scuola, ma soprattutto l’insegnamento dell’italiano a due gruppi di immigrati di provenienza, età e livello scolastico differenti. C’era una sola caratteristica che univa questi due gruppi, ed era il livello di conoscenza della lingua registrato dal test d’entrata: rientravano tutti, nonostante con capacità differenziate, nel livello A0/A1. Il livello A1 è definito dal QCER (Quadro Comune

Europeo di Riferimento per Lingue, ovvero il documento che fornisce i livelli soglia comuni a tutta l’Europa per l’apprendimento delle lingue) come di “contatto”. Un livello che indica una padronanza tutt’altro che consistente, dunque, davanti a cui si percepisce la necessità di sviluppare un itinerario educativo altamente elaborato.

Oltre alla problematicità della prospettiva linguistica il fattore che in misura maggiore rendeva difficoltosa una qualsiasi pianificazione scolastica erano i vissuti degli alunni. In classe, infatti, ogni individuo porta con sé tutta una serie di stati d’animo, paure, emozioni contrastanti (e quasi mai positive) che influenzano non solo il proprio apprendimento, ma anche l’ambiente generale in cui esso ha luogo: per dirla in termini strettamente acquisizionali, si attiva molto spesso il filtro affettivo descritto da Krashen, che impedisce che l’*input* somministrato diventi effettivamente *intake*. La sfera emotiva è un’area di grande importanza da tenere in considerazione; in essa rientra anche la motivazione per la quale si decide di imparare una lingua. Nel nostro caso, non sorprende che ogni discente abbia un tipo di spinta differente, che potrebbe condizionare il suo andamento e il suo grado di partecipazione. Perciò è fondamentale cominciare da un’attenta analisi dei bisogni dei partecipanti, fornendo un *input* che appaia in linea con essi, capace di mantenere alti l’interesse e la curiosità.

Per quanto riguarda invece le competenze da sviluppare, abbiamo notato come quella comunicativa e pragmatica siano alla base per garantire una “sopravvivenza sociale”: gli apprendenti da poco presenti sul territorio italiano si trovano sistematicamente in situazioni di urgenza comunicativa, derivante dall’incapacità di esprimersi in modo efficace, il che significa che durante le ore di lezione essi preferiranno imparare le soluzioni linguistiche più idonee per “cavarsela” nella loro quotidianità. Proporre allora compiti reali in cui gli studenti possano partecipare attivamente e soprattutto riutilizzare nell’immediato le forme imparate anche al di fuori della classe pare una scelta idonea. Il *learning by doing*, fortemente *action-oriented*, è la caratteristica centrale della metodologia per progetti, che quindi risponde appieno ai bisogni concreti manifestati dagli alunni.

Da docente alle prime armi, accostarmi all’insegnamento linguistico tenendo conto di questi elementi mi ha spinto a ricercare metodi didattici in cui si prediligesse tutto tranne che un atteggiamento di controllo assoluto e di asimmetria verso i ragazzi. Si trattava, invece, di creare momenti di cooperazione tra pari, di proporre attività che li coinvolgessero in prima persona e di cercare di seguire i ritmi e le curiosità spontanee risultava un piano d’azione più efficace.

Per questo motivo ho deciso di mettere in pratica con uno dei due gruppi, quello in cui erano presenti minori non accompagnati residenti in case famiglia, la metodologia del *project work*.

In questo capitolo, dunque, presenterò la mia esperienza di insegnamento in un contesto vulnerabile presso l'associazione “Arcobaleno” nel riminese, riportando gli svantaggi e i vantaggi dell'utilizzo del *project work* in modo che possa essere d'aiuto anche per coloro che si accingeranno ad affrontare una situazione dello stesso tipo.

In primo luogo, parlerò della realtà delle associazioni che ogni giorno si impegnano nell'accoglienza e nel supporto degli immigrati su moltissimi piani; poi descriverò in dettaglio il contesto di insegnamento/apprendimento e le sue caratteristiche che mi hanno condotto ad adottare la suddetta metodologia; in ultimo, tratterò invece del prodotto di lavoro che abbiamo creato e delle sue ricadute didattiche.

Allo scopo di descrivere al meglio il trascorso didattico del tirocinio che mi ha coinvolta, utilizzerò in questa parte una produzione in prima persona, per dare più autenticità e consistenza alle osservazioni effettuate.

3.1 Il contesto di insegnamento/apprendimento

Per legge i rifugiati o i richiedenti asilo inseriti nella rete SPRAR hanno diritto ad almeno dieci ore settimanali di lezioni di lingua italiana, che sono generalmente erogate dai responsabili dei progetti di accoglienza assieme a cooperative ed associazioni di volontariato. Non accade di rado però che alcuni Comuni non aderiscano alla rete SPRAR, lasciando “scoperti” i richiedenti, i quali si vedono costretti a rivolgersi ad altre istituzioni esterne. Purtroppo la realtà del nostro paese non risulta infatti avere un piano di intervento stabile nell'affrontare questa situazione, sebbene il *Piano nazionale per l'accoglienza dei richiedenti asilo* varato dal Ministero dell'Interno già nel 2017 abbia posto come priorità assoluta la formazione linguistica dei neoarrivati. Ciò che manca, anche secondo i responsabili del “Riconoscimento nazionale della professionalità degli insegnanti di italiano L2” (RI. N. P. IT), sono direttive strutturali da applicare con fermezza in modo che tutto il Paese si adegui nel garantire un piano uniforme e di lunga durata centrato sui bisogni degli studenti.

Nel percorso di acquisizione della lingua, così come nelle pratiche di accoglienza e sostegno, l'apporto degli enti locali costituisce un aiuto fondamentale, integrato alle iniziative delle istituzioni scolastiche. Grazie ai fondi stanziati dalla Regione si possono dare vita a corsi di lingua accessibili gratuitamente e a progetti volti

a migliorare la situazione difficoltosa degli immigrati, senza distinzione di razza, credo religioso, bandiera politica; contro la discriminazione e in favore della tutela dei diritti.

Le associazioni si avvalgono sia di personale esperto e di coordinatori, sia di volontari disposti a dare il proprio contributo con le loro capacità. Coloro che partecipano come volontari hanno competenze molto variegate, possono essere figure professionali dai diversi titoli di studio, insegnanti in pensione, studenti volenterosi, tirocinanti o anche aderenti a servizi civili. Solitamente la maggior parte di loro non ha frequentato corsi di specializzazione focalizzati sull'insegnamento dell'italiano L2, e quindi fa riferimento al proprio bagaglio di esperienza e alla creatività nel momento in cui sono chiamati ad operare. Ad ogni modo, quello del volontariato è un operato che apre la strada ad una sensibilizzazione verso chi vive in condizioni di svantaggio, smuovendo quel sentimento di solidarietà volto principalmente a non lasciare nell'invisibilità chi soffre.

Una caratteristica peculiare di queste associazioni è inoltre la flessibilità: vengono infatti organizzati corsi di tutti i livelli che possono avere luogo anche la sera o nel fine settimana, e in sedi diverse. Così facendo si cerca di venire incontro a lavoratori e studenti, e alle madri che possono spostarsi solamente insieme ai bambini viene spesso data la possibilità di portarli con sé. Si tenta di combattere l'esclusione e l'emarginazione attraverso la valorizzazione di tutte le diversità.

Sul territorio riminese sono presenti diverse cooperative ed associazioni con l'intento specifico di accogliere ed accompagnare gli immigrati nel loro personale percorso di integrazione. Propriamente dedicate ai minori stranieri non accompagnati sono nate le Comunità Educative Residenziali "Casa Borgatti" e "Casa Clementini", entrambe gestite dalla fondazione San Giuseppe per l'aiuto materno ed infantile di Rimini. Queste aree di inclusione sociale operano in osservanza delle linee indicate dalla legislazione nazionale, regionale e locale nell'ambito educativo, socio-assistenziale e socio-sanitario. Accolgono un massimo di dieci ragazzi tra i sei e i diciotto anni provenienti da contesti problematici che vivono situazioni di disagio socio-educativo, affettivo e psicologico. Sono delle vere e proprie case indipendenti che offrono un ambiente protetto ed operano per il conseguimento dell'*iter* scolastico organizzando per ciascuna esigenza un percorso educativo inclusivo. La presenza di educatori ed esperti assicura che ogni minore sia seguito nella sua specificità, e i progetti formativi ricalcano le esigenze educative nel modo più attento possibile. Sono previsti momenti di socializzazione e ricostruzione dei legami sociali attraverso attività

e pianificazione della *routine* giornaliera, dando inoltre la possibilità ai ragazzi di rafforzare l'identità personale secondo i propri interessi e desideri. Anche l'orientamento al mondo del lavoro è considerato un aspetto rilevante, perciò le attitudini personali e la voglia di fare vengono tenuti in considerazione per il futuro inserimento nella società. È inoltre prescritta la partecipazione a corsi di lingua in collaborazione con altri enti del settore che lavorano in un quadro di sostegno integrato.

3.1.1 L'associazione “Arcobaleno” a Rimini

L'associazione “Arcobaleno” è una ONLUS nata nel 1989 a Riccione, fondata da immigrati e cittadini locali per far fronte ai primi movimenti migratori che interessavano la zona. Le iniziative di allora si concentravano sulle necessità primarie di chi era appena arrivato: trovare un'abitazione, un lavoro, imparare la lingua, istituendo anche uno sportello di ascolto e consulenza. Oggi la struttura si è ampliata tanto da interessare l'intera provincia con le sue molteplici sedi, e mette a disposizione tra le altre cose anche corsi di italiano per studenti e adulti stranieri. Lo spirito alla base di tutti i progetti rimane comunque quello della valorizzazione dell'interculturalità.

È curioso notare che i due aggettivi “interculturale” e “multiculturale” sono normalmente usati come quasi sinonimi, quando invece intercorre tra di loro una differenza sostanziale: multiculturale è quella società nella quale sono presenti sì molte etnie, ma esse vivono separatamente immerse nelle proprie realtà; interculturale invece si considera quell'ambiente in cui i gruppi linguistici e culturali convivono, si rapportano quotidianamente l'uno con l'altro entrando in contatto. Nell'ultimo caso è perciò presente un costante dialogo tra gli individui, che costruiscono ponti di interesse e rispetto reciproci⁴⁴. È sotto una prospettiva interculturale allora che si deve ridisegnare l'assetto sociale, e le associazioni come “Arcobaleno” si muovono rispettando tale pensiero, perché solamente attraverso un'educazione di questo tipo si può raggiungere una civiltà moderna e tollerante. L'intento è sottolineato anche nel nome dato alla sede di Rimini nata nel 1992, luogo in cui ora si svolge gran parte delle lezioni: si chiama infatti “La Casa dell'Intercultura”, ed è dedicata ad Aylan Kurdi, il bambino ritratto in una foto senza vita sulla riva del mare simbolo della tragedia legata ai viaggi migratori.

“Arcobaleno” si avvale dei contributi di diverse altre associazioni di volontariato provinciali creando una rete solida per la tutela degli immigrati: si promuovono

⁴⁴ Silva C., *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2002.

campagne di sensibilizzazione alla solidarietà e si celebrano ricorrenze a livello nazionale quali la Giornata Internazionale contro il Razzismo (21 marzo). Queste occasioni non solo possono diventare uno spunto didattico per i docenti, ma permettono anche di farsi conoscere e di avvicinare le persone che non sono direttamente coinvolte nelle dinamiche di accoglienza.

Da qualche anno sono nati anche i “laboratori dell’intercultura”, ovvero spazi di racconto dalla durata di due ore nei quali si raccontano tradizioni, modi di vivere e peculiarità di alcuni paesi stranieri di provenienza. Dopo la progettazione dell’attività, che può avere come oggetto tematiche come il cibo, i costumi, la musica tipici di un territorio, il laboratorio viene esposto e presentato nelle classi delle scuole che hanno aderito all’iniziativa. La lingua utilizzata nell’esposizione è generalmente l’italiano, ma nel caso in cui nel paese in questione si parli una lingua straniera studiata dagli alunni, come lo spagnolo per il Messico o il francese per la Tunisia, si opta per quest’ultima. In queste occasioni gli alunni italiani (e non) possono guardare in modo autentico alla diversità di chi arriva da altre parti del mondo. Si costruiscono in modo concreto ponti di collegamento tra le culture.

Per quanto riguarda invece specificatamente l’insegnamento dell’italiano L2, l’associazione propone corsi di lingua, ma anche attività di potenziamento linguistico e aiuto compiti per studenti già frequentati la scuola (soprattutto gli adolescenti di seconda generazione⁴⁵). Nel 2016 all’extrascuola hanno partecipato più di settecento studenti provenienti dalle scuole elementari, medie e superiori fino al sedicesimo anno d’età. Tuttora gli extrascuola vengono attuati per seguire chi ha necessità di rinforzamento. Un’iniziativa rilevante, dunque, che mostra l’effettivo bisogno di supporto allo studio ricercato dagli alunni sia di prima che di seconda generazione. A curare le ore di potenziamento ed aiuto compiti sono coordinatori e volontari preparati a sostenere le richieste di diverso tipo a seconda delle materie degli alunni.

A chi ha più di sedici anni sono invece offerti corsi gratuiti di italiano L2, che possono essere di prima alfabetizzazione per gli alunni poco scolarizzati, di livello elementare e fino al B2. Tramite un *placement test* iniziale si saggia la competenza del futuro studente in base a capacità di scrittura, lettura, comprensione e al vissuto scolastico. Quando viene raggiunto un numero abbastanza consistente di iscritti allo

⁴⁵ Per ‘immigrati di seconda generazione’ si intendono i giovani nati sul territorio -in questo caso- italiano da genitori immigrati precedentemente da altri paesi. Quelli di prima generazione, al contrario, sono nati in un paese straniero, hanno viaggiato e si sono stabiliti nello Stato ospitante.

stesso livello viene avviato il ciclo di lezioni, che può avere durata variabile ma che generalmente prosegue per diversi mesi, più volte alla settimana. Nel 2017 gli iscritti sono stati circa un migliaio. L'elemento base per la formazione delle classi è chiaramente il grado di conoscenza linguistica, questo però non basta per fare in modo che si formino gruppi almeno in parte omogenei; come si era già trattato nel precedente capitolo infatti, le difficoltà che sussistono in questi contesti sono legate alle caratteristiche estremamente dissonanti degli alunni. Le lezioni sono tenute ancora una volta da collaboratori che lavorano in programmi di servizio civile provinciale, regionale o nazionale e da tirocinanti universitari, con percorsi e competenze diverse. Il fatto che il personale presente sia esperto in ambiti eterogenei gli uni dagli altri costituisce una risorsa determinante perché ci si può servire di una molteplicità di prospettive durante la pianificazione delle attività e dei percorsi didattici. Sempre nel 2017 le figure che hanno dato il proprio apporto ad Arcobaleno sono state più di settanta, un numero considerevole, che migliora non poco la qualità dell'offerta formativa proposta dalla scuola. Avendo a che fare con una tipologia di utenza piuttosto ardua infatti, contare su numerosi punti di riferimento permette di poter assegnare alle esigenze di ogni gruppo una guida adeguata.

3.1.2. Che classe!

A settembre 2019 comincia la mia esperienza come insegnante di italiano L2 all'associazione “Arcobaleno”, secondo il programma di tirocinio previsto dall'Università di Bologna. Se per i primi tempi aiuto gli altri colleghi con attività di potenziamento linguistico a bambini stranieri che avrebbero di lì a poco cominciato la scuola elementare, dopo due settimane si concorda di avviare invece un corso di italiano della durata di venticinque ore e mezzo, dovrei avrei insegnato in prima persona. Le richieste sono infatti numerose, tanto da dover dividere gli studenti in due gruppi: il primo composto da diciotto adulti, provenienti perlopiù dal Sud America e dal Nord Africa; il secondo costituito invece da quindici studenti, di cui otto minori risiedenti nelle case famiglia “Casa Borgatti” e “Casa Clementini” a Rimini.

Se per il primo gruppo condurre una lezione ordinaria, ovvero didatticamente tradizionale basata sulla formula insegnamento-esercizi-*feedback*, si rivela un metodo efficace, la stessa metodologia non sembra affatto dare buoni risultati con la classe in cui sono presenti i minori. Anzi, non si parla nemmeno di raggiungere risultati, ma della possibilità anche solo di condurre una lezione in modo lineare. Infatti i minori che

partecipano al corso mostrano subito segni di insofferenza e disinteresse; è come se vedessero l'apprendimento come un ulteriore obbligo noioso e forzato che la nuova società impone loro.

Le colleghi che hanno già insegnato a ragazzi delle case famiglia mi avvisano subito che probabilmente avrò bisogno di una mano, perché sono soggetti un po' movimentati: Mi., Da., Ma., Ar. sono infatti sedicenni albanesi arrivati da poco tempo in Italia a cui importa non troppo della disciplina scolastica. Alla domanda che rivolgo loro nelle prime lezioni “come è la scuola in Albania?”, Mi. risponde “scuola? A scuola io fuori, sigarette”. Anche per Om., iracheno di quindici anni, Sa., senegalese della stessa età, e Mo. e So., marocchini di diciassette, l'atteggiamento non si discosta di tanto. In aula si siedono sempre negli stessi posti, vicini, e parlano costantemente in madrelingua tra di loro. Anche se come emerge dal test di piazzamento, la loro formazione scolastica è debole, è importante precisare che l'etichetta “scolarizzazione” è una semplificazione generalizzata dietro cui si cela un territorio d'esperienza molto più variegato⁴⁶. Dalla carta risulta che sì, sono andati a scuola, ma non sussiste prova di quanto davvero sia stata valida a livello disciplinare la vicenda vissuta. Non so che tipo di professori hanno avuto, se hanno effettivamente frequentato le lezioni, se hanno un metodo studio e se ritengono che l'istruzione sia una parte preziosa della vita.

Emerge in modo chiaro che i ragazzi si sentono a disagio nell'ambiente della classe; mostrano una chiusura nei confronti degli altri compagni, adulti, e anche verso me in quanto insegnante. La loro competenza linguistica in italiano è legata soprattutto ad espressioni e formule fisse orali che probabilmente hanno imparato per una minima sopravvivenza sociale nel nuovo territorio. Noto tuttavia che ognuno di loro, appena arrivato a scuola, porge il proprio saluto: “ciao prof!” o “buongiorno prof!”. Questo significa che hanno appreso una piccola, ma importante parte della competenza pragmatica legata ai saluti, e ci tengono a mostrarmi che la sanno padroneggiare.

Durante le prime lezioni riesco ad avere un quadro più completo delle loro personalità. Se infatti in un contesto informale come il momento dell'arrivo a scuola, dove non si trovano seduti in aula a seguire le indicazioni dell'insegnante, provano tutti ad interagire in italiano con me e tra di loro, nel corso della lezione faticano a fare lo stesso. Questo è probabilmente dovuto alla percezione della circostanza scolastica vera

⁴⁶ Mocciaro E., *La morfologia nominale nell'italiano L2 di minori stranieri non accompagnati: analfabetismo, acquisizione, didattica*, 2019. Il contributo è consultabile online all'indirizzo: https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/015_Mocciaro_Atti_SLI_LII_Berna.pdf

e propria: sebbene si tenti di mantenere un clima rilassato e per nulla “ufficiale”, la mia presenza e quella degli altri studenti -sconosciuti e più grandi di loro- provoca una sorta di paralisi delle capacità, un blocco espressivo. Faticano ad alzare lo sguardo dal tavolo, non interagiscono spontaneamente con me, mentre invece parlano ad alta voce con gli amici, cercano il loro supporto nel momento in cui li interello per correggere qualche esercizio. Mi accorgo inoltre che quando introduco un argomento spiegandolo all’intera classe, ad esempio alcuni verbi della prima coniugazione, e domando se hanno compreso, i ragazzi annuiscono. Nel momento però di fare gli esercizi, lasciano il foglio quasi interamente bianco. Provo allora ad avvicinarmi a loro in modo più informale, mi siedo al tavolo e facciamo l’esercizio insieme. È in queste occasioni che le motivazioni dei loro atteggiamenti si fanno più chiare: provano imbarazzo ad esprimersi in qualunque modo nella L2.

Da qui emerge concretamente quanto le difficoltà e il disagio dei loro vissuti si riflettano sulle prestazioni scolastiche. Si sentono con alta probabilità ancora al di fuori del nuovo gruppo sociale offerto dalla realtà ospitante, su tantissimi livelli. In primis grava su di loro la “colpa” di essere un adolescente straniero, ovvero un escluso a prescindere, la cui vita fino ad adesso si è arricchita di modi, tradizioni, conoscenze che hanno molto poco a che fare con quelle dei coetanei italiani. La lingua è considerata come il *discrimen* più incisivo in tal senso. In secundis, hanno affrontato un viaggio migratorio che ha causato loro sentimenti di sofferenza e abbattimento, a causa di cui sono stati costretti a crescere in fretta. Il vuoto emotivo innescato dalla recisione netta degli affetti costruiti in patria, poi, ha l’effetto di sgretolare ancora di più il fragile assetto emotivo che già di per sé è labile, negli adolescenti. Rimettere in piedi un’immagine di sé soddisfacente, ma soprattutto accettata dagli altri individui “nuovi” che li circondano, è un’operazione molto ardua.

Un’altra causa sottostante la ritrosia dei ragazzi in classe riguarda inoltre il tipo e il modo di insegnamento proposto, riflessione dalla quale è scaturita successivamente l’idea di proporre una metodologia didattica alternativa. Infatti, appare palese la scarsissima attenzione rivolta agli argomenti di grammatica che di lezione in lezione vengono affrontati. Fare ripetere la coniugazione del verbo “essere” come fosse una poesia da imparare a memoria, per questi ragazzi non ha alcuna utilità. Lo riconosco perché, come riportavo poco prima, sebbene la memorizzazione sia -apparentemente- avvenuta, nelle frasi scritte da completare con le forme del medesimo verbo la conoscenza non viene messa in pratica. Non si attiva cioè il processo di applicazione

concreta di ciò che si è studiato. Al contrario però, se rivolgo loro delle domande come “da quanto tempo siete in Italia?” quasi tutto rispondono con l’accordo corretto tra pronome e forma verbale. È l’urgenza comunicativa del contesto orale, situazione con cui si sono misurati (e si misurano quotidianamente) innumerevoli volte, a comportare l’apprendimento vero e duraturo. Estrapolata da quel contesto di realtà -qui riprodotta in chiave didattica-, la *performance* risulta allora peggiorata, se non interdetta. Dal punto di vista tecnico si può affermare che le loro competenze siano di tipo implicito, ovvero depositate nella memoria di tipo procedurale, e si manifestano nel comportamento del parlante senza che egli sia in grado di accedere consapevolmente alle regole grammaticali⁴⁷.

In altre occasioni si verificano situazioni di questo tipo, e più pongo al centro dell’attenzione momenti reali di interazione a carattere spontaneo, più l’imbarazzo e la chiusura sembrano (anche se non sempre e non sempre così facilmente) scivolare via.

Dopo questa prima settimana di osservazioni e primi contatti tra me e la classe, giungo alla conclusione di rivoluzionare allora il sistema di insegnamento. Qui entra in gioco la metodologia del *project work*, utilizzata con gli studenti stranieri minori non accompagnati che rendono di conseguenza un contesto di apprendimento vulnerabile.

3.1.3. Analisi dei bisogni e osservazioni tecniche

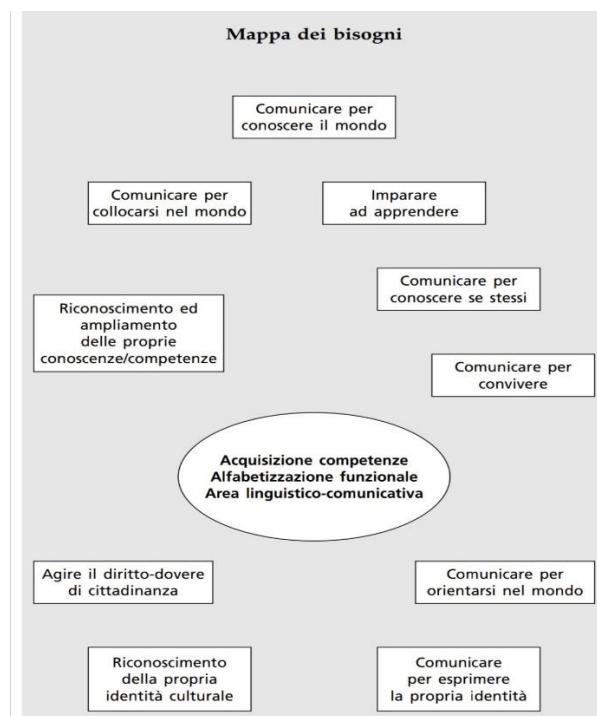
Dopo aver presentato la classe e chi la compone, sorge la necessità di analizzare didatticamente l’ambiente di insegnamento. Innanzitutto è indispensabile comprendere la tipologia di utenza e il tipo di motivazione. Come esplicato nel capitolo primo, la motivazione è lo scopo per cui si decide di imparare una lingua: l’insegnante deve tenerlo presente per allineare le attività che propone agli obiettivi dei discenti. In questo caso, i giovani ragazzi mostrano il bisogno di inserirsi celermente nella società e di poter comunicare in modo efficace, per riguadagnarsi una posizione soddisfacente. Ciò si rispecchia anche nel mondo lavorativo, dal momento che il traguardo finale dell’intero progetto migratorio è quello di trovare un impiego per essere autonomi economicamente e ripianare il debito contratto al momento della partenza. Dal canto suo, invece, il docente dovrà impegnarsi anche nel mantenere accesa la loro curiosità, lavorando su temi utili ed evitando proposte troppo al di fuori dell’aura di interesse.

⁴⁷ La competenza esplicita invece, intesa come capacità di verbalizzare una regola, è depositata nella memoria dichiarativa attraverso meccanismi di ricostruzione consapevole.

L'*input* somministrato, oltre ad essere comprensibile (Krashen 1981:94) e stimolante verso un progressivo miglioramento, deve essere significativo per i discenti in modo che diventi *intake*, sia cioè appreso in modo duraturo. Anche l'*output*, specialmente di tipo orale, è essenziale. Attraverso le produzioni e i dialoghi i ragazzi possono misurarsi col *feedback* ricevuto dall'insegnante ma anche dagli altri compagni, accelerando il processo di acquisizione.

A livello di competenze, invece, si consideri di sviluppare complessivamente quella comunicativa: i ragazzi hanno la necessità di interagire e di farsi capire. Parlare significa infatti comunicare per uno scopo, e questo è a tutti gli effetti un atto sociale e pragmatico.

Fig.1



Come schematizzato dalla fig.1⁴⁸ riassuntiva dei bisogni dei discenti in questione, da prediligere non sono compiti che forniscano conoscenze esclusivamente grammaticali

⁴⁸ Immagine presa da Monaco S., La certificazione ‘CELI impatto’ nell’esperienza dei centri territoriali permanenti (CTP), in Perri C. (a cura di), *Italiano per l’integrazione. Bisogni formativi e metodologie per l’insegnamento della lingua italiana agli immigrati*, vol. 7, Associazione Centro Astalli, Roma, 2009 (p.97).

(sapere a memoria il plurale dei sostantivi irregolari, per esempio, oppure imparare che va messo l'apostrofo all'articolo “un” quando il nome che segue è femminile) o esclusivamente lessicali, ma piuttosto assicurarsi che vengano acquisite le capacità di padronanza d'uso della lingua nelle situazioni, così come la competenza d'azione. È di primaria importanza, per ripristinare legami sociali, sia saper esprimere esattamente quello che si vuole dire, sia essere compreso per ciò che si vuole esprimere.

Proseguendo, l'ambito che a mio parere merita un'attenzione particolare in contesti come quello della mia classe, è la sfera emotiva. Non bisogna mai dimenticare che il risvolto della condizione affettiva è forse il principale elemento che influenza l'andamento dello studente, e di conseguenza quello dei compagni; un fattore che riguarda in prima persona anche il docente. L'analisi dei bisogni si traduce in gran parte nell'indagine delle componenti psicologiche legate al vissuto dell'individuo e al suo stato d'animo. Parlando di minori, è lampante che siano da prendere delicate precauzioni, poiché come abbiamo visto oltre all'estenuante viaggio che hanno compiuto, l'ambiente in cui vivono ora causa loro non pochi problemi. La permanenza nella casa famiglia, l'obbligo di rispettare *routine* nuove, lo sforzo di riassettare una rete di figure di riferimento, l'incertezza verso il futuro e purtroppo alcune volte anche la presenza di patologie di origine psicotica post-traumatica, non rendono affatto sereno il momento dell'apprendimento.

In particolare questo si manifesta nelle reazioni che nascono dalla proposta di attività, e l'insegnante deve fare in modo che il materiale sia prima di tutto alla loro portata linguistica e morale. Con questo si intende che il lavoro debba stimolare interesse e curiosità; deve essere percepito come un compito utile e motivante, ma anche affrontabile secondo le proprie capacità. Se non ciò non avvenisse, si innescherebbe infatti il meccanismo di difesa del filtro affettivo, che inibisce l'apprendimento perché lo ostacola con emozioni di ansia, imbarazzo e paura di fare una brutta figura. Nel mio caso, mi rendo subito conto che avrebbe potuto verificarsi una dinamica del genere: la differenza di attitudine dei ragazzi prima fuori e poi dentro la classe, così come il riserbo mostrato di fronte ai richiami di partecipazione durante la lezione, mi spinge a riconsiderare il piano didattico.

Alla luce delle considerazioni che il costruttivismo ha introdotto nella visione della conoscenza, cioè che essa non è acquisita in modo oggettivo, bensì viene filtrata e personalizzata (in linea col nome dell'approccio, ‘ricostruita’) dall'individuo stesso e dalle sue predisposizioni emotive (bisogni personali, attitudini, motivazioni...), decido

di adottare una metodologia che miri a rendere partecipe e attivo l'alunno. Questo modo di agire lo renderà più autonomo e responsabile non solo durante la lezione, ma anche fuori dal suo contesto. Le attività devono conformarsi all'intento: esse deriveranno direttamente dalla realtà, riproducendone le situazioni. Il metodo di lavoro sarà poi cooperativo, cosicché si impari a lavorare con le altre persone simulando il luogo di lavoro a cui accederanno tra qualche tempo. La lingua italiana sarà l'acqua che muove il mulino di questo processo, lo strumento indispensabile per operare, non il prodotto finale a cui guardare.

Ci sono quattro valenze della lingua a cui possono, riassumendo, essere collegati i bisogni degli studenti in questione⁴⁹:

1. La valenza comunicativa: è la capacità di dialogare, mettersi in contatto verbalmente con le altre persone e comprenderne i messaggi;
2. La valenza pragmatica: ogni atto linguistico è anche un atto socializzante che ha un impatto sulla realtà micro- e macro-sociale;
3. La valenza espressiva: la lingua è il mezzo più importante attraverso cui si esternano sentimenti ed emozioni, gusti e preferenze. La propria interiorità viene svelata;
4. La valenza culturale: imparare un sistema linguistico significa implicitamente acquisirne (o quantomeno comprenderne) i tratti culturali, i modi di pensare e i paradigmi di comportamento. Questa dinamica conduce più delle altre all'integrazione nel territorio ospitante.

Queste premesse sono sufficienti, a mio avviso, per spiegare le motivazioni dietro alla scelta di adottare la metodologia del *project work*, che prescrive di creare un prodotto finale concreto durante la realizzazione del quale viene acquisita la lingua, in modo non focalizzato sulla forma.

La proposta di prodotto finale che ho illustrato alla classe è un cortometraggio intitolato “Il mio posto preferito a Rimini”, a cui hanno partecipato gran parte degli studenti. Ad alcuni adulti piace l'idea e si vogliono impegnare nel dare il loro contributo, mentre per altri non è così; preferiscono seguire solo le lezioni, in cui comunque ho deciso di mantenere una porzione di tempo, non occupata del progetto, per fare esercizi (non troppo tradizionali!).

⁴⁹ Freddi G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino, 1994 (pp.29-30).

3.2 “Il mio posto preferito a Rimini”

La situazione di neo-plurilinguismo emersa recentemente in ambito scolastico, dovuta alla presenza di individui stranieri provenienti da diversi *background*, è un elemento che di per sé fornisce non pochi spunti didattici. Questa condizione ha infatti dato vita negli ultimi anni a diversi progetti che mirassero a valorizzare la diversità linguistica e culturale degli studenti immigrati, in modo che la loro specificità non venisse messa da parte nel percorso di integrazione al sistema culturale del nuovo paese⁵⁰. Sulla linea di tale scopo sono nati progetti di comunicazione in cui agli studenti stranieri veniva data la possibilità di mettere in gioco attivamente le proprie capacità linguistiche, raccontandosi oppure raccontando momenti per loro importanti. Tra le iniziative si trovano ad esempio l’organizzazione di incontri per condividere gli aspetti della cultura di origine, oppure lezioni vere e proprie dove veniva insegnata la lingua natia.

Un altro tipo di progetto prevede invece l’opportunità di descrivere in prima persona gli spazi vissuti dai ragazzi immigrati nella nuova città in cui si trovano: i luoghi di socializzazione e della vita quotidiana che scandiscono le loro giornate. Questa proposta, a mio parere, è molto interessante perché si articola su diversi livelli. Innanzitutto permette di aprire uno spaccato reale sulle abitudini e gli interessi di chi si trova a vivere in un ambiente del tutto inedito, mostrando come il territorio urbano possa essere ridisegnato dagli occhi di persone non locali. In secondo luogo si rende lo studente protagonista di un prodotto totalmente personalizzato, in cui però si fa uso della lingua L2 per trattaegliarlo. Viene data autonomia di scelta in base alle preferenze e ai gusti, e così facendo si valorizza non solo la diversità di ognuno, ma si rispetta anche la persona e la sua volontà.

Un *project work* che abbia dunque come scopo finale la realizzazione di un cortometraggio che unisca il lavoro di apprendimento della lingua agli interessi personali legati all’espressione di sé stessi, sembra una scelta didatticamente vincente. Credo che se gli studenti possono essere parte attiva del processo di acquisizione di una lingua, elaborando nel mentre un compito concreto che riguardi principalmente chi sono e cosa piace loro, allora non saranno così indifferenti e disinteressati durante le lezioni. Al contrario potrebbero essere incuriositi dal desiderio di *fare* davvero qualcosa di reale

⁵⁰ Il progetto “LSPCI Lingua di Scolarizzazione e Curricolo Plurilingue e Interculturale” del 2012, organizzato dal MIUR, è un esempio di valorizzazione della diversità linguistica nel contesto scolastico: <https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/lscpi.1.html>

e di utile in L2. Decido così di unire tutti i presupposti e le riflessioni delineati finora e presento ai miei studenti l’idea di realizzare un progetto, un cortometraggio dal titolo “Il mio posto preferito a Rimini”. Ognuno di loro si reca nel luogo preferito della nostra città e filmandosi tramite telefono cellulare, spiega il perché della sua scelta e descrive a parole proprie l’ambiente circostante.

3.2.1 La proposta e la realizzazione del cortometraggio

Non lo nascondo, non basta un’unica lezione per fare capire a tutti che cosa chiedo di fare. All’inizio non è affatto chiaro il perché della proposta. Devo domandare come prima cosa se hanno voglia di partecipare, se l’idea piace, se si sentono all’altezza della richiesta; spiegare poi cosa davvero comporti creare un cortometraggio nella sfera pratica ad alunni con scarse competenze linguistiche, richiede molta pazienza ed impegno. Per tre lezioni scrivo il titolo alla lavagna e con l’aiuto della classe lo traduco nelle lingue dei presenti: questa fase si rivela molto interessante, perché i ruoli si sono invertiti. L’insegnante chiede aiuto agli alunni per trovare una corrispondenza di significato e imparare alcune parole in albanese, arabo, spagnolo e inglese. I ragazzi albanesi, soprattutto Mi. e Ma., si improvvisano interpreti e sono molto interessati a tradurre con cura quelle parole alla lavagna. Anche gli altri aiutano, e noto per la prima volta un interesse spontaneo e vivido. Forse perché possono contribuire personalmente al buon andamento della lezione?

Appena reso ufficiale il senso del progetto, si passa al consenso alla partecipazione. Mi., Ma., Da. e Ar. accettano con (moderato) entusiasmo, ad una condizione: vogliono stare insieme e presentare lo stesso luogo. Anche Sa. decide di fare parte del cortometraggio, e si mostra soddisfatto di girare un video in cui è il protagonista. Tra gli adulti, due studenti desiderano contribuire; sono Fu., studente universitario dell’Azerbaijan, e Ca., brasiliiano che ha appena raggiunto la moglie in Italia. Si aggiunge in ultimo anche Ti., diciottenne senegalese. Non sembrano invece avere reazioni positive So. e Mo., i quali mi faranno capire chiaramente solo verso la fine del corso che, a loro, filmarsi causa ulteriore imbarazzo, preferiscono rimanere nel ruolo un po’ meno attivo di studenti solo frequentanti le lezioni. La loro scelta sarà commentata meglio nei paragrafi successivi, quando parlerò dei possibili svantaggi della metodologia per progetti.

Come già presentato nel primo capitolo, le fasi della realizzazione del *project work* sono quattro: l'individuazione dello scopo dell'attività, la pianificazione, l'esecuzione ed infine la presentazione/valutazione dell'operato.

3.2.1.1. Individuazione dello scopo

L'idea di scegliere come *object* un video in cui ogni studente possa prendere la scena presentando un posto a cui è legato in qualche modo nella nuova vita da futuro cittadino, nasce da un'attenta analisi dei bisogni della classe. I minori mostrano infatti disinteresse crescente nel seguire un tipo di lezione ordinaria in cui si favorisce il *focus on form* e l'acquisizione delle forme grammaticali e lessicali estrapolate dal contesto reale. Oltre alla scarsa attenzione, si registrano episodi frequenti in cui le conoscenze apparentemente acquisite non vengono neppure messe in pratica; esercizi come il completamento di frasi con la forma verbale giusta, per esempio, non sono eseguiti correttamente. Questo è indice dell'inappropriatezza del metodo didattico come trasmissione di sapere, focalizzato sulla forma e sulla mera memorizzazione.

Un altro elemento significativo si ritrova nell'atteggiamento dei ragazzi fuori dalla classe e dentro la classe, come esposto precedentemente. La spontaneità della presa di parola in italiano L2 che avviene nel contesto informale e leggero del prelezione, si scontra infatti con la chiusura e l'impaccio manifestati in aula. Ciò suggerisce la necessità di ricreare situazioni di apprendimento più serene e rilassate, che coinvolgano attivamente lo studente, innescando la già citata *Rule of Forgetting*⁵¹, e che diano l'opportunità di creare qualcosa di stimolante e reale per loro, evitando di attivare il filtro affettivo. La lingua deve divenire il mezzo e non più il fine dell'apprendimento, dal momento che la situazione in cui i minori si trovano impone di maturare nel minor tempo possibile una competenza comunicativa efficace per esprimersi, e dunque integrarsi socialmente. Una conoscenza limitata della grammatica non impedisce di certo il contatto comunicativo relazionale. In altre parole, è la lingua a piegarsi alle esigenze del mondo reale.

L'ambiente scolastico, inoltre, non corrisponde alla dimensione quotidiana della vita dello studente, di solito, e questo è facilmente deducibile soprattutto nella situazione dei minori. Le urgenze che li riguardano sono molteplici, e l'apprendimento della lingua italiana deve rispondere: essere in grado di ricostruirsi un apparato

⁵¹ Cfr. cap.1 di questo elaborato, p. 20.

affettivo, rapportarsi con nuove figure di riferimento, districarsi tra le richieste della nuova società, trovare un lavoro e superare l'evento traumatico del viaggio sono alcuni tra gli elementi da considerare.

Una volta individuati i bisogni degli studenti e lo scopo da raggiungere, si sceglie il nucleo tematico. Nell'obiettivo di colmare queste richieste didattiche propongo un prodotto come il cortometraggio “Il mio posto preferito a Rimini” per:

- aumentare la propria autonomia di lavoro e autostima;
- dare la possibilità, tramite la cooperazione con l'insegnante e i compagni, di raccontare una parte di sé stessi;
- contribuire alla realizzazione di un oggetto concreto e duraturo nel tempo che testimoni il loro impegno;
- accrescere le capacità comunicative in italiano L2 apprendendo tramite il fare (*learning by doing*);
- favorire comunque anche, ove possibile, un miglioramento della forma e della correttezza grammaticale attraverso riflessioni metalinguistiche;
- sviluppare le capacità di *problem solving* durante la fabbricazione del progetto, che permarranno anche una volta conclusa questa esperienza.

3.2.1.2 La pianificazione e l'esecuzione

Durante la seconda e la terza fase, forse le più delicate, l'insegnante pianifica quali strutture linguistiche proporre ed affrontare durante il periodo di lavoro, e coordina l'operato. Anche se nella strategia del *project work* la riflessione sulla lingua è una parte marginale e secondaria, dal momento che gli studenti sono concentrati sull'ottenimento di un risultato, è comunque importante creare momenti di riflessione sulle strutture e sulla forma. In linea con gli approcci glottodidattici più recenti, la grammatica non deve prescrivere le norme dell'uso corretto della lingua, bensì descrivere i tratti ricorrenti della lingua effettivamente usati in varie situazioni⁵². Nel mio caso si tratta di descrivere un luogo, e conseguentemente verrà insegnata una porzione di lingua che serva a questo fine.

⁵² Gualdo R., Clemenzi L., Didattica dell'italiano a stranieri immigrati a Viterbo: primi appunti, in *Italiano LinguaDue*, vol.8, n.2, 2016 (p.55).

Inizialmente, dal titolo “Il mio posto preferito a Rimini” ricavo i primi argomenti di lavoro per la competenza linguistica che corrispondano al livello della classe. Sul piano morfologico essi sono:

- la differenza di genere maschile e femminile;
- gli articoli determinativi e indeterminativi;
- la concordanza tra aggettivo e sostantivo in genere e numero;
- gli aggettivi possessivi e la loro posizione nella frase.

Suddivido il tempo della lezione a metà; nella prima parte interagiamo prendendo spunto dall’ascolto di un dialogo proposto (inerente al tema del progetto) o da un argomento che penso possa essere d’interesse, proponendo anche gli elementi che ci serviranno nel corso della seconda parte. Infatti nella seconda parte lavoriamo ufficialmente al cortometraggio, aggregati in gruppi, ognuno con la responsabilità di sviluppare la propria parte. Il primo gruppo è composto dai quattro ragazzi albanesi che vogliono lavorare insieme; Fu. ha in mente invece un video di stampo più storico, e dunque vorrebbe lavorare da solo; Ca. è supportato da due altri compagni che, non volendo prendere parte al progetto, desiderano comunque aiutare; da solo è anche Sa. .

La classe è suddivisa in gruppi di lavoro, ed è curioso notare che anche chi non dovrebbe essere coinvolto direttamente al video decide di fare la stessa attività, per sostenere i compagni. Sono sicura che questa modalità di apprendimento che esalta la cooperazione alla fine abbia lo stesso effetto di miglioramento delle capacità su tutti, anche su chi vuole rimanere “nella regia”.

Una volta utilizzato il titolo per avviare il percorso di apprendimento, penso a quali strutture utilizzare, che siano adatte al video ma soprattutto utili ai ragazzi. Essendo ad un livello A0/A1, cominciare con una presentazione di sé è senza dubbio una scelta adeguata. Infatti parlare di sé, sapersi rivelare negli aspetti più comuni come nome, età, paese di provenienza e altro costituisce uno strumento importantissimo a livello interazionale. In questo modo si può rompere il ghiaccio in un contesto sia formale che informale. Tramite schede riprese dal volume (estremamente utile) intitolato “Facile Facile”, che approfondirò nel prossimo paragrafo, e simulazioni di incontri per esercitarsi, insegnano ai ragazzi come presentarsi, e come salutare:

- “buongiorno/buonasera/ciao”;
- “io mi chiamo/il mio nome è...”;

- “ho x anni”;
- “vengo da/sono...”;
- “sono in Italia da x giorni/mesi/anni”.

Dalle seguenti formulazioni possono essere apprese, oltre alle competenze grammaticali come la forma riflessiva del verbo “chiamarsi”, la coniugazione di “essere” e la flessione del verbo in generale, gli aggettivi di provenienza, i numeri/giorni/mesi, la competenza pragmatica del contesto formale ed informale in merito ai saluti. Anche il lessico comincia ad arricchirsi con diversi vocaboli e aggettivi.

Sempre più spesso durante le lezioni si aprono parentesi aggiuntive in seguito a domande poste dai ragazzi stessi. Questo accade perché lavorando insieme in un sistema dialogico tutt’altro che chiuso ad attività circoscritte, gli alunni avvertono di poter “interrompere” soddisfacendo qualche loro curiosità, o tentando anche di fare delle battute scherzose, mettendosi comunque in gioco. Un modo molto efficace per tenere alto il coinvolgimento in momenti in cui la stanchezza comincia a farsi sentire (il corso pomeridiano è subito dopo le ore di lezione scolastica), è affidare a turno a uno dei minori il registro delle presenze per fare l’appello. Questo atto di fiducia, inaspettato, fa crescere l’autostima nei ragazzi, che sentono di rivestire un ruolo importante che richiede anche grande scrupolosità. In frangenti del genere le competenze socio-pragmatiche ed extralinguistiche sono rafforzate, in quanto l’alunno impara a conoscere i confini entro cui si può muovere e i tipi di comportamento che può adottare all’interno del nuovo sistema culturale.

Continua l’imbastitura del progetto. Nelle lezioni successive, alternando momenti di maggiore e minore grado di partecipazione, si stende il copione guida del video. I gruppi devono essere in grado di utilizzare le strutture imparate di volta in volta, e per assicurarmi di ciò creo situazioni di prova che spontaneamente ne prevedono l’uso. Le attività di rinforzo consistono in esercizi di stampo ludico, come creare frasi corrette assemblando tessere di parole ritagliate e mischiate o presentare personaggi famosi stampati su figurine. L’arricchimento del vocabolario aggettivale che servirà per descrivere i luoghi del video avviene in molti modi: mostro una foto di una spiaggia e chiedo come sia, ad esempio. “Calda”, “luminosa”, “gialla”, “mare azzurro” e così via. Lo stesso avviene con altri scenari come un parco (“tranquillo”, “verde”, “calmo”) o una discoteca. Quando non conoscono il termine, lo mimano, e se non

capisco mi affido alla tecnologia: con Google traduttore e gli *smartphones* che tutti possiedono, in pochi secondi traduciamo qualsiasi cosa.

La parte di lavoro autonoma che viene affidata loro è la scelta del luogo e la composizione appunto del copione, una sorta di traccia a cui affidarsi per impostare a grandi linee il discorso da tenere. Questa fase è estremamente importante perché è qui che entrano in gioco la responsabilizzazione e l'autonomia previste dalla metodologia del *project work*. Sulla base delle novità apprese durante il corso dal punto di vista grammaticale, lessicale e socio-pragmatico dovranno essere in grado di portare a termine la realizzazione del proprio video.

Il ruolo dell'insegnante non è più centrale, unicamente dalla sua figura non dipende l'esito dell'apprendimento della lingua, il quale deve mantenere quel carattere di implicitezza tipico dell'acquisizione spontanea⁵³. Piuttosto, si pone come organizzatore delle risorse e facilitatore del processo, tenendo salde le redini per garantire il conseguimento dell'obiettivo, in modo che si lavori coerentemente. La flessibilità deve mantenersi però una costante: accade spesso che la lezione prenda una piega inaspettata rispetto alla pianificazione, a causa della predisposizione degli studenti e dell'emergere di necessità differenti. In casi come questi intervengo aggiustando il tiro seguendo i desideri degli alunni, cercando però allo stesso tempo di rendere utili le "deviazioni" dal *target* finale.

Tornando all'impianto linguistico del progetto, dopo aver proposto una presentazione di sé e una descrizione del luogo, introduco l'ultima parte. Penso che sarebbe utile imparare come esprimere le proprie inclinazioni e i gusti rinforzando al contempo la competenza morfosintattica, perciò presento il verbo "piacere". Grazie a "mi piace/mi piacciono" i ragazzi hanno la possibilità infatti di esternare ciò che pensano, così da affermare la loro personalità. La costruzione di questo verbo sottende la conoscenza dei pronomi personali indiretti *mi, ti, gli, le, ci, vi, a loro*, che vengono ripetuti in classe simulando interazioni spontanee tra dialoghi in gruppi. Utilizzeranno la formula nel video, perché avranno il compito di spiegare perché a loro piace (o anche non piace) il posto scelto. A completare il senso aggiungo infatti anche la subordinata causale, che rientra nella competenza linguistica sintattica. La casistica che può seguire si manifesta personalizzata per ciascun partecipante: alcuni imparano ad usare "c'è/ci

⁵³ Arcuri A., Moccia E., Pellitteri A., Una didattica per *project work* nelle comunità dei minori, in Amoruso M., D'Agostino M., Latif Jaralla Y., *Dai barconi all'università*, Università di Palermo, 2015 (p. 202).

sono” (“mi piace perché c’è molta gente”), altri vi combinano aggettivi (“mi piace perché è caldo”), altri ancora usano altri verbi (“mi piace perché qui faccio un giro con gli amici”).

Dopo qualche settimana i copioni sono quasi pronti, e facciamo qualche prova. Non voglio che il discorso sembri recitato, deve mantenere un certo grado di naturalezza, tuttavia le prove servono a dare maggiore sicurezza in sé stessi e a sentirsi a proprio agio.

Finalmente si tirano le fila del cortometraggio: Fu., che mi rende partecipe sin dall’inizio della sua passione per la storia, parla del Ponte di Tiberio, sito di grande interesse storico; anche Ti. fa la medesima scelta; Ca., brasiliano amante del mare, gira invece il suo video al porto. Ma sono i minori che mi sorprendono. Tutti decidono di presentare come luogo preferito proprio la nostra scuola, l’associazione “Arcobaleno”. Forse hanno percepito i principi di solidarietà e di inclusione che hanno guidato i nostri interventi.

La *performance* nel video, soprattutto di Mi. e Ma. mostra molta insicurezza, fattore che percepisco subito. Ciò mi incita a sostenere il parlato dei ragazzi con continui *feedback* di ripetizione o cenni di assenso: mi rendo conto solo successivamente che non è un comportamento del tutto giusto, perché incitarli un po’ insistentemente a produrre non solo adombra le capacità degli apprendenti stessi, che magari avrebbero solo bisogno di qualche secondo in più per riordinare l’*output*, ma rischia anche di creare tensioni e fretta. Sono sicura che lascerò più spazio di azione nelle prossime creazioni con gli studenti.

3.2.1.3 La presentazione del progetto e la valutazione

Non ritengo necessario svolgere una valutazione di tipo ufficiale, scritta, dal momento che il corso è durato davvero poco (più di un mese) e ciò che è importante è che i ragazzi si sentano maggiormente autonomi e capaci. La presentazione del progetto consiste nel guardare insieme il cortometraggio, anche con le mie colleghi, ed osservare le reazioni degli studenti: sono soddisfatti e compiaciuti di vedersi sullo schermo. Mi., una volta finita la visione, si gira verso di me e afferma: “prof., mi piace!”. La condivisione dà al progetto una finalità reale, e conferma che quello che si è appreso non si conclude all’interno delle mura scolastiche, ma si slancia verso un *lifelong learning*, un insegnamento per la vita. Sebbene aver dato vita ad un prodotto possa facilmente essere scambiato per il traguardo, è in realtà il processo di costruzione di

quest'ultimo a rappresentare il fulcro del percorso. L'autovalutazione da parte degli studenti è la parte che forse distingue maggiormente questa metodologia rispetto alle altre incentrate su un approccio comunicativo, in quanto ognuno deve maturare la consapevolezza delle proprie tappe. Questo traguardo è coerente con gli aspetti di autogestione e responsabilità che fin da subito si sono adoperati.

Noto miglioramenti specie nella confidenza con la lingua italiana, riflessi nel desiderio di prendere parola più facilmente (questa volta sia dentro la classe che fuori) e nel rivolgersi in italiano anche con gli altri compagni, compresi gli adulti.

3.2.2. Gli strumenti didattici

Sul piano strumentale la metodologia per progetti, così come gli altri momenti di insegnamento che si sono creati, si serve ampiamente della tecnologia. I supporti atti ad accompagnare questa modalità di lavoro sono in primo luogo gli *smartphones*: grazie ad essi si riesce a girare i video amatoriali che non richiedono la presenza di periti o altre persone in generale. Rendere i cellulari una parte integrante del progetto stesso infatti fa sì che gli studenti si sentano maggiormente partecipi e capaci, dal momento che ricorrono ad una gestualità che compiono ogni giorno. Durante il corso il loro uso è indispensabile in special modo quando si tratta di tradurre sul momento alcune parole. Io stessa me ne sono servita in larga misura, e come me gli alunni, anche per mostrare immagini da cui ricavare il lessico corrispondente. Un uso ragionato ed intelligente della tecnologia, intesa non come sostitutiva della lezione di lingua ed associata ad una selezione mirata del materiale, è tra le prerogative che caratterizzano l'insegnamento moderno.

In un'occasione ho pensato di fare ascoltare loro una canzone in italiano di cui avevo stampato il testo ed accuratamente cancellato alcune parole, ottenendo così un'attività del tipo *fill in the gaps* da eseguire solo tramite l'ascolto. Se non avessi posseduto un telefono cellulare e una cassa *bluetooth*, avrei impiegato molto più tempo a preparare il lavoro. Conoscere ed impiegare i dispositivi tecnologici accelera le risposte e le idee, risolve problemi di traduzione (specialmente con studenti dalle competenze non troppo avanzate), permette di “parlare” la lingua degli adolescenti e richiama ad un numero maggiore di attività. È essenziale di conseguenza che la competenza digitale sia padroneggiata dall'insegnante, in modo da costruire un tipo di apprendimento dinamico e moderno. Si pensi che purtroppo, nonostante l'attenzione

data negli ultimi anni alle nuove tecnologie, in Italia il 48% dei docenti dichiara di sentirsi inadeguato riguardo le competenze informatiche da utilizzare in classe⁵⁴.

Oltre alla familiarità con gli apparecchi tecnologici, è da ricordare che la presenza di un testo didattico che funzioni da guida nell'organizzazione degli argomenti da trattare, e che tratti anche gli aspetti teorici legati alla grammatica, è da ritenersi irrinunciabile. “Facile Facile” è il testo principale da cui ho tratto spunto per quasi tutte le lezioni riservate al primo gruppo, quello nel quale ho mantenuto un insegnamento ordinario. Si è rivelato adatto in realtà anche per il gruppo con i ragazzi minori, perché la sua composizione è innovativa: i testi scolastici “Facile Facile” sono infatti appositamente dedicati a stranieri immigrati e sono divisi in livello A0 (principianti assoluti), A1 (principianti), A2 (elementare) e B1 (intermedio). Sono nati dalla collaborazione di Nina Edizioni e docenti dell'ex CTP di Pesaro nel 2009. Gli autori precisano, nelle introduzioni, che “*Facile Facile* non ha la pretesa di essere un manuale o un corso completo, ma uno strumento pratico e diretto che aiuti sia l'insegnante che gli studenti, con particolare riferimento ai CPIA e alle associazioni culturali e di volontariato”. Si propone come una guida semplice e schematica degli argomenti sia prettamente grammaticali sia contenutistici, che aiutino gli alunni ad affrontare le situazioni quotidiane. Le unità del volume A1, in particolare, quello che è stato adottato durante il corso, mirano a sviluppare al di sopra di tutto la competenza comunicativa necessaria per interagire. Per questo motivo sono incluse simulazioni di dialoghi-tipo che si verificano nei contesti più frequenti, come i luoghi pubblici: alla stazione ferroviaria, al bar, in uffici o tra amici. Anche la presentazione di sé è inclusa. I dialoghi, oltre ad essere trascritti sulle pagine, sono ascoltabili direttamente dal sito internet della casa editrice “Nina edizioni”. Il carattere trasversale del volume fa sì che le unità si concentrino su più componenti: contenuti, grammatica, fonetica e lessico. Si trovano al contempo efficaci esercizi di stampo ludico ideati appositamente per intrattenere la classe durante l'apprendimento.

Dalla prima unità dell'A1 mi sono fatta guidare a grandi linee anche per decidere che tipo di *learning object*, a livello di contenuti grammaticali, proporre agli studenti. Sono presentati infatti i pronomi personali in due momenti, prima le prime tre persone singolari e solo successivamente le tre plurali; si passa poi ai sostantivi, divisi a seconda della terminazione e del numero; i verbi introdotti corrispondono ai più utilizzati nei

⁵⁴ Giudizi G., *La lingua italiana per gli alunni stranieri. Linee teoriche e attività pratiche di linguistica acquisizionale e glottodidattica ludica*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

dialoghi proposti (“chiamarsi”, “essere”, “venire”, “parlare”, “andare/venire” e così via), introducendo al contempo la flessione della prima coniugazione. Nelle unità seguenti si procede con articoli, dimostrativi, verbi modali e preposizioni, oltre ai vocaboli inerenti al tema. Alla fine di ogni sezione c’è un gioco da svolgere o in classe o da soli: cruciverba, giochi di mimo, intrattenimenti tipicamente italiani come la tombola. Momenti ludici collettivi come questo, oltre a consolidare la memorizzazione dei numeri, contribuiscono a creare un’atmosfera rilassata in cui si può imparare implicitamente anche riguardo le usanze territoriali.

Una delle caratteristiche che rende questo libro una scelta pratica ed efficiente, in simili contesti di insegnamento, è la non rigidità delle sequenze grammaticali. Diversamente dai manuali che si è abituati a conoscere, gli argomenti sono trattati in modo flessibile e soprattutto graduale, a forte dipendenza dalle situazioni realistiche che aprono ogni capitolo. Inoltre vengono abbandonate le etichette designanti le parti del discorso: per citarne un caso, in merito ai sostantivi non compare la categorizzazione in nomi “propri” e “comuni”, e lo stesso accade per gli avverbi. Essi sono presentati esclusivamente per il loro significato, e non sono denominati come una parte del discorso.

“Facile Facile” si propone come un manuale adeguato al mio contesto di insegnamento poiché cerca di trovare, nella sua composizione, un equilibrio tra approcci e metodi formalistici nei quali gli argomenti vengono classificati sulla sola base grammaticale, e approcci che invece rifiutano qualsiasi tipo di catalogazione teorica nello scopo di dare assoluta priorità all’atto della comunicazione⁵⁵. Questa iniziativa si posiziona in linea con le più recenti considerazioni glottodidattiche, secondo cui la grammatica non deve essere prescrittiva, cioè imporre le regole a priori per utilizzare correttamente la lingua, ma al contrario indurre la riflessione metalinguistica partendo da contesti reali di comunicazione. Si può considerare questa metodologia alla base dell’approccio induttivo, che permette agli studenti di venire a capo delle regole grammaticali osservando prima le situazioni in cui esse vengono utilizzate⁵⁶. Perfino il QCER del 2001 ribadisce il bisogno di un approccio pragmatico-comunicativo in cui si prediliga l’azione. La competenza legata al livello della morfosintassi deve derivare

⁵⁵ Mezzadri M., Lingua come fine o mezzo? Il rapporto tra la metalingua e lo sviluppo di competenze non linguistiche in alcuni manuali di italiano come LS, in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell’italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso SILFI (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Cesati, Firenze, vol. 2 (pp. 417-431).

⁵⁶ Per ulteriori approfondimenti, cfr. Ivanovska-Naskova, 2014.

dall'esecuzione di azioni linguistiche, e non dallo studio preventivo di regole teoriche. Ulteriore aspetto positivo del volume: il prezzo molto contenuto, che lo rende accessibile a un grande numero di interessati.

Concludendo si può allora affermare che la strumentazione tecnologica e la relativa competenza digitale dell'insegnante sono essenziali per condurre un percorso di apprendimento in un contesto vulnerabile (e non solo), in special modo se come *target* viene posta la realizzazione di un prodotto tangibile. I dispositivi facilitano in termini di velocità, coinvolgimento ed interesse la fruibilità del corso di italiano; per questo motivo se ne raccomanda l'utilizzo.

Allo stesso modo si è visto come l'impiego di un libro di testo ideato appositamente per immigrati da poco arrivati nel paese sia un altro sostegno importante per l'insegnante e per gli alunni. Il volume si articola sulle ultime tendenze degli studi in materia di italiano L2, e costituisce una guida d'azione del tutto efficace e capace di accompagnare anche progetti paralleli all'insegnamento in sé, nel mio caso quello del cortometraggio.

3.3. Risultati e considerazioni finali sull'utilizzo del *project work* in un contesto vulnerabile

Dall'analisi dei bisogni effettuata preventivamente alla pianificazione didattica, emerge che i minori possiedono povere conoscenze morfosintattiche, lessicali ma soprattutto socio-pragmatiche in lingua e cultura italiane. La scarsa scolarizzazione e l'impossibilità di esprimersi in altre lingue oltre a quella madre causa un atteggiamento di disinteresse verso l'ambiente scolastico, dovuto alla consapevolezza di non essere all'altezza. Ugualmente rilevante si dimostra il riflesso della situazione di disagio che vivono i ragazzi: provengono da paesi differenti, sì, ma a tutti è comune l'esperienza traumatica del viaggio e del reinserimento in un territorio estraneo percepito frequentemente anche come nemico della loro diversità. I fattori descritti convogliano in comportamenti ostici nei confronti delle istituzioni, la scuola al primo posto, complice anche il cattivo piano di interventi che quest'ultima ha messo in atto per far fronte alla presenza dei MSNA.

Subendo la mancanza di direttive strutturali solide che dirigano l'operato di chi interviene nell'istruzione ai minori, gli insegnanti di italiano L2 sperimentano metodologie alternative a quelle ordinarie, in grado di rispondere alle necessità

formative. Solo per l'attenzione dimostrata verso questo particolare gruppo di discenti, il *project work* potrebbe essere in partenza definito come una pratica vantaggiosa. Tuttavia non sono solo positivi gli aspetti della sua messa in pratica, come sarà discusso in questo paragrafo. Ci sono risvolti inaspettati davanti a cui la letteratura glottodidattica non ha prescritto linee di comportamento esaustive e prescrittive. È unicamente tramite l'esperienza e la sperimentazione, e alla successiva condivisione dei dati registrati, che gli insegnanti possono confrontarsi e comprendere qualcosa di più del delicato compito di educare a categorie fragili.

3.3.1 *Gli aspetti positivi*

L'originalità della metodologia risiede nel fatto che si possa adattare agli interessi e ai bisogni degli studenti. Questo aspetto porta molteplici benefici: risveglia la curiosità, la partecipazione, stimola il coinvolgimento e la voglia di fare. Aumenta anche la motivazione, perché si rivela di grande utilità per la vita dentro e fuori alla classe. Descrivere un luogo a cui si è legati nella nuova città vista come ospitante, nel mio caso, testimonia l'appropriazione di uno spazio che accoglie anche chi non ne è originario. La riflessione su come gli spazi urbani vengono ridisegnati e vissuti dagli immigrati sarà ampliata nel prossimo capitolo in modo più esaustivo.

Un secondo elemento positivo è sicuramente il lavoro di gruppo alternato a quello personale: nella costruzione del progetto infatti i ragazzi maturano sia capacità di cooperazione, lavorando con l'insegnante e con gli altri compagni, sia competenze di responsabilizzazione ed autonomia. In classe, il docente, svestito dalla carica di *magister* che domina l'esecuzione didattica e l'andamento dell'apprendimento, si pone al livello degli studenti facilitandone l'operato e favorendo al contempo momenti di rettifica formale tramite ad esempio il *feedback* correttivo durante l'interazione e la negoziazione dei significati. Il lavoro collaborativo nel nostro caso coinvolge anche i compagni nella ricerca di materiale lessicale adatto per parlare del luogo scelto da ognuno. Si mettono sul campo le conoscenze di ciascuno studente, a disposizione di tutti, creando affiatamento nella classe e spirito di squadra. Allo stesso tempo vengono esaltate tuttavia anche le capacità personali poiché ogni alunno dovrà preparare il proprio intervento nella sua parte del video; dovrà cioè elaborare in autonomia la *performance* richiestagli come prodotto finale. In una classe in cui si manifestano abilità differenziate questa doppia focalizzazione -sulla cooperazione e sulla indipendenza-

concede ad ognuno di poter emergere in caso di padronanza e conoscenza ma anche di arricchirsi in caso invece di carenza.

Lo stampo di realtà e di concretezza che rendono il *project work* irrinunciabilmente *action oriented* e collegato alla quotidianità si ritrova nelle forme linguistiche utilizzate nel cortometraggio, che sono particolarmente frequenti nella vita di tutti i giorni. Inoltre, l'intromissione del reale è rappresentata dall'uso dei cellulari come tramite indispensabile per la riuscita del filmato; senza la tecnologia sarebbe impossibile registrarsi ed inviare successivamente il video. L'avvicinamento alla tecnologia è un fattore molto positivo perché riguarda in misura uguale tutti gli adolescenti di oggi, definiti “nativi digitali”. Sfruttare i dispositivi anche durante le lezioni non è un’opzione, ma quasi un dovere, in tempi come questi in cui l’eterogeneità e il plurilinguismo tipici anche delle classi di livello più elementare obbligano ad avere soluzioni linguistiche (di traduzione e non solo) efficaci, veloci e a portata di mano. In ultimo luogo, lo stretto rapporto con la realtà è simboleggiato palesemente dal fatto che si raccontino i luoghi vissuti dai ragazzi ogni giorno, dove fanno esperienza di socializzazione, interazione e attività di tempo libero.

Un ulteriore vantaggio è costituito dal raggiungimento (o meglio miglioramento, vista la breve durata del ciclo formativo) di alcune competenze ed abilità chiave già anticipate precedentemente: viene rinforzata come primo obiettivo la capacità comunicativa orale, inclusa quella socio-pragmatica, mettendo in secondo piano quella grammaticale, che comunque non viene esclusa ma misurata in modo conveniente ed adeguato. Le abilità sociali sono così accresciute ed arricchite per permettere un percorso di integrazione dove è essenziale esprimersi e sapersi relazionare agli altri, per intessere una nuova rete di affetti seguita all’inclusione. È la differenziazione tra il “sapere la lingua” e il “saper fare con la lingua”.

Il carattere di flessibilità di questo tipo di didattica (e di curricolo) fa sì oltretutto che si creino momenti paralleli al lavoro sul *task* finale, momenti in cui l’insegnamento si focalizza su argomenti che di fatto non concorrono realmente alla produzione di quest’ultimo. Tali occasioni permettono di esplorare nuove tematiche. Nella mia esperienza è successo più volte che gli studenti avessero domande nate da certi episodi da loro vissuti: perché alcuni sconosciuti dicono “scusa” ed altri “scusi”? Cosa significa “lavorare in nero”? Perché qui mangiamo tardi a cena?

Proprio perché la pianificazione si mantiene duttile e non rigidamente scandita da *step* di acquisizione di argomenti grammaticali, dare spazio alla soddisfazione delle

curiosità è possibile, ed è anche utile. Da ricordare infatti è che al centro della metodologia c'è la figura del discente e dei suoi bisogni, a cui il docente ha il compito di rispondere mantenendo comunque chiaro l'obiettivo finale.

In ultima analisi, l'ottenimento di un prodotto finale tangibile e fruibile solidifica in termini di motivazione ed impegno le basi del percorso di studio, perché gli studenti risultano defocalizzati dall'apprendimento dell'italiano in sé. Le energie confluiscono piuttosto nel dare corpo e vita ad un oggetto *target*, di conseguenza imparano facendo: questo è il principio del *learning by doing* a cui si ispira il *project work*.

3.3.2. *Gli aspetti negativi e il caso di So. e Mo.*

Sebbene alla maggior parte dei partecipanti abbia giovato, sul piano del miglioramento delle proprie capacità espressive e sociali, l'idea del progetto per alcuni non ha costituito una scelta efficace per i propri bisogni specifici. Anche nel contesto generale possono crearsi condizioni controproducenti, per cause diverse.

Ho ad esempio notato che se all'inizio la proposta del progetto è stata accolta con curiosità e slancio, dopo qualche incontro il tono d'umore tendeva ad abbassarsi, alcuni alunni perdevano la motivazione iniziale con l'aumentare del carico di lavoro. Non è stato un atteggiamento costante, infatti non ha inficiato l'esito finale, tuttavia in occasioni del genere bisogna fare ricorso alla propria creatività per riaccendere il senso di partecipazione attiva.

Un altro episodio esplicativo delle potenziali problematicità legate al *project work* si è registrato nel momento in cui uno dei ragazzi, Mo., si è mostrato risentito verso So. perché secondo la sua opinione non era in grado di capire cosa dovesse fare nel corso di una lezione in cui si esploravano gli aggettivi per parlare del posto preferito. Tentava di esprimersi in italiano con me e in arabo con lui, dicendo: "prof. lui no dice giusto! Guarda! Guarda!" e mi indicava il foglio che Sa. teneva in mano. In effetti stava scrivendo nella parte della presentazione di sé del copione, gli aggettivi relativi al luogo che avrebbe dovuto descrivere. Forse la situazione stava andando avanti da qualche decina di minuti, io non me ne ero accorto. Mo. era visibilmente agitato e stupito che il suo compagno si stesse comportando così. Da questo frangente ho appreso che durante la cooperazione c'è la possibilità che saltino fuori problemi di tipo interpersonale che potrebbero ostacolare (in misura ben peggiore che in questo episodio) proprio l'importante processo di realizzazione del video. È fondamentale dunque risolvere, per quanto possibile, eventuali attriti o motivi di tensione fra i gruppi o gli studenti stessi.

Lo stesso episodio mi suggerisce ancora un punto di debolezza della metodologia: i ragazzi (e gli alunni in generale) hanno stili e tempi di apprendimento profondamente differenti gli uni dagli altri. È probabile che So. non avesse chiaro che cosa stessimo facendo. Questo può accadere molto facilmente quando per qualsiasi ragione si “perde” un momento di lezione precedente: sfugge il significato di un termine, poi lo si dimentica, e quando viene riutilizzato in classe da tutti non ci si vuole esporre per domandarlo di nuovo. Imbarazzato dal chiedere perfino agli amici, So. ha preferito tentare la fortuna e lavorare su una sezione casuale, quella sbagliata. Nel momento dello scambio di informazioni con Mo., quest’ultimo si è accorto subito che l’amico non aveva svolto la sua parte in maniera corretta e questo avrebbe avuto ripercussioni sul loro progresso, si è così arrabbiato. D’altro canto So., di carattere timido e introverso, subiva la sfuriata del compagno. Infatti So. e Mo. avrebbero dovuto girare il proprio video a “Casa Clementini”, la casa famiglia in cui risiedono, ma in ultimo non hanno voluto eseguire la registrazione.

Le motivazioni dietro a questa decisione hanno probabilmente a che fare soprattutto con il sentimento di inadeguatezza e soggezione che So. ha mostrato fin dalle prime lezioni, e che purtroppo non è riuscito a scrollarsi di dosso. Con studenti particolarmente sensibili e a loro agio nel mantenere una figura più passiva nel percorso di apprendimento della L2, la metodologia del progetto, che invece sprona alla diretta gestione dei problemi e all’interazione spontanea e naturale, non riesce ad avere ripercussioni positive. So. ha lavorato comunque al video come tutti gli altri, arrivando a stendere il copione e a fare le prove, ma è in merito alla vera *performance* che si è bloccato. Non posso affermare che le sue competenze comunicative ed espressive siano migliorate tanto quanto gli altri, perché in lui si è attivato il filtro emotivo responsabile (almeno in parte) dell’inibizione verso un apprendimento sereno e rilassato, e dunque efficace.

Anche Mo. non ha di conseguenza consegnato il video, ma non solo perché l’amico si è tirato indietro. La preparazione di un progetto è molto complessa, e spesso accade anche che un alunno non abbia voglia di portarlo a termine, perché ci sono molti aspetti in ballo. Uno di questi ha a che fare con la percezione degli obblighi: per studenti come Mo., già dover obbligatoriamente frequentare un corso extrascuola di italiano è visto come una “condanna” da scontare perché qualcun altro lo ha deciso per loro. Pur giovanissimo infatti, Mo. lavora già: è in una scuola tecnica per diventare elettricisti e in qualche pomeriggio è riuscito a trovare dei piccoli impieghi. Al contrario degli altri, si

sta già immettendo nel mondo del lavoro. Questo fatto spiegherebbe in larga misura il perché del suo (tacito) abbandono del progetto; il corso all’associazione, come quello scolastico, è percepito come temporaneo, come una “sala d’attesa”, ineluttabile però per riuscire nel futuro a inserirsi nella società, secondo le regole. Ma Mo. si sta già realizzando nell’adulto che intende diventare, perciò non è così utile per lui impiegare energie in un progetto.

Come si è visto, anche una strategia didattica generalmente efficace presenta delle zone d’ombra. Le casistiche che danno luogo a lati negativi hanno perlopiù a che fare con fattori personali del singolo alunno, piuttosto che con l’atteggiamento complessivo della classe. Magari So. avrebbe tratto giovamento da un tipo di insegnamento più tradizionale, in accordo con le sue predisposizioni e la storia scolastica esperita nel paese d’origine.

3.3.3. Un risvolto inaspettato: il caso di Fu.

In merito agli effetti inattesi che il tipo di insegnamento provoca ad alcuni alunni, dopo il caso di Mo. e So., ritengo opportuno dedicare una breve trattazione ad un alunno della classe che non rientra nella categoria dei minori non accompagnati. Il suo caso è un esempio di quanto differenziate possano essere le abilità da individuo a individuo, in un gruppo estremamente eterogeneo ma classificato dal test iniziale come appartenente al medesimo livello di lingua, nel nostro caso A0/A1.

Fu. è un ragazzo di 23 anni arrivato da due mesi a Rimini, dove frequenta l’università. Proviene dall’Azerbaijan e durante il corso non interviene molto spesso se non interpellato nel momento di correggere un esercizio o per rispondere a domande rivolte espressamente a lui. Parla la lingua azera (una lingua turca parlata in Azerbaijan scritta però con alfabeto latino invece che cirillico) e l’inglese fluentemente. Il suo *background* scolastico tradisce subito una scolarizzazione più ricca rispetto agli altri compagni, in special modo ai minori, i quali come ho già riportato non hanno avuto un percorso qualitativamente simile. A livello di competenza comunicativa orale l’interlingua osservata mostra molte insicurezze; ci sono continue riformulazioni, esitazioni, *transfer* dall’inglese e *code switching*. Durante il lavoro sul progetto Fu. è forse quello più interessato di tutti: è il primo a riferirmi il titolo del suo video, il luogo che vuole raccontare e il perché, ed è anche il primo che conclude la registrazione in totale autonomia. Preferisce adoperarsi da solo e a lezione non si mostra molto incline

alla collaborazione di gruppo, nonostante l'attitudine positiva e mai scontrosa. Vuole assolutamente migliorare il suo italiano, e l'idea di confezionare un cortometraggio potendo mostrare uno scorcio della sua personalità, lo entusiasma.

Una settimana prima che, nei tempi accordati insieme, si consegnasse lo *script*, Fu. si avvicina a me dopo la fine di una lezione. Con molta timidezza, ma allo stesso tempo voglia di sapere cosa ne pensassi, mi dà in mano il suo elaborato. Rimango sorpresa: il testo scritto non corrisponde affatto al livello di lingua più o meno comune al resto della classe, e nemmeno alla sua competenza orale vista fino ad adesso. Chiedo a Fu. il permesso di rendere visibile lo scritto a terze persone, e così ne allego l'immagine nella fig. 2 qui di seguito.

Fig. 2

Il mio posto preferito in questa città è il parco di Aprile e il Ponte di Tiberio. In genere, mi piacciono i vecchi ponti. Quando il tempo c'è bello, di solito mi piace venire qui e leggere un bel libro. Mi piace soprattutto la vista del ponte dal questo parco. Quando lo guardo, penso alla storia e al tempo. Penso a tutte le persone che hanno attraversato questo ponte dal giorno della sua apertura. Probabilmente, 2000 anni fa, lo stesso imperatore Tiberio si trovava nel posto in cui mi trovo ora e si godeva l'incredibile riflesso del ponte di notte. Sono davvero curioso, cosa ne penserebbe. Mi piace stare seduto qui e guardare le persone che passano, madri che camminano con i loro bambini, persone che giocano con i loro cani, ragazze che corrono al mattino, ragazzi che vanno in bicicletta con i loro amici... Mi fa sorridere. Mi fa sentire di nuovo vivo.

20 Ottobre 2019, Rimini.

Le sue capacità nella produzione scritta sono di gran lunga più considerevoli rispetto a quelle dell'interazione. Come si può vedere, la sua passione per la storia lo ha spinto a

fare uso di modi e tempi verbali che in classe non abbiamo affrontato, ovvero il passato prossimo (“hanno attraversato”), l’imperfetto (“si trovava”, “si godeva”, per di più in forma riflessiva), e addirittura il condizionale presente (“penserebbe”). A livello fonologico il testo è molto valido (c’è solo una “t” mancante in “soprattutto” e manca l’accento sulla parola “città”); morfologicamente si rileva solo l’uso della preposizione articolata “dal” al posto della semplice “da”, al quarto rigo dall’inizio. Riguardo l’ordine della frase Fu. è incredibilmente preciso, a parte la frase in cui compare il condizionale: “sono davvero curioso, cosa ne penserebbe”. Qui si divide la principale dalla subordinata tramite la punteggiatura, omettendo non solo la preposizione “di” richiesta dall’aggettivo ma anche il completamento della costruzione tramite il verbo “sapere”, per esempio (“sono davvero curioso *di sapere* cosa ne penserebbe”). Nel complesso anche l’uso della punteggiatura è corretto. Sul piano stilistico, posso considerare il testo coerente e coeso. Mi sorprendono le molte costruzioni che Fu. ha imparato da solo: oltre a “mi piace/mi piacciono” che impiega in modo giusto, ci sono moltissime subordinate relative; “le persone che hanno attraversato”, “si trovava nel posto in cui”, le persone che passano”, “madri che camminano”, “persone che giocano” e così via. La chiusa finale è sostenuta dalla struttura causativa del “far fare”: “mi fa sorridere” e “mi fa sentire di nuovo vivo”. A parte la raffinatezza delle emozioni provate dallo studente, stupisce che abbia imparato in totale autonomia espressioni che di solito sono incluse in livelli linguistici più alti del suo.

L’episodio di Fu., sebbene il focus del mio elaborato siano i minori non accompagnati, dimostra ancora una volta che l’utilizzo di un curricolo flessibile derivante dalla metodologia per progetti permette di valorizzare le abilità personali verso la conquista della lingua. Lo stimolo del cortometraggio ha infatti incoraggiato Fu. ad ampliare la sua conoscenza dell’italiano in modo che potesse esprimere nel migliore dei modi la sua interiorità. Presentare un luogo storico che aveva a lungo ammirato e che era diventato così una parte (bella) della sua nuova vita, ha funto da leva per progredire nell’apprendimento. In questo caso, al contrario di quanto successo con i ragazzi albanesi che come condizione imprescindibile esigevano di lavorare in gruppo, è l’autonomia la condizione efficace per Fu., intervallata comunque durante le lezioni da momenti di cooperazione e condivisione.

Il *project work* favorisce allora diverse tipologie di utenza, proprio perché permette alle diverse inclinazioni e personalità degli alunni di dare lo stesso contributo al fine di realizzare il prodotto. In questo processo l’insegnante deve però osservare ed

aggiustare il tiro affinché ognuno migliori le proprie competenze comunicative, secondo i personali bisogni specifici. Fu necessitava probabilmente di svelare e condividere una parte della sua persona, per trovare uno spazio da rendere suo, simbolicamente e realmente, nella città nuova. Dal punto di vista delle competenze invece, essendo appassionato di storia, libri e letteratura, le priorità di miglioramento riguardavano l'abilità di scrittura, a discapito di quella orale.

3.3.4. Considerazioni finali

Nel riportare l'esperienza di insegnamento in un contesto vulnerabile avuta presso l'associazione “Arcobaleno”, si è descritto come la tipologia didattica del *project work* sia a questo proposito particolarmente adeguata.

Sebbene la realtà dei giovani migranti che necessitano di una formazione scolastica e linguistica nel nostro paese è una presenza in costante crescita, ad essa non corrisponde purtroppo un adeguato assetto normativo che conformi le pratiche didattiche necessitate. Anche la letteratura glottodidattica risulta tuttora scarsa di linee guida, cosicché le uniche vie per intervenire emergono dai singoli casi di sperimentazione e dai resoconti da essi derivanti. Questo contributo si propone allora di condividere un tentativo di insegnamento di italiano L2 in un contesto in cui è presente una tipologia di utenza vulnerabile, i minori stranieri non accompagnati, attraverso l'utilizzo della didattica per progetti.

La scelta di adottare il *project work* nasce dall'analisi dei bisogni degli studenti in questione, per i quali risulta prioritario ottenere in poco tempo una competenza comunicativa efficace. E' ormai conclamato infatti che gli adolescenti immigrati nel paese ospitante vivano una situazione tutt'altro che semplificata: nella sfera emotiva, vista la difficoltà del superamento del trauma del viaggio e del nuovo ambiente; nella sfera degli obblighi formativi, a causa del completamento dell'*iter* scolastico previsto dalla legge; nella sfera sociale, dal momento che sono spinti ad un'integrazione celere; nel futuro mondo del lavoro, obiettivo principe del progetto migratorio; ed infine nell'acquisizione della lingua, parte fondamentale per affrontare ciascuno dei precedenti passi. Lo scopo complessivo è quello di maturare competenze per la realizzazione e lo sviluppo personale, guadagnarsi un ruolo di cittadinanza attiva arrivando all'inclusione sociale e alla conquista di un'occupazione.

Tali osservazioni ricadono inevitabilmente, per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano L2, sulla pianificazione didattica. Il *project work* prospetta un percorso

scolastico in grado di supportare questi aspetti, valorizzando la diversità culturale e mantenendo allo stesso tempo lo sguardo fisso sugli obiettivi didattici. I suoi punti di forza sono da ricercare nel fatto che crei innanzitutto coinvolgimento ed interessamento nella classe: la scelta del prodotto finale viene decisa con l'approvazione comune, di insegnante ed alunni, e anche il processo di realizzazione tiene conto dell'apporto di ciascun membro facente parte del contesto, sia in chiave collaborativa che in chiave autonoma. Durante le quattro fasi di lavoro infatti sono sviluppate competenze di autogestione dei compiti, e quindi di responsabilizzazione, così come capacità di cooperazione e solidarietà. Si risponde infatti all'esigenza della scuola di:

- spostare l'attenzione dall'insegnante al discente e ai suoi bisogni, e di conseguenza dall'obiettivo di padroneggiare la lingua al processo in cui ciò avviene;
- riconsiderare l'utilità di memorizzare saperi non contestualizzati alla realtà;
- superare l'idea di dare una formazione onnicomprensiva, ma piuttosto selezionare le aree di interesse e la relativa porzione di conoscenze;
- abbandonare il tradizionale concetto di curricolo complessivo caratterizzato dalla rigidità degli obiettivi linguistici;
- rendere la tecnologia una componente di cui servirsi per diverse attività.

La metodologia del progetto permette di soddisfare questi requisiti, ispirandosi alle richieste del mondo reale in cui, una volta usciti dall'aula, i ragazzi dovranno misurarsi. Il suo carattere fortemente *action oriented* mira a colmare quel vuoto didattico tipico della netta dicotomia tra conoscenze scolastiche acquisite tradizionalmente a scuola, e conoscenze accumulate invece per urgenza comunicativa nella realtà. I compiti della realtà entrano a pieno titolo tra le mura della classe, in modo tale che si maturino capacità di *problem solving* che sopravvivano anche dopo la conclusione del percorso. Per questo motivo si parla di *long life learning*.

La flessibilità del progetto favorisce l'uso delle diverse abilità linguistiche, permettendo a ciascun alunno di rinforzare le mancanze o dare prova delle sue abilità specifiche: quando si suddividono le responsabilità, ognuno apporta il proprio contributo secondo le proprie personali capacità. Stoller asserisce che la didattica può essere *content based*, si focalizza cioè sui contenuti disciplinari durante

l'apprendimento⁵⁷. Così i diversi saperi che rientrano nel progetto saranno unificati dalla lingua in sé, vista come lo strumento per organizzare e conoscere il mondo, utilizzata nelle sue molteplici funzioni. Durante l'elaborazione del prodotto la necessità del *fare* e del portare a termine distoglie l'attenzione dal processo di apprendimento; tale defocalizzazione, alla base del concetto del *learning by doing*, determina un'atmosfera più leggera e spontanea che farà dimenticare di essere nel bel mezzo di un *iter* scolastico.

Nonostante l'"abdicazione" del docente dalla sua postazione tradizionalmente elevata, il suo ruolo rimane tuttavia indispensabile. Egli diventa una sorta di osservatore che compie interventi precisi e mirati quando necessari, organizzando le risorse e prendendo le vesti di un facilitatore a cui fare riferimento per la complessiva organizzazione. Non c'è necessità di instaurare una gerarchia di ruoli, proprio perché si impianta una mentalità collaborativa e di dialogo. Per natura della metodologia, si creano spontaneamente numerose occasioni di pausa dal progetto, momenti che servono per dare risposte alle curiosità degli studenti, allargando ulteriormente e vantaggiosamente gli orizzonti di conoscenza di questi ultimi.

L'aiuto della tecnologia, come ribadito più volte in questo capitolo, è una parte integrante della strategia educativa. Oltre a massimizzare il coinvolgimento degli alunni che in fin dei conti sono adolescenti affezionati a *smartphones*, internet, computer e quant'altro, gli strumenti elettronici danno la possibilità di trovare risposte di qualsiasi tipo in pochissimo tempo: traduzioni immediate, materiale di ogni derivazione, supporti per rafforzare le attività, e strettamente in relazione al progetto, essi ne permettono la concreta riuscita, in qualsiasi casistica.

Se si parla di competenze da sviluppare e migliorare, questa metodologia si pone al centro di abilità multiple e trasversali. Quella comunicativa è sicuramente sul gradino più alto: in accordo con le disposizioni del QCER riguardo le modalità di insegnamento nei tempi di formazione di oggi, è ormai ufficializzata la predilezione per un approccio più interattivo e dipendente dalla realtà piuttosto che teorico o nozionistico. Di conseguenza si promuoverà un approfondimento dell'abilità linguistica, ma in un modo implicito che esclude la costante e diretta riflessione metalinguistica. Nell'ottica di un apprendimento induttivo infatti le regolarità della lingua sono apprese e schematizzate solo a partire da un contesto situazionale reale. Sarà l'insegnante a mettere a punto, di

⁵⁷ Stoller F. L., Project Work, a means to promote language content, *English Teachers' Journal*, vol. 54, 2002 (pp. 9-17).

volta in volta, gli snodi grammaticali che emergono, rinforzandone l'utilizzo anche tramite attività ludiche. Mentre gli approcci tradizionali mostrano miglioramenti immediati, quelli del *project work* sono visibili dopo un periodo di “incubazione” delle forme linguistiche alle quali i discenti sono esposti⁵⁸. Proseguendo, perfino la componente interculturale è accresciuta, derivante dalla continua negoziazione di significati all'interno di un sistema aperto di dialogo, al quale partecipano tutti, insegnante ed alunni.

Il *project work* richiama in conclusione a due principi teorici e pratici:

1. Il principio di esternalizzazione⁵⁹, che richiama all'importanza del costruire prodotti, opere, che diano corpo e materia al percorso di apprendimento mentale. Oggettivando lo studio in qualcosa di materiale facilita la riflessione su di esso, e al contempo si incentiva l'interesse e dunque l'impegno, perché si mira a presentare un prodotto confezionato dagli studenti stessi, sul quale riceveranno poi dei giudizi.
2. Il ricorso all'alternanza formativa, intesa come la serie di progetti paralleli alla scuola che hanno lo scopo di proporre laboratori più “autentici” in cui viene appresa e potenziata la lingua italiana. Questa strategia sottolinea l'importanza di enti come le associazioni, che si differenziano dalla scuola in sé per un ambiente di carattere interculturale che valorizza le diversità, più aperto, flessibile e rilassato.

La metodologia per progetti può essere impiegata per classi di qualsiasi livello di lingua, elementare che più avanzato, proprio per il suo aspetto di grande adattabilità sia durante la fase di analisi dei bisogni, sia durante il percorso di realizzazione. Porre come traguardo finale un oggetto rende meno rigida la disposizione degli obiettivi formativi da raggiungere *in itinere*, dando così l'opportunità di soffermarsi su necessità personali o argomenti aggiuntivi di qualsiasi categoria (linguistica, culturale, sociale, relativamente alle curiosità degli studenti).

⁵⁸ Ridarelli G., Project Work, in Serra Borneto C., (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma, 1998 (p.186).

⁵⁹ Bruner J., 1997, cit. in Nicoli D., Sperimentazione di nuovi modelli del sistema di istruzione e formazione professionale – diploma professionale tecnico – principi generali, aspetti metodologici, monitoraggio, in *Sede Nazionale CNOS-FAP*, 2012 (p.275).

Col mio contributo intendo dare prova dell'efficacia del *project work* a seguito dell'esperienza di insegnamento con immigrati, tra cui minori non accompagnati, in modo da inserirlo nel quadro di condivisione degli esperimenti didattici di oggi. Sono stati riconosciuti anche punti di debolezza dovuti alla non accettazione da parte di alcuni alunni, che a volte preferiscono fare parte di un ciclo di lezioni meno alternativo e più tradizionale. Le componenti emotive giocano un ruolo infatti di grande rilievo, in special modo con questa categoria di utenza fragile, e perciò ardua da interpretare nelle personalità singole che la compongono. Bisogna rispettare i desideri e le preferenze di ciascuno studente, anche se questo comporta una non unificazione della classe nei confronti della concretizzazione del prodotto ideato. Al contrario si possono avere risultati inaspettati, in cui un alunno interpreta a modo suo la gestione del progetto: l'esempio di Fu. ne è la prova. Ma è proprio questa ricchezza di esiti a rendere il *project work* una strategia d'apprendimento fruttuosa ed efficace in numerosi contesti didattici.

3.4 Uno sguardo sulla figura dell'insegnante di italiano L2

Come si è potuto percepire dalla trattazione completa dell'argomento, insegnare italiano agli immigrati e soprattutto ai MSNA, richiede una preparazione particolare che si allontana non poco dall'insegnamento dell'italiano come L1. Il percorso di formazione del docente in questione richiede conoscenze più ampie legate all'antropologia delle migrazioni, alla pedagogia, all'interculturalità come pozzo da cui attingere in larga misura per offrire una didattica che risponda davvero ai bisogni di questi apprendenti, tenendo conto della loro specificità.

Quello che in teoria dovrebbe essere dato come assodato, nella realtà però non trova una piena corrispondenza. Infatti se nelle scuole gli insegnanti ordinari non possiedono le competenze necessarie per un reale potenziamento linguistico degli alunni immigrati, anche nelle associazioni e negli enti territoriali (ad esclusione dei CPIA, che sono gli unici a dover disporre per legge di insegnanti certificati in italiano per stranieri) spesso l'insegnamento di quella che è una materia a tutti gli effetti di delicata messa in pratica è affidato a personale volontario. Evitando di cadere in inutili superficialità di categorizzazione, perché senza i volontari e il loro preziosissimo supporto la quasi totalità dei corsi non potrebbe esistere, viene tuttavia riconosciuta la profonda mancanza di figure qualificate appositamente formate per contesti come questi. Le ragioni possono essere ricondotte all'ormai riconosciuta assenza di provvedimenti strutturali riguardo la

gestione dell'integrazione sociale e scolastica degli immigrati da parte del Ministero e dello Stato.

I volontari che operano nelle associazioni sono come già detto indispensabili dal momento che mancano fondi regolari preposti alla scolarizzazione dei nuovi cittadini stranieri, tuttavia la loro preparazione non è quasi mai adeguata ad affrontare questa emergenza. I retroterra delle loro competenze riguardano discipline molto differenti tra loro: insegnanti in pensione di materie distanti dall'italiano, volontari inesperti, figure che operano nel servizio civile in generale. Il problema non risiede certo nel desiderio nobile di aiutare i nuovi arrivati ad acquisire la lingua, ma piuttosto nel rischio di non comprendere appieno il contesto in cui operano, costellato di bisogni educativi che solo un esperto appositamente formato potrebbe generalmente avere. Non si tratta di un'un'equazione sempre valida, certo, ma di un modo di agire per assicurarsi la buona riuscita del percorso didattico. I responsabili di "Riconoscimento nazionale della Professionalità degli Insegnanti di Italiano L2/LS" affermano che i volontari suppliscono alla carenza di fondi da parte dei comuni e degli enti locali, e che il volontariato "come rete sociale può avere un senso, ma ormai l'arrivo di migranti non può più essere affrontato in modo emergenziale"⁶⁰.

Come dimostrato da alcuni studi infatti, la riflessione metalinguistica che avviene durante i momenti di negoziazione del significato tra docente ed alunni a lezione è un momento fondamentale per innescare l'apprendimento. Un insegnante inesperto potrebbe non garantire spiegazioni chiare a causa delle ridotte competenze glottodidattiche: un'inadeguatezza di fondo che va ad inficiare lo studente e il suo sviluppo linguistico. L'*input* fornito in classe deve mantenersi qualitativamente e quantitativamente equilibrato per far sì che l'apprendimento prosegua nelle sue tappe, e questo è possibile, il più delle volte, solo se si possiede una formazione linguistica e pedagogica adatta⁶¹.

Se si guarda alla preparazione degli insegnanti di italiano L2 negli ultimi tempi, è solo dagli anni Novanta che le università hanno dato vita a corsi specifici. Nel 1999/2000 il MIUR ha incaricato quattordici università italiane di creare percorsi di

⁶⁰ Per ulteriori approfondimenti: <https://riconoscimentoitaliano12ls.wordpress.com/>

⁶¹ Pugliese R., Minuz F., L'*input* linguistico nel *continuum* delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2, in Bernini G., Lavinio A.V., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Atti dell'11° Congresso AltLa, Guerra, Perugia, 2011 (pp. 339-360).

formazione tramite piattaforma didattica⁶². Questi corsi prevedevano di formare esperti proponendo studi di pedagogia interculturale, linguistica e didattica dell’italiano e delle lingue, oltre che aggiornamenti sulle tecnologie, in modo tale che divenissero punti di riferimento nel cambiamento scolastico segnato dalle presenze migratorie. Solo molto recentemente però gli insegnanti di italiano L2 hanno avuto un riconoscimento ufficiale: si è istituita la classe relativa di concorso, la A23, a seguito del DPR 19 del 2016, idealmente creata per l’insegnamento della lingua italiana a discenti stranieri. Questo rappresenta un grande passo nella corsa verso il riconoscimento della specificità di questo tipo di docente, traguardo che anche l’associazione Ri.N.P.it ha fortemente voluto. La stessa fa notare però che la classe A23 presenta ancora molti punti critici relativi all’effettiva ufficializzazione dei docenti che istruisce.

Tralasciando le problematiche di un sistema ancora inesperto, dall’altro lato si nota anche che sono nate diversi percorsi di laurea magistrali e di specializzazione in questo ambito. La laurea specialistica biennale “Lingua e Cultura Italiane per Stranieri” a Bologna, sorta nel 2012, ne è un esempio. Il piano di studi mette a disposizione numerose discipline di stampo interculturale, linguistico e didattico che mirano a forgiare docenti esperti nella trattazione dell’insegnamento dell’italiano L2 specificatamente agli immigrati. La speranza è che nel futuro questa professione di solida competenza possa mettersi a servizio delle realtà per le quali è stata creata. Dalla mia esperienza derivante da tale *iter* universitario durante il tirocinio all’associazione “Arcobaleno”, posso confermarne l’indispensabilità unita soprattutto alle conoscenze acquisite nella messa in pratica.

3.4.1 Ricadute didattiche del project work sulla figura dell’insegnante

Finora si è posta attenzione sui discenti, sul loro retroterra affettivo, sui bisogni ed infine sugli esiti che la metodologia per progetti ha dato nell’apprendimento della lingua italiana. In questo paragrafo, dopo aver chiarito la posizione del docente L2 nel sistema scolastico e lavorativo italiano, si intende offrire una visuale su come la stessa metodologia arricchisca le competenze di chi la propone alla classe. Tale strumento infatti permette di consolidare diversi aspetti, in particolare: la consapevolezza della propria identità personale, la capacità di utilizzare il proprio sapere per impostare i

⁶² Cfr. Cincotta R., Sauro F. R., (a cura di), Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture, in *Rassegna dell’istruzione*, III, 2006-2007.

http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/rassegna_03_0607/glossario_italiano.pdf

problemi e per ipotizzare, applicare e valutare soluzioni⁶³. L’obiettivo dei docenti che decidono di impiegare il *project work* è quello di affinare più possibile le tecniche necessarie alla buona riuscita della pratica, individuando i propri punti di debolezza.

In primo luogo si impara a costruire relazioni sociali con gli studenti, in accordo con la nuova posizione del docente che la metodologia suggerisce di adottare. Accordare a scendere dal ruolo di potere didattico imposto tradizionalmente per vestirsi di uno più marginale, è un passo fondamentale, che l’insegnante è tenuto a fare. Imposizione lascia lo spazio a cooperazione, in modo tale che siano gli studenti i veri protagonisti del percorso formativo. Cambia anche il metro di giudizio nei confronti della materia linguistica: alla luce di questa pratica, essa non è più intesa come un’entità astratta di cui veicolare regole e forme, ma piuttosto come uno strumento di lavoro che opera a stretto contatto con le realtà e i suoi contesti. Una lingua per comunicare ed esprimersi, non un’abilità-obiettivo da conquistare. L’insegnante trova proprio nella realtà il materiale che diventa *input* più autentico e vero possibile, punto di partenza da cui elaborare solo in un secondo momento le riflessioni linguistiche. Matura inoltre la capacità di vagliare tale materiale affinché risulti adeguato ai bisogni degli studenti.

È stato riportato che il *project work* è di natura un’attività basata sul *problem-solving*, questo vale per gli alunni ma anche per i docenti: devono saper affrontare situazioni molto poco prevedibili e quasi mai lineari. L’interlingua che sviluppa ognuno durante le lezioni ha caratteristiche e indicatori di livello differenti, il che rende molto difficile registrare i dati in modo lineare. In ciascun incontro inoltre emergono richieste emotive e didattiche inaspettate, davanti alle quali l’insegnante deve reagire in modo appropriato e costruttivo trovando soluzioni.

Volendo allora elencare le competenze acquisite dai docenti che mettono in pratica tale strategia, esse sono: la conoscenza della disciplina, la competenza metodologica riguardo ai processi e agli obiettivi di apprendimento, la competenza progettuale e la capacità di negoziare⁶⁴. Oltre a queste si può inoltre notare come venga sviluppata una maggiore abilità in ambito emotivo, in particolar modo nella costruzione di assetti relazionali con una tipologia di utenza fragile e bisognosa come quella dei

⁶³ Arcuri A., L’approccio riflessivo nella formazione degli insegnanti, in Turrisi M. R. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe plurilingue. Un’esperienza di formazione in servizio*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Dipartimento di Scienze Umanistiche, Università di Palermo, Palermo, 2013 (p.141).

⁶⁴ Cangelosi O., Di Benedetto L., Dimitrijević B., Leto F., Palmisano E., Pitrone L., Tiranno C., Le esperienze di *project work* nelle comunità d’accoglienza, in Amoruso M., D’Agostino M., Jaralla Y. L., *Dai barconi all’università*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Università di Palermo, 2015 (p.212).

minori non accompagnati. Dato che il progetto nasce come una risposta più efficace alle necessità di studenti che presentano difficoltà psicologiche dovute a vissuti problematici che si rispecchiano nel loro percorso di apprendimento e nella loro vita in generale, il docente per riflesso sarà coinvolto nelle stesse dinamiche, finendo per esserne inevitabilmente parte. Sono scenari di vita da comprendere, affrontare e sostenere, e proprio per questo i legami costruiti lezione dopo lezione lasciano una traccia profonda anche dopo la conclusione del percorso. Il loro effetto modifica il modo di insegnare e le scelte didattiche future, favorendo un'empatia maggiore perfino nelle esperienze future. Imparare allora a far convivere i due aspetti, quello personale, emozionale, e quello linguistico, diviene una sfida di non poca importanza.

I dubbi relativi a come agire in un contesto segnato da tale eterogeneità di componenti si manterrà sicuramente costante, e l'unico strumento per avviarsi verso un *modus operandi* più chiaro è quello di confrontarsi con altri esperimenti didattici.

CAPITOLO 4

Uno straniero in città: identità e spazio urbano

I precedenti capitoli dell’elaborato si sono soffermati sulla possibilità di utilizzare strategie didattiche alternative in un contesto d’immigrazione particolare, quello composto in parte da minori stranieri non accompagnati. L’esperienza del *project work* realizzato dimostra che è possibile trovare un tipo di insegnamento in cui vengano inclusi e focalizzati i lati fragili degli studenti, creando un percorso di apprendimento efficace e duraturo. L’idea di proporre un cortometraggio sui luoghi prediletti nella città risponde alla necessità di questi ultimi di prendere parola e spazio, di fare sentire la propria voce nella nuova società in cui si trovano. Raccontare uno spazio significa infatti in qualche modo renderlo proprio, conquistarlo con la parola e la presenza. È una maniera per affermare: “anche io sono qui”. I luoghi scelti dagli alunni sono diversi, alcuni hanno presentato uno spazio pubblico come il porto marittimo o il ponte di Tiberio e il parco che lo circonda, altri invece hanno optato per un posto più intimo, la scuola da loro frequentata, come i minori. Dietro alle scelte personali si celano motivazioni di vario genere, ma sicuramente l’aspetto su cui è interessante riflettere è in che modo vengano percepiti dagli immigrati i nuovi spazi cittadini in cui si trovano.

Le società di oggi sono marcatamente multiculturali a causa dei massicci flussi migratori che negli ultimi vent’anni si sono riversati in diverse aree del nostro paese. Ma accanto al ridimensionamento degli assetti sociali, crescono anche nuove domande di partecipazione territoriale provenienti dai bisogni dei neo-cittadini che abitano gli spazi urbani. Vivere il territorio è una parte complementare all’integrazione: qui si costruisce concretamente la propria identità attraverso atti di socializzazione ed incontri fra individui. L’area della città è da sempre lo specchio della popolazione che la abita in una determinata epoca, lo scenario che inquadra gli avvenimenti e gli individui. Essa è composta da segni, pratiche, edifici, storie e memorie che la permeano di innumerevoli narrazioni di eventi, storie personali e vicende. Ogni interstizio urbano viene ricollegato dai cittadini che vi abitano a ricordi personali e simbolici: i contesti si uniscono alla propria storia di vita.

Che lo spazio definisca il periodo storico e i fenomeni sociali legati ad esso, poi, è facilmente osservabile nella contemporaneità: il fenomeno migratorio ha reso infatti i

confini delle nazioni, un tempo ben delineati e chiusi, maggiormente porosi e fluidi, permettendo così un'accelerazione degli spostamenti⁶⁵. Il fenomeno della globalizzazione e la velocizzazione dei legami tra diverse zone del pianeta hanno fatto in modo che oggi molte città del mondo sperimentassero la confluenza di individui provenienti da paesi differenti. Si potrebbe pensare che la pluralità caratteristica di queste città si traduca nella semplice presenza di molte vite che, nella propria unicità, vivono giustapposte a quelle autoctone. In realtà ciò che si verifica davvero è la penetrazione dei nuovi elementi nel tessuto “originario”, negli ambienti e nelle abitudini tradizionalmente legate a quel contesto; un processo che col passare del tempo arriva a modificare o a ridisegnare lo scenario urbano portandovi trasformazioni ed originalità. In alcuni casi questo causa una vera e propria rivoluzione nell'aspetto fisico della città, in altri invece a mutare sono solo alcuni aspetti e funzioni legate ai luoghi.

Vero è che gli attori sociali sono protagonisti di un processo di de-territorializzazione e ri-territorializzazione, come analizzeremo meglio nel paragrafo seguente, e interagiscono tra loro stabilendo nel nuovo ambiente un rapporto con lo spazio che differisce per ognuno. Al centro del processo di territorializzazione c'è l'affermazione della propria persona, della propria identità, il che trasforma il territorio in un luogo sociale dove il rapporto con l'altro si configura su più livelli: tra una dimensione materiale e una ideale, tra un soggetto sociale e le identità spaziali⁶⁶. Nella dinamica di inserimento in un luogo non originario i migranti si trovano davanti una serie di pratiche e simboli tipici della cultura locale, ma non per questo motivo essi devono tirarsi indietro dal lasciare le proprie tracce. Infatti gli spazi possono essere ridisegnati nella loro funzione fisica e simbolica, senza che ciò precluda un cambiamento radicale nel loro significato collettivo. Al contrario la presenza di nuove personalità favorisce la spinta a “connotare e riqualificare determinati spazi, a ‘contaminarli’ temporaneamente (...) con la riproduzione e l'adattamento nei luoghi di insediamento di pratiche proprie dei paesi d'origine”⁶⁷.

Esploriamo allora la relazione tra spazio ed immigrazione, per poi introdurre l'importanza della narrazione ad unire i due. In ultimo le riflessioni saranno adattate al

⁶⁵ Bauman Z., *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando Editore, Roma, 2005.

⁶⁶ Di Meo G., Que voulons-nous dire quand nous parlons d'espace?, in Levy J., Lussault M., (a cura di) *Logiques de l'espace, Esprits des lieux, Géographies à Cerisy*, Paris, Belin, 2000.

⁶⁷ Coppola P., *Scenari italiani, rapporto annuale della Società Geografica Italiana. L'altrove tra noi*, 2003 (pp. 56-57).

cortometraggio realizzato, proseguendo con una considerazione sul ruolo della narrazione all'interno dell'apprendimento dell'italiano L2.

4.1 La città e l'immigrazione

Nel processo di insediamento, si distinguono tre tipi di spazi: quello della nazione, quello degli autoctoni e quello degli immigrati⁶⁸. Il primo fa riferimento alla superficie della nazione come “contenitore” geografico chiuso, di cultura, usanze e lingua specifiche. All'interno di esso si trova la dimensione degli autoctoni, ovvero coloro che appartengono storicamente a tale territorio, che vivono uno stile di vita segnato da norme condivise e unificate. È in quest'ultimo che l'esperienza della migrazione si impianta: gli immigrati devono infatti insediarsi sia fisicamente che simbolicamente su un'area già piena di significati umani e sociali. Lo spazio è lo scenario principale che permette alle identità di negoziare e dialogare, creando uno scambio fluido delle differenze. In altre parole, i luoghi nascono e si ridefiniscono in rapporto a chi vi si ambienta. Laddove gli autoctoni hanno costruito un ambiente precostituito, la presenza dei neoarrivati ha l'effetto di espandere il significato dell'ambiente stesso, arricchendolo con aperture e reinterpretazioni che lo trasformano in una zona d'incontro interculturale.

Si definisce “territorio” il prodotto risultante dall'interazione tra lo spazio fisico propriamente detto e l'operato dell'uomo su di esso. Le modifiche apportate dall'azione umana corrispondono ad un processo di appropriazione denominato “territorializzazione”, che comporta una trasformazione del luogo originario. Riprendendo l'analisi di Turco, si possono individuare tre fasi in tale processo⁶⁹:

1. Attraverso la *denominazione* del luogo, l'uomo fissa il proprio controllo cognitivo su di esso;
2. Nella fase di *reificazione* invece egli costruisce strade, edifici, ponti e in generale gli elementi che oggettivano materialmente il suo controllo sul territorio;
3. In ultimo si configura la fase della *strutturazione*: l'uomo dota di un senso le strutture che ha creato per lui stesso e la comunità che le vivono, esercitando su di esse un controllo simbolico.

⁶⁸ Gasparini A., *La sociologia degli spazi. Luoghi, città, società*, Carocci, Roma, 2000.

⁶⁹ Turco A., Che cos'è la territorializzazione?, in *Geografia della complessità in Africa*, Unicopli, Milano, 1986 (pp. 59-64).

In questa dinamica svolgono un ruolo primario i rapporti di potere che gli individui creano tra di loro. Gli attori sociali possono essere i detentori di tale potere, ed esso si misura nell'azione che ha luogo sul territorio. Le identità legate all'occupazione di un'area ne costituiscono il suo significato, la interiorizzano, segnano l'appartenenza culturale ad essa e di conseguenza dividono chi ne fa parte e chi ne è invece estraneo. La de-territorializzazione avviene quando un luogo con un determinato valore sociale viene scosso dall'arrivo di presenze esterne che mettono in crisi la sua rappresentazione. Così facendo il territorio viene trasformato con una riformulazione di culture non legate geograficamente ad esso, ed è ciò che si verifica con il fenomeno dell'immigrazione tipico dei tempi moderni. La città e i suoi scenari risultano allora modificati, popolati ora da nuovi attori ed usanze: si avvia cioè il processo di ri-territorializzazione, che riconfigura l'ambiente in base alle nuove necessità dei gruppi sociali. Secondo Simmel il “riempimento dello spazio” è un’attività di grande rilievo dal punto di vista degli abitanti, perché ognuno di essi lo interpreta e lo vive secondo le esperienze e i vissuti personali, creando una mappatura mentale ed affettiva per orientarvisi⁷⁰.

In effetti anche il verbo “abitare” suggerisce un legame di questo tipo: esso deriva dal latino *habitare*, frequentativo del verbo *habere*, e significa “continuare ad avere”, ovvero essere abituati ad un luogo, quindi abitarvi. Non a caso dalla stessa etimologia è *habitus*, abitudine. I gesti, i passi per le strade, gli incontri, i dialoghi e la gestione del tempo sono tutti elementi che, effettuati nella quotidianità, danno significato all’atto dell’abitare in una città. I contesti diventano un tutt’uno con la propria storia e la propria identità, creando un’interrelazione tra individuo e spazio che sta alla base dell’esistenza.

Il concetto di territorio diventa allora lo strumento privilegiato per osservare le dinamiche di integrazione dei cittadini non originari, che si traduce in quest’ottica di osservazione territoriale, come la partecipazione a determinati spazi urbani dapprima fortemente territorializzati. Infatti la città è vista spesso come un dispositivo spazio-relazionale, in cui cioè i luoghi esistono solo in stretta correlazione con le attività e le azioni che i cittadini vi svolgono. Questa caratteristica ha la conseguenza di creare spazi di inclusione ed esclusione degli individui. Ad esempio esiste in ogni città un luogo reputato negativamente perché associato a traffici illeciti o episodi di violenza:

⁷⁰ Simmel G., *Sociologia*, Milano edizioni di comunità, Milano, 1891 (p.525).

nell'immaginario cittadino esso, nonostante potenziali trasformazioni, permarrà come tale.

Potremmo allora dire che ogni zona della città venga associata a particolari relazioni e sia connotata in base al tipo di socialità che lì si mette in atto. La connotazione riguardo un luogo può essere più o meno forte: nel primo caso si avrà una simbologia totalmente derivante dalla cultura dominante (e quindi più salda), nel secondo invece l'indebolimento è causato dall'interferenza portata dalle altre culture, che rende appunto la simbologia meno univoca. Questo concetto è tutt'altro che negativo: preannuncerebbe infatti l'apertura all'interculturalità, alla condivisione fisica e simbolica degli spazi pubblici accettando le diversità. Il significato di integrazione, se osservato da tale prospettiva, acquisisce nuove sfumature; significativo a proposito è il pensiero di La Cecla:

“Non esiste l'educazione all'interculturalità, l'unica educazione è avere delle città che consentano pratiche dell'abitare soffici, in cui la gente può costruire i propri spazi. Questo è quello che potrebbe essere la città, un dispositivo che consenta allo stesso tempo la separazione e l'incontro.”⁷¹

Il senso di appartenenza ad un luogo cresce allora in accordo alla frequenza con cui esso viene praticato nella quotidianità.

4.1.1. Gli spazi pubblici

Gli spazi pubblici come piazze, parchi, porti e punti di ritrovo costituiscono il territorio perfetto per gli immigrati nel processo di costruzione di una nuova socialità. Qui infatti possono non solo accedervi liberamente, ma hanno la possibilità di lasciare una propria traccia personale, ridefinendo l'ambiente in modo che esso diventi più familiare e meno ostile. L'obiettivo che ricorre è quello di ripopolare lo spazio di significati per loro importanti, così da rendere le distanze culturali tra il paese abbandonato e quello ospitante meno evidenti e incisive. Si tratta di ricostruire l'identità recuperando un rapporto con il territorio sotto una prospettiva soprattutto sociale. La dinamica di riappropriazione della città nelle sue aree pubbliche è una strategia per combattere anche lo stigma di esclusione e segregazione con cui gli immigrati sono automaticamente etichettati dal momento in cui fanno il loro ingresso sul territorio.

⁷¹ La Cecla F., Metodologia della varietà geografica, in *Le culture dell'abitare*, Polistampa, Firenze, 2000.

Ritrovarsi nelle aree pubbliche permette allora di “addomesticare” la città, abituarla ad includere anche chi la carica di nuove valenze e necessità. È inoltre importante sottolineare che tra gli spazi pubblici e gli immigrati si crea un rapporto di gran lunga differente rispetto a quello esistente con i cittadini autoctoni: se questi ultimi infatti possiedono un’abitazione che rappresenta il nucleo della propria vita, il posto in cui rifugiarsi e svolgere la maggior parte delle attività quotidiane, per i nuovi arrivati non è così. Pensiamo ai minori stranieri non accompagnati; questi ragazzi vivono soprattutto in case famiglia, edifici cioè nei quali lo Stato ha deciso di inserirli. Risulta ovvio che il concetto di “abitazione” per loro non possa essere il medesimo che vale per gli autoctoni, per una serie di considerazioni. Non è prima di tutto la loro casa, nel senso che non deriva da una loro scelta; non rispecchia i desideri personali di ciascuno; è una soluzione temporanea; non simboleggia (almeno non per ognuno) un rifugio emotivo di stampo familiare in cui compiere in libertà gesti quotidiani. Come si è osservato nel secondo capitolo in merito agli adolescenti immigrati, le difficoltà che essi incontrano emergono da molte prospettive, e tra queste vi è senza dubbio la complessità di rifabbricare atmosfere sociali ed affettive specifiche della propria persona. Alla base di questa dinamica si pone ancora una volta la recisione degli affetti e della stabilità originari, visti ora come una realtà lontana e perduta. La tendenza che ne consegue è il ricercare ambienti che assolvano al compito di arene sociali autentiche dove esprimersi liberamente e interagire organizzando uscite e ritrovi di ogni tipo. L’appropriazione diventa così un’esigenza, al contrario del caso dei cittadini, dal carattere dinamico e non istituzionalizzato, come risposta alla dominanza sociale. Dal sentimento di spaesamento tipico della prima fase di arrivo, si giunge così alla formazione di secondi riferimenti, ovvero ad un nuovo *paesamento*⁷², in cui il rapporto spaziale come luogo di interazione con l’altro è al centro.

Per gli immigrati, ma soprattutto per gli adolescenti che affrontano una situazione ancor più delicata e fragile, le dinamiche sopra descritte giocano un ruolo chiave nel lungo viaggio di ridefinizione dell’identità interiore e sociale tra due luoghi e due sistemi simbolici (di partenza e di arrivo), il primo passo per avviarsi sulla strada del composito processo di integrazione. Gli spazi pubblici permettono una maggiore libertà di espressione da parte di coloro che li frequentano, e in base a questa

⁷² Il termine “paesamento” è stato creato da Urbain, per il quale significa: “portare con sé una parte del proprio paese, trapiantare i segni, le usanze, i valori e i sogni in uno spazio vuoto o considerato come tale”, in Urbain J. D., *L’idiota in viaggio. Storia e difesa del turista*, Aporie, Roma, trad. it. 1997.

constatazione si può affermare che gli immigrati allora “scrivono il testo urbano senza poterlo leggere”⁷³. I parchi, le piazze, le stazioni, sono aree neutre in cui tutti possono esercitare i propri diritti senza le limitazioni sociali che creano talvolta la dicotomia tra “noi” e “loro”. Infatti qui gli individui sono posti in una situazione di parità, in cui l'esito dell'interazione non è predeterminato dalla dominanza culturale. È lo spazio della negoziazione simbolica dei significati, poiché chi la vive sono persone provenienti da disparati *background* culturali che solo qui trovano una convivenza così varia e sfaccettata. Appadurai ha introdotto il termine *ethnoscape*⁷⁴ per riferirsi al panorama di persone in movimento che costituiscono il mondo mutevole in cui viviamo: il concetto si contrappone all'idea della cultura come la formula “tradizione + territorio + identità”, tipica invece del pensiero convenzionale.

4.2 La narrazione dei luoghi nel cortometraggio “Il mio posto preferito a Rimini”

Durante la realizzazione del *project work* proposto alla classe, ho chiesto agli studenti di raccontare, secondo le possibilità linguistiche di ognuno, il posto da loro preferito nella nuova città abitata. La ragione dietro questa scelta ha come scopo il miglioramento della condizione di vita, che si articola su molteplici livelli: sul rafforzamento delle capacità linguistiche e comunicative in L2, sul sostegno all'apertura sociale e all'interazione, sulla spinta per l'autonomia e la responsabilizzazione, e in ultimo, alla luce delle ultime considerazioni, sull'occasione di presentare una parte della propria identità legata ad un luogo per loro significativo. Appare ora più chiaro che il percorso di integrazione si configura come un insieme composito di tappe da raggiungere e superare, le quali toccano molteplici temi e ambiti. Oltre alla sfera esclusivamente riguardante le competenze in lingua italiana di cui ho parlato nel terzo capitolo, anche la parte della vita urbana e quotidiana vissuta dagli studenti risulta centrale. Descrivere un luogo attraverso la propria narrazione rappresenta un metodo di appropriazione fisica e simbolica di esso; e poterlo fare con la libertà di seguire le preferenze e i gusti di ciascuno è un'occasione di affermazione di sé cruciale nel percorso di ricostruzione identitaria.

⁷³ De Certeau M., *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma, trad. it. 2001 (p.145).

⁷⁴ Appadurai A., Disjuncture and difference in the global cultural economy, in *Public Culture*, vol. 2, 1990 (pp. 1-23).

La migrazione produce sovente l'effetto di restringere lo spazio di vita e di movimento, poiché se nel territorio originario gli immigrati possedevano una libertà di spostamento resa possibile dall'accettazione culturale e dalla conoscenza degli spazi, in quello estraneo della città ospitante essi non ritrovano le medesime condizioni. Viene sperimentato un contesto di marginalità e segregazione simbolica e fisica, che, unita all'allontanamento concreto dalla patria, contribuisce a creare lo stato psicologico di "doppia assenza"⁷⁵. Doppia perché l'abbandono del paese si unisce alla condizione di invisibilità ed estraneità esperite nell'ambiente attuale, nel quale rendersi visibile come cittadino pieno ed attivo è un obiettivo percepito come lontano.

È proprio allora per uscire dall'invisibilità e interagire in prima persona che la presentazione del luogo viene messa in atto. Osserviamo ora in che modo la narrazione permetta ciò.

4.2.1 *La narrazione dei luoghi del progetto*

La narrazione ha una forza performativa tale da renderla in grado di fondare e definire gli spazi: dove i racconti scompaiono, muore anche lo spazio. In altre parole, senza di essa il gruppo e l'individuo "regrediscono verso un'esperienza informe, indistinta, notturna"⁷⁶. Essa permette di elaborare e interpretare la realtà consentendo un agire cosciente e sociale, perché si presuppone che dall'altro lato ci sia un pubblico che ne riceve il messaggio. Per i migranti, che affrontano l'instabilità del passato e del presente, e quindi anche per i miei studenti, raccontare un luogo in un cortometraggio ha l'effetto di fissare un vissuto frammentario in qualcosa di concreto e duraturo, collocandolo e collocandosi al contempo in una precisa coordinata spazio-temporale. Metterci letteralmente la faccia in una *performance* di lingua italiana per realizzare un prodotto fruibile anche dagli autoctoni, favorisce la trasmissione del proprio significato sociale e lascia una traccia di sé stessi saldamente radicata nel contesto, che assume colori e sfumature inedite.

Gli alunni protagonisti del video hanno deciso di presentarsi e presentare posti diversi, che vediamo ora nel dettaglio.

"Associazione Arcobaleno", di Ar., Da., Ma., Mi.; Sa.

⁷⁵ Sayad A., *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alla sofferenza dell'immigrato*, Cortina, Milano, 2002.

⁷⁶ De Certeau M., *op. cit.* (p.184).

I ragazzi albanesi si sono voluti registrare, con la mia presenza, all’entrata della scuola in cui questi mesi hanno studiato e progettato il cortometraggio. Soggiacente alla scelta della scuola come luogo in cui rappresentarsi risiede il sentimento di inclusione e serenità che gli adolescenti hanno provato nei suoi confronti. Durante il tempo trascorso alle lezioni e nei momenti di incontro meno formali del prima e del dopo il corso, il luogo è stato interiorizzato come un ambiente in cui si sentivano accettati e in cui potevano esprimersi senza l’ansia di essere giudicati nel processo di apprendimento della lingua e nelle insicurezze legate al loro status di stranieri immigrati.

La simbologia dominante che, come si è visto, definisce in modo univoco la maggioranza dei luoghi territoriali, subisce qui interferenze esplicite dovute alle presenze quotidiane di incontri interculturali: il contesto dell’associazione in questo senso ha già di per sé elementi di apertura e confini labili; la “Casa dell’intercultura” infatti si poggia sul lavoro e l’operato di molteplici persone provenienti da diversi retroterra culturali. Non stupisce quindi che sia identificata positivamente, e che gli studenti si siano sentiti più sicuri nel realizzare qui il proprio elaborato.

Nonostante un persistente velo di imbarazzo nella *performance* in L2, dovuto alla ancora debole competenza, tutti hanno preso parola, tentando di attenersi al compito assegnato dall’insegnante. Ciò che si nota è comunque la consapevolezza di trovarsi in un posto familiare da giudicare come punto di riferimento: i ragazzi si sono, a modo loro, appropriati di quel luogo, lasciandovi una traccia personale. Una “micro-colonizzazione” dunque, importante però per riconquistarsi un’identità sociale e spaziale nella nuova città.

Anche Sa. ha optato per l’associazione. Nel video ha deciso di stare all’interno, seduto nel posto occupato ad ogni lezione. Questo rimanda anche al voler dare una prova autentica e visibile del suo impegno; è come se volesse comunicare: “sto studiando proprio qui, questo è il mio banco di lavoro”, affinché chi lo guarda percepisca l’enorme impegno dei ragazzi come lui. Il desiderio di mostrare e dimostrare ciò che sta vivendo è indicativo della sua voglia di rivalsa. È una sorta di ri-territorializzazione interiore ed esteriore che opera sul suolo scolastico.

“Il ponte e il parco di Tiberio”, di Fu.; Ti.

Abbiamo già parlato della passione per la storia che ha spinto Fu. a parlare del ponte più famoso della città e del parco che si estende attorno. Questo spazio pubblico è percepito

dallo studente come un luogo in cui riversare e rendere noti i suoi interessi. Ha così creato un rapporto autentico con il contesto; da una parte infatti (come racconta nel video) ha la possibilità di esporsi in prima persona mostrando una parte importante della sua personalità e dei suoi gusti, dall'altro costruisce relazioni sociali silenziose con gli altri attori che popolano il medesimo luogo, e che lui osserva: ragazzi in bicicletta, madri con i bambini e così via. Questo doppio aspetto di analisi, uno di origine interna e uno di origine esterna, è esplicativo del suo processo di appropriazione del territorio. Si sta guadagnando il ruolo di cittadino pieno che gli spetta, apportando un'interferenza culturale nella connotazione del parco: Fu. si impone sul paradigma urbano con la sua personalità ricca di elementi non autoctoni, a cui il cortometraggio ha dato la *chance* di prendere la scena, e al contempo studia e contempla il paesaggio intorno a lui. A questo infatti vuole dare una propria originale interpretazione, in linea col suo progetto migratorio e le aspirazioni che lo hanno accompagnato nell'immaginare che cittadino sarà nel futuro.

Durante la ripresa, come aveva già anticipato nello *script*, parla anche dell'imperatore Tiberio e si immagina cosa avrebbe potuto pensare della magnifica costruzione che sta ammirando. Facendo ciò, l'alunno si posiziona in una prospettiva di letteratura storica che è al cuore della tradizione riminese; si tratta di un ulteriore tentativo di partecipare al significato collettivo della comunità cittadina.

Anche per Ti. il medesimo luogo sembra una cornice perfetta per parlare della sua storia. Piuttosto che descriverlo, è più propenso ad occupare la scena facendo conoscere allo spettatore dettagli della sua persona. Il ponte visibile sullo sfondo, è il correlativo delle sue “conquiste”: è arrivato nella città, ha studiato italiano in due scuole, e ora è riuscito ad instaurare un rapporto di significato anche con una delle costruzioni più rappresentative di Rimini.

“Il porto”, di Ca.

L'ultimo alunno che ha preso parte al progetto è Ca., brasiliano di sessantadue anni che da poco è arrivato a Rimini con la moglie. Ca. ha deciso di filmare l'area portuale della città e il mare, in cui compare anche la donna (studentessa dell'altro gruppo a cui insegnavo). Il suo caso ci porta a riflettere su un aspetto in particolare: il tentativo di combattere quel sentimento di “doppia assenza” di cui si è trattato precedentemente. Ca. proviene infatti da Rio de Janeiro, una stupenda città che si affaccia sull'Oceano.

Appare chiaro allora che un luogo come il porto sia il diretto richiamo al suo precedente vissuto, una sorta di ponte simbolico tra la patria e il paese ospitante: si sofferma spesso, nel video, sugli aspetti sensoriali. La rinfrescante brezza marina, il sole che scalda, il mare azzurro, fanno riemergere in lui i ricordi emotivi che viveva prima del trasferimento, accorciando le distanze affettive e al contempo creando un legame solido con lo spazio in cui si trova. Lo studente vuole rendere partecipe chi guarda del fatto che si è ricavato un posto di benessere in cui esercitare la sua autonomia in quanto cittadino. Il processo di “paesamento” prende forma nella cornice portuale, dove si mette in gioco un controllo simbolico dello spazio, un riempimento, che sancisce il primo passo verso la trasformazione interculturale del paesaggio cittadino.

4.2.2. *La narrazione in italiano L2*

Il bisogno di comunicare e comunicarsi si avverte fin dai primi momenti della vita, è una necessità che si colloca alla base della creazione di legami interpersonali. Ma se spostiamo l’attenzione dalla lingua materna alla lingua seconda, questo processo assume accezioni ancora più importanti. Se esprimersi in lingua madre diventa un atto automatico in cui identificarsi pienamente, l’utilizzo di una L2 nel corso del suo apprendimento consente al contrario di distaccarsi da quello che si sta raccontando, operando una deresponsabilizzazione e una oggettivazione delle esperienze. Il mezzo linguistico svolge in questo modo una funzione terapeutica e catartica⁷⁷.

L’utilizzo didattico della narrazione, in linea con i principi del *project work*, fortifica le capacità di comunicazione ed interazione, consolidandosi come uno strumento efficace per dare modo alla propria identità culturale di affermarsi. Durante la presa di parola del discorso si crea uno spazio di comunicazione diretto che coinvolge tutti gli interlocutori, nel quale si plasma una coscienza dell’agire in un determinato contesto socio-culturale. Nel processo infatti il dinamico traffico di significati che ha luogo permette una ridefinizione continua delle personalità dei soggetti partecipanti, in modo da sviluppare i presupposti del cambiamento interculturale tra il parlante straniero e il ricevente.

⁷⁷ Fratangelo G., Mastropaolo A., Usi didattici della narrazione nell’apprendimento della L2, in *Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano L2*, Italiano LinguaDue, n.2, 2015 (p.56).

Nel cortometraggio proposto l'esperienza della narrazione si avvale di due momenti principali di produzione, quella scritta (il copione) e poi quella orale (la *performance*). Qui più che in altri casi emerge un ulteriore aspetto positivo della narrazione, ovvero quello che concerne la capacità di riordinare e dare un senso alle esperienze e ai vissuti. Mettendo per iscritto un discorso per poi successivamente presentarlo, permette infatti di rendere oggettivo e reale il proprio vissuto che si intende raccontare: questa dinamica, che riguardi la presentazione di sé o di un luogo, viene resa concreta su carta e poi stabilizzata dalla parola.

Per quanto riguarda le competenze linguistiche invece, posso essere migliorate e monitorate attraverso la valutazione complessiva dell'elaborato, non più in singoli segmenti di esercizi grammaticali al di fuori di un contesto reale. Se l'obiettivo mira ad una competenza comunicativa tramite la composizione di un intero discorso, con un argomento preciso, la lingua diventa il *medium* che veicola questa intenzione, dando piena libertà di esprimersi secondo i propri gusti. Le scelte lessicali, strutturali e tematiche acquisiranno cioè un carattere estremamente personale, e anche i risultati di lavoro saranno diversi tra loro, perché ogni studente utilizzerà la sua specificità d'espressione.

L'insegnante che segue la pianificazione didattica della narrazione ha l'occasione dunque di seguire il percorso di ciascuno studente, accompagnandolo secondo le sue esigenze e sostenendo i suoi desideri di condivisione dei vissuti. Inoltre può notare in questa maniera le diverse abilità relative alle produzioni scritte e orali, in modo tale da correggerne i punti deboli e organizzare eventuali attività parallele di rinforzo.

4.3 Riflessioni conclusive

In questo capitolo si è rivolta l'attenzione al rapporto che intercorre tra lo spazio urbano e l'identità dei nuovi cittadini immigrati. La trasformazione interculturale che interessa le città italiane infatti è un fenomeno che deve ora più che mai essere oggetto di studi e riflessioni, per riconoscerne l'impatto sociale. Nell'età moderna il processo di globalizzazione ha contribuito ad una velocizzazione del movimento di persone e cose, fatto che ha elasticizzato i confini nazionali e riconfigurato il territorio "originale" con sistemi culturali diversi. Si è a tal proposito analizzata la differenza che soggiace all'interpretazione del valore simbolico dei luoghi locali tra gli autoctoni e gli stranieri: se i primi, sull'onda della costruzione storica e sociale che ha creato senso di

appartenenza al territorio, lo vedono come qualcosa di unitario rispondente della comunità dominante, i secondi vanno invece a minarne la solidità introducendo fenditure di diversità.

Lo spazio è intrinsecamente legato all'espressione della propria identità: esso raccoglie esperienze, orientamenti, vicissitudini e stati d'animo che lo rende passibile di un processo di interiorizzazione da parte degli attori sociali che lo vivono. Ma quando è uno straniero che *ex nihilo* si ritrova ad abitarvi, questa delicata formula valida per gli autoctoni non può che perdere di valore. All'immigrato non è infatti permesso di accedere pienamente (a volte nemmeno parzialmente) al sistema simbolico che permea gli spazi urbani, né al loro significato collettivo: questo fatto è la base degli atteggiamenti di esclusione ed emarginazione, o comunque di limitazione, che egli sperimenta nel sistema sociale d'arrivo. L'unica via percorribile appare allora quella della reinterpretazione dei medesimi luoghi, ovvero la ri-territorializzazione di quei posti in cui si è persa la piena corrispondenza tra territorio geografico e identità comunitaria. Gli individui stranieri apportano, come già detto, scosse nella solidità del significato dei luoghi. I diversi retroterra culturali, linguistici, affettivi, le differenti pratiche del paese d'origine connotano la persona e la sua presenza di tratti estranei e quindi inaccettabili in un sistema dominante. Ma gli immigrati sono una realtà vera, così come veri sono i loro bisogni per riuscire a guadagnarsi lo status di cittadini attivi e partecipi in un paradigma del tutto interculturale ed eterogeneo. I gesti quotidiani come passeggiare per la città, fermarsi, girovagare, creare insomma legami con essa, consente di elaborare una mappatura affettiva ed orientativa del nuovo spazio di vita.

Gli spazi pubblici, i parchi, le piazze, le strade del centro, sono il luogo privilegiato per abbattere i pregiudizi legati all'affermazione di sé stessi. Essi rappresentano uno scenario imparziale capace di accogliere qualunque pratica sociale, che siano attività del tempo libero, giochi, momenti di ristoro, punti di incontro. Essendo uno spazio di transito la componente di dominazione che impedisce la libertà di espressione viene meno.

In generale, la riflessione sullo spazio è stata eseguita per riflettere sulla possibilità di affermare la propria persona su un modello già esistente. Il percorso di integrazione, trattato in questi termini, è visto come l'apertura degli spazi per essere riempiti di nuovi significati positivamente estranei, che non per forza devono staticizzarsi, bensì contribuire a mantenersi fluidi ed adattabili a successive domande di città. Queste considerazioni hanno giocato un ruolo fondamentale dell'ideazione del

cortometraggio, prodotto finale del *project work* proposto durante il mio corso di italiano L2 ad immigrati, tra cui minori non accompagnati. Unendo il bisogno di rafforzare la loro capacità comunicativa a quello di maturare una sicurezza interiore per vivere più serenamente l'inserimento nel nuovo sistema culturale e sociale, è nata l'iniziativa di far presentare loro stessi e il luogo a cui erano legati.

Attraverso la narrazione orale in L2, strategia efficace per ricostituire oggettivamente la propria esperienza, non solo sono riusciti a migliorare le capacità, ma hanno raggiunto un risultato ancora più importante: si sono sentiti parte di un luogo, un luogo che li ha ascoltati, che li ha ospitati e rappresentati nelle loro parole.

Certo, non si tratta della tappa finale nel viaggio verso l'inclusione contro l'emarginazione, ma da questo tentativo sappiamo che senza dubbio una (piccola) traccia di Mi., Ma., Ar., Da. e Sa. rimarrà nella scuola; che chi osserverà il mare dal porto di Rimini potrà vedere in esso anche il lontano oceano di Rio de Janeiro come ha sognato Ca.; che uno studente a zero di nome Fu. ha percorso migliaia di chilometri per domandarsi, tra le altre cose, cosa provasse l'imperatore Tiberio attraversando il maestoso ponte; e che anche un ragazzo africano può parlare senza modestia dei traguardi raggiunti misurandosi con la testimonianza delle pompose gesta romane.

Conclusioni

La metodologia del *project work*, sebbene non sia un'invenzione didattica esclusivamente moderna, si è rivelata particolarmente efficace nella sua applicazione ad un contesto di insegnamento e apprendimento vulnerabile, ambiente che oggi si configura con molta più frequenza.

Durante la trattazione dell'elaborato ho voluto rendere noto in modo dettagliato quali fossero le caratteristiche della classe in cui l'esperienza di tirocinio si è svolta: ogni apprendente dimostrava abilità e competenze differenti, così come bisogni educativi specifici, ed è proprio a partire da queste considerazioni che ho tentato di allinearvi una pianificazione didattica in grado di risponderne appieno. Sull'onda dei più recenti orientamenti glottodidattici che hanno posto al centro la figura dell'apprendente nell'obiettivo di offrirgli la possibilità di raggiungere obiettivi linguistici ma anche culturali e sociali, ho scelto il *project work* per il suo carattere di adattabilità.

Un'altra componente importante che rende tale metodologia una strategia moderna è l'implicazione dell'utilizzo delle nuove tecnologie: Internet e dispositivi come cellulari si sono rivelati cruciali sia in senso pratico, perché hanno permesso la realizzazione del cortometraggio in maniera autonoma, sia in senso educativo. Infatti l'acquisizione della *digital literacy* è una delle competenze più importanti nel panorama dell'educazione plurilingue.

Tra i risultati ottenuti dagli alunni che ho potuto osservare alla fine del percorso di insegnamento, riporto un miglioramento della competenza comunicativa e interazionale dei minori, fra pari e con figure di riferimento al di fuori del loro gruppo. È visibile la prevalenza di sviluppi verso l'appropriatezza del linguaggio al contesto, che va a discapito invece di una accresciuta correttezza a livello formale, la quale tuttavia non è stata mai esclusa durante le lezioni. Questo risvolto è dovuto sia alla gerarchia di obiettivi stillata dopo un'attenta analisi dei profili dei discenti, sia alla ristrettezza delle tempistiche del corso.

Dal punto di vista emotivo e psicologico si nota anche un maggiore senso di fiducia in sé stessi, derivante dall'essersi impegnati in un progetto che presentava loro come protagonisti indiscussi dello schermo. La presentazione di una parte della città da loro quotidianamente vissuta, e quindi preferita, ha fatto sì che i ragazzi potessero

lasciare una traccia concreta di sé non solo sul territorio in senso fisico e simbolico, ma anche ai futuri fruitori del cortometraggio. Una piccola conquista della propria porzione di identità e cittadinanza costruite sul nuovo tessuto urbano, percepito sempre meno come ostile ed estraneo.

In generale ritengo che la metodologia del *project work* sia di grande efficacia nei contesti in cui si necessita di tecniche dal carattere dinamico, aperto ma soprattutto autentico nel garantire la strada più breve verso la conquista di determinati obiettivi, siano essi linguistici, sociali, socioculturali o psicologici. La grande varietà e la ricchezza delle possibilità progettuali la rendono una strategia fruttuosa per molteplici situazioni in cui è difficile mantenere un grado adeguato di partecipazione e coinvolgimento da parte dei discenti. L'insegnante infatti potrà scegliere in base ai gusti e alle preferenze, il tema migliore che consenta un utilizzo spontaneo e strumentale (e perciò produttivo) della L2.

Bibliografia

- Arcuri A., L'approccio riflessivo nella formazione degli insegnanti, in Turrisi M. R. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe plurilingue. Un'esperienza di formazione in servizio*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Dipartimento di Scienze Umanistiche, Università di Palermo, Palermo, 2013.
- Arcuri A., Mocciano E., Pellitteri A., Una didattica per *project work* nelle comunità dei minori, in Amoruso M., D'Agostino M., Latif Jaralla Y., *Dai barconi all'università*, Università di Palermo, 2015.
- Appadurai A., Disjuncture and difference in the global cultural economy, in *Public Culture*, vol. 2, 1990 (pp. 1-23).
- Arnold M.B., *Emotion and personality*, Columbia University Press, New York, 1960.
- Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET Università, 2002.
- Balboni P.E., Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico, *EL.LE*, Vol.2 – Num.1 – Marzo 2013.
- Balboni P.E., *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci, Torino, 2014.
- Baldelli I., Le sorti della lingua italiana oggi nel mondo, in Baldelli I. -B.M. Da RIF, *Lingua e letteratura italiana nel mondo oggi. Atti del XII Congresso A.I.S.L.L.I., Perugia, 30 maggio-3 giugno 1988*, Leo Olschki Editore, Firenze, 1991.
- Banfi E., Osservazioni sulla sintassi dell'italiano spontaneamente acquisito da parlanti arabofoni, in Giacalone Ramat A., *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, il Mulino, Bologna, 1988 (pp. 115-137).
- Bauman Z., *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando Editore, Roma, 2005.
- Bourdieu P., *La parola e il potere*, Guida, Napoli, 1988.
- Bruner J., 1997, cit. in Nicoli D., Sperimentazione di nuovi modelli del sistema di istruzione e formazione professionale – diploma professionale tecnico – principi generali, aspetti metodologici, monitoraggio, in *Sede Nazionale CNOS-FAP*, 2012.
- Bülent A., Stoller F. L., Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms, *English Teaching Forum*, vol.43, n.4, 2005.
- Cangelosi O., Di Benedetto L., Dimitrijević B., Leto F., Palmisano E., Pitrone L., Tiranno C., Le esperienze di *project work* nelle comunità d'accoglienza, in Amoruso M., D'Agostino M., Jaralla Y. L., *Dai barconi all'università*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Università di Palermo, 2015.

Cardona M., *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, UTET Libreria, Torino, 2001.

Ciliberti A., *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma, 2012.

Cincotta R., Sauro F. R., (a cura di), Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture, in *Rassegna dell'istruzione*, III, 2006-2007
http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/rassegna_03_0607/glossario_italiano.pdf

Coppola P., *Scenari italiani, rapporto annuale della Società Geografica Italiana. L'altrove tra noi*, SGI, Roma, 2003.

Danesi M., *Neurolinguistica e Glottodidattica*, Liviana, Padova, 1988.

De Certeau M., *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma, trad. it. 2001.

Diadoni P., *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori-Le Monnier, Milano-Firenze, 2001.

Diadoni P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia, 2009.

Di Meo G., Que voulons-nous dire quand nous parlons d'espace?, in Levy J., Lussault M. (a cura di), *Logiques de l'espace, Esprits des lieux, Géographies à Cerisy*, Belin, Paris, 2000.

Etiemble A., *Unaccompanied minors in France - quantitative assessment of the population received by the Social Child and Youth care services*, Quest'us, Rennes, 2002.

Figari G., La conduzione dei progetti educativi: un problema di valutazione?, in Monasta A., *Progettualità, sviluppo locale e formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997 (pp. 163-188).

Fratangelo G., Mastropaoalo A., Usi didattici della narrazione nell'apprendimento della L2, in *Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano L2*, Italiano LinguaDue, n.2, 2015.

Freddi G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino, 1994.

Fried-Booth D. L., *Project work*, Oxford University Press, New York, 2002.

Gasparini A., *La sociologia degli spazi. Luoghi, città, società*, Carocci editore, Roma, 2000.

Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Il Mulino, Bologna, 1988.

Giudizi G., *La lingua italiana per gli alunni stranieri. Linee teoriche e attività pratiche di linguistica acquisizionale e glottodidattica ludica*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

Gualdo R., Clemenzi L., Didattica dell’italiano a stranieri immigrati a Viterbo: primi appunti, in *Italiano LinguaDue*, vol.8, n.2, 2016.

Hymes D., Models of the interaction of language and social life, in Gumperz J., Hymes D., *Directions in sociolinguistics*, Holt, Rinehart, Winston, New York, 1972 (pp. 35-71).

Ivanovska-Naskova R., Il corpus parallelo italiano-macedone come strumento nella didattica dell’italiano LS, in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: Canali e modalità di trasmissione dell’italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Cesati, Firenze, vol. 2, 2014.

Johnson K.A., Foa L.J., *Instructional design*, Macmillan, New York, 1989.

Klein W., *Second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

Krashen S.D., *Second language acquisition and language learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.

Krashen S., Terrell T.D., *The natural approach. Language acquisition in the classroom*, Pergamon Press, Oxford, 1983.

La Cecla F., Metodologia della varietà geografica, in *Le culture dell’abitare*, Polistampa, Firenze, 2000.

Mezzadri M., Lingua come fine o mezzo? Il rapporto tra la metalingua e lo sviluppo di competenze non linguistiche in alcuni manuali di italiano come LS, in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell’italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso SILFI (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Cesati, Firenze, vol. 2, 2014.

Mocciano E., *La morfologia nominale nell’italiano L2 di minori stranieri non accompagnati: analfabetismo, acquisizione, didattica*, 2019. Il contributo è consultabile online all’indirizzo: https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/015_Mocciano_Atti_SLI_LII_Berna.pdf

Monaco S., La certificazione ‘CELI impatto’ nell’esperienza dei centri territoriali permanenti (CTP), in Perri C. (a cura di), *Italiano per l’integrazione. Bisogni formativi e metodologie per l’insegnamento della lingua italiana agli immigrati*, vol. 7, Associazione Centro Astalli, Roma, 2009.

Nitti P., Insegnare italiano come L2. Elementi di glottodidattica, «SD», n.10, La Scuola, 2015.

Nitti P., I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili. Un’indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte, *EL.LE*, Vol.7- Num.3, Edizioni Ca’ Foscari, 2019 (pp. 413-428).

- Nuzzo E., Grassi R., *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Loescher, Torino, 2016.
- Pallotti G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998.
- Picchiassi M., *Modelli teorici sull'apprendimento di una L2*, ICoN – Italian Culture on the Net, 2012.
- Piu A., *Il project work nella formazione*, Monolite, Roma, 2008.
- Pugliese R., Minuz F., L'*input* linguistico nel *continuum* delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2, in Bernini G., Lavinio A.V., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Atti dell'11° Congresso AltLa, Guerra, Perugia, 2011 (pp. 339-360).
- Quartapelle F., (a cura di) *Didattica per progetti*, FrancoAngeli, Milano, 1999.
- Ridarelli G., Project Work, in Serra Borneto C. (a cura di) *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma, 1998.
- Sayad A., *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alla sofferenza dell'immigrato*, Cortina, Milano, 2002.
- Silva C., *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2002.
- Simmel G., *Sociologia*, Milano edizioni di comunità, Milano, 1891.
- Spitzer D.R., Implementation: The missing link in educational technology, *Educational Technology*, Vol.33, n.5, 1995.
- Stoller F. L., Project Work, a means to promote language content, *English Teachers' Journal*, vol. 54, 2002.
- Swain M., Three functions of output in second language learning, in G. Cook, Seidhofer B., *Principles and practice in applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford, 1995 (pp. 125-144).
- Triani P., MSNA, scuola, formazione. Progetti in atto e linee di sviluppo, in *Sguardi Simmetrici*, a cura di Brescianini C., collana *I quaderni dell'ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna*, vol.4, Tecnodid editrice, Napoli, 2018.
- Turco A., Che cos'è la territorializzazione?, in *Geografia della complessità in Africa*, Unicopli, Milano, 1986.
- Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma, 2002.
- Vertovec S., *The emergence of super-diversity in Britain*, Compas, Working Paper No. 25, University of Oxford, 2006.

Vertovec S., *Super-diversity and its implications, Ethnic and Racial Studies*, Vol. 30, Novembre 2007 (pp. 1024-1054).

Sitografia

Fonte per i dati riguardanti l'immigrazione in Europa:

https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics#Migrant_population:_22.3_million_non-EU_citizens_living_in_the_EU_on_1_January_2018

Temi della Convenzione sui diritti dell'infanzia:

https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Convenzione_diritti_infanzia_adolescenza_autorita.pdf

Il progetto di Coop-Camelot:

<http://www.coopccamelot.org/il-progetto-start-er-percorsi-di-accoglienza-per-persone-con-vulnerabilita-psico-sanitaria/>

Fonte dei dati sulla scuola e i minori non accompagnati:

<http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/studi-e-documenti-home/studi-e-documenti-142016-ragazzi-in-viaggio-la-scuola-e-i-minori-stranieri-non-accompagnati/index.html>

Il Progetto Lingue di scolarizzazione e curricolo plurilingue e interculturale (LSCPI):

<https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/lscpi.1.html>