AURORA BULGARELLI

LINGUA SECONDA E INCLUSIONE SOCIALE

I PERCORSI EDUCATIVI PER I MIGRANTI ADULTI

23 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE

Roma TrE-Press
2024

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Nella stessa collana

1. B. Sferra, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia,* 2016
2. G. Lopez, M. Fiorucci (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900,* 2017
3. F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, 2018
4. L. Bianchi, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, 2019
5. G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
6. M. D'Amato (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo,* 2019
7. F. Pompeo, G. Carrus, V. Carbone (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2019
8. F. Bocci, C. Gueli, E. Puglielli, *Educazione Libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, 2020
9. L. Stillo, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistematico della scuola italiana*, 2020
10. F. Bocci, A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, 2020
11. M.L. Sergio, E. Zizioli (a cura di), *La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2020
12. M. Pellerey, M. Margottini, E. Ottone (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it, strumenti e applicazioni*, 2020
13. V. Carbone, M. Di Sandro (a cura di), *Esquilino, esquilini. Un luogo plurale*, 2020
14. E. Puglielli, *La scuola di Roberto Sardelli (1968-1973). Documenti e testimonianze*, 2021
15. M. Fiorucci, M. Tomarchio, G.C. Pillera, L. Stillo (a cura di), *La scuola è aperta a tutti*, 2021
16. F. Bocci, L. Cantatore, C. Lepri, A. Quagliata (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano*, 2022
17. S. Chistolini, *Archivio dettagliato del Fondo Pizzigoni-Chistolini. Genesi e sviluppo del metodo sperimentale nella scuola italiana*, 2022
18. F. De Carlo, *L'orientamento in propsettiva interculturale e inclusiva. Strumenti e pratiche per favorire l'inserimento socio-lavorativo*, 2023
19. G. Meloni, *Linguaggi per tutti. Percorsi per costruire la scuola interculturale*, 2023
20. S. Chistolini (a cura di), *La scuola nello spazio mondo. Il Progetto FISR 2020 S.M.A.R.T. e la formazione universitaria in outdoor education*, 2023
21. I. Guerini (a cura di), *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno*, 2023
22. P. Di Rienzo, A. Maurizio (a cura di), *Costruire la rete dei CPIA del Lazio*, 2024

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Aurora Bulgarelli

LINGUA SECONDA E INCLUSIONE SOCIALE

I PERCORSI EDUCATIVI PER I MIGRANTI ADULTI

23 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE E SOCIALE

Roma TrE-Press
2024

Direttori della Collana:
Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:
Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Sandra Chistolini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Coordinamento editoriale:
Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico
Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:
Brandon Grotesque, Domain Display Black, Futura, Minion Pro, (copertina e frontespizio) – Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©
Roma, luglio 2024
ISBN: 979-12-5977-346-3

http://romatrepress.uniroma3.it
Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

L'attività della *Roma TrE-Press©* è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.
Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi.
Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con parti-colare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee

Indice

Introduzione 11

1. Non solo migranti, decentriamo il punto di vista 19

1.1 La costruzione dell'Altro e la sua rappresentazione 19
1.1.1 L'Altro è il suo corpo 21
1.1.2 Il sesso e la subalternità 23
1.1.3 Il potere del dispositivo linguistico 25

1.2 La pedagogia interculturale per l'emersione di voci plurali 31
1.2.1 Il ruolo della pedagogia interculturale 31
1.2.2 Comunicazione e dialogo 34
1.2.3 L'educazione problematizzante come proposta di decostruzione 36

1.3 La cittadinanza nella società interculturale, da privilegio a diritto 42

2. Identità plurilingue 49

2.1 Multiculturale, plurilingue e pluriculturale. Il ruolo dell'educazione nelle politiche linguistiche europee 49

2.2 I migranti adulti e l'apprendimento della L2 60

2.3 Metodi di insegnamento delle Lingue Seconde 65

3. La ricerca sul campo 73

3.1 Contesto e disegno della ricerca 73

3.2 La metodologia qualitativa 75

3.3 L'intervista semi-strutturata 76

4. La parola agli insegnanti e agli studenti 85

4.1 I profili delle persone intervistate 87
4.1.1 Studenti 87
4.1.2 Insegnanti 94

4.2 Le scuole di Lingua Seconda 96
4.2.1 Le peculiarità dell'insegnamento della L2 ai migranti adulti 97
4.2.2 Strategie e materiali per l'italiano L2 112
4.2.3 È tutta una questione di Rete 129

4.3 La Didattica a distanza e la Lingua Seconda. Punti di forza e criticità di una soluzione di emergenza 135
4.3.1 Chiudere i battenti. La DaD come soluzione di emergenza per la L2 136
4.3.2 Il divario digitale e l'esclusione dall'apprendimento. L'esclusione educativa durante il lockdown 147
4.3.3 Per non sentirsi abbandonati 151
4.3.4 La riapertura tra limitazioni e brama della normalità 154

4.4 Lingua Seconda, tra obbligo e motivazione 156
4.4.1 Il dovere della L2. L'apprendimento linguistico in assenza di un progetto educativo per l'inclusione 158
4.4.2 Il caleidoscopio delle motivazioni all'apprendimento della L2. Perché la lingua può essere inclusione 161
4.4.3 Il ruolo della comunità nell'apprendimento della lingua. Tra inclusione e ostacolo 169

4.5 Ultime riflessioni sui servizi di Lingua Seconda 172
4.5.1 Criticità del settore 172
4.5.2 Scusate il ritardo. La questione dell'inserimento tardivo nei percorsi di apprendimento della L2 177
4.5.3 Proposte future per i servizi di insegnamento della Lingua Seconda 181

Conclusioni 185

Bibliografia 189

Sitografia 201

Introduzione

Le migrazioni sono un fatto storico e sociale costante che da sempre caratterizza l'essere vivente e il suo rapportarsi con il mondo e l'ambiente e sono estremamente suscettibili agli eventi storici che si succedono. Costituiscono un fenomeno complesso, troppo spesso letto in maniera superficiale e talvolta contaminato da narrazioni tossiche o artatamente allarmistiche.

Nel 2020 i migranti[1] internazionali risultavano 281 milioni, il 3,6% della popolazione mondiale (Centro studi e ricerche IDOS, 2022); di questi, secondo l'ultimo *World Migration Report,* 169 milioni sono lavoratori (IOM, 2022) e 103 milioni sono migranti forzati[2]. Sulla base del genere di appartenenza è utile fare un'ulteriore distinzione per cui, dei 281 milioni di migranti internazionali, 139 milioni sono donne e 169 milioni sono uomini.

Year	Number of international migrants	Migrants as a % of the world's population
1970	84 460 125	2.3
1975	90 368 010	2.2
1980	101 983 149	2.3
1985	113 206 691	2.3
1990	152 986 157	2.9
1995	161 289 976	2.8
2000	173 230 585	2.8
2005	191 446 828	2.9
2010	220 983 187	3.2
2015	247 958 644	3.4
2020	280 598 105	3.6

Source: UN DESA, 2008; UN DESA, 2021a.

Tab 1 – Migranti Internazionali, 1970-2020 (IOM, 2021)

[1] In questo lavoro si utilizza il maschile sovraesteso per praticità di lettura e in coerenza con la maggioranza dei documenti istituzionali consultati; tuttavia, la riflessione sulla pertinenza e sulla coerenza di tale scelta sintattica non è mancata. Nella prospettiva interculturale e decoloniale che viene adottata in questo lavoro di ricerca, il tema del posizionamento di genere e l'utilizzo del linguaggio (inclusivo) appaiono come temi sensibili e problematizzanti.

[2] https://www.unhcr.org/refugee-statistics/ (Consultato il 26 Gennaio 2023)

Un ulteriore elemento utile per riflettere sul tema delle migrazioni riguarda le motivazioni alla mobilità in quanto dipendono sempre da una moltitudine di fattori. Una prima distinzione risiede nel differenziare i *push factors* dai *pull factors*, anche se, spesso, la decisione di fare ricorso alla mobilità dipende da una correlazione dei due (Allievi, 2018). I primi, i fattori di spinta alla migrazione, sono individuabili, ad esempio, in situazioni di conflitto, di fame, di sfruttamento, di regimi totalitari, di ingiustizie, di disuguaglianze, di persecuzioni e di cause naturali; i secondi, ovvero i fattori di attrazione, solitamente si individuano nel differenziale economico e salariale e nella costruzione di un immaginario del Paese di arrivo basato sulla qualità della vita e le aspettative di libertà.

Negli ultimi anni, inoltre, la storia vede un costante sovrapporsi di eventi di portata epocale e che hanno indubbie ripercussioni sul fenomeno migratorio, in quanto rendono ancora più incerte le condizioni di vita di tutta la popolazione mondiale. È sufficiente osservare come la pandemia di Covid-19 ha messo in luce le interconnessioni tra mobilità e migrazioni, per cui al fine di contenere la diffusione del virus e il costante aumento di contagi molti paesi hanno individuato nella chiusura delle frontiere l'unica valida soluzione. Tali provvedimenti hanno avuto inevitabile influenza sui flussi migratori, caratterizzati dall'incertezza della mobilità, dalla sospensione delle domande di asilo e dei permessi di soggiorno e dall'indebolimento del sistema di accoglienza e integrazione. Nonostante le misure prese siano state attuate per rispondere all'emergenza sanitaria mondiale, queste hanno avuto enormi ricadute per quanto riguarda la mobilità, condizionando profondamente la libertà di movimento, senza parlare della vera e propria mobilità dei migranti in viaggio, caratterizzata da una riduzione della libera circolazione. Le restrizioni legate alla pandemia avevano bloccato quasi 3 milioni di persone fuori dai loro paesi, la maggior parte delle quali erano viaggiatori frequenti – lavoratori, migranti, studenti e turisti – (IOM, 2020c; Benton et al., 2021). La situazione pandemica e le relative restrizioni alla mobilità, sia interna che internazionale, hanno esacerbato i problemi di movimento e, in secondo luogo, le vulnerabilità legate allo status migratorio dei migranti, influendo sulla condizione socioeconomica dei soggetti. Sono state attuate più di 180.000 restrizioni agli spostamenti legate alla pandemia di Covid-19 e alcune di queste si sono realizzate con il blocco dell'ingresso di cittadini stranieri, il divieto d'ingresso a cittadini di paesi specifici, oppure ancora, la totale chiusura delle frontiere per impedire la partenza e l'ingresso di tutte le persone, compresi i propri cittadini.

Anche la condizione climatica in costante peggioramento, come si evince dal rapporto annuale a cura dell'Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC), centro che raccoglie informazioni sullo sfollamento relativo a disastri a livello nazionale, incide enormemente sui flussi migratori internazionali e interni di ogni Paese. In base al report *GRID 2021. Internal displacement in a changing climate,* nel 2020 circa 30,7 milioni di nuovi sfollati sono stati causati da disastri in 145 paesi e territori (IDCM, 2021). Questi numeri si concen-

trano principalmente sui nuovi spostamenti in reazione a catastrofi improvvise e che si realizzano, solitamente, all'interno del medesimo Paese, senza superare i confini nazionali. Per quanto riguarda, invece, i dati relativi a eventi e disastri a lenta insorgenza, come appunto il cambiamento climatico, questi sono incompleti data la complessità di individuare il clima come principale causa della migrazione, ma si stimano 46.000 nuovi spostamenti dovuti a temperature estreme e 32.000 nuovi spostamenti dovuti a siccità nel 2020 (IDCM, 2020) e nel periodo tra il 2008 e il 2020 oltre 2,4 milioni di nuovi sfollati sono stati causati da siccità e più di 1,1 milioni da temperature estreme.

Possono essere fatti ulteriori approfondimenti sulle modalità o sulle caratteristiche della migrazione. Una prima caratteristica riguarda la loro definizione sulla base del fattore tempo: le migrazioni possono essere temporanee o permanenti sulla base della durata dell'assenza del soggetto dal proprio Paese di origine e della permanenza nel luogo di destinazione. Oppure ancora possono essere distinte sulla base della regolarità o dell'irregolarità – facendo riferimento alle legislazioni di ogni stato in questo ambito – del percorso migratorio. Generalmente una migrazione viene definita regolare nel momento in cui il migrante si muove nel rispetto delle leggi del Paese in cui decide di vivere, comportando l'accesso ai servizi del Paese di accoglienza e al mercato del lavoro. Al contrario, se il migrante si muove nell'illegalità, non avrà accesso ai documenti e, sulla base delle norme vigenti, ai servizi messi a disposizione dal Paese di immigrazione. Un'ultima distinzione che è utile presentare differenzia le migrazioni sulla base della volontarietà, poiché queste possono essere: volontarie, indicando il movimento di coloro che scelgono di spostarsi per migliorare le proprie condizioni di vita, sia dal punto di vista sociale che economico; forzate, che coinvolgono individui costretti a migrare a causa di situazioni di emergenza come guerre, persecuzioni, carestie e calamità naturali; miste, ovvero la categoria più comune e caratterizzata dal movimento di individui che seguono le stesse rotte, ma per motivazioni diverse. Questa categoria comprende sia la migrazione volontaria che quella forzata e può coinvolgere sia rifugiati che migranti economici.

Nel contesto migratorio globale l'Europa ha il primato come meta di destinazione dei migranti internazionali, con 87 milioni di migranti (il 30,9% della popolazione migrante internazionale) presenti sul territorio europeo. Seguono da vicino gli 86 milioni di migranti internazionali che vivono in Asia (30,5%), il Nord America, destinazione per 59 milioni di migranti internazionali (20,9%), e infine l'Africa con 25 milioni di migranti (9%) (IOM, 2022).

Appare chiaro come il continente europeo è stato da sempre luogo di congiunzione dei percorsi migratori, sia relativi all'emigrazione che all'immigrazione, ma il suo rapporto con la mobilità umana si è profondamente modificato quando ha iniziato a essere vissuta come un fattore di disequilibrio interno, affiancandovi sempre tematiche inerenti alla crisi o all'emergenza. L'immigrazione verso l'Europa si è andata via via consolidando con la fine della

Seconda guerra mondiale, momento storico che ha segnato la transizione da terra di emigrazione a meta di immigrazione. Infatti, da questo periodo si è registrato un costante aumento dei flussi migratori in entrata, giungendo, negli anni Ottanta, alla situazione per cui anche gli Stati tipicamente caratterizzati da un maggiore tasso di emigrazione – come Italia, Portogallo, Spagna e Grecia – iniziarono a riportare un importante tasso di immigrazione, in particolare di lavoratori stranieri.

Gli ultimi dati registrati dalle statistiche Eurostat riportano che, nel 2021, 2,3 milioni di immigrati sono arrivati nell'UE da Paesi Terzi e 1,4 milioni di persone che risiedevano in precedenza in uno Stato membro dell'UE sono migrate in un altro Stato membro. Ciò porta a un totale di 3,7 milioni di persone che sono arrivate in Europa o che hanno compiuto una migrazione interna tra i diversi Stati che compongono l'UE. Al 1° gennaio 2022 risultava che 23,8 milioni di cittadini di paesi terzi risiedevano in uno Stato membro dell'UE, pari al 5,3 % della popolazione. Inoltre, 13,7 milioni di persone che vivevano in uno degli Stati membri dell'UE erano cittadini di un altro Stato membro. Infine, per concludere una visione generale dei dati riguardanti l'Unione Europea, il maggior numero di cittadini stranieri residenti negli Stati membri al 1° gennaio 2022 si trovava in Germania (10,9 milioni), Spagna (5,4 milioni), Francia (5,3 milioni) e Italia (5 milioni)[3].

Essendo l'Europa una delle principali mete di immigrazione dei flussi contemporanei già dagli anni Ottanta, non ha potuto esimersi dall'individuare delle linee comuni da attuare per rispondere a quella che viene descritta come una crisi migratoria. Le decisioni normative prese in questo ambito hanno condotto a una sempre maggiore *comunitarizzazione* dei provvedimenti in quanto, precedentemente, le decisioni in materia erano a discrezione dei singoli Stati membri. Ma se da un lato, come previsto già dal Trattato di Roma del 1957, è tutelata la mobilità interna dei cittadini dei Paesi membri, d'altro canto l'estensione di questo diritto non è stata mai applicata ai cittadini extracomunitari che, al contrario, vedono la loro libertà di movimento limitata proprio nel momento del loro arrivo in Europa. Tale restrizione negli spostamenti una volta giunti in Europa è stata sancita dalla *Convenzione sulla determinazione dello Stato competente per l'esame di una domanda di asilo presentata in uno degli Stati membri delle comunità europee – Convenzione di Dublino,* siglata nella capitale irlandese nel 1990 dai dodici paesi che facevano parte dell'Unione (Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Spagna e Regno Unito), e a cui si aggiunsero Austria, Svezia e Finlandia. Entrata in vigore nel 1997, introduceva il criterio del primo Paese d'ingresso e, proprio per questo, è fondamentale a livello europeo per la gestione dei migranti che richiedono protezione internazionale. In sostanza, il regolamento determina il principio secondo cui lo Stato membro in cui un ri-

[3] https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics (Consultato il 21 aprile 2023)

chiedente asilo arriva per la prima volta è responsabile dell'esame della sua domanda di protezione internazionale. Va inoltre aggiunto che questo regolamento è stato oggetto di dibattito e controversie in quanto ha creato tensioni tra gli Stati membri dell'UE, soprattutto quelli di frontiera che sono maggiormente interessati dai flussi migratori.

Ma se da un lato si prendono decisioni normative riguardo quello che è il controllo dei flussi, la regolarità dei soggiorni e le modalità di permanenza dei migranti, vi è un altro tema strettamente connesso alle migrazioni e di cui, anche in questo ambito, l'UE ha dato indicazioni: l'inclusione sociale delle persone immigrate nella società di accoglienza. In particolare l'ultima comunicazione in merito è stata pubblicata a novembre 2020 ed è il *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* in cui, a seguito di un monitoraggio svolto dall'Eurostat nel 2019 e a conclusione del precedente piano d'azione (*Piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di paesi terz*i, definito nel 2016), sono emersi dati particolarmente interessanti: il 38,5% della popolazione migrante presenta un basso livello di istruzione e il 39% della popolazione migrante è a rischio di povertà ed esclusione sociale. La coincidenza dei valori può far ritenere che la dimensione educativa abbia una stretta connessione con l'aspetto dell'inclusione e infatti viene dichiarato come «dall'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) all'istruzione terziaria e per adulti e all'istruzione non formale, l'istruzione e la formazione costituiscono la base per una partecipazione riuscita alla società e sono tra gli strumenti più potenti per costruire società più inclusive» (Commissione Europea, 2020: 10).

Uno dei primi passaggi per la realizzazione dell'inclusione attiva e sociale del soggetto nella società di immigrazione riguarda l'apprendimento della Lingua Seconda (L2). Nello stesso *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* l'apprendimento della lingua del Paese di immigrazione viene descritto come un passaggio fondamentale per integrarsi con successo e, per questa ragione, non dovrebbe limitarsi a un breve periodo di apprendimento e, soprattutto, a un livello elementare di acquisizione di competenze linguistiche. Dato il riconoscimento dell'apprendimento della lingua nel percorso di inclusione della persona migrante è nata la necessità di indagare sia le realtà di formazione che realizzano corsi dedicati all'acquisizione di competenze linguistiche e sia il valore della parola e della comunicazione nei contesti di immigrazione.

Nel primo capitolo del presente lavoro la lingua viene intesa come un'esigenza esistenziale, fondamentale per l'autodeterminazione dei soggetti. Proprio in virtù di tale valore, la questione linguistica inserita nella cornice dell'inclusione sociale risulta centrale nell'ambito della pedagogia interculturale. Infatti, questo ambito pedagogico approfondisce il tema delle lingue legato alle questioni migratorie indagando le opportunità formative e i percorsi educativi presenti nel Paese di immigrazione e le modalità di narrazione e rappresentazione del fenomeno migratorio. Partendo da un'analisi di quest'ultimo emerge come la lingua e il suo utilizzo detengano sia la possibilità di escludere e di disincen-

tivare pratiche inclusive nella società, sia di promuovere, al contrario, pratiche volte alla costruzione di un dialogo interculturale. Approfondendo la dimensione del dialogo e il potere connesso alla parola è plausibile ritenere che alla base degli atteggiamenti di inclusione e di esclusione vi sia l'eredità dell'esperienza coloniale europea, per cui, sono stati assunti l'approccio postcoloniale e quello intersezionale per interpretare le asimmetrie nei rapporti e il pregiudizio nei confronti del migrante. A partire da tale prospettiva è stato evidenziato come vi siano delle categorie discorsive che hanno effetti materiali e conseguenze pratiche nell'immaginario individuale e collettivo (Centre for contemporary cultural studies, 1982). In particolare, si approfondiscono le correlazioni che intercorrono tra genere, razza e classe nel rapporto che si costruisce con l'alterità, individuando in questi tre assi identitari i principi ordinatori che agiscono una funzione categorizzante finalizzata al mantenimento delle asimmetrie relazionali e strutturali che caratterizzano le società. Nell'analisi delle migrazioni e dell'impatto che hanno nella società di accoglienza ad avere una forte risonanza è la rappresentazione – mediatica, politica o sociale – che si fa delle persone migranti. Su questo aspetto, gli studi postcoloniali pongono l'accento su quanto pregiudizi e narrazioni abbiano una radice storica che non coinvolge solo chi è oggetto della rappresentazione, ma anche chi queste rappresentazioni le crea (Fanon, 1952/2015). È stata presa in analisi anche la posizione del pedagogista brasiliano Paulo Freire, tuttora attuale, per descrivere le asimmetrie di potere connaturate nelle società. Freire individua nell'educazione un atto di liberazione e l'attualità del pensiero dell'autore emerge dal parallelismo tra l'esperienza di alfabetizzazione con i contadini Brasiliani e l'apprendimento della Lingua Seconda da parte dei migranti adulti, fornendo linee guida ancora valide per rendere l'apprendimento significativo ed emancipante.

Nel secondo capitolo il tema portante è la Lingua Seconda, intesa nella sua dimensione educativa, politica e identitaria. Un primo elemento considerato è inerente alle politiche europee riguardanti l'evoluzione dell'educazione linguistica. Il contesto europeo è di per sé caratterizzato dall'eterogeneità, linguistica e culturale: l'UE conta ben 24 lingue ufficiali. Per questa ragione, nel corso degli anni, l'educazione linguistica e la tutela delle lingue hanno acquisito una posizione sempre più rilevante nell'agenda politica europea, giungendo alla formulazione di strumenti, metodologie e dispositivi linguistici essenziali per l'insegnamento e la valutazione delle competenze (CLIL, QCER e il Portfolio europeo delle Lingue). Inoltre, dal 10 marzo 2012 (D.P.R. 179/11), l'Italia ha istituito l'apprendimento della L2 come obbligatorio per la richiesta di permesso di soggiorno e per l'accesso alla cittadinanza, individuando nella competenza linguistica uno degli elementi cruciali per la permanenza nel Paese e per godere di pari diritti degli autoctoni. Infine, vi è un approfondimento anche sull'evoluzione degli approcci e delle metodologie di insegnamento della L2, analizzando come i modelli si siano sempre più incentrati sui bisogni dell'apprendente, valorizzandone le esperienze e la biografia linguistica personale.

Infine, viene presentata l'indagine qualitativa svolta nella città di Roma e il

cui obiettivo principale è stato quello di indagare i bisogni educativi e sociali dei migranti adulti inseriti in percorsi di formazione linguistica e i dispositivi di formazione adottati per l'insegnamento della L2, con particolare riferimento alle iniziative delle associazioni presenti sul territorio romano. I migranti presenti in Italia nel 2022 sono circa 5.000.000 (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2023), di questi 615.108 (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2023) vivono nella regione Lazio e l'80,5% risiede nella città di Roma. La regione Lazio si discosta dalla media nazionale per residenti stranieri (8,6% la media nazionale, 10,8% la media della regione Lazio), risultando una delle regioni con maggiore concentrazione. Una peculiarità della Regione Lazio, ma in particolare della città di Roma, è l'esistenza della Rete Scuolemigranti, fondata nel 2009, che racchiude al suo interno più 100 associazioni e i cui obiettivi comuni sono la gratuità del servizio e la pratica di una lingua di cittadinanza. Proprio per queste ragioni la realtà dell'associazionismo che si occupa di offrire questo servizio risulta estremamente variegata, multiforme e indipendente.

Sono stati intervistati studenti, studentesse e insegnanti per raccogliere informazioni e esperienze riguardo il contesto romano dell'insegnamento della Lingua Seconda, tenendo conto delle intersezioni (genere, condizione economica, condizione sociale, *background* educativo, etc.…) che possono, o meno, facilitare l'accesso a questi servizi, la loro fruizione e gli elementi critici che ne limitano le potenzialità. L'indagine è stata condotta tramite l'utilizzo dell'intervista semi-strutturata e sono stati intervistati 60 soggetti, di cui 25 insegnanti e 35 studenti/studentesse – con un livello di competenza linguistica compreso tra il livello A0 e il livello B1 del QCER – inseriti in percorsi di formazione di L2. Per quanto riguarda la figura degli insegnanti questa definizione in realtà racchiude soggetti che hanno competenze e ruoli differenti all'interno dei servizi; infatti, dei 25 insegnanti 18 sono volontari/e, 2 operatrici e 5 insegnanti dei CPIA. Le interviste sono state realizzate tra ottobre 2021 e settembre 2022 e sono state adottate 2 griglie, una per gli studenti e una per gli insegnanti, e nelle quali vengono approfondite: l'area biografica, la scuola e i corsi di italiano Lingua Seconda, Lingua Seconda e il periodo contrassegnato dalla pandemia di Covid-19 e il percorso di inclusione sociale in relazione alla L2.

Data la complessità del fenomeno affrontato e dei limiti dell'approccio adottato, il presente studio può fornire un contributo significativo per la lettura e la comprensione dell'apprendimento della Lingua Seconda, tenendo conto dell'approccio pedagogico al fenomeno. L'indagine qualitativa svolta con un grande numero di intervistati e che ricoprono differenti ruoli nei servizi di formazione L2 ha consentito di indagare sul versante della profondità differenti aspetti delle realtà di formazione da più punti di vista, tutti ugualmente privilegiati. Sono state raccolte informazioni di tipo conoscitivo sulle esperienze educative e sociali riportate da insegnanti e studenti dei corsi di L2, permettendo così di arricchire il dibattito esistente attraverso la restituzione delle esperienze raccolte e delle realtà investigate, al fine di consentire una panoramica delle pratiche educative e delle proposte di azione future nel settore.

1.
Non solo migranti, decentriamo il punto di vista

1.1 La costruzione dell'Altro e la sua rappresentazione

La costruzione identitaria individuale e nazionale sembra da sempre basarsi sulla relazione con un Altro che concorre a determinare l'appartenenza identitaria. Se però prima le possibilità di incontro erano comunque limitate, in quanto era più difficile e costoso migrare, oggi il limite alle occasioni sembra essere stato abbattuto. L'origine di questo cambiamento risiede nella globalizzazione che, dal XX secolo, ha contraddistinto le relazioni internazionali in ambito economico, portando all'intensificazione degli scambi economico-commerciali e degli investimenti internazionali, per poi avere risonanza anche in tutti gli altri ambiti sociali e umani. Nonostante le interconnessioni globali caratterizzino il vissuto quotidiano di ogni individuo è comune che non si abbia realmente percezione della portata globale di ogni circostanza vissuta, anzi, al contrario, è comune che la visione della propria esperienza del mondo sia circoscritta geograficamente. Questa caratteristica comporta il susseguirsi incessante di avvenimenti e fenomeni in una dimensione temporale ridotta e compressa e le cui ripercussioni sociali, politiche ed economiche superano i confini nazionali. Persone e società sono quindi nell'epoca dell'interdipendenza, in cui tutte le parti del pianeta sono in relazione e prendere atto di tale caratteristica permetterebbe di comprendere e accettare che i problemi umani, a prescindere da dove si originino, determinano effetti a livello globale (Susi, 1995).

Nonostante la frequenza con cui i soggetti si relazionano con l'alterità sia di fatto aumentata con la globalizzazione, la questione del confronto culturale sembra ancora sollevare interrogativi rispetto alle modalità di relazione. Spesso gli esiti dell'incontro si rivelano problematici, rendendo evidenti le asimmetrie relazionali che caratterizzano la struttura su cui si basa la società. Si può momentaneamente definire che l'incontro con l'Altro produce due principali esiti:

1. lo scambio culturale, ovvero la dimensione relazionale positiva in cui si presuppone un reciproco arricchimento e un'ibridazione;
2. l'evitamento, in questo caso culturale, che, prendendo in prestito il termine dalla psicanalisi, sta a indicare un meccanismo di difesa fondato sul rifiuto di fronteggiare situazioni, oggetti o persone che generano angoscia. Vi è quindi un rifiuto della cultura altra che comporta l'evitamento della relazione e anche nel caso in cui questa si realizzasse, si rivelerebbe con ogni probabilità fallimentare.

In questa riflessione e, d'ora in avanti, con il termine Alterità si intende, in particolare, la diversità che viene messa in risalto dai processi migratori, per cui la persona migrante rappresenta colei che rivela la complessità della que-

stione identitaria. Un'ulteriore scelta linguistica adottata all'interno del testo e che è meglio giustificare riguarda la scelta di adoperare il termine *migrante* al posto di immigrato o di straniero. Tale scelta risiede nella volontà di non riferirsi alla persona la cui storia personale è caratterizzata dalla mobilità internazionale sottolineando gli aspetti della distanza dal *noi* e della differenza. Nonostante ciò, vi è anche la consapevolezza che aldilà di questa accortezza terminologica, parlare di un fenomeno complesso quale la mobilità umana e rivolgersi a coloro che la vivono con un termine ombrello generico, comporta comunque la riduzione a unità di quello che è un universo identitario vasto e poliedrico. Quando si decide di adottare un'etichetta identitaria è inevitabile il rischio di un appiattimento, soprattutto se, come in questo caso, l'etichetta è stabilita dall'esterno e non dalla stessa dimensione/comunità di appartenenza.

La riflessione sui temi dell'identità culturale e nazionale in relazione alle migrazioni e all'ipotetica crisi derivante dal contatto con altre culture non è recente, in quanto le migrazioni e l'incontro con l'alterità sono caratteristica storica dell'esperienza umana e, anche, della costruzione identitaria collettiva. La stessa autenticità identitaria come, ad esempio, l'italianità, è definita sulla base della relazione con un Altro diverso dal Noi , per cui l'identità nazionale è frutto di una serie di fatti storici legati sempre alla mobilità umana e al confronto con l'Alterità (Burgio, 2016).

Nonostante i rapporti con chi è altro da Noi sono intrinsechi all'esperienza umana, tanto che «fin dalla nascita subiamo la costante esposizione all'incontro con altre vite e altri sguardi» (Bottici, 2021: 242), il modello relazionale dominante è caratterizzato dalla paura del confronto. Questo perché la messa in discussione delle identità ha un respiro più ampio, che non riguarda esclusivamente l'individuo, ma l'intera identità nazionale, portando a identificare nell'alterità una minaccia da respingere. La paura dell'incontro e della costruzione di relazioni con chi viene percepito come lontano da Noi mette in luce l'estrema fragilità identitaria che caratterizza questo momento storico (Pinto Minerva, 2002). Le radici di tale atteggiamento affondano nella ridefinizione del concetto di confine che non sembra più essere contraddistinto dalla dimensione territoriale, per cui anche l'identità è definita sulla base dell'appartenenza fisica a un determinato territorio, ma da quella culturale (Burgio, 2022). Esito di questo cambiamento è la cosiddetta *porosità dei confini* (Portera, 2013; Abdallah-Pretceille, 2015) che comporta la creazione di un nuovo confine immateriale e il cui scopo è di difendere il 'Noi' da un 'Loro' culturalmente avvertito come distante. Così la cultura viene adottata come baluardo dell'identità nazionale, conducendo i Paesi a vivere e percepire le migrazioni con l'accezione di invasione in quanto «l'immigrazione [...] è un'irruzione dell'altro nel nostro vissuto psicologico e ciò si configura quindi come un test collettivo, frammentato di luogo in luogo, di aula in aula, che ci rinvia l'immagine della nostra capacità di essere cittadini» (Demetrio e Favaro, 1992: IX).

Il respingimento del confronto con persone appartenenti ad altre culture, in realtà, rappresenta una strategia per non esaminare a fondo la messa in di-

scussione derivante dai continui mutamenti a cui si è sottoposti e che si accavallano nella compressione temporale dell'era della globalizzazione. La relazione con l'alterità diventa un aspetto cruciale nelle sfide che le persone e le società si trovano ad affrontare, ma, nonostante la quotidianità della relazione con chi è diverso da Noi, la tattica adottata e che prevale sull'ipotesi dell'incontro è quella dell'esasperazione delle differenze, che è incarnata o, meglio, che è stata attribuita, alla figura – quanto mai astratta e generalizzata – del migrante, considerabile come il 'paradigma della diversità' (Favaro e Luatti, 2004). Ad oggi, i contesti vissuti sono definibili esclusivamente come ad alta complessità socioculturale (Zoletto, 2023) ma, aldilà della maggiore frequenza odierna dell'incontro con l'Altro, vi è la necessità di definire i rapporti che si instaurano con chi è percepito come distante dal Noi.

1.1.1 L'Altro è il suo corpo

Da sempre la creazione di un'alterità contraddistingue il rapporto tra gli esseri umani, basta pensare che la stessa parola straniero deriva dal greco *xenos* e stava a indicare colui che viene da un'altra città, ha usi e costumi diversi e parla una lingua diversa. Tale processo creativo era propriamente fondato sul non conoscere chi fosse l'Altro, sul non condividerne i contesti e sull'assenza di volontà nel comunicare con Loro. In ogni caso, il *fil rouge* della relazione con l'alterità è riconducibile al dominio di un gruppo su di un altro sulla base di determinate caratteristiche. All'origine di questi atteggiamenti classificatori e dominanti vi è una visione etnocentrica dei rapporti, ovvero un comportamento valutativo e etnicamente connotato che definisce la posizione del proprio gruppo, ritenuta più autentica di quella degli altri gruppi (Aime, 2020). Un esempio di tale atteggiamento è indubbiamente rinvenibile nell'eurocentrismo, ovvero l'attitudine che porta a ritenere l'Europa come centro del mondo e che, al contempo, adotta uno sguardo privilegiato per analizzarlo:

> «l'eurocentrismo concepisce il mondo da un unico punto di vista privilegiato, mappando una cartografia che, in senso letterale, mette al centro l'Europa e la sua prospettiva. I paesi che si trovano ad ovest rispetto all'Europa sono infatti assimilabili ad essa […] mentre tutto ciò che si trova a est viene classificato in "vicino", "medio" ed "estremo"» (Bottici, 2021: 276-277).

Il privilegio della costruzione della narrazione della geografia dalla prospettiva Occidentale ha portato a far sì che il discorso sui Paesi percepiti come altri e distanti, culturalmente parlando, producesse una narrazione faziosa, per cui «se sappiamo che New York non è Los Angeles o che Roma non è Milano, lo stesso dovrebbe valere anche per Abuja che non è Lagos o Chibok (in Nigeria); che Accra non è Kumasi (in Ghana) o che Touba non è Kanel (in Senegal), o che la Somalia non è il Sudafrica» (Obasuyi, 2020: 60). Questo atteggiamento

è fondamentalmente differenziante data la presunzione di presumere che vi sia la superiorità di un gruppo sull'altro, portando «a guardare il mondo da un centro, che è sempre il luogo dove siamo noi […] propone una visione tra Noi e gli Altri […] accumunando questi ultimi in una sorta di "non-Noi" generale» (Obasuyi, 2020: 10). Una delle esperienze storiche che potrebbe essere ritenuta come rappresentativa delle dinamiche relazionali fondate sul dominio di un gruppo su di un altro e sulla classificazione dell'alterità è stata il colonialismo. Nonostante oggi si possa affermare di essere in un periodo storico post-coloniale, ovvero in un periodo successivo all'esperienza coloniale, non si può dire lo stesso delle dinamiche sociali che caratterizzano il rapporto con l'Altro. Adottare uno sguardo *postcoloniale* – questa volta da intendersi come dispositivo di interpretazione delle relazioni di potere di un gruppo sull'altro sulla base di criteri razziali, coloniali e imperialisti – permette di riconoscere come queste dinamiche discriminatorie abbiano plasmato la storia globale moderna e continuino a manifestarsi nel presente (Mellino, 2021).

La specificità dello sguardo postcoloniale genera la rilettura della stessa costruzione identitaria e nazionale europea, derivante dalla creazione del Terzo Mondo (Fanon, 1961/2007). In assenza di questo processo di Alterizzazione (Morrison, 2019; Spivak, 1985) l'Europa non avrebbe potuto proclamarsi come entità universale. In effetti, gli Altri fanno da sempre parte della costruzione identitaria occidentale (Mezzadra, 2008) e il senso di appartenenza europeo si è rafforzato proprio sulle relazioni di dominio e subordinazione tra colonizzatori e colonizzati, fondato, a sua volta, su di un principio di separazione:

> «da una parte il mio corpo vivente e dall'altra tutti quei corpi-cose che gli stanno intorno; da una parte la mia carne d'uomo per la quale esistono per me tutte quelle altre carni-cose e carni da macello; da una parte me, struttura senza paragoni e punto zero di orientamento del mondo, e dall'altra gli altri, con i quali non posso mai fondermi completamente, che possono ricondurre a me, ma con i quali non potrò mai avere rapporti di reciprocità e di mutuo coinvolgimento» (Mbembe, 2019: 55).

L'esistenza e la manifestazione di una modalità di rapporto fondata sul potere comporta necessariamente che vi sia una gerarchia tra le persone che compongono il complesso panorama sociale in questione. La gerarchia però, come i razzismi su cui si basa, non è statica nel tempo e ciò comporta che i criteri ordinatori si siano modificati, anche se potremmo affermare che quelli originatori delle principali differenze e diseguaglianze siano rimasti invariati. Ad esempio, la *razza* è uno dei principi ordinatori cardine delle asimmetrie strutturali della società (Fanon, 1961/2007). A tal proposito, il rapporto tra dominatori e dominati può essere definito come razzializzato, ovvero caratterizzato dall'attribuzione sistematica di caratteristiche razziali negative e disumanizzanti da parte

del gruppo dominante nei confronti di quello subordinato. Il risultato di tale atteggiamento nei confronti dell'alterità razzializzata produce forme di violenza diretta, perpetuate anche istituzionalmente, al fine di sostenere e normalizzare condizioni di sfruttamento e esclusione, sia a livello materiale che simbolico.

Ciò che determina il dominio di una r*azza* sulle altre dipende dalla visione etnocentrica dominante e che, nello specifico caso dell'etnocentrismo occidentale, ha fatto della bianchezza il canone di riferimento. Un esempio, in tal senso, è il *Saggio sulla diseguaglianza delle razze umane*, pubblicato nel 1855 da Arthur de Gobineau, il quale sosteneva, come ricorda Santerini, che «ogni civilizzazione nasce dalla razza bianca e che il meticciato è causa della sua degenerazione» (Santerini, 2021: 88). Nel saggio l'autore propone una suddivisione delle 'razze' sulla base del colore della pelle – gialla, nera e bianca – e attribuendo a ciascuna di esse caratteristiche morali e psicologiche innate, decretando, infine, la superiorità dei bianchi, elevati a canone estetico e morale. L'ascesa della razza come criterio principale di definizione identitaria e socioculturale non può che considerarsi estremamente problematica in quanto non corrisponde esclusivamente a un riconoscimento delle caratteristiche estetiche del soggetto, quanto più alla corrispondenza tra fenotipo e l'attribuzione di caratteristiche che ne giustificavano l'inferiorizzazione. Così il colore della pelle diviene «elemento ancestrale, proiezione del diverso in chiave negativa, [che] riduce l'individuo a corpo» (Aime, 2020: 27). Nel periodo contrassegnato dall'esperienza coloniale la bianchezza era sinonimo di sovranità, cittadinanza, acculturazione, dominio e costruzione sociale e culturale, il Bianco era simbolo del capitale – economico e culturale -, mentre il Nero lo era della forza lavoro, intrecciando così la nozione di *razza* a quella di classe (Fanon, 1952/2015).

Il colore della pelle è un aspetto dell'identità scritto nel corpo, marcatore non solo dell'appartenenza razziale, ma anche dell'identità socioculturale (Scacchi, 2017), che però definisce sempre l'Altro. A questo proposito è interessante osservare come nell'autorappresentazione occidentale non vi siano riferimenti all'essere bianchi, dimostrando come l'Occidente si consideri privo di razza (Carby, 1999; Dyer, 1997; Gilroy, 1987; Zoletto, 2011), anche se, questa assenza di connotati razziali, scaturisce sempre dalla contrapposizione con un'alterità particolarmente caratterizzata. La percezione della bianchezza come un fattore identitario neutro a cui non sono associati connotati specifici va a rafforzare il sistema di dominio economico e sociopolitico fondato sulla categoria razziale in cui vengono privilegiati coloro che sono o vengono percepiti come bianchi (DiAngelo, 2020).

1.1.2 Il sesso e la subalternità

La corporeità è terreno di dominio di una molteplicità di rapporti che spesso trova un'ulteriore articolazione nella convergenza della razza anche con la componente identitaria del sesso di appartenenza. Come vi è una forte intersezione sulla lettura economica dei rapporti tra l'appartenenza razziale e

quella di classe, le dinamiche di dominio sono leggibili anche sul consolidato sodalizio con la sessualità. Come nel caso della relazione tra fattori economici e di appartenenza etnica vi è un'inferiorizzazione sul piano socioeconomico dettata dal pregiudizio secondo cui alcune razze sono maggiormente predisposte a lavori manuali e meno retribuiti, anche nel rapporto razza-sesso la finalità dell'associazione tra queste due categorie identitarie risiede nella volontà di determinare gli altri, inferiorizzandoli, in contrapposizione al Noi. Non sorprende che, come per l'aspetto inerente alla razzializzazione dei rapporti, anche in questo caso, l'esperienza coloniale può permettere di analizzare le modalità tramite cui il sessismo è entrato a far parte dell'ordine imposto dagli europei, con il conseguente dominio sui corpi femminili. La sessualità è spesso stata adoperata come metafora della colonizzazione, in cui «il corpo delle nere era il terreno discorsivo, il campo da gioco dove razzismo e sessualità convergevano» (hooks, 2020a: 20) e «le metafore sessuali e di genere sono state utilizzate dalle nazioni europee per legittimare e perpetuare, rispettivamente, la schiavitù e il dominio coloniale» (Sabelli, 2012: 3).

Il connubio tra le discriminazioni derivanti dal razzismo e quelle derivanti dal sessismo, come è stato osservato, hanno evidenti ricadute anche sulle opportunità sociali ed economiche degli individui, per cui le donne nere è più probabile che siano soggette a forme di esclusione che si riverberano anche sulle possibilità economiche e lavorative, per cui:

> «se vogliamo comprendere come opera l'oppressione delle donne, non possiamo ridurre la nostra attenzione a un unico fattore (sia esso il genere, la razza, la classe o l'eterosessismo), ma dobbiamo tentare di indagare il modo in cui tutti quei fattori, nella loro pluralità, si intersecano fra loro al fine di rafforzare e riprodurre l'inferiorità delle donne» (Bottici, 2021: 60)

Le evidenti ripercussioni del solido legame tra razza, sesso e genere sono rinvenibili nell'analisi contemporanea dei flussi migratori. Nonostante le migrazioni verso l'Italia siano da sempre caratterizzate dalla femminilizzazione dei flussi è comune che le donne migranti siano impiegate in occupazioni legate alla cura, come ad esempio lavori domestici, baby-sitter, pulizie negli hotel. L'ambito lavorativo di cura è spesso ritenuto dequalificante, meno importante o prestigioso da parte della controparte occidentale ed è, anche, meno remunerato rispetto ad altre occupazioni. Il tema occupazionale delle donne non occidentali mostra una contraddizione riconducibile proprio alla discriminazione derivante dall'associazione tra la condizione di genere, per cui le donne sono in una posizione subalterna rispetto alla controparte maschile, e quella dell'appartenenza etnica, per cui sono subalterne anche alle donne occidentali. L'etnicizzazione dello sfruttamento femminile (Spivak, 1990/2004) è una questione largamente trattata e della quale viene evidenziata la dimensione economica per cui, generalmente, la manodopera femminile migrante costa meno

di quella autoctona. Un ulteriore meccanismo che caratterizza la dimensione economica del rapporto dominante-dominato sulla base del legame tra razza e sesso riguarda l'illusione occidentale che dando una possibilità lavorativa alle donne altre queste si emanciperanno. Lo sfruttamento, quindi, viene giustificato anche dalla presunzione di ergersi a donatori di libertà, evidenziando l'ipocrisia delle società occidentali che confondono la libertà e l'emancipazione con forme di oppressione che, tra l'altro, incoraggiano il mantenimento dei ruoli tradizionali delle donne: «vi è una contraddizione di fondo nell'emancipare le donne musulmane e non occidentali indirizzandole verso quella stessa sfera (dei lavori domestici, sottopagati e precari) da cui i movimenti femministi hanno storicamente cercato di liberare le donne» (Farris, 2019: 26).

I rapporti di connessione tra gli assi di subordinazione di genere, razza e classe consentono una rilettura del percorso di emancipazione femminile occidentale che, spesso, sembra che sia stato possibile anche per il mantenimento di forme di «subordinazione lavorativa e sociale di altre donne, ovvero delle migranti che prendono il loro posto nei compiti di cura e di riproduzione sociale» (Rigo, 2020: 270).

1.1.3 Il potere del dispositivo linguistico

Non è però solo il corpo e la sua manifestazione a essere oggetto di discriminazione, anzi, mentre nel tempo la differenziazione sociale sulla base della categorizzazione delle persone in virtù delle loro qualità biologiche è stata gradualmente disconosciuta dalla comunità scientifica, si sono affermate parallelamente altre forme di rappresentazione monoculturale, che perpetuano il dominio di un gruppo sull'altro. Il dominio linguistico è senza alcun dubbio una delle modalità tramite cui il potere si manifesta e che, magistralmente, ne cela le declinazioni discriminatorie. Anche questa è una forma di razzismo, definita da Fanon (1952/2015; 1961/2007) come razzismo culturale, che, a differenza di quello incentrato sul corpo, non è finalizzato allo sfruttamento dell'uomo, quanto alla svalutazione dell'Altro sulla base di elementi come l'abbigliamento, la religione, il rapporto con la sessualità e, appunto, il linguaggio (Mbembe, 2019). Infatti, così come sulle caratteristiche fisiche si è creata una gerarchia in cui il colore della pelle determina i privilegi, le possibilità e la discriminazione, così anche per la lingua vi è una classificazione, fondata sul concetto di ambiente linguistico (Grin, 1999). L'ambiente linguistico è lo spazio territoriale in cui risiede una popolazione che, solitamente, parla una o più lingue, comprendendo in questo conteggio anche i dialetti, caratterizzate da relazioni convenzionali e codificate che determinano lo *status* sociale di ogni idioma. Tenendo in considerazione che le società di oggi sono caratterizzate dal multiculturalismo, dalle migrazioni a carattere internazionale e, anche, dal plurilinguismo, è plausibile ritenere che si sia instaurata una gerarchia linguistica fondata sul valore sociale che ogni idioma possiede in quel determinato ambiente linguistico. Tra tutte le lingue ve ne è quindi una che predomina

sulle altre e che è identificabile come quella del gruppo dominante, ovvero che detiene il potere di definire i termini del prestigio linguistico, stabilendo i principi ordinatori della gerarchia. Un esempio a livello globale del dominio linguistico potrebbe essere rintracciabile nella necessità di conoscere la lingua inglese; ovviamente questa non è sufficiente, altrimenti si imporrebbe come unico dispositivo linguistico sufficiente alla comunicazione, portando all'estinzione di tutti gli altri idiomi. Da un punto di vista gerarchico però è assodato che l'inglese sia in cima alla piramide linguistica globale definendo, a cascata, lo *status* delle altre lingue che, in base allo specifico ambiente linguistico, hanno maggiore o minore rilevanza. Se infatti, in Inghilterra o in America, l'inglese oltre a essere la lingua con maggiore autorità è anche quella identitaria, in altri paesi sarà riconosciuta come essenziale per la comunicazione internazionale, ma superflua nella comunicazione nazionale e, sicuramente, non rivestirà un ruolo nella definizione identitaria. Un esempio specifico di questo tipo di relazione tra le varie lingue è sempre rinvenibile nei paesi che sono stati colonizzati, per i quali la lingua di origine (L1), ovvero la lingua ufficiale dello Stato, non coincide spesso e volentieri con quelle nazionali antecedenti la colonizzazione, ma con la lingua parlata dai colonizzatori. Quindi in Nigeria, colonizzata dall'Inghilterra fino al 1° ottobre 1960, la lingua ufficiale del Paese è l'Inglese, per il Senegal, restituito alla Francia dall'Inghilterra con il Primo Trattato di Parigi del 1814, la lingua ufficiale dello Stato è, appunto, il francese, etc. Il ruolo rivestito dalla lingua nell'esperienza di colonizzatori e colonizzati si riproduce anche nell'attuale approccio all'apprendimento dell'idioma del Paese di immigrazione da parte delle persone migranti. Il parallelismo si basa sul concepire la lingua del gruppo dominante, ovvero di colui che detiene il potere di definire i termini dell'asimmetria, come quella *civilizzatrice (*Fanon, 1952/2015) e, anzi, il bilinguismo coloniale può rappresentare un dramma in quanto la lingua materna, quella nutrita dalle passioni e dalle emozioni, non ha assolutamente pari dignità di quella del colonizzatore (Memmi, 1979).

Espressione del dominio linguistico e sociale di un gruppo su un altro per quanto riguarda la relazione migranti e Paese di immigrazione, concerne anche l'ambito della narrazione che, come la lingua e la razzializzazione dei rapporti sociali tra i gruppi, definisce i criteri tramite cui viene vissuto il fenomeno della mobilità umana. La rappresentazione e la narrazione costruite intorno alla figura del migrante e all'idea delle migrazioni hanno una forte influenza sulla percezione collettiva del fenomeno, conducendo a identificare lo 'straniero' come «inconsciamente evocatore di morte, perdita e cambiamento [...] egli minaccia i nostri luoghi, i nostri linguaggi, i nostri punti di riferimento. Le tre aree cruciali, identitarie, della vita di ciascuno» (Demetrio e Favaro, 1992: X). Le società contemporanee sono convinte di trovarsi di fronte a una minaccia costante che le porta a riprodurre nel quotidiano il senso di timore nei confronti dell'Altro, rafforzando, al contempo, la propria identità in quanto «nei numerosi paesi in cui si affiancano oggi una popolazione autoctona, portatrice della cultura locale, e un'altra popolazione […] che porta tradizioni differenti,

si manifestano tensioni che pesano sui comportamenti di ciascuno, sull'atmosfera sociale, sul dibattito politico» (Maalouf, 1999: 47).

Rimanendo nell'ambito delle rappresentazioni un ruolo chiave è rivestito dai mezzi di informazione come televisione, giornali, ma anche i *social network*, dato che dall'avvento della pandemia di Covid-19 è aumentato l'utilizzo dei social come strumento di informazione (4,5 milioni di italiani si informano sui social network e il 30,1% della popolazione con età compresa tra i 14 e gli 80 anni utilizza Facebook come fonte di informazione[1]). I mezzi di comunicazione, che siano questi televisivi, cinematografici o digitali, influiscono enormemente sulla percezione che le persone hanno della società, e ne sono, al contempo, un riflesso in quanto «costituiscono ancora il terreno di riconoscibilità comune, l'ambiente condiviso su cui si edificano le immaginazioni nazionali» (Colella e Grassi, 2007: 81). Quindi, se nella società è emerso come sessismo e razzismo siano determinanti nella definizione dei rapporti con l'alterità, allora ciò che ne consegue è che i mezzi di comunicazione diventano «subdolo terreno di applicazione a tutto campo proprio delle cosiddette – più o meno commerciali – produzioni culturali: cinema, letteratura, musica popolare, cronache giornalistiche, moda, pubblicità , televisione» (hooks, 2020a: 11).

Per quanto riguarda l'immigrazione, i media svolgono un ruolo causale significativo in una varietà di reazioni sociali, contribuendo alla strutturazione del discorso pubblico sull'argomento, condito da «linguaggi spettacolari [che] riproducono animando continuamente gli stereotipi ai fini della loro efficacia 'fantasmatica', della loro efficienza comunicativa» (hooks, 2020a: 89). Sin dagli anni '90 il fenomeno migratorio è stato descritto come «un'ondata di persone disperate che fuggono dalla povertà e dalla guerra a casa cercando di entrare nell'elusivo El Dorado europeo» (de Haas, 2008: 1305, citato in Colombo, 2013). Oppure ancora, sempre nel discorso pubblico, vi è stata la tendenza, come scrive Dal Lago in *Non persone. L'esclusione dei migranti dalla società globale* (2012), a una forma di etnicizzazione della delinquenza che presuppone che vi sia una maggiore predisposizione di certe 'etnie' al crimine. Esito di tale atteggiamento è, ad esempio, quello di inserire nel titolo delle notizie informazioni che hanno come evidente finalità quella di alimentare la discriminazione; ad esempio, spesso vengono aggiunte indicazioni riguardanti la provenienza geografica o il *background* migratorio, concentrandosi così sulla connotazione razziale a discapito di altre informazioni (Gheno, 2021). Così l'attenzione del lettore/ascoltatore è ammaestrata alla criminalizzazione razziale, contribuendo a «criminalizzare un intero gruppo etnico, anziché analizzare il caso specifico, proprio perché [spesso] si tratta di una minoranza identificabile dal colore della pelle, e quindi è più facile sfruttare le generalizzazioni per spiegare un evento» (Obasuyi, 2020: 68). Tali discorsi, fondamentalmente anti-immigrazione, rafforzano chiare distinzioni tra chi detiene una supposta legittima appartenenza

[1] http://www.italcommunications.it/wp-content/uploads/2021/04/Rapporto-Ital-Communications-Censis_aprile-2021.pdf (Consultato il 14 marzo 2023)

culturale e chi invece no, costruendo la narrazione sul tema del controllo delle frontiere, sulla immigrazione come minaccia alla sicurezza, sulla necessità di regolamentare i flussi migratori e sulla graduale erosione dell'identità culturale.

La rappresentazione su cui i mezzi di informazione si muovono oggi per narrare la migrazione accoglie, esclusivamente, la visione del Paese di destinazione, detentore del potere narrativo, che articola il discorso principalmente su due filoni: l'immigrato che importa criminalità e l'immigrato che rischia la vita, creando una vera e propria «pornografia della disperazione e della sofferenza» (Obasuyi, 2020: 48). Queste raffigurazioni dell'Alterità contribuiscono nella creazione dell'immaginario, costruendo abilmente dei simboli, percepiti dai cittadini come una legittimazione del sentire comune. Questi simboli prodotti dalla comunicazione di massa si basano su pregiudizi, ovvero preconcetti su gruppi o individui sulla base della loro appartenenza etnica, razziale o sociale, e su stereotipi, che invece consistono nell'attribuzione di caratteristiche generalizzate ai membri di un gruppo. La combinazione di pregiudizi e stereotipi, derivante dalla necessità umana di agire una sorta di pre-comprensione della realtà, comporta però la stigmatizzazione dell'Altro e, quella agita nei confronti della figura del migrante, riveste una funzione coesiva rispetto alla popolazione che si riconosce come cittadina dello Stato, per cui il migrante fa sì che venga percepito come 'straniero'. Ciò, a sua volta, comporta l'adesione a un atteggiamento maggiormente diretto alla difesa nazionale dei confini culturali di appartenenza, in quanto, non essendo più sufficienti i confini territoriali a delineare le differenze identitarie, allora l'elemento di discriminazione è la percepita distanza culturale che va ad alimentare la presunta inconciliabilità del Noi con il Loro.

La narrazione delle migrazioni come invasioni che attentano all'integrità economico-sociale, politica e culturale dello Stato ha condotto all'istituzionalizzazione della paura e del bisogno di sicurezza, ovvero la politicizzazione della crisi, come la definisce Stuart Hall nell'omonimo testo *Policing the crisis* (1978). Secondo questa visione, il razzismo ha assunto una posizione politica nuova che, oltre alla gerarchizzazione della cittadinanza, fa sì che la discriminazione razziale diventi elemento di sutura politica (Mellino, 2019). Vengono quindi attuate politiche di odio finalizzate alla costruzione di un nemico e all'accrescimento del sentimento di difesa:

> «le società contemporanee, a forza di convincersi di essere di fronte a una minaccia costante, sono state più o meno costrette a vivere il proprio quotidiano nella forma di "piccoli traumi" a ripetizione […] sull'onda della riproduzione amplificata del senso di timore, le democrazie liberali hanno fabbricato in continuazione spaventapasseri destinati a far loro paura» (Mbembe, 2019: 61).

Pertanto, il *razzismo istituzionale* (Carmichael e Hamilton, 1967) è diventato la risposta europea per il governo della crisi economica, associata alla crisi dei rifugiati, che si realizza nell'adozione di politiche securitarie e di controllo delle

migrazioni, rafforzando i partiti nazionalisti d'Europa per i quali «la stigmatizzazione dei migranti come misogini e arretrati infatti ha aiutato [...] non solo a diventare più accettabili nell'opinione pubblica ma anche a ottenere successi senza precedenti nelle recenti tornate elettorali» (Farris, 2019: 47). Una delle tendenze più significative di questa attitudine alla stigmatizzazione risiede nell'equazione *immigrato = criminale* (Dal Lago, 2001). Tale associazione ha una funzione coesiva rispetto alla popolazione che si riconosce ed è riconosciuta come cittadina dello Stato, la quale si sente aggredita e vittima dell'immigrazione, facendo emergere quello che è il *pensiero di Stato* (Sayad, 2002), ovvero un consenso spontaneo al dominio, rintracciabile nelle pratiche politiche che manifestano il «nazionalismo più o meno implicito, l'ossessione per legge e ordine (locale e nazionale) come condizione di uno sviluppo che non conosce frontiere, l'inferiorizzazione sociale e culturale dei non sviluppati» (Dal Lago, 2001: 52).

Per quanto riguarda le donne migranti, la rappresentazione mediatica e strumentale di queste figure è opposta a quella maschile in quanto dipinte come vittime della prigione culturale di provenienza, ritenuta misogina da quella di accoglienza, e spesso sottorappresentate. Elemento fondamentale che porta a una narrazione marginale delle donne nella narrativa *pop* delle migrazioni è insito nella tendenza a trascurare la femminilizzazione dei flussi migratori e a ritenere questa componente trascurabile rispetto alla controparte maschile. Nonostante l'eclissi mediatica delle donne migranti, in Italia rappresentano poco più della metà (50,9%) degli stranieri residenti (5.03.716), sono 2.562.514 a fine 2021, secondo quanto riportato dal dossier *Le migrazioni femminili in Italia* (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2023). Anche nella sottorappresentazione le donne, come gli uomini migranti, subiscono categorizzazioni rigide e stigmatizzanti da parte del Paese di accoglienza che si concretizzano, a differenza della sovraesposizione mediatica esito della rappresentazione come criminale dell'uomo, nella marginalizzazione informativa e sociale. Infatti, nell'ambito lavorativo, le donne migranti spesso si trovano a svolgere lavori domestici, di cura e affiancamento alle famiglie, impieghi totalizzanti che rendono difficile costruirsi una vita all'infuori dell'orario lavorativo e che le portando a frequentare prevalentemente connazionali con la medesima occupazione (Decimo e Sciortino, 2006; D'Ignazi e Persi, 2004). Il lavoro domestico è stato frequentemente oggetto di riflessioni critiche perché esaurisce le ore e le forze di chi lo svolge, in quanto, in tale settore, vengono richiesti orari di lavoro molto lunghi, con una paga forfetaria rispetto alla quantità di tempo lavorata. Su questo tema, in *Donne, razza e classe,* Angela Davis esamina il passaggio dallo schiavismo al lavoro domestico, affermando che «durante il periodo successivo allo schiavismo molte operaie Nere [...] furono costrette a diventare domestiche. Questa dura condizione, non diversamente dalle sorelle che lavoravano nei campi come braccianti o che erano ai lavori forzati, aveva la familiare impronta della schiavitù» (Davis, 2018: 126).

Questa ambiguità nel trattamento differenziale tra donne e uomini, ad oggi, è strumentalizzata dai partiti nazionalisti per rafforzare il fallocentrismo do-

minante nelle relazioni sociali e il mantenimento dei ruoli tradizionali, indirizzando la loro attenzione verso una «strumentalizzazione contemporanea dell'uguaglianza di genere per rappresentare gli uomini Altri come minacce sessuali e le donne Altre come vittime e come proprietà dei salvatori occidentali» (Farris, 2019: 22).

Nonostante tali distinzioni, si può asserire che dietro le narrazioni promosse dal discorso pubblico vi è la categorizzazione del soggetto migrante entro precisi schemi e, al contempo, la volontà di generalizzare queste rappresentazioni con la finalità di rinsaldare l'opinione collettiva intorno a questo tema, non prendendo effettivamente in considerazione la complessità insita nelle migrazioni. Inoltre, la rappresentazione del migrante nella società di accoglienza è realizzata esclusivamente da quest'ultima, contribuendo all'emarginazione informativa, oltre che sociale, per cui «lo straniero resta ai margini della grande informazione, e personalmente e collettivamente è privo di voce: non ha diritto di parola, se non per impersonare brevemente il "caso umano". la sua immagine, oltre che sulla presunta devianza criminale, è appiattita sul lavoro – sempre umile e dipendente – e su una stereotipata diversità etnica» (Ghirelli, 2004: 195).

Gli esiti di questa narrazione discriminatoria sono rinvenibili nella strumentalizzazione finalizzata a ottenere maggiore consenso politico: dagli anni Ottanta l'immigrazione è diventata, per tale motivo, un tema centrale dell'agenda politica, ripresentandosi a ogni tornata elettorale come un costante motivo di scontro tra i partiti e un dispositivo di persuasione dell'opinione pubblica (Colucci, 2018). A tale proposito Amnesty International ha prodotto il rapporto *Barometro dell'odio*, iniziativa nata con le elezioni del 2018 per analizzare il linguaggio della politica nazionale, al fine di individuare le forme di intolleranza e le espressioni di discriminazione, dimostrando che molto del discorso d'odio prodotto nelle settimane precedenti le elezioni, e molti dei *trigger* disseminati nella dissertazione pubblica e mediatica, sono legati all'immigrazione. Gli immigrati continuano a essere – direttamente o indirettamente – soggetto da temere, da reprimere, da controllare, nell'edizione del Barometro del 2019 grazie a 150 attivisti, è stato compiuto il monitoraggio della campagna elettorale per le elezioni europee, analizzando circa 100 mila messaggi diffusi online e su svariate piattaforme da 463 candidati. Più di 1 contenuto su 10 (l'11,5%) dei 100.000 post, tweet e commenti esaminati è risultato offensivo e/o discriminatorio o riconducibile alla categoria di *hate speech* e, nel caso in cui l'argomento al centro di tali messaggi fosse l'immigrazione, allora l'incidenza saliva al 42%[2]. Anche nel 2022 è stato realizzato lo stesso monitoraggio che ha portato alla pubblicazione del *Barometro dell'odio. Elezioni politiche 2022* in cui emerge che «il linguaggio d'odio viene incitato, eccitato: passa, si riproduce. E non soltanto contro gli "immigrati", ma anche verso i loro "com-

[2] https://d21zrvtkxtd6ae.cloudfront.net/public/uploads/2019/05/29202706/Amnesty-barometro-odio-2019.pdf (Consultato il 20 marzo 2023)

plici". Quelli che li considerano seriamente 'risorse', quelli che ci lucrano sopra (le "coop rosse"), quelli che vorrebbero farli entrare tutti invece che controllare o, meglio ancora, chiudere i confini» (Amnesty International, 2022: 5).

1.2 La pedagogia interculturale per l'emersione di voci plurali

1.2.1 Il ruolo della pedagogia interculturale

Parlare di migrazione non è semplice e non si intende dare per scontato che lo sia, anzi si riconosce quanto «l'integrazione di identità differenti è strada complessa, irta di ostacoli, non priva di conflitti, non solo per gli stranieri, ma anche per ogni altro gruppo rivendicante di diritti di cittadinanza» (Simeoni, 2005: 27). In considerazione di tale complessità, è importante avviare una riflessione sui temi della narrazione e delle parole, affinché ci si interroghi su quali siano le modalità più adeguate per parlare di fenomeni intrinsecamente complessi come le migrazioni. Da quanto emerso finora risulta indispensabile imparare a confrontarsi con contesti che, oggi in particolare, sono linguisticamente e culturalmente complessi.

Nella società plurale attuale è essenziale che l'intervento educativo, da intendersi come un'azione che può fornire ai soggetti e alla società gli strumenti per gestire al meglio i cambiamenti derivanti dalla dimensione globale degli eventi, indirizzi la sua attenzione verso la costruzione di relazioni utili a comprendere le diversità che compongono la società. In questo senso, nelle società interculturali il progetto pedagogico direziona la sua azione al fine di stimolare competenze sociali che creino le basi per la convivenza e la solidarietà, invece di concentrarsi su una dimensione individuale o di lasciarsi tentare da un'etnicizzazione dei rapporti sociali (Susi, 1999).

Un indirizzo pedagogico che si interroga su come affrontare l'incontro culturale con l'alterità è quello della pedagogia interculturale che, dagli anni Ottanta, riflette proprio sul tema dell'incontro e sulla relazione con l'Altro. Si può affermare che l'azione pedagogica di orientamento interculturale investe e agisce per promuovere un cambiamento di prospettiva e il cui fine è l'inclusione sociale di tutti i soggetti che compongono la società. Affinché ciò sia possibile gli interventi educativi di questo approccio si realizzano principalmente su due piani di lavoro (Fiorucci, 2007):

- favorire l'inclusione del migrante nella società di immigrazione tramite accoglienza, insegnamento della Lingua Seconda, valorizzazione di lingua e cultura di appartenenza e realizzazione di attività interculturali per favorire l'incontro;
- favorire gli abiti di accoglienza degli autoctoni tramite una rilettura interculturale dei saperi, il pensiero critico e la formazione in chiave interculturale.

Da quanto appena emerso, è fondamentale inquadrare la pedagogia interculturale non come un progetto destinato alla sola inclusione dei migranti e,

di conseguenza, esclusivamente riservata all'Altro, ma indirizzato anche agli autoctoni, in quanto «il prefisso inter- indica uno spazio relazionale e reciproco che si percorre in entrambe le direzioni. L'intercultura non dovrebbe occuparsi dell'alterità migrante, piuttosto della relazione che si sviluppa tra l'alterità e il 'noi' autoctono» (Burgio, 2014: 12).

Anche il concetto di inclusione, come quello di intercultura, non è univoco, ma può essere inteso come un processo a due vie e in cui la pedagogia interculturale si prefigge il compito di individuare le azioni educative utili affinché questa si realizzi. La volontà è quella di creare relazioni che promuovano anche una forma di apprendimento interculturale, ovvero un apprendimento progressivo nell'interazione e che nasce dal reciproco riconoscimento del sé e degli altri come portatori di conoscenza. In questo senso i soggetti, relazionandosi tra loro, si percepiscono come identità dialogiche pronte alla comprensione reciproca, consentendo di ampliare quelli che sono gli orizzonti, non più confini, di definizione che riguardano i migranti e impegnandosi sulla dimensione comunicativa con l'alterità (Colella e Grassi, 2007).

L'intento della pedagogia interculturale però non è di facile realizzazione in quanto si inserisce in un contesto relazionale ancora fondato sul binarismo e in cui permane una maggioranza dominante e una minoranza subordinata alla prima. Questa divisione, facendo riferimento alle migrazioni, è traducibile nei binomi Autoctoni/Immigrati, Noi/Loro e Cittadini/Stranieri, categorie binarie di definizione e che sono, in realtà, rappresentative di una asimmetria relazionale e di potere nel rapporto con l'Altro. La lingua può effettivamente rappresentare uno strumento di dominio e, in questo senso, una distinzione possibile è quella tra chi denomina, detentore del potere, e chi viene denominato (Gümüsay, 2021); il primo determina la rappresentazione sociale del secondo che risulta non avere voce in capitolo. Solitamente, la dimensione relazionale asimmetrica tra chi denomina e chi viene denominato, si basa sull'attribuzione di etichette collettive per cui il singolo diventa portavoce dell'intera categoria, senza però necessariamente sentirsi rappresentato e, tanto meno, rappresentante. L'esito che ne deriva è che la cultura diventa una gabbia in cui il migrante è costretto (Ghirelli, 2004) e l'unica azione possibile da parte dei 'denominati' si realizza nell'adottare una condotta 'esemplare' al fine di dimostrare la propria ineccepibilità.

Riflettere sulla lingua e sulla comunicazione significa avviare un processo di decostruzione della narrativa che agisce su vari piani della componente relazionale sopracitata, aprendo spazi di comunicazione simmetrici che possano diventare luoghi di incontro tra soggetti e tra culture. L'investimento della pedagogia interculturale sulla dimensione della comunicazione si basa sulla decostruzione e ricostruzione condivisa di significati e, anche, sulla volontà di realizzare una storia realmente solidale, per cui «occorre innanzitutto decostruire assetti di pensiero e modi di vedere intolleranti e autoritari, causa e conseguenza insieme di una lunga pratica di rapporti asimmetrici e di esperienze aggressive» (Pinto Minerva, 2002: VII).

L'opera di decentramento e decostruzione della pedagogia interculturale, in questo senso, rappresentano una rottura dagli schemi di riferimento precedenti, agendo anche sulla percezione del fenomeno migratorio e promuovendo un vero e proprio cambio di prospettiva rispetto alla narrazione dominante e discriminante. L'inversione di rotta proposta dalla si realizza, in primo luogo, su di una sorta di trasgressione epistemologica che vede come punto di partenza una ridefinizione terminologica. Quindi, ad esempio, invece di *differenza*, si propone l'adozione del termine *diversità*, in quanto risulta creare minore distanza rispetto alla prima opzione; *pluralismo* diventa *pluralità* e *multiculturalismo* viene sostituito da *interculturalità* (Abdallah-Pretceille, 2015). La modifica semantica presentata promuove un linguaggio maggiormente inclusivo e, conseguentemente, agisce anche nell'ambito della percezione, favorendo una rappresentazione alternativa della realtà delle migrazioni e del contesto sociale in cui si inseriscono. Si può prospettare che, nel lungo periodo, questa accortezza terminologica possa avere effetti sulla lettura collettiva delle migrazioni, comportando un cambiamento anche sul piano della percezione del fenomeno. La volontà di operare anche nell'ambito dell'architettura della lingua risiede nel riconoscere quest'ultima come determinante nella visione del mondo, fornendo anche il metro di misura dell'inclusività della società rispetto a determinati temi, dato che «la scelta dei termini che usiamo non dovrebbe mai avere come solo obiettivo la loro conservazione, ma deve avere un ruolo nel determinare quali ideologie e ingiustizie essi sostengono. In questo senso una lingua giusta *non* ha a che fare con interessi particolari – ma con il fatto che la lingua deve trasformarsi per orientarsi verso i diritti umani, la giustizia, la parità dei diritti e le pari opportunità» (Gümüsay, 2021, pos. 1557).

La terminologia con cui ci si riferisce al fenomeno migratorio condiziona quindi anche la stessa percezione della portata e delle caratteristiche che si ritiene lo definiscano, ne consegue che, ad esempio, utilizzare il termine *differenza* nel contesto multiculturale rappresenta una costruzione identitaria del sé basata sulla contrapposizione all'altro (Portera, 2013; Abdallah-Pretceille, 2015). La differenza tratteggia una minaccia, un'inconciliabilità intrinseca tra i due soggetti della relazione e, come precedentemente osservato, l'unica reazione possibile risulta essere l'allontanamento dal confronto con l'Altro. Al contrario, il concetto di *diversità* promuove il riconoscimento dell'eterogeneità del sistema e un atteggiamento positivo di apertura alla pluralità delle possibilità, questo perché l'approccio interculturale fa parte delle visioni che tentano di pensare l'eterogeneo, la diversità e l'ibridazione come la normalità sociale (Abdallah-Pretceille, 2015; Burgio, 2022).

La società attuale può essere definita come multiculturale, termine che ha accezione prettamente descrittiva, e il passaggio successivo dovrebbe essere sostenuto da una corretta progettazione pedagogica volta alla realizzazione di una società interculturale che, al contrario della definizione precedente, ha accezione prescrittiva. L'esigenza che questa transizione abbia luogo nasce dalle rispettive caratteristiche delle due visioni della società. Per quanto riguarda la

società multiculturale, questa si limita a illustrare una realtà sociale in cui due culture coesistono, ovvero sono nello stesso spazio, nel medesimo arco temporale, ma non vi è una riflessione sulle reali possibili modalità di interazione tra i due gruppi. Sembra prevalere la percezione della differenza sulla valorizzazione delle diversità, portando a esiti quali la ghettizzazione, l'emarginazione e il conflitto culturale per cui gli immigrati vengono esclusivamente identificati in opposizione al Noi e «noi di lui non vogliamo sapere altro che quello che non è, e ricordiamo solo che non è uno di noi» (Favaro e Luatti, 2004: 197). Al contrario, la società interculturale definisce un contesto sociale in cui si va realizzando un processo orientato alla creazione di nuove forme di relazione tra persone che hanno *background* culturali diversi e che, al contempo, vivono nello stesso spazio sociale, economico, politico e culturale. Il progetto o, meglio, l'ambizione di giungere a una società interculturale prevede un impegno fondato sull'idea di interazione e, in tal senso, «il prefisso inter designa proprio l'esigenza di una reciproca solidarietà nel costruire insieme progetti di convivenza democratica» (Pinto Minerva, 2002: 14).

1.2.2 Comunicazione e dialogo

Come emerso, le proposte in ambito comunicativo che sono suggerite dalla pedagogia interculturale riguardano sia la dimensione collettiva che quella interpersonale delle relazioni con l'alterità, poiché lo stesso rapporto tra autoctoni e migranti «coinvolge modelli relazionali, dinamiche sociali, retaggi culturali, decisioni legislative, organizzazioni burocratiche, posizionamenti politici etc., mostrando una complessità che non è semplice abbracciare, col rischio di adottare – piuttosto – pericolose semplificazioni che possono portare a conflitti e a vere e proprie forme di oppressione» (Burgio, 2022: 7-8)

Nel rapporto comunicativo con l'alterità il dialogo è fondamentale e non può essere escluso da una riflessione sulle caratteristiche pedagogiche e culturali, essenziali per poter effettivamente indirizzare gli interventi educativi verso una società interculturale e socialmente inclusiva. «L'intercultura non può essere un discorso *su,* ma *con* l'Altro» (Burgio, 2014: 12) e per giungere a questo punto l'unica via percorribile è il dialogo che, per sua natura «si caratterizza in primo luogo per il fatto di accadere tra due (o più) alterità che sono effettivamente altre l'una rispetto all'altra: due soggetti-di-libertà che occupano una posizione di equità nel loro interloquire» (Passaseo, 2017: 211). Affinché questa forma di dialogo sia possibile, si possono distinguere due modelli comunicativi che sono rappresentativi della tipologia di relazione che si instaura con l'altro:

– modello *monologico*, incentrato prevalentemente su una sola prospettiva – quella del mittente o del destinatario – che si configura come una concezione statica e che legge esclusivamente le componenti comunicative delle relazioni quali l'insieme degli atti linguistici o le azioni individuali intese come guidate da scopi definiti;
– modello *dialogico*, accoglie entrambi i punti di vista dei soggetti in rela-

> zione e adotta una visione globale e dinamica del processo comunicativo, considerato nel suo svolgersi attraverso l'azione dei partecipanti nel ruolo di negoziatori e co-costruttori di significati e relazioni (Coppola, 2018). Riconosce che il rapporto Io-Noi è alla base della creazione della persona, ma non è immutabile in quanto, proprio la dialogicità, non permette che l'Io, la propria identità e l'alterità possano essere caratterizzati dalla rigidità, anzi, al contrario la negoziazione del sé nel rapporto con gli altri è centrale (Simeoni, 2005). Inoltre, il modello dialogico ha le sue radici nella naturale modalità di apprendimento umana per cui «gli esseri umani non acquisiscono i linguaggi di cui hanno bisogno per autodefinirsi da soli. Noi veniamo introdotti a questi linguaggi attraverso l'interazione con altre persone» (Habermas e Taylor, 2005: 17).

Il primo modello è esemplificativo di una società multiculturale, in cui non viene favorita l'interazione tra i gruppi, ma la creazione di mondi paralleli in cui culture diverse vivono vicine, ma separate. Infatti, l'essere incentrato su di un solo punto di vista nella relazione favorisce l'etnocentrismo della maggioranza che, anche a livello comunicativo, detiene più potere, alimentando fenomeni legati alla discriminazione e all'incremento di pregiudizi. Al contrario, il modello dialogico corrisponde maggiormente al progetto pedagogico indirizzato a una società interculturale, per cui la cultura non è un sistema chiuso di valori da conservare, ma è un processo in continua trasformazione e l'obiettivo è quello di far coesistere e interagire prospettive differenti alla cui base vi è una reciprocità di ruoli e in cui anche lo spazio di relazione è riconosciuto come condiviso. Questo modello comunicativo evita la ricaduta nel monologo etnocentrico che caratterizza quello monologico, favorendo l'inclusività e l'espressione di molteplici voci e in cui «la pluralità delle voci che popolano lo spazio di parola ci ricorda la necessità di promuovere e di costruire pratiche educative e di ricerca che disarticolino il paradigma della supremazia culturale e della sopraffazione e si orientino con decisione verso dinamiche cooperative in cui il 'noi' si faccia ampio respiro di valorizzazione e di promozione di trame e di esistenze troppo spesso rese invisibili e inerti» (Deluigi e Gozzellino, 2022: 104).

Si può quindi affermare che il modello dialogico, fondato sull'idea di comunicazione interculturale, rappresenta una forma di relazione utile all'inclusività di tutti i soggetti nella società e al riconoscimento delle soggettività in chiave di interazione attiva. Avendo la cultura un peso significativo nella costruzione di relazioni, come di barriere, sul piano comunicativo con l'altro queste difficoltà comunicative si rivelano e «lo straniero immigrato, di cui si ignorano il passato, la memoria e le aspettative, che parla un'altra lingua e mostra comportamenti non sempre decodificabili, è portatore di diversità quanto mai evidenti e marcate, tanto da suscitare comunemente un senso di lontananza, di estraneità e disorientamento» (D'Ignazi, 2005: 41).

Partendo dal presupposto che la cultura di appartenenza influenza anche i nostri comportamenti comunicativi che possono inibire o facilitare la comu-

nicazione interculturale, sono stati individuati 6 ostacoli alla relazione (Bennett, 1998/2002):

1. l'*assunto di similarità*, si basa sull'idea che comunicare con persone simili a noi sia più semplice, per questo contribuisce a rendere l'incontro con l'altro problematico perché favorisce rapporti basati sulla solidarietà all'interno di un gruppo, ma è inadeguato alla gestione delle diversità, data la caratteristica di fare riferimento a una sola realtà culturale. La ricerca di similarità, inoltre, distoglie attenzione e impegno dalla decodifica di simboli, segni e segnali non verbali di chi si comporta o ha atteggiamenti verbali differenti;
2. le *differenze linguistiche*, che, inevitabilmente, rendono maggiormente complessa l'interazione con l'alterità in quanto, oltre che a livello culturale, il non possedere una lingua comune richiede un ulteriore sforzo comunicativo;
3. i *fraintendimenti non verbali*, anch'essi in forte relazione con l'appartenenza culturale possono creare incomprensioni comunicative che inibirebbero la comunicazione stessa;
4. i *preconcetti e stereotipi*;
5. la *tendenza a giudicare*;
6. l'*ansia*, tenendo conto dei precedenti punti, questo ultimo elemento, più riguardante la componente emotiva dello sforzo comunicativo, può essere una barriera di difficile superamento, soprattutto quando riguarda chi, nella relazione, ha minori competenze linguistiche.

Avere coscienza degli elementi che potrebbero interferire e ostacolare la relazione aiuta i soggetti a costruire un dialogo costruttivo e interculturale, «la pratica più idonea alla conoscenza delle diversità presenti in una società pluralista e multiculturale e il principio regolativo intorno a cui poter edificare la giustizia del progetto interculturale» (Passaseo, 2017: 212-213). Il dialogo rappresenta effettivamente la prima pratica per poter instaurare relazioni autentiche tra i soggetti, richiedendo agli interlocutori un duplice sforzo: il primo è quello di relazionarsi l'uno con l'altro, cimentandosi nel rapporto con l'alterità abbandonando i pregiudizi; come seconda propensione richiede la capacità di porsi in una modalità di ascolto attivo, tenendo presente che la dimensione culturale di appartenenza influenza i nostri rapporti al fine di avere coscienza dei condizionamenti ostacolanti per la relazione. Ascolto attivo e propensione all'altro predispongono e caratterizzano una relazione simmetrica nei rapporti con l'alterità, portando ad un superamento del pregiudizio, dell'esclusione e dell'emarginazione sulla base di differenze culturali.

1.2.3 L'educazione problematizzante come proposta di decostruzione

I percorsi educativi volti all'acquisizione della Lingua Seconda (L2) possono essere considerati terreno fertile per l'autodeterminazione e la decostruzione delle relazioni di potere. Questo perchè lo stesso linguaggio è strumento di lotta, come afferma hooks (1990), infatti, la lingua consente di riprendere pos-

sesso di sé stessi, è una forma di riconoscimento del sé e degli altri e, la competenza linguistica, trasforma le parole in azioni, in una forma di resistenza alle dinamiche di oppressione.

Una proposta pedagogica che consente di compiere una lettura delle relazioni tra autoctoni e migranti nell'ambito dell'applicazione di un modello comunicativo interculturale è rintracciabile nell'esperienza e negli scritti del pedagogista brasiliano Paulo Freire (1921, Recife – 1997, San Paolo). Riflettendo sulla questione riguardante la migrazione e i percorsi di inclusione, l'educazione occupa un ruolo cruciale dato che il migrante usufruirà di percorsi educativi e di formazione. Un ambito educativo imprescindibile per il migrante è inerente all'apprendimento della L2, ambito che ben si presta a manifestare gli indirizzi educativi e politici adottati dal Paese di accoglienza e che, inoltre, pone l'accento sulla dimensione comunicativa, intendendola sia nella relazione che si instaura tra migranti e autoctoni e sia nel valore dell'acquisizione del potere della lingua da parte dei subalterni. La lingua è parte fondamentale nel processo di inclusione del migrante e l'acquisizione di competenze linguistiche e comunicative è stata centrale anche nella maturazione del pensiero pedagogico di Paulo Freire. Tra gli anni Cinquanta e il 1964 realizzò proprio dei percorsi di alfabetizzazione dedicati ai coltivatori brasiliani e si impegnò «attraverso la sperimentazione e l'applicazione diretta di molteplici iniziative educative indirizzate al contrasto dell'esclusione sociale, promosse, dapprima, nelle aree più povere del Brasile [...] e, successivamente, in tutto il Paese» (Catarci, 2016: 16-17). Il programma di alfabetizzazione dedicato ai coltivatori fu indubbiamente un'esperienza significativa e di successo, che portò il pedagogista a promuovere la costituzione di migliaia di circoli culturali per la realizzazione di percorsi di apprendimento della lingua scritta e la discussione di problemi quotidiani della cittadinanza. Si può affermare che alla base del pensiero dell'autore vi è la volontà di approfondire il legame esistente tra la configurazione della società e il rapporto con l'educazione, «un rapporto che si esprime soprattutto nei processi di conservazione e di cambiamento sociale, fondandosi su dimensioni essenziali dell'esistenza umana, quali la natura relazionale, l'apertura, la capacità di costruire cultura e il dinamismo» (Catarci, 2016: 30).

Prima ancora di individuare le corrispondenze specificamente educative, un elemento su cui riflettere e che consente di rileggere le modalità di relazione delle società di accoglienza nei confronti dei migranti riguarda la dialettica oppressore-oppresso. Questo tipo di rapporto non è specifico del periodo storico e culturale vissuto da Freire, ma è un binomio che può descrivere e rappresentare tutti i rapporti di subalternità che caratterizzano la società e le ingiustizie che vengono perpetuate. La relazione fondata sull'oppressione, in effetti, è già stata presa in analisi e ciò che la differenzia riguarda i termini adoperati per descrivere la dialettica: colonizzatori-coloni; Bianchi-Neri; Noi-Loro; autoctoni-migranti; etc. Solitamente il rapporto su cui si sperimenta la subalternità, o il privilegio del proprio *status* sociale, vede sempre una contrapposizione binaria che nel caso della dialettica oppressore-oppresso non è definita sulla base dell'appartenenza

specifica a un genere, a una classe sociale o a una razza, in quanto analizzarle come unità distinte non sarebbe sufficiente a comprendere le discriminazioni (Freire, 1992/2008). «Le diverse forme di oppressione si rafforzano e si sostengono reciprocamente» (Bottici, 2021: 60) e colui che è oppresso non verrà mai messo nella condizione di comprendere la propria posizione di subalternità in quanto «la realtà di oppressione, strutturandosi come un meccanismo di assorbimento di coloro che in essa si trovano, agisce come forza di immersione delle coscienze» (Freire, 2018: 57). Il sistema dell'oppressione, però, non si è limitato a soggiogare solo il subalterno, poiché anche l'oppressore è in realtà vittima di tale meccanismo di potere, quindi a entrambe le figure è negata l'umanità.

Uscire dalla dialettica oppressore-oppresso con la finalità di rompere il circolo vizioso di dominio è un avvenimento possibile, ma indubbiamente faticoso, tanto che l'autore descrive l'azione liberatrice come un parto (Freire, 1968/2018). La liberazione, ovvero l'umanizzazione e il riconoscimento autentico dell'altro, ha radice prevalentemente pedagogica e le situazioni educative e di apprendimento sono spazi privilegiati affinché possa compiersi. Secondo Freire esistono due modelli educativi contrastanti: il primo, ovvero la concezione bancaria/depositaria dell'educazione, è indirizzata alla perpetuazione dei modelli relazionali asimmetrici, mentre l'educazione problematizzante ha come obiettivo la decostruzione dei rapporti ineguali e strutturali della società.

L'educazione bancaria/depositaria è essenzialmente fondata sull'atto di depositare le conoscenze dall'educatore all'educando, per cui i rapporti sono di tipo nozionistico, riproducendo le relazioni che si instaurano tra oppressori e oppressi. L'elargizione della conoscenza è alienante per gli educandi che, in modo passivo e meccanico, acquisiscono nozioni. Creatività e impegno nella ricerca di significati nel mondo sono assenti dato che la finalità è la conservazione della struttura sociale esistente, malgrado quest'ultima sia caratterizzata da ingiustizie e disuguaglianze. Secondo questo modello l'approccio comunicativo dominante è verticale, ovvero vi è l'esclusività della parola che diviene un dispositivo di controllo, descrivendo un approccio antidialogico ai rapporti sociali e nel quale il dominatore/oppressore ha accesso alla narrazione e alla rappresentazione del mondo che viene semplicemente elargita al dominato. Quest'ultimo adotta la visione *donata* – con un gesto di falsa generosità -, perdendo di fatto il valore insito nella propria esperienza e, al contempo, la possibilità di partecipare e di avere una prospettiva sul mondo. Lo stesso pedagogista brasiliano, al fine di descrivere al meglio le modalità di relazione antidialogiche caratteristiche del modello educativo bancario/depositario, ne individua e descrive le caratteristiche (Freire, 1968/2018):

1. La *conquista*, che si realizza tramite la presentazione del mondo come un dato immutabile e fondato su specifici miti quali, ad esempio, l'operosità degli oppressi, l'inferiorità ontologica di alcuni soggetti o la proprietà privata.
2. La *divisione*, fondata sulla negazione di concetti come unione, organizzazione e lotta, considerati pericolosi e una minaccia all'equilibrio di

classe organizzato dagli oppressori, in quanto verrebbe promossa la comunione e, conseguentemente, la liberazione da tale sistema;
3. La *manipolazione* delle masse, alle quali viene fatto credere che il modello di vita degli oppressori sia raggiungibile, facendo sì che esse aspirino a riprodurre l'ordine gerarchico, invece di impegnarsi nell'organizzazione di classe;
4. L'*invasione culturale*, ovvero la penetrazione dell'oppressore nella dimensione di vita degli oppressi tramite l'imposizione della propria visione.

Contestualizzando l'orientamento educativo depositario e il modello comunicativo antidialogico in relazione alle esigenze di apprendimento linguistico dei migranti si può riscontrare un rapporto educativo simile nell'applicazione dell'approccio strutturalista in ambito glottodidattico. Questo approccio è basato sulla teoria comportamentista dell'apprendimento del linguaggio, secondo cui gli studenti sono *tabulae rasae* e grazie alla ripetizione di sequenze stimolo-risposta-rinforzo è possibile creare degli schemi di reazione che producono l'apprendimento. Viene solitamente messo in pratica ripetendo, in varie forme, esercizi strutturali, che potrebbero essere definiti come *pattern drills*. È evidente come lo studente non sia attore del proprio apprendimento, ma soggetto passivo che non interviene attivamente e non ha la possibilità di interagire all'infuori degli schemi di apprendimento che gli vengono presentati. Ne consegue che, come per il modello depositario, anche nell'approccio strutturalista dell'apprendimento il diritto e, conseguentemente, il potere della parola, è esclusivamente dell'educatore che domina la narrazione. Un ulteriore elemento che consente di fare un'associazione tra questo modello educativo e comunicativo con l'esperienza formativa del migrante nel Paese di accoglienza, concerne il ritenere l'educazione bancaria/depositaria come promotrice del paradigma assimilazionista di integrazione. Infatti, l'educazione linguistica della L2, se non affiancata da un progetto pedagogico e politico strutturato sull'interazione tra le diverse identità culturali, può portare a individuare nell'apprendimento della lingua l'esclusiva finalità di adempiere alle richieste del Paese di immigrazione, secondo una logica monoculturale e etnocentrica. In questo scenario al migrante viene ordinato di adeguarsi alle richieste esterne, per cui «lo straniero è concepito come "primitivo", "arretrato", "ignorante", "selvaggio" e si cerca di assorbirlo all'interno della propria cultura, facendo sì che assuma lingua, usi, costumi, religione e modi di pensare propri della società dominante» (Portera, 2013: 25).

Però «la libertà deve fare uno sforzo di disalienazione» (Fanon, 2015: 208). Lo sforzo che si chiede di compiere è costitutivo dell'educazione problematizzante, che si configura come un atto di conoscenza fondato sull'intenzionalità. Primo elemento costituente di questo modello educativo risiede nel superamento del binomio educatore-educando, ovvero della dialettica oppressore-oppresso, e in cui «l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale, a sua volta, mentre è educato, anche educa. Ambedue così diventano soggetti del processo in cui crescono insieme e in cui gli "argomenti di autorità" non hanno più valore» (Freire, 2018: 89).

Il sapere democratico non si trasmette mai autoritariamente, ma è una conquista comune (Freire, 1968/2018), quindi solo attraverso il superamento dei rapporti asimmetrici è possibile avviare un dialogo educante, rivelando la natura comunitaria e dialogica dell'educazione. Contrariamente all'educazione depositaria, l'educando è un ricercatore critico che problematizza e si pone in un dialogo aperto con l'educatore, per cui è fondamentale che tra i soggetti convolti nel processo educativo si instauri una comunicazione esistenzialmente vera. L'educazione problematizzante è umanizzante in quanto fa sì che l'uomo si integri nel mondo, prendendo decisioni e assumendosi responsabilità sociale e politica.

La concezione problematizzante è connaturata alla pedagogia interculturale e all'insegnamento della L2: tutte e tre le impostazioni educative vedono nei rapporti dell'uomo con il mondo la chiave per potersi integrare in maniera attiva tramite la comunicazione e il dialogo. L'uomo non deve adattarsi all'ambiente e al contesto in cui è immerso rinunciando a parte della sua identità, ma deve riuscire a integrarsi ponendosi in continua relazione con le varie culture che compongono il panorama nel quale è inserito. Elemento cruciale del processo educativo descritto da Freire fa sì che sia possibile inquadrare l'alfabetizzazione e l'apprendimento della L2 come una possibilità formativa di riscoperta del sé in qualità di artefice del mondo e della cultura, per cui ogni individuo è portatore di esperienze e conoscenze. Nel caso della migrazione, il processo di apprendimento della lettura e della scrittura si declina nel conseguimento di competenze di letto-scrittura in una lingua che non è la propria e fornisce l'opportunità di acquisire un diritto di cittadinanza sostanziale e non solo formale. Aldilà dell'inquadrare il modello problematizzante all'interno di una glottodidattica comunicativa in cui vengono valorizzate le situazioni reali, la biografia linguistica del soggetto e la sua centralità nel processo di insegnamento-apprendimento, vi è un'ulteriore riflessione inerente quelli che sono i percorsi di inclusione sociale legati all'acquisizione della lingua. L'intercultura, che Freire definisce come multiculturalismo, non è di per sé un fatto naturale o spontaneo, ma richiede un progetto pedagogico definito da pratiche educative fondate sul rispetto della diversità (Freire, 1992/2008) e i luoghi in cui si realizza l'educazione problematizzante sono definibili come *zone di contatto* dove, tramite scontro e fusione tra culture diverse, le classi subalterne possono costruire il proprio universo di significato (Pratt, 1992). I luoghi dell'educazione, se intesi in una prospettiva interculturale riconoscono la predisposizione al cambiamento che viene sollecitata dall'incontro tra culture diverse (Lorenzini e Cardellini, 2018), imponendo «l'uscita da un'impostazione chiusa e univoca dei rapporti tra le culture, sollevando l'esigenza di aprirsi al confronto con le altre tradizioni» (Silva, 2008: 23).

Essendo i luoghi di apprendimento della L2 spazi ideologici eterogenei, caratterizzati dalla molteplicità e che offrono un'ambiente adatto per l'emersione di *narrative multivocali* (Chakrabarty, 2004), la concezione problematizzante si conferma nuovamente una valida proposta per i percorsi di formazione linguistica delle persone migranti. Freire ritiene che il dialogo e la comunicazione permettano

una reale inclusione sociale basata «sull'uso della ragione, dello sviluppo della coscienza e di un attento spirito critico, capace di confrontare la propria cultura con quella altrui» (Mazzei, 2018: 118). Ed è proprio nel processo educativo che anche la parola diventa autentica e dispositivo di interazione con l'alterità, per cui «parlare non è privilegio di alcuni uomini, ma diritto di tutti gli uomini. Precisamente per questo, nessuno può parlare veramente da solo, o per gli altri, in un atto di prescrizione, per cui ruba la parola ai più» (Freire, 2018: 98).

L'educazione problematizzante, il dialogo autentico e la parola liberatrice convergono tutte nel concetto di *coscientizzazione*, presupposto fondamentale del processo di liberazione, ossia dell'acquisizione da parte degli oppressi di una coscienza critica dell'oppressione. La coscientizzazione stessa è raggiungibile tramite un'azione educativa che si basa sulla volontà di far emergere e di affrontare tematiche che alimentino la riflessione dei soggetti coinvolti. La finalità di problematizzare le questioni e le esperienze vissute dai soggetti risiede nell'esigenza pedagogica di promuovere un cambiamento sociale fondato proprio sulla presa di coscienza delle discriminazioni insite nella società. È un momento che consente agli individui di riflettere criticamente sulla situazione nella quale si trovano e divenire soggetti storici, in quanto «tale coscientizzazione non si limita a riconoscere storicamente e soggettivamente la situazione, ma piuttosto prepara gli uomini, sul piano dell'azione, alla lotta contro gli ostacoli che si oppongono alla loro umanizzazione» (Freire, 2018: 134). La coscientizzazione ha valore politico e l'individuo che prende atto della sua posizione subalterna si oppone agli atteggiamenti conservatori, uscendo dalla condizione di passività e alienazione imposte da un ordine sociale ingiusto. Il processo di riflessione critica non scaturisce dall'individuo come singolo, ma restituisce valore al ruolo delle comunità, in quanto è proprio nelle occasioni collettive che possono avere luogo iniziative di cambiamento sociale consapevole (Catarci, 2016). La comunità è essenziale per il realizzarsi del processo di coscientizzazione ed è identificabile nella comunità marginalizzata o subalterna (hooks, 2020a), dato che l'appartenere alla categoria degli oppressi espone il soggetto a una visione del sé plasmata dalla maggioranza. La sofferenza e la violenza che derivano dall'esperienza vissuta come persone oppresse racchiude, essenzialmente, il potenziale trasformativo dell'azione collettiva che può realizzarsi tramite l'educazione e una riflessione critica sul mondo. La creazione di spazi dediti all'apprendimento della L2 permette di «considerare l'aula un luogo comunitario [che] aumenta le possibilità di riuscita dello sforzo collettivo volto a creare e sostenere una comunità di apprendimento» (hooks, 2020b: 38). Tramite la creazione di comunità e la riflessione critica è possibile attuare nuovi modelli di interazione che conducano a un superamento del rapporto oppressore e oppresso, promuovendo il rispetto e la riconciliazione tra i due gruppi. Questo processo non solo consente il decentramento dell'autorità, ma riscrive il discorso politico della rappresentazione del sé e dell'Altro, divenendo uno spazio di intervento fondato sull'agentività dell'individuo. Rileggere l'apprendimento della L2 in un percorso educativo che preveda anche l'adozione dell'educazione problematizzante per

giungere al processo di coscientizzazione permette di creare una cultura della resistenza volta a una visione dell'integrazione contro-egemonica e non assertiva e riproduttrice del mondo, superando l'eredità della questione coloniale, razziale e patriarcale per promuovere soggetti politici alternativi (Mellino, 2021).

1.3 La cittadinanza nella società interculturale, da privilegio a diritto

Il tema della cittadinanza quando si parla di contesti riconosciuti come multiculturali ed eterogenei richiede una riflessione sul significato e il valore che questa assume nel percorso di inclusione della persona nella società di immigrazione.

Da un punto di vista storico la cittadinanza ha origine nella *polis* greca come lo stesso concetto di democrazia, anch'esso formulato nel medesimo periodo[3]. Le istituzioni democratiche si basavano su due principi cardine: l'uguaglianza di diritti e doveri di fronte alla legge (dal greco *isonomía*, da *ísos*, uguale, e *nómos*, legge) e la libertà di parola (dal greco *isēgoría*, da *ísos*, uguale, e *agoréuō*, parlare), designando l'eguale possibilità di prendere parola nelle pubbliche assemblee. Ad esempio, all'assemblea generale (*ekklēsía*) di Atene vi potevano partecipare solo i cittadini della *polis*, ovvero gli uomini che avessero compiuto 18 anni e fossero nati da genitori ateniesi. Gli esclusi dalla possibilità di ottenere la cittadinanza erano quindi le donne, gli stranieri residenti e gli schiavi. Infine, in questo periodo storico, l'essere cittadini era fondamentalmente legato a un diritto di sangue e quindi vivere nella *polis* non era considerato un requisito sufficiente all'accesso alla cittadinanza.

Nel diritto romano, la cittadinanza (*civilitas*) designava l'appartenenza alla *civitas* e i requisiti per poter diventare *civis*, cittadini, diventano maggiormente flessibili, infatti la cittadinanza si poteva ottenere per: nascita da padre cittadino; nascita da madre se in assenza di giuste nozze; adozione da parte di padre cittadino; volontà collettiva di chi già possedeva la cittadinanza. Ulteriormente la cittadinanza poteva essere ottenuta anche dagli schiavi che, se affrancati da un cittadino romano, diventavano uomini liberi, quindi assimilati ai cittadini romani e, infine, i cittadini legati a Roma da un *foedus aequum*[4], se però rinunciavano alla cittadinanza originaria.

È interessante osservare che nel 212 d.C., con la *Constitutio Antoniniana*,

[3] Tramite la riforma di Clistene che consistette in una serie di modifiche apportate alle istituzioni della *polis* di Atene nel 508-507 a.C.; la riforma contribuì a un avvicinamento della politica ateniese alla democrazia, poi consolidato da Pericle il quale disse: "il nostro sistema politico non si propone di imitare le leggi di altri popoli: noi non copiamo nessuno, piuttosto siamo noi a costituire un modello per gli altri. Si chiama democrazia, poiché nell'amministrare si qualifica non rispetto ai pochi, ma alla maggioranza" (Pericle, discorso riportato in Tucidide, II, 37, 1).

[4] Trattato in base al quale si costituiva un accordo internazionale, e quindi anche la società, o alleanza con altri popoli. Si distingueva un *foedus aequum*, se le parti contraenti si trovavano in condizioni di parità, e un *foedus iniquum*, se veniva riconosciuta l'egemonia di Roma. (https://www.treccani.it/enciclopedia/foedus_%28Dizionario-di-Storia%29/ (Consultato il 7 aprile 2023)

l'imperatore Caracalla concesse la cittadinanza a tutti gli uomini liberi dell'Impero, ponendo con ciò le premesse per una successiva eclissi della nozione e che si protrasse per tutto il Medioevo e per parte dell'età moderna, fino alla fine del 18° secolo. Infatti, il concetto di cittadinanza riacquista centralità solo con la Rivoluzione francese, quando alla figura del suddito si sostituì quella del *citoyen* (cittadino), quale componente della nazione e depositario della sovranità (art. 3 *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* 1789; art. 1 e 2, titolo III, della Cost. francese del 1791)[5]. Nonostante ciò, il titolo di cittadino non era ancora riconosciuto a tutti i membri della società, ma solo ai più benestanti, anche detti cittadini attivi. Questa discrasia fu superata soltanto con l'affermazione storica del suffragio universale e del principio della sovranità popolare.

Attualmente, da un punto di vista legislativo, l'Unione Europea definisce la cittadinanza come il riconoscimento dei diritti e delle libertà a tutti i cittadini degli Stati membri, facendo riferimento ai principi sanciti dalla *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*[6] del 7 dicembre 2000, adottata a Strasburgo il 12 dicembre 2007, a cui il Trattato di Lisbona conferisce lo stesso valore giuridico dei trattati. Sulla base di quest'ultimo, l'Ue ha istituito la nozione di *cittadinanza comune* che prevede disposizioni riguardo quelli che sono i suoi principi democratici:

– il principio dell'uguaglianza dei cittadini, che beneficiano di uguale attenzione da parte delle istituzioni, organi e organismi;
– è cittadino dell'Unione chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato membro;
– la cittadinanza dell'Unione si aggiunge alla cittadinanza nazionale e non la sostituisce[7].

Come emerge, la cittadinanza comune dell'Unione si basa sul possedimento di quella di uno dei Paesi membri e, prendendo in esame la cittadinanza all'interno della cornice legislativa italiana, questa «indica il rapporto tra un individuo e lo Stato, ed è in particolare uno status, denominato *civitatis*, al quale l'ordinamento giuridico ricollega la pienezza dei diritti civili e politici»[8], definizione che nasce con la Costituzione ed è attualmente disciplinata dalla legge 5 febbraio 1992, n. 91. Per quanto riguarda la sua acquisizione, questa è automatica se si nasce o si è adottati da cittadini italiani – *iure sanguinis* -, ma può anche essere richiesta dalle persone non nate in Italia, purché vi risiedano da almeno dieci anni e siano in possesso di determinati requisiti. Nello specifico la persona deve dimostrare di avere redditi sufficienti al sostentamento, di non

[5] https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789 (consultato il 7 aprile 2023)

[6] https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf – (Consultato il 23 marzo 2023)

[7] https://www.europarl.europa.eu/italy/it/scoprire-l-europa/cittadinanza-europea – (Consultato il 7 aprile 2023)

[8] https://www.interno.gov.it/it/temi/cittadinanza-e-altri-diritti-civili/cittadinanza – (Consultato il 7 aprile 2023)

avere precedenti penali, di non essere in possesso di motivi ostativi per la sicurezza della Repubblica. Si può diventare cittadini italiani anche per matrimonio, riconoscimento attribuito dal prefetto della provincia di residenza del richiedente.

Se fino ad ora si è analizzata l'evoluzione del concetto di cittadinanza e il suo attuale inquadramento legislativo, è necessario però compiere ulteriori riflessioni dato che è stata prettamente considerata la dimensione dell'acquisizione della cittadinanza da un punto di vista formale, ovvero l'effettiva appartenenza, o meno, a un demarcato territorio, lo Stato. Questo aspetto della cittadinanza è oggettivo: o lo si possiede, quindi si è cittadini, o non lo si possiede ed è legato all'idea che vi sia una corrispondenza tra appartenenza e territorio. Ampliando però gli ambiti di riflessione sul tema, Kossi Komla-Ebri (2002) suggerisce la necessità di deterritorializzare l'identità, quindi di abbandonare l'etichetta identitaria sulla base della nazionalità, così da consentire una concezione della persona come dotata di identità plurime. Appare evidente però che la deterritorializzazione non vi sia stata, quanto piuttosto una congiunzione tra identità, cultura e territorio, attribuendo a identità e cultura le medesime caratteristiche possedute dal territorio, tra le quali la sua immutabilità. La somma di questi tre elementi – identità, cultura e territorio – per la definizione della cittadinanza ha fatto sì che vi fosse uno slittamento dei confini di definizione tra il Noi e il Loro sul piano astratto. L'illusione dell'impermeabilità al cambiamento dell'associazione tra *identità* e *confini nazionali* impedisce di agire verso la valorizzazione dell'incontro con l'altro e, per questa ragione, andrebbe adottata una concezione di cittadinanza che includa nativi e non nativi e che sia aperta alla pluralità. Burgio (2022) sottolinea come questa costruzione della cultura come figura retorica dello Stato-Nazione sia stata sfruttata per creare dei confini che permettessero la definizione dell'alterità a partire dal Noi, configurando l'Occidente come detentore del diritto di definizione.

Inoltre, un ulteriore tassello da considerare è il carattere transnazionale assunto dalle migrazioni che non può essere ignorato in quanto «le appartenenze plurime dei migranti, il loro formare 'comunità transnazionali' [...] sfidano "dall'interno" il presupposto su cui si basano, più o meno esplicitamente, gli Stati nazionali: la coincidenza, appunto, tra "cittadini" e "nazionali"» (Mantovan, 2007: 9). Ne consegue che alle società di immigrazione è richiesto lo sforzo di pensare e costruire un nuovo modello di appartenenza nazionale, meno legato a un territorio e capace di permettere a chi vive in altri paesi di rimanere socialmente, politicamente, culturalmente e economicamente parte integrante della propria madrepatria (Burgio, 2022). Quindi anche la transnazionalità dei percorsi individuali e collettivi di migrazione contribuisce a ridefinire il concetto di appartenenza nazionale e di cittadinanza sulla base di una evidente labilità del legame fisico a un territorio, confermando la tesi per cui non può essere il confine territoriale il termine di definizione.

La cittadinanza, ad oggi, non può che dirsi sfuggente, polisemica e soggetta a cambiamenti, «il concetto di cittadinanza si sta molto dilatando e si trova a

dover affrontare alcune nuove sfide della democrazia dal punto di vista della titolarità dei diritti e del loro esercizio» (Riccardi, 2012: 247). Infatti, il pluralismo culturale ha portato, nel corso del tempo e con l'emersione delle complessità finora riportate, a domandarsi su quale modello di cittadinanza l'azione educativa dovrebbe rivolgere il proprio sguardo. La risposta più adeguata vede nella cittadinanza e nella promozione di quest'ultima la prevenzione dell'esclusione sociale dei soggetti deboli dalla sfera pubblica, tra cui anche i migranti, in quanto non è solo una questione di diritti, ma di esercizio dei diritti, comportando la necessità di «mettere in discussione il concetto di cittadinanza inteso come esclusione (dei molti) per affermare il diritto-dovere (di pochi) alla partecipazione e alla gestione della vita pubblica» (Riccardi, 2012: 254).

Parlando di cittadinanza formale – ovvero l'esercizio dei diritti e dei doveri derivanti dall'appartenenza a un particolare Stato – si può affermare che la categoria degli immigrati è detentrice di condizioni legali estremamente variegate, da cui dipendono differenti accessi a diversi diritti (Ambrosini, 2016), portando spesso al fenomeno della cittadinanza differenziata. La cittadinanza però non si realizza solo nella sua dimensione giuridica, infatti la si può intendere anche come pratica, ovvero come partecipazione e coinvolgimento dei soggetti nei processi condivisi di discussione, azione e decisione, sostenendo così la tesi secondo cui «la cittadinanza non è un dato, ma appunto un processo; non discende soltanto dall'alto, ma viene acquisita ogni giorno dal basso; non è soltanto un'istituzione politica, ma un insieme di pratiche sociali; non vede i beneficiari, individui e famiglie, come semplici destinatari passivi di una concessione che promana dalle decisioni dello Stato ospitante, ma li considera come parte attiva dell'opera di allargamento della base sociale legittima della società di cui hanno scelto di far parte» (Ambrosini, 2016: 92).

Lo sforzo che si chiede di compiere alle società di immigrazione è quello di scindere la cittadinanza dal territorio dello Stato, per rivolgersi a una riformulazione in chiave pluralista ed extraterritoriale. L'adozione di un approccio interculturale si muove in questa direzione in quanto, oltre a concorrere alla realizzazione di rapporti sociali validati sull'idea di parità e di uguaglianza, si basa sulla volontà di costruire una cittadinanza democratica, le cui radici risiedono nell'idea di giustizia sociale, essenziale per il riconoscimento reciproco (Tarozzi, 2015).

Affinché ciò sia possibile torna nuovamente utile considerare il dialogo come una delle chiavi di accesso maggiormente performative nel raggiungimento dell'inclusione sociale dei migranti e della realizzazione di società interculturali. Per quanto riguarda la dimensione della cittadinanza il dialogo interculturale è un «importante elemento dell'azione comunitaria che coinvolge sia le autorità pubbliche sia le organizzazioni della società civile, nella promozione della diversità culturale, della solidarietà, della giustizia sociale e della coesione» (Mascia, 2007: 52). L'educazione al dialogo interculturale si riafferma come la risposta più efficace per la gestione politica e sociale della differenza culturale nelle società. In questo ambito le agenzie educative formali e non

formali continuano a rivestire un ruolo fondamentale per la promozione di un autentico scambio culturale basato sul riconoscimento reciproco e sulla condivisione di diritti fondamentali (Tarozzi, 2015)

L'obiettivo educativo è quindi quello di lavorare sulla questione della cittadinanza aggirando la dimensione dell'esclusione, che sembra dominante nella concezione attuale, per una condivisione comunitaria di pratiche concrete di cittadinanza in contesti caratterizzati dalla molteplicità (Zoletto, 2012). Le persone facenti parte della società dovrebbero quindi essere «cittadini uguali e allo stesso tempo diversi: uguali in quanto accomunati dalla stessa umanità e dai medesimi diritti, diversi in quanto detentori di una soggettività unica e irripetibile» (Silva, 2017: 97) per giungere a una definizione di identità civica trascendente, ovvero «un superiore grado di consapevolezza civica che è autenticamente laica perché è universalistica, trans- e meta-territoriale, e transculturale» (Mascia, 2007: 46). Una sintesi di quelle che potrebbero essere individuate come le caratteristiche proprie della cittadinanza secondo quanto delineato fino ad ora sono tracciate nel modello proposto da Cogan e Derricott (1998):

– un approccio ai problemi in qualità di membri di una società globale;
– l'assunzione di responsabilità;
– la comprensione e l'apprezzamento delle differenze culturali;
– il pensiero critico;
– la disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti;
– il cambiamento di stile di vita per la difesa dell'ambiente;
– la sensibilità verso la difesa dei diritti umani;
– la partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale.

Queste caratteristiche avvicinano sempre più il concetto di cittadinanza, intesa come pratica, all'approccio pedagogico interculturale, consentendo di inquadrare la questione in senso olistico e multidimensionale. Questo legame deriva dalla constatazione che «le tematiche dell'appartenenza in un'epoca di globalizzazione aprono, in sintesi, una prospettiva nuova all'educazione alla cittadinanza, in un diverso rapporto con l'educazione interculturale» (Santerini, 2017a: 140). Educare alla cittadinanza in chiave interculturale, in una società in cui è naturale la moltiplicazione delle appartenenze, richiede il rafforzamento della coesione sociale quale elemento fondamentalmente associato e complementare all'autonomia e all'emancipazione dei soggetti. In effetti si potrebbe anche parlare di cittadinanza interculturale come di un approccio innovativo, incentrato sul potenziamento delle differenze e sulla costruzione di un senso comune di appartenenza sociale, capace di mettere in crisi «il concetto di identità nazionale chiusa, autocentrata e autoreferenziale e valorizzando la storia delle interazioni tra le popolazioni piuttosto che quella delle opposizioni tra di loro» (Riccardi, 2012: 248). Ovvero, una forma di cittadinanza che sia aperta alle relazioni, allo scambio, all'incontro e che concepisca la persona come detentrice di diritti universali, un soggetto attivo nel poter praticare i propri diritti all'interno della comunità, dello Stato, del mondo. Sperimentare nuove

idee di cittadinanza è, appunto, una sfida pedagogica e politica per rispondere alle nuove esigenze derivanti dalla differenza e che richiedono un allargamento dei diritti, delle possibilità di appartenenza e delle identità (Tarozzi, 2015).

2.
Identità plurilingue

2.1 Multiculturale, plurilingue e pluriculturale. Il ruolo dell'educazione nelle politiche linguistiche europee

Il contesto europeo è da sempre caratterizzato dall'eterogeneità linguistica, ma, nonostante ciò, si è consolidata l'idea per cui vi è una coincidenza tra Stato, nazione e lingua. La lingua è diventata così fattore di definizione nazionale e della stessa cittadinanza, legittimata dalle istituzioni e dallo Stato che adottano l'uso esclusivo di un determinato idioma, aldilà della presenza di altre lingue. Anche se, aldilà di questa associazione tra identità e lingua nazionale, è sempre più emersa la necessità di allentare questo legame, portando alla valorizzazione della diversità, come riporta l' art. 3 del Trattato sull'Unione Europea (1992)[1], che sottolinea proprio l'attenzione alla ricchezza culturale e linguistica.

Da un punto di vista prettamente linguistico l'UE ha 24 lingue ufficiali: bulgaro, ceco, croato, danese, estone, finlandese, francese, greco, inglese, irlandese, italiano, lettone, lituano, maltese, neerlandese, polacco, portoghese, rumeno, slovacco, sloveno, spagnolo, tedesco, svedese e ungherese. Già solo per la varietà linguistica nazionale si può affermare che uno dei principi alla base dell'Unione è il multilinguismo, come sancito dalla *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* (2000), per cui l'impegno delle politiche europee si è sempre più contraddistinto per la salvaguardia e la proposta di azioni educative e formative volte al mantenimento di tale diversità. Anche se, in realtà, l'attenzione alla promozione e all'apprendimento delle lingue ha inizio già nel 1989, anno in cui viene istituito il primo programma d'azione per promuovere la conoscenza di lingue straniere nella Comunità europea[2]. Nello specifico, le sfere di azione delle politiche europee per il multilinguismo riguardano vari aspetti della questione linguistica, concentrandosi in particolare sulla difesa delle lingue minoritarie e regionali (1), in riferimento ai dialetti, alle comunità che utilizzano una lingua diversa rispetto all'elemento demografico maggioritario, quindi le comunità alloglotte, e le lingue nazionali poco diffuse. Questa tutela mira a contrastare, tramite progetti educativi, i naturali meccanismi di evoluzione delle lingue che potrebbero anche portare alla scomparsa di quelle il cui uso è sempre meno diffuso. Lo sviluppo delle LS (Lingue Straniere) (2) principalmente tramite i sistemi formali di istruzione per cui,

[1] Trattato sull'Unione europea GU C 191 del 29.7.1992 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A11992M%2FTXT

[2] Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, N. L. 239/24 (89/4489/CEE)

ad esempio, l'apprendimento dell'inglese e di un'altra lingua portando alla 'formula trilingue', per cui un cittadino europeo dovrebbe conoscere la lingua materna e altri due idiomi. Questo aspetto dell'apprendimento linguistico è stato stabilito nel 2002 dall'obiettivo Barcellona, in cui il Consiglio europeo invitava gli Stati membri a impegnarsi nel rafforzare la padronanza e le competenze di base delle lingue straniere a partire dal periodo dell'infanzia. Infine, l'ultimo punto su cui le politiche linguistiche europee agiscono riguarda la promozione delle diversità linguistiche e l'aumento di competenze anche nelle lingue straniere (3), non solo europee. Inoltre, l'investimento europeo sull'educazione alle lingue si muove principalmente su 3 fronti: il primo è quello della persona singola, per cui l'apprendimento delle lingue crea opportunità personali e maggiori possibilità professionali; il secondo è quello della società, in quanto permette la promozione della consapevolezza culturale, della coesione sociale e della reciproca comprensione e interazione; infine vi sono le imprese che grazie a lavoratori con competenze plurilingue riescono ad avere successo e a crescere sui mercati globali.

Dato il panorama presentato e l'approccio europeo alle politiche linguistiche, appare evidente che un ruolo centrale è ricoperto dall'educazione, tanto che le politiche inerenti alla lingua, la sua tutela e l'apprendimento di lingue straniere, ad oggi, rientrano nell'agenda politica allo stesso modo di questioni quali le pari opportunità educative e formative o l'efficienza del sistema educativo. Se ne deduce che data l'attenzione all'educazione linguistica questa abbia assunto un ruolo sempre più rilevante nell'agenda politica europea e, in particolare, la conoscenza di più idiomi è stata riconosciuta come abilità indispensabile alla mobilità, alla comprensione reciproca e alla cooperazione. Il valore dell'eterogeneità linguistica, tra l'altro, incarna il motto dell'UE 'unita nella diversità', adottato per la prima volta nel 2000, e che sta proprio a indicare come «attraverso l'UE, gli europei siano riusciti a operare insieme a favore della pace e della prosperità, mantenendo al tempo stesso la ricchezza delle diverse culture, tradizioni e lingue del continente»[3]. Come riportato dalla Comunicazione della Commissione europea *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*, COM(2008) 566 def. Del 2008, al fine di garantire la ricchezza linguistica vengono proposti i passi che sarebbe opportuno e necessario compiere per l'adeguamento delle competenze plurilingue dei cittadini al già citato 'obiettivo Barcellona'. Riguardo il tema dell'educazione viene rinnovata la necessità di investire sulla formazione, che sia questa istituzionale e formale o informale, avendo un occhio di riguardo soprattutto per gli adulti in quanto hanno maggiori probabilità di essere monolingue, non rientrando sempre nei percorsi di formazione. Inoltre, viene ulteriormente ribadito il principio di apprendimento permanente connesso alle lingue e la valutazione delle competenze linguistiche. La necessità di concentrare le politiche europee per

[3] https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/eu-motto_it (Consultato il 20 settembre 2023)

l'accrescimento delle competenze linguistiche viene più volte sollecitato nell'arco del tempo in quanto, nonostante se ne parli da decenni, non sembra così facile realizzare l'obiettivo delle tre lingue. A questo proposito, la Commissione europea, nel comunicato stampa del 2012 in cui presentava i dati dell'Eurobarometro *Gli europei e le loro lingue,* metteva in luce proprio come, nonostante il 98% dei cittadini dell'UE affermasse che fosse estremamente utile conoscere le LS per il futuro dei propri figli, tra gli studenti e gli adolescenti la conoscenza di altre lingue non fosse così diffusa come auspicato: «in 14 paesi europei emerge che soltanto il 42% è competente nella propria prima lingua straniera e soltanto il 25% nella seconda. Un numero significativo, il 14% nel caso della prima lingua straniera e il 20% nel caso della seconda, non raggiunge nemmeno il livello di base»[4].

In effetti, ciò che emerge, anche da studi più recenti sulle competenze linguistiche della popolazione europea, è un quadro in cui, oltre alla propria lingua nazionale, si ha poca o nulla competenza delle altre lingue europee; nello specifico le lingue native più parlate sono il tedesco (18%), il francese (14%) e l'italiano (14%), lo spagnolo (10%) e il polacco (10%), per quanto riguarda le competenze nelle altre lingue, l'inglese è quella più insegnata all'interno del sistema di istruzione ma, nonostante ciò, solo l'11% dei cittadini europei dichiarano di averne una buona conoscenza (Mendez et al., 2022: 76).

Aldilà delle difficoltà emerse nel raggiungere l'obiettivo delle tre lingue, l'approccio europeo all'educazione linguistica sembra muoversi sul filone del plurilinguismo. Una definizione di politiche educative linguistiche e di plurilinguismo è fornita da *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe* (2007), che definisce le politiche plurilingue come:

> «language policy is a conscious official or militant action that seeks to intervene in languages of whatever type (national, regional, minority, foreign, etc.) with respect to their forms (the writing system, for example), social functions (choice of language as official language) or their place in education. The language policy may be pursued by citizens or groups, by political parties and in the voluntary or private sector. Action on languages takes place in the context of particular social situations or events of which it bears the mark. Such language policies are also, however, based on principles (economy and efficiency, national identity, democracy, and so forth) which give them a meaning that extends beyond current circumstances[5]» (Language Policy Division, 2007: 17)

[4] https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/IP_12_679 (Consultato l'8 settembre 2023)

[5] Traduzione in italiano: "La politica linguistica è un'azione ufficiale o militante consapevole che cerca di intervenire sulle lingue di qualsiasi tipo (nazionali, regionali, minoritarie, straniere, ecc.) per quanto riguarda le loro forme (il sistema di scrittura, ad esempio), le funzioni sociali (la scelta

Da questa definizione emerge come la questione linguistica, in un contesto multilingue e multiculturale come quello europeo, non possa effettivamente essere considerata come isolata, ma come una componente multifattoriale e identitaria dell'individuo e delle società e che può assumere differenti significati in base al contesto e alla percezione che si ha a livello sociale di ogni lingua. In virtù di ciò, la politica linguistica viene descritta come un'azione consapevole, ufficiale o militante, orientata a un'educazione plurilingue, rivolta e perseguita sia da gruppi e sia da cittadini, in forma privata, pubblica o volontaria, purché avvenga nel rispetto delle componenti culturali e costitutive della lingua. Le finalità di un'educazione plurilingue non sono dissimili da quella multilingue, infatti sono indirizzate allo sviluppo di competenze e del repertorio linguistico della persona a partire dai primi anni di scuola, quindi dall'infanzia, lungo tutto l'arco della vita, secondo un approccio di *longlife learning,* tanto che la comunicazione in lingue straniere è elencata come una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente[6]. In quest'ottica l'educazione non è solo legata all'acquisizione di nuove lingue diverse dalla lingua madre/lingua nazionale (LM/L1), ma propone anche attività rivolte allo sviluppo di un'attenzione verso la diversità linguistica, per cui si svilupperà l'interesse per la componente culturale insita nelle lingue e la capacità di interagire con la diversità. Il concetto di competenza plurilingue ha apportato, in effetti, importanti cambiamenti nella concezione dell'abilità linguistica, definibile come (Coste, Moore e Zarate, 2009):

– un'abilità olistica e multipla dell'identità e della cultura;
– non sempre equilibrata in tutte le sue possibili espressioni e acquisizioni di competenze;
– una competenza dinamica, situata e contestualizzata, quindi mutevole nel tempo e dipendente anche dalle circostanze;
– una competenza altamente individualizzata e dipendente dalle biografie linguistiche e di vita personali;
– indipendente dall'apprendimento formale o informale e, per questo, costantemente soggetta a cambiamento ed evoluzione.

Quindi la competenza plurilingue e pluriculturale non può ridursi a essere definita come una somma di due, o più, competenze monolinguistiche, ma è una competenza altamente più complessa e articolata che prevede la possibilità di cambiare codice comunicativo anche durante un'interazione, ricorrendo, ad esempio, all'uso del bilinguismo all'interno di un discorso. È un repertorio che conferisce alla persona che lo possiede di avere a propria disposizione più

della lingua come lingua ufficiale) o il loro posto nell'istruzione. La politica linguistica può essere perseguita da cittadini o gruppi, da partiti politici e dal settore volontario o privato. L'azione sulle lingue si svolge nel contesto di particolari situazioni o eventi sociali di cui porta il segno. Tuttavia, tali politiche linguistiche si basano anche su principi (economia ed efficienza, identità nazionale, democrazia e così via) che conferiscono loro un significato che va oltre le circostanze attuali".

[6] Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FI

opzioni linguistiche, per cui: «the development of plurilingual and pluricultural competence promotes the emergence of linguistic awareness, and even of metacognitive strategies, which enable the social actor to become aware of and to control his own "spontaneous" ways of handling tasks and, in particular, their linguistic dimension»[7] (Coste, Moore e Zarate, 2009: 11).

Un esempio dell'avvicinamento delle pratiche educative linguistiche allo sviluppo di questo tipo di competenze plurilingue e pluriculturali si realizza nel 1995 con la *Risoluzione del Consiglio del 1995*[8], in cui viene espressa la volontà di promuovere metodi innovativi anche per l'insegnamento della lingua straniera, facendo riferimento al metodo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Il CLIL è un metodo di insegnamento in cui le lingue minoritarie (ovvero la Lingua Seconda, la lingua straniera, regionale, minoritaria o una seconda lingua ufficiale dello Stato) sono utilizzate per insegnare alcune materie del programma scolastico (Eurydice, 2006). Ovviamente questa metodologia si inserisce, in particolare, all'interno del sistema di istruzione formale di ogni Paese che, liberamente, può decidere come applicarlo, in quali fasce di età, con quale lingua e per quali materie. Temporalmente parlando, non tutti i Paesi vi hanno aderito nello stesso periodo, infatti ve ne sono alcuni che, data una maggiore diversità linguistica, hanno iniziato a mettere in pratica il metodo CLIL già a partire dagli anni '40 o '50, come, ad esempio, Germania, Ungheria, Paesi Bassi, Polonia, Slovacchia, Slovenia e Regno Unito (Eurydice, 2006: 14). Generalmente però si può affermare che l'insegnamento di tipo CLIL si è maggiormente diffuso dai primi anni '90, comportando un ampliamento dell'offerta formativa.

Data la diversità linguistica emersa finora che sembra caratterizzare tutti i Paesi dell'UE e che, con l'aumento dei flussi migratori, vede una sempre maggiore convivenza di più lingue sul proprio territorio, ha fatto sì che emergesse l'esigenza di determinare dei criteri comuni e condivisi affinché fosse possibile individuare le effettive competenze linguistiche possedute da ogni individuo. Da questa necessità è stato formulato e adottato il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). Il Quadro è uno degli strumenti impiegato per favorire l'impegno da parte dei propri cittadini nello studio di altre lingue e culture europee e il cui intento è anche quello di promuovere l'educazione plurilingue, la mobilità e la formazione. Questo dispositivo risulta fondamentale in quanto fornisce indicazioni sull'apprendimento, la valutazione e l'insegnamento delle lingue straniere sulla base di descrittori validati e calibrati non solo dal Consiglio d'Europa, ma anche da varie istituzioni operanti nell'ambito dell'educazione linguistica. Nonostante l'intento di tale strumento

[7] Traduzione in italiano: "lo sviluppo di una competenza plurilingue e pluriculturale favorisce l'emergere di una consapevolezza linguistica, e persino di strategie metacognitive, che permettono all'attore sociale di prendere coscienza e di controllare i propri modi "spontanei" di gestire i compiti e, in particolare, la loro dimensione linguistica"

[8] https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/2f401f44-afaa-424c-a85e-cbf8ee3cb251

sia indirizzato anche alla promozione di una visione dell'apprendimento linguistico che individui nel soggetto in formazione un attore sociale, coinvolto in un processo di interazione plurilingue e pluriculturale e di cui è co-costruttore, ciò per cui è più conosciuto sono sicuramente le scale di descrittori di competenza nelle lingue. In sostanza il QCER fornisce quello che può essere definito come «uno schema descrittivo completo della competenza linguistica e una serie di livelli comuni di riferimento (da A1 a C2), definiti in scale di descrittori, e più opzioni per la progettazione di curricoli e programmi per la promozione dell'educazione plurilingue e interculturale» (Council of Europe, 2020: 25)

Per le sue caratteristiche è stato adottato come strumento di riferimento dai Paesi del Consiglio e dell'Unione per la valutazione delle competenze linguistiche data la chiarezza nella valutazione e per gli orientamenti educativi nell'ambito linguistico suggeriti dal Quadro. L'approccio fornito è indirizzato alla costruzione di programmi in progressione lineare di strutture linguistiche e di competenze che l'apprendente dovrebbe acquisire per ogni livello. Quanto emerge è una specifica attenzione alle abilità acquisite dall'apprendente che, oltre a essere suddivise nei livelli indicativi della competenza specifica raggiunta, sono articolate in 3 aree: la comprensione, a sua volta composta da una componente dell'ascolto e della scrittura, il parlato, suddiviso in produzione orale e interazione e lo scritto (Tab. 2 e 3).

		A1	A2	B1
COMPRENSIONE	ASCOLTO	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per es. informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.
	LETTURA	Riesco a capire i nomi e le parole che mi sono familiari e frasi molto semplici, per es. quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.

PARLATO	INTERAZIONE	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità).
	PRODUZIONE	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.
SCRITTO	PRODUZIONE	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, per es. per mandare i saluti dalle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per es. il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.

Tab. 2 – Livelli comuni di riferimento per le lingue: griglia di autovalutazione[9] (1)

[9] https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia_pel.pdf (Consultato il 3 settembre 2023)

		B2	C1	C2
COMPRENSIONE	ASCOLTO	Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.	Riesco a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Non ho alcuna difficoltà a capire qualsiasi tipo di lingua parlata, sia dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso è tenuto in modo veloce da un madrelingua, purché abbia il tempo di abituarmi all'accento.
	LETTURA	Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.	Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.	Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.

PARLATO	INTERAZIONE	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.	Riesco ad esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori	Riesco a partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione e discussione ed ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco ad esprimermi con scioltezza e a rendere con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, riesco a ritornare sul discorso e a riformularlo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge.
	PRODUZIONE	Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.
SCRITTO	PRODUZIONE	Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.	Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati sviluppando analiticamente il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.	Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialistici.

Tab. 3 – Livelli comuni di riferimento per le lingue: griglia di autovalutazione[10] (2)

[10] https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia_pel.pdf (Consultato il 3 settembre 2023)

Oltre alla dimensione valutativa, che emergerà come questione centrale del percorso di inclusione e cittadinanza delle persone immigrate nei Paesi europei, vanno però anche considerati gli indirizzi adottati per quanto riguarda le lingue e la loro dimensione culturale. Partendo dal QCER, i concetti di plurilinguismo e pluriculturalismo sono introdotti nella sua versione del 1996, ma sempre nell'ambito dell'acquisizione di una competenza attraverso la formazione. In questo caso, quindi, il plurilinguismo è inteso come una competenza mutevole e dinamica dell'individuo, il quale possiede un repertorio unico e interconnesso di competenze e di strategie linguistiche che adatta alle proprie necessità e alle situazioni. Nello specifico la competenza plurilingue è composta da (Council of Europe, 2020: 30):

– la capacità di passare da una lingua o da un dialetto all'altra/o;
– la capacità di esprimersi in una lingua e capire una persona che ne parla un'altra;
– la capacità di ricorrere alla conoscenza di più lingue per comprendere un testo;
– la capacità di riconoscere parole che appartengono a un repertorio internazionale comune;
– la capacità di mediare tra individui che non hanno lingue in comune;
– la propensione a sperimentare forme alternative di espressione attraverso la messa in campo di tutto il proprio repertorio linguistico;
– la capacità di sfruttare anche elementi paralinguistici per esprimersi.

Infine, l'ultimo strumento comunemente adottato dai Paesi dell'UE è il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), un dispositivo molto utile per chi sta apprendendo una nuova lingua, sia all'interno di percorsi di istruzione formali che nei contesti informali. Si basa sul QCER e consiste in un documento personale nel quale il discente può annotare le sue esperienze linguistiche e culturali. L'utilizzo di registri simili viene auspicato già nella Raccomandazione n. R(98)6 del 1998[11] e, nello stesso anno, ha avuto inizio la fase di sperimentazione del PEL che riscontrò grande successo, tanto che nel 2001, Anno Europeo delle Lingue, viene diffuso e presentato. Si configura come un registro personale che tiene traccia del processo di apprendimento e dei risultati raggiunti ed è composto principalmente da tre sezioni:

– il Passaporto delle lingue, viene aggiornato dall'apprendente che vi registra le proprie competenze linguistiche su cui, tra l'altro, si autovaluta;
– la Biografia linguistica, favorisce il coinvolgimento della persona nella progettazione e la valutazione del proprio apprendimento;
– il Dossier, consiste in una fase conclusiva di raccolta dei dati e delle esperienze svolte tramite la documentazione.

[11] https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/quadro.shtml (Consultato il 7 aprile 2023)

2.2 I migranti adulti e l'apprendimento della L2

A differenza del multilinguismo, che fa contemporaneamente riferimento sia al fatto di parlare lingue diverse in una specifica area geografica e sia alla capacità di una persona di parlare più lingue, con il pluringuismo si intende mettere l'accento sulla questione dell'inclusività attraverso la lingua, infatti tiene in considerazione anche l'interazione tra i diversi universi linguistici e culturali. Inoltre, il QCER, associa al plurilinguismo anche la competenza pluriculturale definendo che «il plurilinguismo deve essere considerato nel contesto del pluriculturalismo. La lingua non è solamente un aspetto essenziale della cultura, è anche uno strumento che permette di accedere alle espressioni della cultura […] si confrontano, si mettono a paragone e interagiscono attivamente per produrre una competenza pluriculturale arricchita e integrata, di cui la competenza plurilingue non è che una componente, che interagisce a sua volta con le altre» (Consiglio d'Europa, 2002: 7).

Si potrebbe in realtà affermare che il plurilinguismo presenta in sé le nozioni di multilinguismo e interculturalità, riconoscendolo come veicolo privilegiato per dirigersi verso una società interculturale più matura, in cui le culture sono consapevoli delle altre e dove la questione dell'apprendimento delle lingue e dell'interazione tra culture differenti «rafforza e accresce il rispetto, la tolleranza, la cooperazione e la volontà di conoscere e apprezzare l'altro» (Catarci e Fiorucci, 2014: 55).

Data la complessità della coesistenza e del rapporto che si instaura tra le molteplici competenze linguistiche, è importante distinguere quali significati assumono i vari idiomi nell'identità personale e sociale del soggetto, soprattutto considerando l'influenza dell'esperienza migratoria, attraverso cui le abilità linguistiche possedute e l'apprendimento di nuovi idiomi rivelano tutta la loro complessità

In realtà, però, tutte le entità nazionali sono caratterizzate dalla convivenza di più lingue nella stessa area geografica, per cui il monolinguismo statale non è pensabile, anzi, esistono diverse tipologie linguistiche che coesistono (Vaccarelli, 2003):

- la lingua materna (LM). Indica la prima lingua a cui si è esposti e il suo stesso appellativo rimanda alla lingua parlata dai genitori, indicando anche un risvolto psicologico e inquadrandola nell'ambito dell'affettività;
- la lingua d'origine (L1). Si riferisce alla lingua ufficiale del Paese di provenienza e non necessariamente coincidente con la LM. La lingua d'origine è quella dei contesti formali, pubblici e istituzionali e, per questa ragione, spesso assume una funzione strumentale;
- la lingua straniera (LS). Consiste nella lingua appresa in un contesto in cui non viene solitamente utilizzata, per cui un idioma non materno o d'origine e appreso nel proprio Paese (Balboni, 2008), solitamente in un contesto didatticamente organizzato come, ad esempio, un corso di lingua;

– la lingua seconda (L2). Indica la lingua appresa nel contesto in cui viene normalmente utilizzata per la comunicazione quotidiana. Ne consegue che l'apprendimento non si realizza solo in ambienti educativi didatticamente organizzati, come per la LS, ma, in alcuni casi, può anche essere appresa in maniera del tutto spontanea. L'apprendimento esclusivamente naturale può però comportare il rischio di apprendere forme comunicative errate e che, nel lungo periodo, riproducono relazioni asimmetriche fondate proprio sulla competenza linguistica. Inoltre, bisogna tenere in considerazione che l'esclusione da percorsi di apprendimento più formali e intenzionali potrebbe essere indicatore di una condizione di forte marginalità sociale, economica e di forme di immigrazione definibili come irregolari.

Le persone migranti sono portatrici di complessità anche dal punto di vista linguistico, questo perché la loro biografia racconta, spesso, di Paesi già di per sé caratterizzati dal bilinguismo – qualora la L1 e la LM non coincidano – se non addirittura dal plurilinguismo (è sufficiente considerare anche i dialetti locali, le varietà differenziate delle lingue nazionali e le conoscenze di lingue che non sono native del proprio Paese di appartenenza). Nel percorso migratorio, inoltre, le lingue hanno un ruolo centrale, alcune si perdono, se ne acquisiscono di nuove, si influenzano l'una con l'altra (Favaro, 2020) e, proprio perché è comune che insorga la necessità di apprendere una L2, se non addirittura più di una, va tenuto conto che l'italiano può assumere diversi aspetti sulla base delle esigenze del soggetto (Favaro, 2015; 2016):

– lingua della sopravvivenza, soprattutto nella prima fase della migrazione;
– lingua del lavoro per chi risiede in Italia da più tempo;
– lingua per il permesso di soggiorno, per cui la lingua richiede una certificazione e il cui fine principale è assolvere gli obblighi normativi;
– lingua figliale, ovvero la lingua appresa dai figli delle famiglie immigrate stabilmente, per cui i figli, frequentando la scuola e contesti condivisi con italiani portano in casa la L2;
– lingua come seconda lingua madre, per cui vi è una maggiore coincidenza identitaria e di appartenenza per la persona migrante;
– lingua come narrazione della propria esperienza di vita, che consente di raccontare il vissuto della migrazione.

Ovviamente il rapporto dell'individuo con la lingua del Paese di immigrazione non è univoco e, soprattutto, si evolve nel tempo sulla base dei bisogni della persona, rivelando la natura multidimensionale dell'apprendimento linguistico. In virtù della disposizione dinamica della lingua, il documento *Linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation* (Beacco, Little e Hedges, 2014), sottolinea come, nel momento in cui ci si propone di avviare percorsi di apprendimento della L2, è importante considerare che i migranti adulti sono già in possesso di una o più lingue, per cui è fondamentale predisporre degli spazi/ambienti affinché:

– possano apprendere la nuova lingua del Paese di immigrazione;

– vengano valorizzate le loro lingue materne;
– vengano incoraggiati nel trasmettere le loro conoscenze linguistiche della LM, e nel caso LM e L1 non coincidano, anche della L1, ai loro figli in quanto aspetto arricchente per l'individuo e, anche, per la società di accoglienza.

Inoltre, il documento segnala la rilevanza di avere riguardo dei bisogni linguistici che le persone migranti presentano nell'apprendimento della L2 e anche della diversità delle popolazioni migranti, cosicché i programmi di insegnamento della lingua del Paese di immigrazione possano essere il più possibile personalizzati sulla base delle esigenze individuali.

L'idioma del Paese in cui si vive è carico, oltre che degli elementi linguistici, anche di codici relazionali e comunicativi che possono essere molto diversi da quelli della propria LM/L1 e, sulla base dei bisogni e delle finalità di apprendimento dell'individuo, possono verificarsi differenti forme di inclusione (Beacco, Little, Hedges, 2014; Favaro, 2015; 2020):

1. integrazione linguistica *passiva*, in cui il migrante adulto non è sufficientemente competente nella L2 per poter fronteggiare situazioni comunicative quotidiane. In queste circostanze la persona spesso si affida ad altri soggetti maggiormente competenti, portando però più facilmente a fenomeni di esclusione/autoesclusione da attività e situazioni sociali che prevedono l'incontro e la relazione con gli autoctoni;
2. Integrazione linguistica *funzionale*, in cui le competenze possedute nella lingua del Paese di immigrazione sono sufficienti al migrante per fronteggiare la maggior parte delle situazioni comunicative, soprattutto se relative all'ambito lavorativo o personale. L'atteggiamento adottato dalle persone in questi casi fa sì che non vi sia particolare attenzione riguardo la resa linguistica dal punto di vista della correttezza formale, ma vi è la volontà di ricercare l'efficacia comunicativa, per cui la L2 risulta essere utile, non incidendo particolarmente sulla dimensione identitaria della persona;
3. Integrazione linguistica *proattiva,* in cui la persona migrante prova continuamente a migliorare le proprie competenze nella L2, non solo al fine di una migliore inclusione nella società di immigrazione, ma anche per motivi personali legati a una migliore situazione lavorativa o a uno sviluppo delle proprie competenze relazionali e sociali;
4. Integrazione linguistica *per l'identità linguistica*, in questo caso l'apprendimento della L2 porta a una riconfigurazione del proprio repertorio linguistico e in cui la lingua del Paese di immigrazione diventa co-identitaria, al pari della LM/L1. La L2 diventa parte dell'espressione identitaria dell'individuo.

L'italiano per la persona migrante si definisce secondo due dimensioni: individuale e collettiva. Infatti, la Lingua Seconda, come la LM o/e la L1, è una lingua privata in quanto concorre al percorso di inclusione, alla definizione identitaria e alla realizzazione soggettiva nel Paese in cui si è deciso di vivere,

ovviamente tutto ciò a discrezione dell'individuo. La L2 è anche una lingua collettiva perché comporta la relazione, l'incontro, la comunicazione con altre persone. È una lingua viva, calata in un contesto sociale che predispone tutti i soggetti all'interazione sulla base delle proprie necessità e bisogni.

L'apprendimento della lingua del Paese di accoglienza è un elemento essenziale del percorso di inclusione sociale del migrante e, proprio per questa ragione, i paesi dell'UE si sono impegnati nel formulare politiche di accoglienza che prevedano anche la formazione e, soprattutto, la valutazione linguistica. Se sul piano della definizione di questi percorsi la tematica maggiormente evidenziata è quella dell'inclusione della persona, il rischio di queste politiche è che incentrino l'apprendimento sulle necessità di ottenere la certificazione, tralasciando il capitale umano del migrante e le possibilità di arricchimento sociale che possono derivare da una reale interazione con il Paese di accoglienza. Inoltre, bisogna considerare che la competenza linguistica acquisita nella L2 è uno degli elementi tramite cui più esplicitamente si manifesta l'inclusione della persona nella società di immigrazione. Infatti, l'acquisizione della L2 è importante per la persona immigrata, ma lo è anche per il Paese in cui immigra, dato che la padronanza linguistica fa sì che il soggetto venga percepito come integrato. Ovviamente l'integrazione linguistica, intesa come l'acquisizione delle competenze della lingua del Paese di immigrazione, non è equiparabile e equivalente all'inclusione sociale, ovvero non è garanzia di parità di trattamento (Beacco, Little, Hedges, 2014).

Come anticipato, quindi, molti paesi dell'UE prevedono dei percorsi formativi finalizzati all'apprendimento della lingua nazionale/maggioritaria da parte del migrante e, a tal fine, l'organizzazione didattica/formativa e la valutazione delle competenze acquisite si fonda sul QCER. Questo strumento fornisce delle linee guida generiche e che dovrebbero essere affiancate da altri strumenti e procedure, finalizzati all'individuazione dei bisogni formativi della persona migrante e con lo scopo di individualizzare il più possibile i percorsi di educazione linguistica. Questa necessità scaturisce dal riconoscere che le persone che compiono la migrazione non provengono tutte dal medesimo luogo, parlano tutte la stessa lingua, hanno gli stessi bisogni, vivono la medesima situazione socioeconomica, etc. Il migrante è una persona portatrice di un'identità linguistica e culturale unica. Questa premessa consente ora di fare un'analisi delle modalità di accesso al permesso di soggiorno e alla cittadinanza italiana, per cui, effettivamente, l'adempimento dell'acquisizione della lingua italiana secondo i criteri forniti dal QCER occupa una posizione determinante.

L'Italia, dal 10 marzo 2012, ha istituito il *Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato* (D.P.R. 179/2011), consistente in un percorso di integrazione obbligatorio introdotto per via legislativa e a cui la persona migrante, che abbia compiuto 16 anni, deve sottostare, assolvendo ad alcuni doveri, al fine di ottenere il permesso di soggiorno. Questo percorso di integrazione obbligatorio ha inizio con la sottoscrizione presso la prefettura dell'*Accordo di Integrazione,* strutturato secondo un sistema

di attribuzione di crediti, in totale 30, raggiungibili entro due anni e di cui la stessa firma equivale all'acquisizione di 16 crediti. L'*Accordo di Integrazione* si realizza tra persona immigrata e Stato italiano e entrambi si impegnano reciprocamente ad assolvere i propri compiti. I doveri dello Stato riguardano la garanzia di godere dei diritti fondamentali, la garanzia di tutela lavorativa, di accesso alla sanità pubblica e all'istruzione e, infine, la garanzia di impegnarsi a favorire il processo di integrazione. La persona immigrata invece, come riportato dall'articolo 2 del decreto, deve impegnarsi a:

– acquisire la conoscenza della lingua italiana equivalente almeno a un livello A2 secondo il QCER;
– acquisire una sufficiente conoscenza della Costituzione, dell'organizzazione e del funzionamento delle istituzioni pubbliche e della vita civile in Italia;
– garantire l'istruzione dei minori;
– assolvere gli obblighi fiscali e contributivi.

L'acquisizione della L2 è, quindi, al primo posto tra gli obblighi da assolvere da parte dell'immigrato e la centralità della lingua è nuovamente messa in luce anche dal sistema di attribuzione dei crediti, per cui è sufficiente, a seguito della sottoscrizione, ottenere una certificazione del livello A2 del QCER (24 crediti) per poter assolvere l'accordo, sancendo la possibilità di accedere al permesso di soggiorno. A parità di crediti ottenibili, ovvero superiori a 20, vi sono solo i corsi di studi universitari o di alta formazione, per i quali a un anno di frequenza coincidono 30 crediti, per giungere fino all'anno di dottorato, coincidente a 50 crediti; una seconda opzione prevede la frequenza con profitto di un anno scolastico in Italia, che permette l'acquisizione di 30 crediti; il conseguimento di un titolo di studio in Italia ha un valore che parte dai 35 crediti per la qualifica professionale, fino ad arrivare a 64 crediti per il titolo di dottore di ricerca; l'attività di docenza in Italia equivale a 50/54 crediti. Questi crediti sono, in realtà, solo cumulabili a quelli dell'acquisizione della lingua italiana che è obbligatoria, mettendo in luce come si possa instaurare un apprendimento indirizzato all'assolvimento normativo invece che all'obiettivo sul lungo termine dell'inclusione del soggetto nella società di immigrazione. Ugualmente per la richiesta di cittadinanza, la compilazione della domanda esige che vengano presentati i documenti di identità, l'atto di nascita e la certificazione attestante la conoscenza della lingua italiana almeno a un livello B1 del QCER.

Istituire la lingua come requisito di permanenza è problematico in quanto la valutazione delle competenze nella L2, sulle quali si basa il livello di accessibilità ai diritti dello Stato per l'immigrato, può essere di ostacolo all'inclusione sociale, in quanto non tutte le persone hanno la possibilità, o le opportunità, di poter portare avanti il percorso di formazione linguistica. Viene così enfatizzata solo la funzione di strumento di questi percorsi che, in realtà, dovrebbero destinare parte del percorso anche ad attività interculturali e di incontro con il contesto sociale del Paese di accoglienza. Nel caso dell'*Accordo di integrazione* per la richiesta del permesso di soggiorno, il livello di competenza linguistica A2, ovvero elementare

e di sopravvivenza, se connesso solo al bisogno funzionale di rispondere agli obblighi normativi, porterà all'abbandono dell'apprendimento linguistico all'interno di percorsi formali e informali non appena ottenuta la certificazione. Ciò significa che la competenza nella L2 rimarrà prevalentemente a un livello elementare e maggiormente soggetta a pregiudizi da parte degli autoctoni, i quali saranno portati a valutare lo *status* sociale della persona immigrata anche sulla base dell'abilità comunicativa. L'imposizione dell'apprendimento di una seconda lingua senza considerare anche il mantenimento e la valorizzazione del variegato panorama linguistico degli immigrati riflette una sorta di timore nei confronti della diversità linguistica, noto come *paura babelica delle lingue* (Vedovelli, 2015). Questo comportamento riduce l'intercomprensione, intesa come la capacità di comunicare in cui ciascun individuo si esprime nella sua lingua e comprende quella degli altri (Doyé, 2005), riducendola a una valutazione puramente delle competenze linguistiche e trascurando di apprezzare il patrimonio culturale della persona prima dell'esperienza migratoria.

Se appare evidente come per la persona che compie una migrazione e decide di stabilirsi in un Paese che parla una lingua diversa dalla propria è necessario apprendere la lingua, è pur vero che anche il Paese di accoglienza ha degli oneri nei confronti degli immigrati. Questi doveri rientrano nel garantire che sussistano le condizioni affinché sia possibile imparare la L2 e che vi siano tutte le opportunità di istruirsi, ovvero evitare che la lingua e lo scoglio della certificazione diventino dispositivi di esclusione e di marginalizzazione. Favorire l'apprendimento della L2 rivolto all'inclusione sociale investe l'educazione di un compito fondamentale, agendo sugli elementi di discriminazione linguistica emersi e favorendo spazi ideologici eterogenei, caratterizzati dalla molteplicità. Un'attenzione politica e culturale a questi elementi, oltre a favorire l'inclusione sociale, prevede anche l'adozione di un approccio pedagogico interculturale all'educazione linguistica. Se l'approccio di educazione linguistica finora descritto, scevro di azioni che favoriscano l'incontro interculturale e il plurilinguismo, è tipico di una visione delle società da ritenersi multiculturali e che «si organizzano di solito a macchia di leopardo (un quartiere arabo, uno cinese ecc., che poi si degradano a ghetti) e prima o poi producono incidenti razziali» (Balboni, 2006: 210), l'approccio interculturale muove i suoi passi verso una concezione dell'apprendimento delle lingue come un'esperienza «importante per togliere assolutezza agli schemi linguistici più abituali, per educarsi alla tolleranza e intelligenza delle possibilità comunicative ed espressive e, nella misura in cui ciascun idioma aderisce alla peculiare vicenda storica d'una comunità nazionale, per educarsi alla storia» (De Mauro, 2018: 82).

2.3 Metodi di insegnamento delle Lingue Seconde

Nel panorama di apprendimento delle lingue vi sono numerosi approcci e metodi che contrassegnano un particolare periodo storico, approccio psicologico

o didattico e, nel tempo, alcuni sono stati rimpiazzati da approcci più moderni e adatti all'apprendimento della lingua in un contesto multiculturale.

Il primo approccio a cui ci si riferisce quando si parla di apprendimento della L2 è sicuramente quello formalistico o deduttivo, nato nel 1700. Questo approccio assume rilevanza soprattutto per la traduzione dei testi, fondamentali per la circolazione di opere e saggi, e lo scopo era di riportare fedelmente il testo in altre lingue. La teoria di riferimento deriva dalla linguistica descrittiva tradizionale e, così come la lingua, anche l'educazione era intesa come un insieme di regole da rispettare (Balboni, 2006). Il percorso di apprendimento può essere definito come deduttivo dato che dalle regole si dedurranno quelli che sono i comportamenti linguistici. All'interno di questo approccio lo studente non è altro che una *tabula rasa* e il docente è la fonte di informazione insindacabile che fornisce l'insieme di regole necessarie a tradurre letteralmente le frasi dalla LM alla LS.

Dall'approccio formalistico/deduttivo sono scaturiti due metodi di insegnamento:

1. *Grammaticale-deduttivo*, la cui caratteristica è l'uso quasi esclusivo della LM/L1 per l'insegnamento della lingua straniera il cui utilizzo, al contrario, è molto ridotto. La lingua veniva insegnata fornendo le nozioni grammaticali e sintattiche nella lingua madre degli apprendenti, riducendo al massimo le possibilità comunicative, infatti questa metodologia non permetteva una reale acquisizione della lingua, ma era finalizzata esclusivamente a opere di traduzione;
2. *Reading method*, è in realtà una variante del metodo precedente, dal quale si differenzia per un maggiore utilizzo della lettura, unica abilità linguistica considerata. Questo metodo è caratterizzato dalla quasi esclusiva comprensione della lingua scritta, dall'uso prevalente di microlingue settoriali e le componenti linguistiche che si apprendono fanno riferimento esclusivamente ai testi.

In entrambe le metodologie derivanti da questo approccio le tecniche glottodidattiche tipiche erano incentrate su esercizi di memorizzazione e comprensione del contenuto grammaticale, sul raffronto contrastivo tra le regole della L1 e quelle della LS, sul dettato e la traduzione scritta.

Successivamente all'approccio formalistico/deduttivo si afferma quello induttivo, che inizia a circolare intorno al 1800 e si diffonde in particolare in America. Come deducibile dal nome, l'insegnamento si basa sull'approccio diretto alle lingue che possono dirsi apprese nel momento in cui lo studente arriva a pensare in quella lingua, come se fosse la lingua madre. Fu reso famoso dalle Berlitz Schools, nate a New York nei primi del '900 e che promuovevano l'apprendimento della lingua in modo diretto e immersivo, realizzato attraverso il contatto con l'ambiente linguistico in cui si parla la lingua straniera, oppure praticandola in classe con l'insegnante madrelingua e utilizzando esclusivamente materiali autentici. Ne consegue che la lingua madre e l'aspetto grammaticale passano in secondo piano, tanto che le regole sottostanti

l'apprendimento della lingua straniera devono essere apprese induttivamente. Alla base vi è la conversazione con il docente che, utilizzando materiali autentici, introduce anche aspetti culturali all'insegnamento della lingua, elemento di grande distinzione dall'approccio precedente in cui il valore culturale dell'apprendimento della lingua straniera non era rilevante. Questo metodo appare di per sé rivoluzionario rispetto al precedente, ma vi è una critica fondamentale: non è possibile ricostruire per l'apprendimento della L2 le medesime condizioni che hanno permesso l'apprendimento della lingua madre[12].

A partire dagli anni Cinquanta del 1900 emerge l'approccio strutturalista, basato sulla teoria comportamentista dell'apprendimento del linguaggio, che a sua volta si rifaceva alla teoria dell'apprendimento neo-behavioristica di Skinner, secondo cui l'individuo nasce come *tabula rasa* su cui una serie ininterrotta di sequenze stimolo-risposta-rinforzo portano alla creazione di abiti mentali, di meccanismi inconsci di reazione agli stimoli. Gli elementi linguistici vengono quindi impressi meccanicamente a forza di *pattern drills*, ovvero di esercizi strutturali, e per questa ragione può essere definito come un approccio deduttivo mirante alla creazione di *mental habits*. Ne deriva il metodo audio-orale, nel quale l'apprendimento delle lingue è, in realtà, un iper-apprendimento, questo perché si ricorre a un impiego massiccio del laboratorio linguistico, ovvero all'insieme degli esercizi strutturali, e fu inizialmente messo in pratica nell'ambito del programma di insegnamento delle lingue dell'esercito americano (*Army Specialized Training Program – ASTP)* (Balboni, 2006; Chiapedi, 2009). Altro elemento caratteristico di questa metodologia si riferisce all'adozione dell'analisi contrastiva tra L1 e L2, per cui, gradualmente, si passa da strutture simmetriche simili tra le due lingue a strutture sempre più divergenti. La pecca di questo metodo è sicuramente la scarsa partecipazione attiva dell'educando e mancano, inoltre, cenni sull'appartenenza culturale e il materiale è, tendenzialmente, decontestualizzato.

Dagli anni Cinquanta inizia a prendere piede l'approccio comunicativo, ancora oggi utilizzato per l'insegnamento della L2. Rispetto agli approcci precedenti, quello comunicativo vede per la prima volta assumere il ruolo centrale nel processo di apprendimento e insegnamento da parte dello studente; l'educando non è più una *tabula rasa,* ma è attore principale del processo, nel quale il docente è una guida e non più un'autorità. Alla base vi è la volontà di sviluppare la competenza comunicativa, ovvero la capacità di utilizzare la lingua in modo appropriato al fine di raggiungere un determinato obiettivo in una specifica situazione. Quindi non viene presa in considerazione solo la componente linguistica, ma l'abilità comunicativa che possa definirsi adeguata rispetto alle richieste esterne. Proprio per questa ragione l'apprendente, oltre alle acquisizioni grammaticali e sintattiche minime, acquisisce anche conoscenze riguardanti le competenze paralinguistiche e extralinguistiche. I metodi che contraddistinguono questo approccio sono principalmente due:

[12] https://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica (Consultato il 7 aprile 2023).

1. il metodo *nozionale-funzionale*, nasce sotto la spinta di un programma europeo di educazione linguistica per adulti il cui obiettivo era di definire un programma e un modello di analisi della lingua basato sui bisogni comunicativi di un parlate adulto. Una delle teorie più significative su cui si basa è quella degli atti linguistici di Austin (1962) e Searle (1969), secondo cui la vera essenza della lingua non risiede nei suoi aspetti formali, ma nelle azioni che possono compiersi tramite il suo utilizzo. In questo senso la lingua è intesa come uno strumento sociale che, oltre alla conoscenza degli atti linguistici – enunciati che non trasmettono esclusivamente un contenuto verbale, ma svolgono un'azione comunicativa – è necessaria l'acquisizione di nozioni anche di tipo culturale, grammaticale e concettuale;
2. il metodo *situazionale*, pone al centro dell'apprendimento la situazione in cui il soggetto apprendente potrebbe trovarsi a interagire. La lingua è quindi sempre inserita in una situazione comunicativa che solitamente inizia con la presentazione di un dialogo fortemente contestualizzato e dal quale si struttura poi l'intera lezione, in cui viene fatto uso anche dei *pattern drills* e esercizi di ripetizione tipici dell'approccio strutturalista, che consentono la formalizzazione dell'apprendimento linguistico a seguito dell'*input* iniziale.

In entrambi i metodi risulta fondamentale il contesto nel quale il processo di insegnamento e di apprendimento ha luogo e il gruppo classe diventa, così, l'ambiente degli scambi sociali «che i soggetti sviluppano in rapporto ad un generale intento di apprendimento […] la classe, inserita entro un sistema formativo e di istruzione lega gli individui in un comune carattere di apprendimento che orienta e comunque condiziona i loro comportamenti» (Vedovelli, 2008: 116-117).

Con l'approccio comunicativo per la prima volta l'apprendimento della lingua straniera/seconda viene inteso come un contatto fra due lingue, ma anche fra due, o più, culture: «la competenza L2 è, allora, una competenza che rende l'apprendente in grado non solo di gestire le strutture formali della L2, ma anche i meccanismi di costituzione di identità che ogni lingua propone. In tal modo l'identità stessa dell'apprendente si modifica ampliandosi nel contatto con le altre culture» (Vedovelli, 2008: 119).

L'ultimo approccio dell'insegnamento della L2 è l'umanistico-affettivo, tipico della glottodidattica ludica, ovvero dell'applicazione di elementi ludici all'insegnamento della lingua, per cui il gioco diventa una strategia per il raggiungimento di obiettivi linguistici. Deriva principalmente dalla psicologia umanistica di Carl Rogers e gli obiettivi di base riguardano l'incidenza sulla memoria a lungo termine, l'eliminazione di processi generatori di stress e ansia negli allievi e la ricerca di una significatività nell'insegnamento, rendendo il soggetto discente attivo rispetto all'insegnamento-apprendimento della lingua (Caon e Rutka, 2004). Vi sono numerosi punti d'incontro anche con l'approccio comunicativo, come: l'attenzione ai bisogni comunicativi dell'allievo, il

suo coinvolgimento attivo, l'importanza interazionale tra gli allievi che compongono il gruppo classe e l'interesse alla componente sociale della comunicazione. Fondamentale per entrambi i metodi risulta essere il focus sulla crescita personale degli studenti che, infatti, sono posti al centro della programmazione didattica, vengono considerate le motivazioni che li muovono ad apprendere, i loro diversi tempi di apprendimento e le esperienze personali e di vita.

Lo stesso utilizzo di giochi durante l'apprendimento linguistico incentiva la motivazione e l'attenzione perché «concentrarsi sull'aspetto operativo del gioco consente che si realizzi quella che Krashen chiama the *rule of forgetting*, secondo la quale una persona acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che la sta imparando, quando la sua attenzione si sposta sul significato veicolato dalla lingua e non sulla forma linguistica» (Caon e Rutka, 2004: 25)

Le caratteristiche della glottodidattica ludica sono riassumibili in:

– creazione di un contesto in cui imparare la lingua in modo motivante, significativo e autentico;
– far vivere all'allievo un'esperienza totalizzante;
– partecipazione attiva in classe, indipendentemente dal livello linguistico;
– *learning by doing*;
– apprendere attraverso il *problem solving*;
– apprendere competenze sociali;
– sfidare sé stessi e gli altri;
– imparare a interagire e cooperare;
– acquisire consapevolezza delle strategie di apprendimento e delle conoscenze acquisite;
– riflettere sulla propria cultura e comprendere la cultura altrui.

Questo approccio si compone di numerose metodologie, la prima di queste si chiama *Community language learning* e l'elemento che più la contraddistingue riguarda il concepire l'insegnante come un *counselor* che aiuta lo studente ad apprendere attraverso la pratica dell'ascolto, delle risposte cognitive e, soprattutto, svolgendo il ruolo di mediatore tra le varie persone che compongono il gruppo classe. Altro elemento peculiare è il ricorso alla *language alternation*, ovvero il libero alternarsi di L1 e L2 nella comunicazione, aspetto emerso come caratteristico della competenza plurilingue[13]. Le attività principali di questa metodologia sono: la traduzione, la ripetizione, la trascrizione, ma anche attività libere, la riflessione e la libera conversazione.

La seconda metodologia è la *Total Physical Response*, basata sull'associazione tra un comando verbale e una risposta/azione fisica, per cui la persona viene totalmente coinvolta nel processo di apprendimento. In questo caso l'insegnante assume il ruolo di regista delle interazioni tra gli studenti, che diventano gli attori il cui compito è di eseguire i comandi. Per questa ragione i verbi adottati sono spesso all'imperativo e, soprattutto, l'abilità di ascolto ha un ruolo di

[13] https://www.teachingenglish.org.uk/community-language-learning (Consultato il 12 settembre 2023)

primaria importanza, per questa ragione la fase di produzione è di molto posteriore a quella di comprensione.

Vi è poi il metodo del *Silent way*, in cui l'apprendimento è concepito come una attività di scoperta di cui lo studente è protagonista. Proprio per questa ragione l'insegnante dovrebbe rimanere in silenzio lasciando agli studenti la possibilità di esplorare la lingua in autonomia. Il metodo è costituito da un processo suddiviso in fasi:

1. l'osservazione di ciò che non si conosce;
2. la formulazione di ipotesi;
3. la verifica attraverso il procedimento di *trial and error.*

L'errore diviene così componente essenziale dell'apprendimento e quest'ultimo si compie grazie alla ritenzione, ovvero all'acquisizione autonoma degli elementi linguistici e con totale consapevolezza da parte dello studente.

Segue il metodo della *suggestopedia*[14], in cui il fulcro della pratica didattica è la suggestione derivante da un insieme di stimoli sensoriali, finalizzati alla creazione di un ambiente rilassato e confortevole e il cui scopo è l'abbassamento delle barriere affettive dello studente così che possa emergere un atteggiamento favorevole all'apprendimento. In questa metodologia l'insegnante riveste il ruolo di guida ed è un punto di riferimento per lo studente che, comunque, è il protagonista del processo. Le attività didattiche tipiche di questo metodo vedono una forte componente emotiva che viene sollecitata da fattori multisensoriali.

Il metodo *Strategic Interaction* prevede l'insegnamento della L2 attraverso delle sceneggiature, ovvero tramite la simulazione di situazioni tratte dalla vita reale e in cui due o più persone interagiscono nella lingua da apprendere per raggiungere uno scopo specifico. Solitamente la realizzazione dell'interazione avviene in quattro fasi[15]:

1. fase preparativa (*rehearsal)* in cui l'insegnante crea lo scenario sulla base di un problema comunicativo-strategico da risolvere;
2. formazione dei gruppi e modelli di lingua;
3. recitazione dei ruoli davanti alla classe (*performance)*;
4. discussione dei vocaboli, delle strutture grammaticali e delle strategie comunicative utilizzate nell'interazione (*debriefing*).

Il nome del metodo, vale a dire interazione strategica, deriva proprio dalla messa in scena delle interazioni in classe che sono indirizzate alla risoluzione di situazioni complesse attraverso l'uso della LS/L2, riproducendo così la complessità dello scambio comunicativo che può avverarsi nelle reali interazioni quotidiane.

L'ultima metodologia appartenente all'approccio umanistico-affettivo si

[14] https://www.itals.it/il-metodo-suggestopedico (Consultato il 12, settembre 2023)

[15] https://glottodidattica.wordpress.com/2014/03/06/linterazione-strategica/ (Consultato il 12 settembre 2023)

chiama *Natural Approach*, basata sull'acquisizione della L2 riproducendo quelli che sono i passaggi naturali di acquisizione della L1:

– acquisizione/apprendimento, processo di assorbimento spontaneo tramite la comprensione e l'uso della lingua;
– monitor, meccanismo di controllo che opera durante l'apprendimento:
– ordine naturale di acquisizione, alcune strutture linguistiche vengono acquisite prima di altre naturalmente;
– input, la competenza linguistica successiva può essere acquisita tramite input che contengano strutture/contenuti al di sopra delle conoscenze possedute dall'apprendente;
– filtro affettivo.

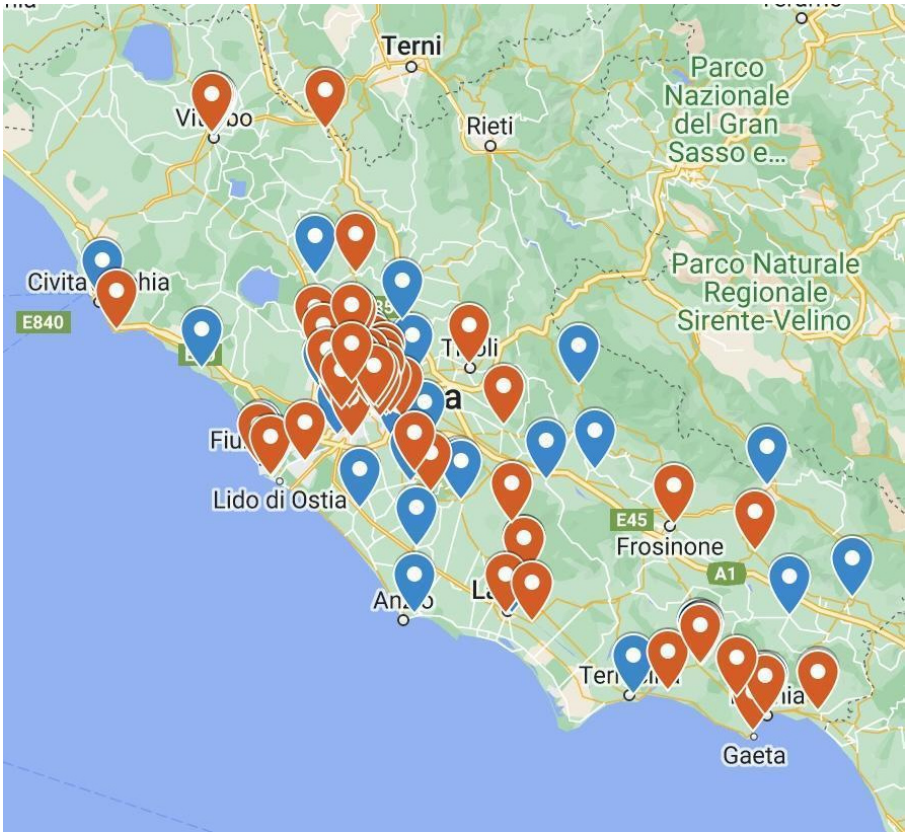
3.
La ricerca sul campo

3.1 Contesto e disegno della ricerca

La dimensione educativa che si è voluta indagare è quella delle pratiche di formazione linguistica promosse dalle scuole di italiano per migranti, analizzando, in particolare, l'aspetto interculturale volto all'inclusione sociale e alla cittadinanza attiva. In questo senso le scuole che operano nel settore sono spazi di relazione fondamentali nella costruzione individuale e, al contempo, collettiva di percorsi di inclusione delle persone migranti. Le pratiche e le attività, attuate dai soggetti coinvolti in questi percorsi sono di particolare interesse per conoscere in profondità quelle che sono le realtà che agiscono in questo ambito, i soggetti che le compongono e quali strumenti e strategie adoperano per raggiungere gli obiettivi appena descritti.

Nello specifico la ricerca è stata svolta nella città di Roma tra ottobre 2021 e settembre 2022 con l'obiettivo principale di acquisire elementi di ordine conoscitivo rispetto ai servizi di formazione di Lingua Seconda gratuiti rivolti ai migranti.

La realtà romana, per quanto riguarda i servizi gratuiti di L2, vede la presenza sul territorio della Rete Scuolemigranti, fondata nel 2009, che racchiude al suo interno più di 100 associazioni e i cui obiettivi comuni sono la gratuità del servizio e la pratica di una lingua di cittadinanza, ovvero un superamento dell'insegnamento della lingua connessa all'esclusiva esigenza comunicativa in quanto, questa, deve essere contestualizzata alle necessità di socializzazione e inclusione dei migranti. La Rete Scuolemigranti ogni anno raccoglie oltre 10'000 iscrizioni in tutta la regione e grazie all'azione dell'Osservatorio, in collaborazione con il CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo – Università degli Studi di Roma Tre), monitora annualmente l'evolversi della platea degli allievi migranti, il livello di istruzione degli iscritti, la distribuzione territoriale dei corsi e le relazioni con il territorio in cui le associazioni sono inserite. Riunisce associazioni molto varie per storia, orientamento politico, ispirazione laica o religiosa, tutte ugualmente impegnate nell'insegnamento gratuito dell'italiano e, su quest'ultimo punto, sono autonome nell'organizzazione della didattica e nella tipologia dei corsi offerti sulla base delle loro possibilità.



Imm. 1 – Mappa scuole aderenti a Rete Scuolemigranti[1]

La realtà dell'associazionismo che si occupa di offrire questo servizio risulta estremamente variegata, multiforme e indipendente, per questa ragione l'indagine ha avuto come proposito quello di investigare alcune scuole di italiano aderenti alla Rete Scuolemigranti per raccogliere informazioni e esperienze riguardo il contesto romano dell'insegnamento della Lingua Seconda ai migranti, tenendo conto delle intersezioni (genere, condizione economica, condizione sociale, *background* educativo, etc.) che possono, o meno, facilitare l'accesso a questi servizi, la loro fruizione e gli elementi critici che ne limitano le potenzialità.

Considerando il contesto in cui la ricerca si inserisce, si sono voluti indagare gli aspetti concernenti le pratiche connesse all'apprendimento della L2, nello specifico le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine sono:

[1] http://www.scuolemigranti.org/ (Consultato il 15 luglio 2023)

1. Quali caratteristiche, punti di forza e criticità hanno le pratiche di formazione linguistica non formale nei confronti delle persone migranti?
2. Quali sono i bisogni formativi, culturali e sociali delle persone migranti?
3. Quali strumenti della formazione assumono in particolare una valenza effettiva di empowerment per le persone migranti frequentanti corsi di Lingua Seconda (anche nella recente situazione di pandemia)?

3.2 La metodologia qualitativa

Nel settore di ricerca scientifica in ambito pedagogico si è dibattuto a lungo sulla validità del metodo qualitativo in confronto al quantitativo, in quanto era ritenuto non sufficientemente rigoroso e standardizzabile. Da queste osservazioni si è sempre ricercata una maggiore quantificabilità delle ricerche in questo campo, facendo prevalere per diversi decenni approcci maggiormente quantitativi e che producessero risultati oggettivabili. Questa scelta metodologica andò a discapito dell'approccio qualitativo, nonostante bisognerebbe avere una concezione ampia e elastica di ricerca, includendo tutte le discipline intese come scientifiche, comprese quelle che indagano i soggetti e non caratteristiche uniformi (Dewey, 1929/2017).

Data la volontà di indagare sul versante della profondità la realtà dell'associazionismo che si dedica alla formazione L2 dei migranti, la scelta della metodologia della ricerca è stata indirizzata verso la dimensione qualitativa dal momento che gli elementi che caratterizzano questa metodologia, tra i quali, in particolare, la valorizzazione dei soggetti coinvolti tramite la narrazione del proprio vissuto rispetto al fenomeno indagato, ha fatto sì che venisse ritenuta la più adatta per ottenere informazioni riguardo i servizi oggetto di indagine.

Le esperienze, le narrazioni e le testimonianze che compongono i dati non sono da ritenersi generalizzabili o rappresentative di tutta la popolazione coinvolta nei percorsi di formazione della L2, in quanto è natura stessa della metodologia qualitativa l'impossibilità di produrre condizioni sperimentali ripetibili, ma ciò non dovrebbe implicarne la non scientificità poiché questa condizione è insita nel suo stesso oggetto di ricerca: l'essere umano. Le persone sono imprevedibili, influenzabili, suscettibili ai cambiamenti, inserite in un contesto che a sua volta è costituito da numerosi ambienti e luoghi che determinano l'atteggiamento umano (Mantovani, 1998). I soggetti sono attivi, dotati di esperienza, idee e aspettative sui problemi oggetto della ricerca e sono difficilmente controllabili, ed è proposito proprio della metodologia qualitativa indagare il vissuto dei soggetti. Oltre a queste motivazioni la metodologia qualitativa è utile nelle ricerche in ambito pedagogico/educativo in quanto l'attività di ricerca mira a far luce su di una data situazione educativa spazialmente, temporalmente e culturalmente situata per ottenere una conoscenza approfondita della situazione considerata nella sua unicità e specificità (Trinchero, 2002).

Ne consegue che la scelta di adottare la metodologia qualitativa nello svolgimento dell'indagine risiede nella volontà di dare centralità alla dimensione soggettiva degli individui che hanno deciso di partecipare. I soggetti coinvolti sono volontari, insegnanti e uomini e donne migranti che vivono i contesti di insegnamento-apprendimento della Lingua Seconda nel territorio romano.

Un ulteriore elemento che ha indirizzato la scelta riguardante la metodologia da adottare verso la dimensione qualitativa, risiede nella esistente e, di per sé, ampia produzione di indagini quantitative per l'analisi del fenomeno. Infatti, la metodologia quantitativa è ampiamente utilizzata per indagare le migrazioni, i servizi di formazione linguistica per migranti e l'universo dei soggetti che ne usufruiscono e, più nello specifico, la stessa Rete Scuolemigranti censisce annualmente gli iscritti a questi servizi.

«Guardare attraverso gli occhi delle persone che si stanno studiando» (Gianturco, 2004: 13) è l'indirizzo che si è voluto adottare per l'indagine che, ne consegue, è di natura descrittiva/conoscitiva del fenomeno oggetto di ricerca in quanto i metodi qualitativi si occupano proprio di quegli aspetti dell'essere umano per cui i metodi sperimentali e statistici non sono adatti.

Inoltre, risulta utile definire la natura descrittiva/conoscitiva dell'indagine qui presentata che inquadra ulteriormente l'indirizzo verso un approccio idiografico, ovvero fondato sul singolo individuo e il cui scopo è di raccogliere dati, appunto, qualitativi per ottenere dettagli approfonditi e unici. Questo approccio intende la realtà come una costruzione sociale ed è compito del ricercatore individuare una chiave di interpretazione dei fenomeni e di comprensione delle modalità con cui i soggetti vi interagiscono, questo perché «il modo in cui gli scienziati vedono il mondo è quindi frutto delle strutture concettuali che adottano, delle lenti che usano per vedere. Ogni trasformazione di struttura concettuale, di paradigma, permette di vedere cose diverse in modo differente» (Benvenuto, 2015: 40). Il disegno di ricerca descrittivo di tipo qualitativo ha come obiettivo la caratterizzazione che un determinato fenomeno, ovvero dei servizi di formazione L2 per migranti, assume nell'esperienza di chi ne è interessato e l'interpretazione di queste esperienze adottando come paradigma quello della pedagogia interculturale, del femminismo non occidentale e la logica di decolonizzazione dei rapporti in un'ottica intersezionale.

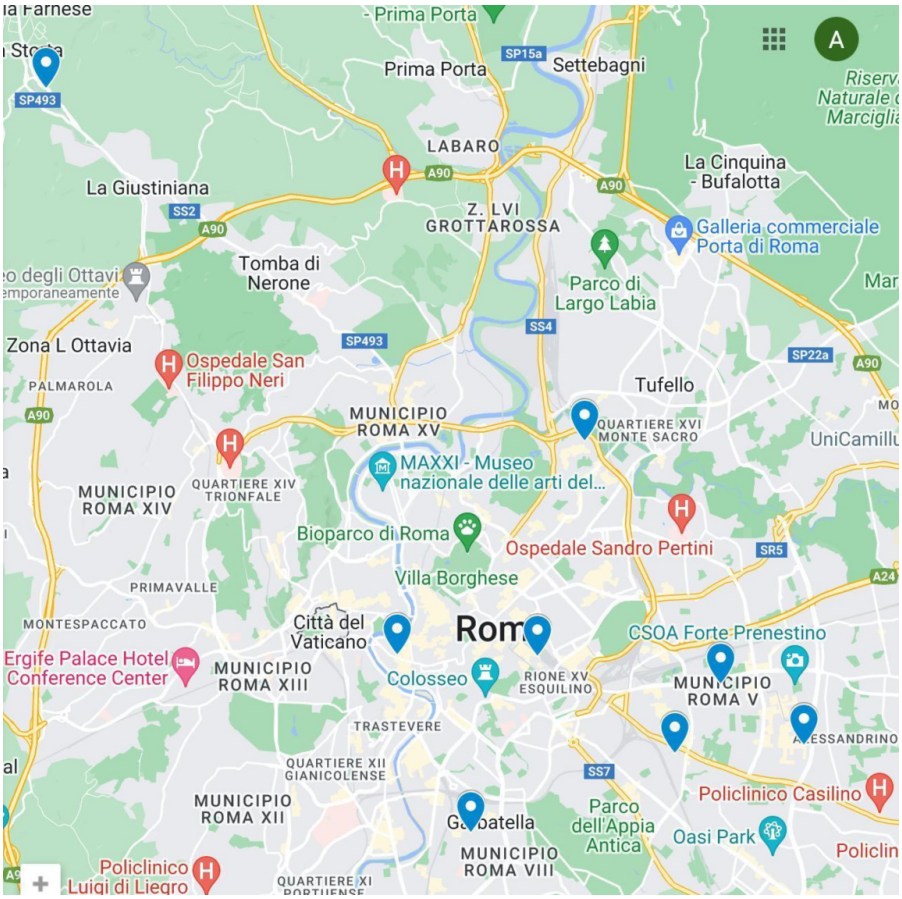
3.3 L'intervista semi-strutturata

L'intervista adottata come strumento di indagine è complessa, richiede particolari doti al ricercatore e la capacità di adattarsi ai contesti, alle persone, e ai linguaggi che queste ultime utilizzano. Vi sono diverse definizioni di cosa sia un'intervista, una di queste che aiuta a identificare la maggiore o minore strutturazione e direttività identifica l'intervista come «uno scambio verbale tra due o più persone, nel quale uno o più esperti (gli intervistatori), cercano, ponendo domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni su

dati personali, comportamenti, opinioni, atteggiamenti di uno o più soggetti (gli intervistati) su un particolare tema» (Kanizsa in Trinchero, 2002: 234).

Per quanto riguarda la raccolta di dati sulle scuole di italiano L2 si è deciso di optare per l'intervista semi-strutturata come strumento di indagine in quanto, date le sue caratteristiche, permette di raggiungere un buon grado di approfondimento dei temi, lasciando l'intervistato libero nelle modalità di risposta alle domande poste dall'intervistatore e permettendo così di andare in profondità per le finalità della ricerca. Un altro elemento di cui si è tenuto conto nella scelta di questo strumento riguarda il *polo di centratura* (Trentini, 1980; Mantovani, 1998) ovvero quanta rilevanza assumono nell'interazione i due interlocutori – intervistatore e intervistato – e, nel caso specifico di questo studio, sono lo sguardo e la narrazione dell'intervistato che si intendono valorizzare in quanto attori privilegiati dei processi di apprendimento e di inclusione che hanno luogo nei contesti di formazione L2.

L'intervista semi-strutturata è stata quindi scelta come lo strumento più adatto ai fini dell'indagine in quanto lascia libertà nella formulazione della risposta al soggetto, è flessibile nella modalità di formulazione dei quesiti e nei tempi, ovvero l'intervistatore è autonomo nonostante vi sia una griglia di intervista contenente i temi da indagare, ed è centrata sul soggetto intervistato. In particolare l'indagine ha visto il coinvolgimento di 8 scuole del territorio romano, di queste 6 sono associazioni, una onlus e un CPIA (Centro provinciale Istruzione degli Adulti), tutti aderenti alla Rete Scuolemigranti e così suddivisi sul territorio:



Imm. 2 – Mappa scuole aderenti all'indagine

In totale sono stati intervistati 60 soggetti, di cui 25 insegnanti e 35 studenti/studentesse. Per quanto riguarda la figura degli insegnanti questa definizione in realtà racchiude soggetti che hanno competenze e ruoli differenti all'interno dei servizi, infatti dei 25 insegnanti 18 sono volontari/e, 2 operatrici e 5 insegnanti dei CPIA.

Gli studenti e le studentesse che hanno preso parte alla ricerca vanno da un livello A0 di competenza linguistica in italiano L2 fino a un livello B1, nello specifico:

4. 6 studenti livello A0;
5. 9 studenti livello A1;
6. 11 studenti livello A2;
7. 9 studenti livello B1.

Di seguito è riportata la tabella contenente le interviste condotte tra ottobre 2021 e settembre 2022:

Intervistati	Data	Sesso	Ruolo	Quartiere scuola	Livello L2
Int. 1	25/10/2021	M	Coordinatore	Esquilino	
Int. 2	3/11/2021	F	Volontaria	Trastevere	
Int. 3	8/11/2021	M	Studente	La Storta	A2
Int. 4	10/11/2021	F	Volontaria	La Storta	
Int. 5	15/11/2021	F	Studentessa	La Storta	A2
Int. 6	22/11/2021	F	Volontaria	La Storta	
Int. 7	23/11/2021	F	Studentessa	La Storta	A1
Int. 8	1/12/2021	F	Volontaria/operatrice	Esquilino	
Int. 9	10/12/2021	F	Volontaria	Esquilino	
Int. 10	18/1/2021	M	Studente	Esquilino	A1
Int. 11	18/1/2022	M	Studente	Esquilino	A0
Int. 12	20/1/2022	M	Studente	Esquilino	A0
Int. 13	20/1/2022	M	Studente	Esquilino	A0
Int. 14	3/2/2022	F	Volontaria	Esquilino	
Int. 15	25/2/2022	M	Studente	Garbatella	A1
Int. 16	25/2/2022	F	Studentessa	Garbatella	A1
Int. 17	25/2/2022	M	Studente	Garbatella	A1
Int. 18	1/3/2022	M	Studente	Garbatella	A2
Int. 19	1/3/2022	M	Studente	Garbatella	A1
Int. 20	4/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	A1
Int. 21	4/3/2022	F	Volontaria	Torpignattara	
Int. 22	4/3/2022	M	Volontario	Garbatella	
Int. 23	8/3/2022	F	Volontaria	Casalbertone	
Int. 24	8/3/2022	F	Volontaria	Casalbertone	
Int. 25	8/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	A1
Int. 26	9/3/2022	F	Studentessa	Casalbertone	B1
Int. 27	11/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	A2

Int. 28	15/3/2022	M	Studente	Casalbertone	A1
Int. 29	15/3/2022	M	Studente	Casalbertone	A1
Int. 30	16/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	A2
Int. 31	16/3/2022	M	Studente	Casalbertone	A1
Int. 32	16/3/2022	M	Studente	Casalbertone	A1
Int. 33	16/3/2022	F	Coordinatrice	Torpignattara	
Int. 34	17/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	A2
Int. 35	17/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	A2
Int. 36	18/3/2022	M	Coordinatore	Scuola online Trieste	
Int. 37	18/3/2022	F	Volontaria	Torpignattara	
Int. 38	18/3/2022	M	Volontario	Casalbertone	
Int. 39	23/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	B1
Int. 40	23/3/2022	F	Volontaria	Scuola online Trieste	
Int. 41	23/3/2022	F	Coordinatrice	Teano	
Int. 42	28/3/2022	F	Insegnante	Navona	
Int. 43	6/4/2022	F	Volontaria	Scuola online Trieste	
Int. 44	6/4/2022	F	Studentessa	Scuola online Trieste	B1
Int. 45	7/4/2022	F	Studentessa	Scuola online Trieste	A2
Int. 46	26/4/2022	F	Insegnante	Navona	
Int. 47	27/4/2022	F	Volontaria	Teano	
Int. 48	27/4/2022	F	Vicepreside	Navona	
Int. 49	28/4/2022	F	Insegnante	Navona	
Int. 50	28/4/2022	F	Studentessa	Teano	B1
Int. 51	28/4/2022	F	Studentessa	Teano	A0
Int. 52	28/4/2022	F	Studentessa	Teano	A0
Int. 53	29/4/2022	F	Studentessa	Navona	B1
Int. 54	29/4/2022	F	Studentessa	Navona	B1

Int. 55	29/4/2022	M	Studente	Navona	B1
Int. 56	3/5/2022	M	Studente	Navona	B1
Int. 57	3/5/2022	F	Studentessa	Navona	A2
Int. 58	3/5/2022	M	Studente	Navona	B1
Int. 59	11/5/2022	F	Vicepreside	Navona	
Int. 60	28/9/2022	F	Operatrice	Esquilino Centocelle	

Tab. 4 – Tabella di decodifica interviste

Per la conduzione delle interviste sono state formulate due griglie di intervista, una per gli studenti e una per gli insegnanti, che hanno avuto la funzione di guida nella relazione di intervista. L'intervista semi-strutturata si è svolta, quindi, in forma libera, non direttiva e con uno schema di punti chiave da seguire nel discorso.

Le griglie utilizzate nella ricerca si sviluppano attraverso i medesimi ambiti tematici, ma con distinzioni riconducibili alla modalità di relazione ai servizi di formazione L2, quindi come insegnante o come studente, in quanto il ruolo rivestito nei servizi educativi indagati offre esperienze e punti di vista differenti rispetto ai percorsi di apprendimento linguistico e di inclusione.

Nelle due griglie vengono approfondite la sezione biografica, la scuola e i corsi di italiano Lingua Seconda, la Lingua Seconda in relazione alla pandemia di Covid-19 e il percorso di inclusione sociale a partire dalla L2, ma con alcune distinzioni. Per quanto riguarda la griglia dedicata agli studenti queste aree sono state indagate come di seguito riportato:

Sezione biografica	Età; Background educativo; percorso scolastico; situazione familiare; situazione lavorativa/occupazionale; situazione abitativa; percorso migratorio
Sezione scuole e corsi di italiano L2	tempo dedicato all'apprendimento della L2; quantità di scuole/corsi frequentati; costanza nella frequenza; qualità della didattica; attività di inclusione
Sezione COVID-19 e L2	periodo *lockdown;* apprendimento L2 in questo periodo; difficoltà nella frequenza a distanza
Sezione percorso di inclusione	importanza dei corsi L2 nel percorso di inclusione; motivazioni all'apprendimento della L2; criticità del percorso di apprendimento della L2; criticità della scuola

Tab. 5 – Sezioni griglia di intervista utenti e tematiche

La griglia indirizzata agli insegnanti invece approfondisce le medesime aree tematiche ma con le seguenti differenze:

Sezione biografica	Età; situazione lavorativa; *background* educativo e di formazione; italiano L2
Sezione scuole e corsi di italiano L2	organizzazione scuola; organizzazione didattica L2; composizione classi; metodologie utilizzate; strumenti didattici; attività per l'inclusione; relazioni scuola e territorio; relazioni con la Rete Scuolemigranti
Sezione COVID-19 e L2	organizzazione scuola nel periodo di *lockdown;* criticità per gli insegnanti; criticità per gli studenti; lezioni L2 in DaD
Sezione percorso di inclusione	motivazioni all'apprendimento L2; bisogni formativi e sociali dei migranti adulti; criticità dei servizi e possibili soluzioni/proposte di miglioramento; l'accesso e la frequenza dei corsi L2

Tab. 6 – Griglia di intervista insegnanti e tematiche

Data la competenza linguistica degli intervistati si è posta particolare attenzione a quelle che sono le abilità di intervista del ricercatore e alle asimmetrie comunicative insite nell'utilizzo del suddetto strumento di indagine. Per facilitare al meglio la comunicazione e, di conseguenza, l'approfondimento dell'esperienza dei soggetti intervistati, è stata curata la modalità di formulazione delle domande utilizzando tecniche quali quella di non formulare mai più di una domanda, non utilizzare termini moralistici o valutativi, e, soprattutto, utilizzare termini e approcci adatti all'intervista, onde evitare di mettere in soggezione l'intervistato, inibendone le risposte (Gianturco, 2004).

Emerge come il linguaggio sia uno degli elementi fondamentali della relazione di intervista, soprattutto con soggetti che hanno o percepiscono una vulnerabilità in questo campo e, in linea di massima, si può affermare che il linguaggio da adoperare durante l'intervista è quello dell'intervistato (Semi, 1985), ovvero «adottare il registro linguistico e il lessico, oltre allo stile espositivo dell'intervistato» (Mantovani, 1998: 63). Oltre alla competenza linguistica degli studenti intervistati questa considerazione riguarda anche i soggetti madrelingua che hanno preso parte alla ricerca, in quanto è stato considerato anche l'universo di significati del lessico. Questo atteggiamento deve essere spontaneo, non forzato, ed è sinonimo di immedesimazione del ricercatore nel contesto della ricerca e, soprattutto, di rispetto e valorizzazione delle parole degli intervistati, senza che vi siano attribuiti altri significati che porterebbero a fraintendimenti nella relazione di intervista (Benvenuto, 2015; Gianturco 2004; Mantovani, 1998).

Questi accorgimenti aiutano a limitare quelle che sono le asimmetrie di potere dell'intervista in cui, effettivamente, il ricercatore potrebbe essere percepito come 'dominante' nella relazione rispetto all'intervistato in quanto, si presume, che abbia maggiore conoscenza teorica dell'argomento da indagare ed è colui che 'dirige' l'interazione dell'intervista tramite domande e input.

Per quanto riguarda la trascrizione delle interviste si è tenuto conto della validità della parola degli intervistati e del valore del contenuto espresso e, anche, delle difficoltà nello svolgere l'intervista nella seconda lingua, per questa ragione si è deciso di mettere in risalto questi sforzi optando per una trascrizione letterale del contenuto delle interviste. Di conseguenza, nel caso in cui le competenze linguistiche non fossero state sufficienti allo svolgimento delle interviste, gli intervistati hanno avuto la possibilità di utilizzare lingue di mediazione, in particolare inglese, francese e spagnolo.

La trascrizione letterale delle interviste è stata poi considerata più adatta anche per la modalità di analisi, dato che l'atteggiamento che si è deciso di adottare nei confronti dei dati è stato di tipo illustrativo e diretto a un'analisi tematica del contenuto delle interviste. Questa modalità ha come principio quello di individuare i temi e sottotemi all'interno dell'intervista, allo scopo di consentirne la comparazione. I discorsi vengono quindi trattati trasversalmente e facendo emergere i contenuti rilevanti tramite una sorta di conversazione tra gli intervistati.

4.
La parola agli insegnanti e agli studenti

Questa sezione è dedicata a fornire un quadro riassuntivo dei principali risultati ottenuti dall'analisi delle interviste e dalla loro triangolazione; i risultati saranno indagati nel dettaglio nel corso del capitolo. Quanto emerso dalle interviste analizzate è che l'insegnamento e l'apprendimento della L2 rappresentano un passaggio essenziale affinché si possa progettare un percorso di inclusione sociale. In quest'ottica le realtà di formazione coinvolte pongono al centro del processo di formazione, come di quello politico e educativo di inclusione di cui sono un importante tassello, la persona migrante, individuando nella lingua del Paese di immigrazione il dispositivo cardine dell'interazione tra migranti e società di accoglienza. Pertanto, emerge come questi percorsi debbano essere accompagnati e sostenuti dalla rete territoriale e comunitaria affinché possano realizzarsi occasioni di incontro e di costruzione di relazioni tra autoctoni e migranti.

La prima sezione dell'intervista è incentrata sugli elementi biografici di insegnanti e studenti dei corsi di formazione di L2 del territorio romano. Nello specifico sono state raccolte informazioni riguardo le caratteristiche identitarie delle persone coinvolte che, per gli studenti, hanno portato all'approfondimento di aspetti dell'identità individuale quali il genere, la provenienza geografica e la situazione socioeconomica. L'approfondimento di questi elementi si è rivelato utile alla definizione delle principali motivazioni alla migrazione.

Per gli insegnanti dei corsi di L2 sono emersi elementi inerenti alla condizione lavorativa e occupazionale, dato che il termine insegnante è in realtà un termine ombrello che identifica figure che occupano la posizione di volontario, operatore e docente all'interno dei percorsi di insegnamento di L2. Sono stati approfonditi anche argomenti riguardanti la formazione specifica sul tema della L2 e le motivazioni che hanno spinto questi soggetti a volersi dedicare a questo settore.

La seconda sezione dell'intervista è dedicata alle scuole di L2 e a un approfondimento dei corsi, della loro organizzazione, delle attività svolte dalle realtà di formazione e delle relazioni con la realtà sociale e territoriale in cui sono inserite. Un primo risultato riguarda l'adattamento dell'offerta formativa ai tempi di vita dei partecipanti, ovvero la flessibilità dei corsi di L2 sulla base delle esigenze degli apprendenti, tenendo conto delle possibili situazioni di vulnerabilità legate al genere, alla condizione lavorativa e alle competenze linguistiche nella lingua d'origine. Questi elementi influenzano la programmazione dell'offerta che, conseguentemente, prevede percorsi quanto più individualizzati e personalizzati.

Nonostante l'eterogeneità dell'offerta formativa e didattica delle singole

scuole, l'adozione dell'approccio comunicativo per l'insegnamento della L2 si è delineato come elemento comune delle realtà che hanno aderito all'indagine. Questa preferenza glottodidattica risiede specificatamente nell'aderenza alla realtà dell'approccio, per cui vi è la valorizzazione delle esperienze di vita personali dell'apprendente e l'utilizzo del metodo situazionale per l'apprendimento della lingua.

È emersa l'adozione di una prospettiva interculturale di insegnamento della lingua, per cui la didattica in classe è affiancata da una serie di attività esperienziali e laboratoriali che favoriscono l'incontro culturale e l'interazione, sia all'interno del gruppo classe e sia con gli autoctoni, e dall'affiancamento di servizi di sostegno alla persona nell'ambito dell'accoglienza, dell'inclusione e dell'orientamento ai servizi territoriali. Infine, le scuole risultano rivestire un ruolo strategico nella costruzione di relazioni con gli altri servizi alla persona data la loro capillarità sul territorio del comune di Roma e, per di più, viene riconosciuto il valore aggiunto di appartenere alla Rete Scuolemigranti, realtà di connessione tra le associazioni e le scuole che vi aderiscono.

La terza sezione dell'intervista riguarda l'approfondimento dell'organizzazione dell'offerta formativa di L2 nel periodo contrassegnato dalla pandemia di Covid-19. Uno dei risultati più rilevanti di questa area tematica indagata è stata la difficoltà di trasferire il servizio di formazione su piattaforme digitali per due ragioni principali: la prima è relativa la mancata preparazione e formazione degli insegnanti nell'ambito della DaD, per cui non è stato possibile fronteggiare da subito la situazione d'emergenza sanitaria, nonostante poi, nei primi momenti del *lockdown,* si sia cercato di rispondere all'urgente richiesta di formazione; la seconda motivazione risiede nel divario digitale riscontrato sia per gli insegnanti e sia per gli studenti. I primi hanno avuto maggiori difficoltà dovute soprattutto all'età dei volontari delle associazioni che, essendo abbastanza alta, ha fatto sì che fosse più difficile rispondere tempestivamente al trasferimento della didattica nello spazio digitale; per gli studenti il *digital divide* è esito dell'intersezione di vari elementi quali, ad esempio, l'assenza di competenze nella lingua del Paese di immigrazione, ma anche il genere, la situazione familiare di isolamento, la mancanza di supporti digitali idonei, ma anche di spazi dove poter fruire dell'insegnamento.

La quarta sezione dell'analisi delle interviste concerne il tema del ruolo rivestito dal dispositivo linguistico nel percorso migratorio e di inclusione del migrante, rilevando la valenza educativa e politica dell'apprendimento della L2. Nello specifico sono emerse motivazioni all'apprendimento e alla frequenza dei corsi di L2 che definiscono un progetto maggiormente assimilazionista di integrazione o, al contrario, di *empowerment* e di autodeterminazione nella società di accoglienza, avvicinandosi a un paradigma pedagogico e interculturale di inclusione sociale. È risultata rilevante anche l'influenza della comunità di appartenenza presente nel Paese di immigrazione sul percorso di inclusione individuale.

L'ultima sezione approfondisce gli elementi critici dei servizi di formazione

ed è stata constatata la mancata coincidenza tra accoglienza e apprendimento della L2, che può verificarsi anche a distanza di anni dall'arrivo nel Paese di immigrazione per le più svariate motivazioni come il lavoro, la genitorialità, la permanenza a breve/medio/lungo periodo nel Paese, la difficoltà di reinserirsi in percorsi di apprendimento in età adulta, etc.

Infine, sono state raccolte le proposte di miglioramento dei servizi di insegnamento della L2 riguardo la circolarità di informazioni sulla loro attività e presenza sul territorio, al fine di diventare più accessibili a tutte le persone che necessitano di apprendere la L2. Sono state avanzate proposte anche in riferimento al: miglioramento dei rapporti con il territorio e tra le realtà di formazione per rafforzare la rete sociale di accoglienza e inclusione; l'investimento da parte delle realtà e del territorio in attività interculturali per favorire l'incontro e l'interazione tra autoctoni e migranti; il riconoscimento delle figure professionali che operano nel settore dell'insegnamento della L2 data l'obbligatorietà normativa dell'apprendimento della lingua del Paese di immigrazione.

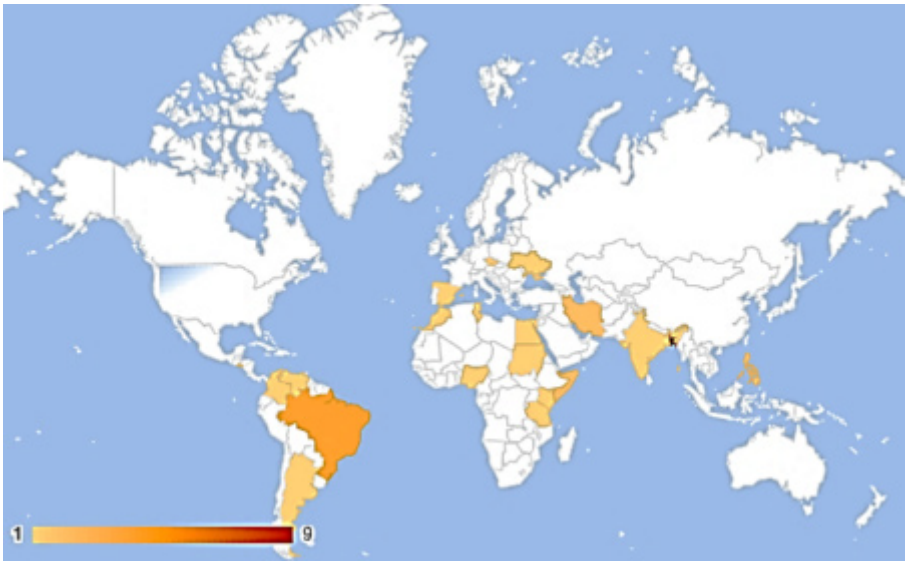
4.1 I profili delle persone intervistate

Il panorama delle soggettività che hanno volontariamente deciso di partecipare alla ricerca è estremamente articolato e racconta storie di persone diverse che, al di là del ruolo rivestito nel processo di apprendimento, hanno come filo conduttore quello della Lingua Seconda che le unisce nello spazio educativo. Partendo dal presupposto che la specificità di ognuno è rilevante nella narrazione delle proprie esperienze e del proprio vissuto, risulta utile anche delineare il profilo degli insegnanti e degli studenti dei corsi di insegnamento della L2. Fornire elementi di identificazione dei soggetti coinvolti, quali la situazione socioeconomica, il background educativo e l'interesse alla L2, risulta utile in quanto può influenzare l'approccio all'apprendimento/insegnamento della L2. I profili presentati verranno distinti, in questa prima fase dell'analisi, sulla base del ruolo rivestito all'interno dei servizi, quindi differenziando gli insegnanti dagli studenti.

4.1.1 Studenti

Gli studenti e le studentesse che hanno preso parte all'intervista (35) hanno vissuti molto differenti, partendo dall'età fino ad arrivare alla situazione socioeconomica nel Paese di immigrazione. Infatti, dagli elementi anagrafici emerge che gli intervistati coprono una fascia di età molto varia che va dai 16 ai 65 anni, riguardo il genere delle persone intervistate, invece, sembra esservi un certo equilibrio, per cui 16 intervistati sono di sesso maschile e 19 di sesso femminile, prevale l'eterogeneità per le provenienze: El Salvador (1); Brasile (3); India (1); Venezuela (1); Colombia (1); Egitto (1); Kenya (1); Bangladesh

(9); Palestina (1); Argentina (1); Marocco (2); Iran (2); Sudan (1); Nigeria (2); Filippine (2); Ucraina (1); Spagna (1); Repubblica Ceca (1); Tanzania (1); Tunisia (1).



Tab. 7 – Paesi di provenienza degli studenti

Data la soggettività di ogni esperienza anche nel percorso migratorio sono presenti elementi di grande differenziazione, primo fra tutti la motivazione che risiede nell'aver scelto di migrare. Infatti, le ragioni che motivano la migrazione possono essere le più disparate, alle cui radici vi risiedono le condizioni economiche, familiari, sanitarie, politiche, civili del Paese di provenienza, così come le aspettative connesse al Paese di arrivo. Onde evitare un appiattimento delle persone intervistate all'interno della macro-identificazione di 'immigrati' risulta fondamentale specificare le motivazioni alla migrazione. Il viaggio come tematica è estremamente ampio e assume connotazioni specifiche, ma nonostante ciò vi sono degli elementi comuni che hanno permesso di individuare delle categorie di viaggio ricorrenti. Quanto emerso dalle interviste è che vi sono numerose ragioni che motivano la mobilità umana e queste spesso si intersecano, per cui non è un'unica spinta che induce a compiere la migrazione, ma una commistione di più spinte e il cui ordine di importanza non sempre è chiaro e leggibile in quanto potrebbe essere, addirittura, assente una gerarchia.

Quanto emerso con maggiore ricorrenza ha consentito l'identificazione di cinque principali categorie:

1. viaggio per un miglioramento economico/lavoro;

2. viaggio per ricongiungimento e il viaggio d'amore;
3. viaggio per studiare;
4. viaggio come esperienza;
5. viaggio per fuga.

Per quanto riguarda la motivazione economica e le esperienze lavorative queste rientrano nella stessa categoria perché connesse entrambe alla dimensione occupazionale, vi sono però elementi che contraddistinguono profondamente il miglioramento della propria condizione economica dall'esperienza di lavoro. In riferimento al primo caso, ovvero il miglioramento economico, la migrazione viene motivata essenzialmente dalla volontà di trovare un'occupazione nel Paese in cui si emigra e che, possibilmente, sia 'migliore' di quella precedente:

> «I was living in France, I was working in venting apartment. I'm here in Italy during 2 or 3 weeks, for now I didn't find a work I just search for a work [...] I came here for searching a better job, this friend told me he has a job for me in the field of agriculture, he fulfill the documents for me…I just want to try this kind of work, if it's work for me and then I can compare this thing in Italy or living in France, I don't know, i just want to find a better job. I will just stay here for two months to start this job» (Int. 12).

Le persone che solitamente compiono questo tipo di viaggio lo fanno in solitudine, arrivano in Italia per migliorare la propria condizione di vita, lasciando nel Paese di origine la famiglia e i figli, che vengono cresciuti dal parente più prossimo:

> «Mio figlio adesso è 12 anni, con mia mamma, mio Paese Filippine. Adesso sono da sola qua, mio lavoro in albergo, faccio in sala colazione e qualche volte anche cameriere ai piani, avere anche un altro lavoro come domestica, una coppia ebraista, M***, loro molto bravi, non c'è ancora figli. Ogni giorno la mia vita qua adesso, sì, io sto bene [...] Io penso che prossimo anno voglio tornare in Filippine, voglio andare per fare vacanza con mia sorella perché lei è esaurita per fare domestica, triste storia perché mio figlio è cresciuta non con me perché lui ancora tre anni ho lasciato lui con mia mamma, ho lasciato lui perché ho lavorato in Giordania, io ero d'accordo con padre capito? [...] Speriamo che prossimo anno vado Filippine e io visto mio figlio. Io voglio prendere lui qua, ma quando parlato lui non ha voglia, ma certo, perché lui lontano da me, è cresciuto con padre» (Int. 57).

Sulla scelta di emigrare per migliorare la situazione economica non influisce esclusivamente la condizione del singolo o del proprio nucleo familiare, ma

anche la condizione socioeconomica del Paese di provenienza, spingendo le persone a ricercare una stabilità che non è solo e esclusivamente legata al benessere economico, ma a una vita più serena:

> «io sono nato nella Colombia, ma il mio papà è panameño, io sono colombo-panameño, io sono andato a Panama 7 anni fa. Panama è molto pericolosa in esto momento, l'economia bassa. Lo giovani sono molto arrabiato in esto momento perché non le piace la scuola, ma io è arrivato in Italia per una vita molto bella, a peaceful life, l'Italia è molto bellissima, le persone sono molto agradable, very kind people. Is very different the life here, this is the reason why I travel here. In Colombia mio hermanos è stato morto per una persona e questo ha destruido la mia famiglia, tutto il tempo è stato…my family is scared [...] è stato molto difficile, en la Italia io vivo molto felice, la mia mamma è molto felice che io stare aqui, perché…we have hope of a better life, very good life here, working, living, with peaceful» (Int. 10).

Tra gli intervistati vi è anche chi è venuto in Italia per fare esperienze lavorative che non dipendono dal miglioramento delle condizioni economiche, ma che era desideroso di vivere un'esperienza di lavoro all'infuori dal proprio Paese, in particolare due ragazzi sono in Italia perché aderiscono al programma *'Au Pair'*.

Spesso la dimensione lavorativa non influisce direttamente sulla persona come singolo, ma può influenzare la migrazione successiva del *partner* o del nucleo familiare, infatti in questo caso è emerso dalle interviste che alcune delle donne, in particolare quelle provenienti dal Bangladesh, hanno svolto la migrazione in un secondo momento rispetto al marito. Il diritto a mantenere o riacquistare l'unità familiare da parte di cittadino immigrato regolarmente soggiornante in Italia nei confronti dei familiari stranieri è riconosciuto dagli artt. 28, 29 e 29 bis del D. Lgs.vo 286/98 e successive modifiche e integrazioni (Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero) e l'ingresso dei familiari di immigrati regolarmente soggiornanti in Italia avviene a seguito del rilascio di un visto per ricongiungimento familiare. Come si può intuire il ricongiungimento familiare non è una procedura celere in quanto il richiedente deve: possedere un titolo di soggiorno valido per la richiesta e della durata non inferiore a un anno; dimostrare la disponibilità di un reddito minimo annuo derivante da fonti lecite; dimostrare la disponibilità di un alloggio che risponda ai requisiti di idoneità abitativa e che risulti conforme ai criteri igienico-sanitari previsti dalla Legge regionale; dimostrare tramite certificazione i rapporti di parentela e ogni atto di stato civile necessario.

In questi casi l'esperienza migratoria viene generalmente vissuta diversamente in quanto la migrazione ha luogo per amore o per dovere nei

confronti del proprio partner e può portare a due sviluppi: la persona si integra e trova o, in assenza, si costruisce un proprio spazio di autonomia e realizzazione nel Paese in cui, insieme al partner, decide di vivere; altrimenti viene vissuto un sentimento di profonda frustrazione e isolamento. Questa tipologia di viaggio riguarda maggiormente, almeno per quanto emerso dalle interviste, le migrazioni femminili che, in alcuni casi, si ricongiungono al compagno a seguito dell'unione formale. Uno dei rischi maggiori, per quanto riguarda le donne che emigrano senza una progettualità fondata sul sé, ma sul perseguire il progetto migratorio del compagno, è quello di rimanere al margine della società di accoglienza. In questi casi spesso non vi è la ricerca di un lavoro, ma ci si dedica maggiormente alla dimensione della cura familiare, per cui l'ambiente domestico diviene identificativo del sé e del ruolo che si ricopre, alimentando, al contempo, dinamiche di esclusione e di autoesclusione dalla società di immigrazione. Un ruolo chiave, in questi casi, è ricoperto dai figli che diventano l'elemento stabilizzante per i nuclei familiari, producendo spontaneamente un insediamento definitivo da parte della famiglia e, contemporaneamente al loro ingresso nella scuola, possono aiutare la donna a uscire dall'esclusività della dimensione domestica e familiare per seguire l'educazione scolastica dei figli e, conseguentemente, interfacciarsi con la scuola e iniziare a interagire con il territorio. Quanto affermato finora sul tema dell'inclusione delle donne straniere viene ulteriormente supportato da un altro dato emerso dalle interviste e che si rivela molto utile, oltre che per la profilazione degli studenti, per una prima identificazione delle caratteristiche degli utenti: la quantità di tempo che definisce la permanenza in Italia. Questo aspetto è particolarmente interessante, soprattutto se si tiene conto che gli intervistati sono studenti di corsi di L2, quindi, nel momento della somministrazione dello strumento di ricerca, seguivano percorsi di apprendimento della lingua del Paese di immigrazione, prevalentemente per l'acquisizione di competenze linguistiche livello A2. Ci si aspetterebbe, dato l'inquadramento normativo dell'ottenimento della certificazione A2 per il permesso di soggiorno e l'essere questo un livello elementare di competenza linguistica, che le persone intervistate abbiano un tempo di permanenza in Italia relativamente breve o, quantomeno, corrispondente ai 2 anni previsti dall'Accordo di integrazione. Quanto emerso è che in realtà vi sono persone che soggiornano in Italia da meno di un mese (4), persone che vi risiedono da meno di 1 anno (8), da meno di 2 anni (7) e che vivono in Italia da più di 2 anni (13). È interessante considerare che, di coloro che vivono in Italia da più di 2 anni, la maggior parte vi soggiorna stabilmente, superando anche i 10 anni di permanenza e coincide con le donne che sono immigrate in Italia per ricongiungimento familiare, per lo più provenienti dal Bangladesh. Infatti, delle 13 persone che risiedono in Italia da più di 2 anni, 8 sono donne con tempi di permanenza in Italia coincidenti o superiori ai 10 anni. I restanti soggetti residenti in Italia da più di due anni arrivano ad un massimo di 5 anni di permanenza e sono per lo più uomini. Questa connessione tra anni di

permanenza, genere e motivazione al viaggio conferma il *trend* secondo cui vi è una maggiore segregazione delle donne straniere che, tendenzialmente, si inseriscono nei percorsi di formazione linguistica molto dopo la loro migrazione, incidendo negativamente sul successo del percorso di inclusione sociale. Infatti, questo ritardo nell'apprendimento della L2 è il perfetto catalizzatore per alimentare l'esclusione e l'autoesclusione delle donne straniere dalla società di accoglienza

La terza tipologia di viaggio coincide con l'esperienza di studi all'estero, spesso determinata temporalmente. In questa categoria vi rientrano tre varietà di esperienze di studio emerse dalle interviste: il dottorato, l'iscrizione a un corso di studi universitario o la volontà futura di iscriversi a un corso di studi universitario. Come precedentemente anticipato, spesso a una motivazione più materiale si possono sommare motivazioni secondarie, ma altrettanto valide nell'incentivazione alla mobilità. Per quanto riguarda questa tipologia di viaggio anche la curiosità di conoscere la cultura di altri paesi è una motivazione sufficiente a spingere una persona a proseguire il proprio percorso formativo all'estero:

> «io ho viaggiato molto in mia vita, ma mai stato qui in Italia, non so perché ma creo che per me la mia famiglia ha una forte influenza di Italia per immigranti di Brasile e pensavo che quando venivo in Italia deve essere una cosa molto importante, non solo per turismo, una cosa per conoscere la lingua, per conoscere la cultura perché è parte di chi io sono. Quindi ho tentato un sacco di volte per venire qui per lavoro o per mobilità ma non sono riuscita a farlo, quindi piena pandemia era come *zapping* su internet e sempre voluto studiare a Sapienza perché è la più antica, ma italiano non era una lingua che io conosceva, quindi ho trovato un dottorato in inglese e mi era sembrato un'ottima opportunità per conoscere la lingua, la cultura e vivere in Italia. Quindi ho inviato la mia candidatura e fortunatamente io sono scelta, io sono arrivata qui e primi corsi sono cominciato in novembre e sono in inglese ma le resto io parlo con gente in italiano, during the breaks loro parlano italiano, tutti italiano, le carte alle pareti sono italiano» (Int. 30).

Un altro studente, oltre a progettare di iscriversi e di svolgere il percorso universitario in Italia, dichiara che la migrazione è stata motivata anche dall'impossibilità di continuare a vivere nel proprio Paese di provenienza, la Palestina:

> «I'm from Palestine, I come to Italia in 2020 in March and I travel to Germany and I come back in 2021, October…August to Roma and in October I started learning italian. I live here with

> mom and I study journalism and media communication and I'm 28 years old. […] I live in Palestine with my father, but then my father marry but every time I live with him, my mother and other parents live in Canada and I can't live in Gaza, I' m from Gaza. I can't have a working go ahead, yeah, I just travel. I go to Egypt and stay in Egypt for 5 months and I try to go to Canada but I can't because of palestinian passport and in March mom working in Italy, applied to visa, I have visa to Italia» (Int. 15).

La quarta tipologia di viaggio emersa, ovvero il viaggio come esperienza si avvicina molto a una forma prolungata di turismo che, però, è caratterizzato dalla volontà di conoscenza della cultura del Paese dove, temporaneamente, si decide di sostare. Emerge il profilo di un viaggiatore che appartiene a una condizione socioeconomica abbastanza agiata e che consente alla persona di vivere un'esperienza immersiva nella cultura di altri luoghi, per poi fare ritorno al proprio Paese di appartenenza con un bagaglio di esperienze sicuramente più ricco:

> «Io sono C***, ho 65 anni, vengo di Barcellona, Spagna, e sto in Roma per piacere, anche per imparare la lingua italiana, per praticare, per vedere l'arte e per avere una esperienza in Roma diversa della mia vita quotidiana. E questa è la ragione perché sono qua per due mesi, ho affittato un appartamento e vivo da sola e viene alla mia casa, a volte, adesso è venuto un mio amico di Spagna, dopo una settimana vendrà un'amica e così. Ho passato un mese con molto piacere. Sono pensionata, lo farò ogni anni, prossimo anno a Parigi perché io sono bene di salute e ho voglia di fare questo e adesso non mi importa farglielo da sola, ma non è un impedimento se qualcuno non vuole fare questo con me.» (Int. 53).

L'ultima tipologia di viaggio può essere identificata sulla base di una coincidenza di cause e motivazioni alla mobilità, per cui la volontà di migrare dipende maggiormente da spinte esterne che potrebbero essere racchiuse nell'instabilità – economica, politica, civile, sanitaria e ecologica – del Paese di provenienza. Una macrodefinizione che si è deciso di adottare per definire questo tipo di mobilità umana è quella di *fuga* che, nel caso dell'indagine qui presentata, è emersa in modo isolato e non connessa alle altre dimensioni del viaggio in quanto la ricerca sul campo ha coinciso con lo scoppio del conflitto in Ucraina:

> «I was migrant never and I want to live in my country, continue my life and work, I hope that when the situation in my county will finish, I don't think so quickly, but I hope, we can't imagine

> that we will come to this situation and that everything will change so quickly. We don't know if it's for one day or one month […] it's difficult to understand why they have to leave their home, always be ready to go down underground, it's scary. Just to listen to it, it's terrible, it's like when the second world war started, they continued.» (Int. 51).

4.1.2 Insegnanti

Anche per quanto riguarda i profili delle persone appartenenti alla categoria degli insegnanti predomina l'eterogeneità, infatti, così come quanto emerso per la popolazione studentesca, il *range* di età risulta essere molto ampio – dai 30 anni fino agli 80 circa – nonostante la maggior parte delle persone, soprattutto in riferimento all'ambito del volontariato, ha più di 50 anni.

Un altro elemento utile di cui tenere conto in riferimento a coloro che insegnano la L2 concerne al ricoprire questo ruolo soprattutto in qualità di volontari. L'utilizzo del termine *insegnante* vuole essere inteso, in questa analisi, come un termine ombrello e comprendente sia la forma del volontariato delle associazioni, onlus e cooperative che forniscono questo tipo di interventi educativi in forma gratuita e non formale, così come il corpo docente che opera all'interno di percorsi di educazione formali e istituzionalmente riconosciuti. Questa decisione non deriva esclusivamente dalla volontà di valorizzare entrambe le esperienze di insegnamento, ma anche dall'intenzione di riconoscere il valore della pluralità dei percorsi e delle agenzie educative. Un'ulteriore ragione per cui la dimensione del volontariato è fondamentale risiede nel fornire servizi educativi e di supporto alla persona in maniera spontanea e numericamente rilevante. Infatti, contestualmente alla L2, nella città di Roma sono presenti 4 Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti con un totale di 14 sedi nella Capitale, mentre gli organismi del privato sociale che insegnano gratuitamente italiano ai migranti nella città di Roma risultano essere più di 80[1]. La maggiore presenza della componente del volontariato rispetto a quella istituzionale ritorna anche nel ruolo rivestito dalle persone partecipanti alle interviste, per cui 5 sono docenti dei CPIA e 20, invece, operano nel mondo dell'associazionismo. Dal punto di vista del genere di appartenenza predomina quello femminile su quello maschile; infatti, delle testimonianze raccolte 21 sono di donne e solamente 4 di uomini. Infine, entrambi i profili, coloro che insegnano e coloro che fanno volontariato, hanno in comune la formazione specifica nell'ambito dell'insegnamento della L2:

> «Legato invece all'educazione c'era la voglia di occuparmi di volontariato, però mi sono resa conto che mi mancava una

[1] http://www.scuolemigranti.org/?s=all&comune=Roma&municipio=all-roma&livello=all-level&post_type=sedi – (Consultato il 7 luglio 2023)

> formazione per insegnare l'italiano agli stranieri, non bastava saperlo, così mi sono messa a studiare e ho fatto il Ditals, quindi ho seguito tutto il corso di glottodidattica, ho fatto l'esame di certificazione Ditals 1 e ora mi sono iscritta proprio al master di Siena e quindi sto facendo anche questo Master» (Int. 4).

Infatti, nonostante molte delle insegnanti possano vantare anni di operatività nel settore della L2, hanno ritenuto che fosse utile alle loro abilità di insegnamento acquisire certificazioni specifiche per l'accertamento delle conoscenze e competenze glottodidattiche, essenziali per svolgere in maniera efficace e con consapevolezza la professione di insegnante di italiano a stranieri:

> «Oltre al fatto di seguire per tanto tempo le lezioni e fare sostituzioni e ho capito che mi piaceva tantissimo ed essendo secchiona sono andata a formarmi e mi sono presa il mio bel diploma Ditals, cosa che mi è servita per acquistare sicurezza, anche se davvero avevo ore, ore e ore di tirocinio, migliaia» (Int. 33).

La formazione nelle competenze specifiche per l'insegnamento della L2 è un tema condiviso e molti degli insegnanti intervistati hanno voluto sottolineare l'importanza della formazione di settore per un miglioramento personale e dell'offerta formativa proposta:

> «ho preso la certificazione di secondo livello con l'università Ca' Foscari, sempre un progetto FAMI della scuola per cui si poteva prendere gratuitamente questa certificazione, che mi è stata utile. Poi è ovvio, insegnando da tanti anni molte cose si sovrappongono, però mi è servito per avere un certificato che mi permettesse di insegnare anche italiano L2 agli stranieri e non solo nei percorsi di primo livello, e poi anche per avere ulteriori spunti per la didattica di questo ambiente. Quest'anno ho avuto l'opportunità di tenere questo corso B1 che per ora è stata la cosa più divertente che ho fatto in questa scuola» (Int. 49).

La certificazione delle competenze didattiche per l'insegnamento della L2 può essere ottenuta tramite diverse modalità:

1. un diploma di specializzazione di durata biennale di 120 crediti formativi universitari (CFU), in didattica dell'italiano a stranieri;
2. un master di I o II secondo livello specificatamente indirizzato all'acquisizione di competenze in Didattica dell'Italiano L2;
3. le certificazioni di glottodidattica di secondo livello: DILS-PG di II livello rilasciato dall'Università per stranieri di Perugia, DITALS di II livello rilasciato dall'Università per stranieri di Siena o CEDILS rilasciato dall'Università Ca' Foscari di Venezia.

Acquisire tale certificato richiede comunque che la persona sia nella condizione economica affinché questo obiettivo sia raggiungibile o, altrimenti, si trova costretta a fare dei sacrifici, come emerge dal seguente estratto:

> «sono tornata quest'anno, cioè l'anno scorso, nel 2021, e ho ricominciato a collaborare con loro e nel frattempo sto prendendo la certificazione Ditals per l'insegnamento anche perché prima non era necessaria, bastava l'esperienza, e quindi quest'anno sto facendo un po' un sacrificio, sto facendo la baby sitter e lavoro anche nei weekend, la mattina insegno qua…quest'anno purtroppo è così» (Int. 21).

Il profilo degli insegnanti che finora si è delineato sembra quindi caratterizzato da molteplici competenze e da una spiccata sensibilità nei confronti degli studenti destinatari dell'azione formativa. La professionalità messa in campo è affiancata da una forte motivazione al dedicarsi all'insegnamento della L2, per cui, anche se le ragioni che portano le persone a interessarsi a questo ambito possono essere le più svariate, sono tutte sorrette da un forte senso di giustizia e di sensibilità al tema delle migrazioni:

> «io sono laureata in Lingue e letterature straniere, all'orientale, 20 anni fa, poi ho sempre voluto, mi è sempre piaciuta l'idea di insegnare italiano agli stranieri, sono sempre stata appassionata di questo, perché mi piace l'idea di poter abbattere i muri» (Int. 40).

Infine, un ultimo elemento motivante all'insegnamento della L2 emerso dalle interviste, coglie nella pratica dell'insegnamento e nella costruzione di relazioni educative il fattore della cura come attenzione all'altro, scevra da logiche retributive o utilitaristiche:

«non è solo insegnare perché l'insegnamento in una scuola o in un liceo è un'altra cosa, qua il senso è quello del prendersi cura dell'altro» (Int. 23)

4.2 Le scuole di Lingua Seconda

Le scuole che hanno aderito alla ricerca sul campo sono 8, di queste 7 rientrano nella forma di organizzazioni di volontariato e una è un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Nonostante vi sia un'apparente uniformità, le scuole sono differenti sotto numerosi punti di vista, dalla didattica dei corsi alla loro ubicazione sul territorio romano, la quale influisce sulle modalità di erogazione, sugli orari, sugli obiettivi, ma anche sulla tipologia di studenti che vi si relazionano. Nella città di Roma vi sono zone che hanno una maggiore presenza di sedi erogatrici di questo tipo di servizi e alcuni municipi della Capitale sono caratterizzati da un'alta incidenza di persone non italiane, come, ad esempio, il Municipio V.

Nonostante l'evidente pluralità delle tipologie di scuole vi sono però caratteristiche comuni emerse dalle interviste che hanno consentito l'identificazione di vari elementi costitutivi e distintivi delle scuole:

– le peculiarità dell'insegnamento dell'italiano L2 agli adulti
– strategie e materiali per l'italiano L2
– relazioni e territorio delle scuole di L2

4.2.1 Le peculiarità dell'insegnamento della L2 ai migranti adulti

Un primo elemento indagato all'interno dell'area tematica riguardante le scuole di italiano L2 concerne quella che è ritenuta essere la peculiarità principale dell'insegnamento della lingua italiana ai migranti adulti: la flessibilità dell'offerta. Questo perché la persona che si approccia all'apprendimento della lingua del Paese di immigrazione ha delle specifiche necessità che, a loro volta, orientano l'offerta formativa proposta dalle realtà operanti in questo ambito. Infatti, i tempi e le modalità di funzionamento del servizio formativo devono essere stabiliti in base alla reale possibilità di fruirne da parte degli studenti che, essendo migranti adulti, sono inevitabilmente dipendenti da quelle che sono le condizioni di vita, gli orari di lavoro, l'effettiva disponibilità di tempo da dedicare all'apprendimento e la raggiungibilità delle sedi formative. L'offerta, in questo senso, non può che essere flessibile in quanto i bisogni delle persone che necessitano di apprendere una lingua altra a seguito della migrazione si sviluppano in un contesto caratterizzato dall'instabilità, che sia questa lavorativa e/o abitativa, e dalla temporalità dei progetti di vita.

L'adattamento dei corsi di L2 ai tempi di vita degli studenti rappresenta un fattore particolarmente qualificante dell'offerta formativa, specialmente dell'associazionismo, che rivendica come uno degli elementi maggiormente caratteristici proprio la flessibilità. La scelta di adottare una flessibilità, per certi versi, così radicale, ricade ovviamente anche sulle modalità di programmazione formativa che, a sua volta, non prevede una vera e propria progettazione delle unità didattiche e dei contenuti, ma valorizza la circolarità dei temi e degli argomenti:

> «nella nostra scuola ogni insegnante fa il suo corso ed è una *one shot*, nel senso che tu fai quel corso, te ne vai e non sai la volta dopo chi ci sarà in quella classe, non sai cosa farà l'insegnante successivo. Spesso gli insegnanti ricominciano proprio da capo e quindi non c'è la chiusura di un programma […] questa circolarità è in qualche modo un elemento di forza perché ci consente di non escludere nessuno, ci permette di…anzi di essere quanto mai inclusivi, perché arriva quello che non sa neanche dire "ciao" e si mette vicino a quello che sa usare il verbo essere e avere, ma tutti e due hanno un beneficio dalla stessa lezione» (Int. 8).

Va inoltre considerato che è complesso offrire una programmazione formativa strutturate, data l'imprevedibilità delle presenze ai corsi. Una delle pratiche adottate per fronteggiare questa tendenza è quella di ripetere le lezioni, ad esempio tramite il modello circolare o la decisione di riprendere dall'inizio il programma ogni qualvolta si presenti una nuova persona apprendente:

> «B – I heard, I don't know if it's true, I've been in very few classes, but when a person is new they study the same "what's your name, how old are you, the colors" very basic things, they should go ahead and teach new things , not the same
> A – So you start over when a new person arrives?
> B – Oh yes, when I arrived they were studying for a second time "to be" I learned this by myself, with the book, and I thought they were studying something else, something new, but teachers have to teach this and the class started again because I was the new one» (Int. 3).

La flessibilità comporta una proposta formativa che non può essere particolarmente standardizzata, anzi, al contrario, potrebbe essere controproducente articolare i corsi sulla base di un progetto non flessibile dato che le persone apprendenti possono incontrare molte difficoltà a portare a termine un percorso formativo. Il fenomeno dell'abbandono formativo è maggiormente frequente quando si riferisce a percorsi educativi rivolti a persone adulte ed è ancora più influente se questi percorsi sono indirizzati a persone migranti in quanto la loro presenza in Italia, soprattutto nei primi mesi – se non anni –, è caratterizzata da un'accentuata precarietà lavorativa, abitativa e sociale. Dalle testimonianze emerge proprio come elemento caratteristico la discontinuità nella presenza come fattore che ha inevitabilmente influenzato la strutturazione dei corsi affinché favorissero la partecipazione:

> «c'è da dire una cosa, c'è un po' una certa fluidità di presenza degli studenti, nel senso che ci sono parecchi studenti che si iscrivono, magari frequentano una, due, tre volte, poi spariscono, poi dopo un po' riappaiono ecco, questo indubbiamente può creare un po' di difficoltà in classe, perché tu arrivi e non sai mai chi ti trovi in classe, magari ti sei preparato una lezioni e ti ritrovi quello appena arrivato, dall'altra parte puoi avere il gruppettino che ti segue in maniera abbastanza stabile e poi tutta una serie di studenti che vanno e vengono per vari motivi» (Int. 6).

La variabilità delle presenze delle persone apprendenti non si verifica esclusivamente nel portare effettivamente a compimento il percorso formativo, ma anche nell'iscrizione vera e propria ai corsi e alle scuole che, come viene

spesso affermato, si verifica in vari momenti dell'anno, sottoponendo le scuole a continue richieste di iscrizione. Le ragioni a monte di tale incostanza nella frequenza e nell'ingresso ai percorsi formativi sono molteplici, ma per lo più connesse alla precarietà lavorativa e alla mobilità delle persone. Il 'via vai' che caratterizza i percorsi di apprendimento degli studenti potrebbe derivare da una maggiore mobilità che contraddistingue lo studente 'tipo' dei corsi di L2 e che, essendo in continuo movimento, potrebbe essere appena arrivato in Italia o aver recentemente cambiato città:

> «alcuni effettivamente arrivano a ottobre e continuano per tutto l'anno, ma non mi sentirei di dire neanche il 50%, perché il resto sono flussi c'è chi va chi viene, sia perché arrivi a metà anno, perché hai saputo della scuola dopo, perché si è liberato del lavoro, viceversa chi inizia e poi deve andare via perché ha trovato un lavoro, quindi non devi pensare a una scuola normale con le classi che si inizia a ottobre e si finisce a giugno sempre con la stessa classe, qui non funziona così» (Int. 46).

Rispetto al tema dell'adattamento dell'offerta dei corsi di L2 alla vita delle persone che vi si iscrivono, un ulteriore elemento essenziale nella progettazione riguarda la tematica del genere. Le maggiori differenze di genere espresse dagli intervistati sono rinvenibili nel non associare il lavoro alla dimensione femminile delle migrazioni, inquadrando le donne come maggiormente vulnerabili e, conseguentemente, che necessitano di maggiore attenzione nella pianificazione dell'offerta formativa. Tale attenzione specifica al genere come elemento di possibile esclusione dall'accesso all'educazione linguistica ha portato alla creazione di corsi specifici indirizzati esclusivamente alle possibili studentesse, se non anche scuole rivolte solo a donne migranti. In effetti, una delle scuole intervistate è rivolta alle sole donne e questa scelta sembra essere dovuta da due elementi che ne hanno contribuito alla creazione, ovvero gli orari a disposizione (1):

> «quando abbiamo iniziato con gli adulti, vedendo quale era la richiesta…anche perché le fasce erano la mattina che è l'orario più comodo per loro, abbiamo visto che erano musulmane e all'inizio venivano accompagnate dai mariti, alla fine è venuto da solo…poi anche noi insegnanti inizialmente eravamo tutte donne quindi è venuto così. Abbiamo pensato tante volte di aprirlo perché i mariti lo chiedevano, ma andavano aperti dei corsi serali, non c'è stato nemmeno…non lo so, abbiamo trovato il nostro mondo così» (Int. 33).

E, anche, la realizzazione dei corsi di L2 all'interno della scuola primaria del quartiere (2), che si è rivelata essere la scelta ottimale per la fruizione della

scuola di L2 da parte, in particolare, delle donne migranti in quanto ha reso possibile creare una connessione tra i bisogni legati alla genitorialità e quelli dell'apprendimento personale:

> «qui la cosa con le donne è anche la relazione con la scuola, ci sentiamo proprio una comunità, sono le stesse mamme, spesso, che prima portano i bambini a scuola e poi vengono qua, ci sembra più completo, che così funzioni veramente da comunità […] Il fatto di essere in una scuola cambia tanto, poi noi l'abbiamo fatta colorata e accogliente, ma da una parte è un posto sicuro, istituzionalmente riconosciuto, anche se noi siamo altro eh! Però questo già ti porta, il fatto che c'è questa connessione continua tra bambini e adulti ti rende una realtà conosciutissima» (Int. 33).

La questione di genere declinata nell'accessibilità delle donne migranti a corsi di apprendimento interroga trasversalmente tutte le scuole che hanno aderito all'indagine e che hanno comunque sentito la necessità di riservare spazi e tempi specifici alle donne migranti dedicandogli corsi 'extra' rispetto alla normale offerta formativa:

> «si è deciso di farlo solo per donne straniere perché si è vista la necessità di molte donne di frequentare un corso solo per loro date le difficoltà che potevano avere a frequentare corsi misti e la maggioranza di donne che hanno frequentato il corso erano madri e visto che lo abbiamo fatto in una scuola del quartiere di Centocelle erano più che altro le madri dei bambini che frequentavano la scuola primaria» (Int. 60).

La scelta di dedicare un'offerta formativa alle donne, per lo più madri, rientra anche nel progetto di dedicare più spazio a tematiche prettamente femminili che sarebbe più complesso trattare all'interno di corsi misti:

> «Poi ci sono dei corsi specifici per le donne che si svolgono il giovedì mattina, dedicati solamente alle donne perché ci sono appunto delle situazioni culturali, per persone provenienti da determinati paesi, per cui le donne non possono seguire se ci sono uomini, e quindi ci sono dei corsi dedicati alle sole donne, destinati alle sole donne dove oltre all'insegnamento dell'italiano si tenta anche di affrontare i problemi personali che, in certe culture, coinvolgono le donne» (Int. 37).

Oltre al genere vi è un'ulteriore caratteristica di cui gli studenti potrebbero essere portatori e che richiede un adattamento dell'offerta formativa proposta:

l'analfabetismo. Nel mondo vi sono 750 milioni di adulti che mancano ancora delle capacità di lettura e scrittura di base nella propria lingua madre (UN, 2019), nonostante negli ultimi decenni l'alfabetizzazione sia stata in cima alla lista degli obiettivi di sviluppo. La permanenza dell'analfabetismo in alcune aree del mondo sembra risiedere nelle stesse cause che portano alle migrazioni: povertà, difficoltà climatiche e conflitti armati, che, costringendo alla mobilità le popolazioni residenti, provocano l'impossibilità di perseguire un percorso di istruzione formale nel proprio Paese di provenienza.

L'analfabetismo nei percorsi di L2 non si prefigura come una questione emergente nel settore, ma può essere considerato un elemento aggiuntivo di vulnerabilità nel percorso di apprendimento della lingua del Paese di immigrazione. Riguardo alle scuole, la presenza di persone analfabete impone la necessità che vi sia un sistema formativo dedicato a loro nello specifico:

> «E in realtà abbiamo anche l'ampliamento formativo che ci permette di dare dei corsi sia di livello proprio iniziale, quindi pre-alfa, dove accogliamo anche i ragazzi analfabeti, appena arrivati e che vengono anche da altri alfabeti» (Int. 46).

I corsi di L2 indirizzati esclusivamente a persone analfabete vengono comunemente chiamati *pre-alfa*, ovvero corsi rivolti a coloro che necessitano di partire dall'alfabetizzazione anche se, di norma, questa si realizza nella lingua madre, non in quella del Paese di immigrazione (Bertolotto, 2013). Ciò evidenzia una maggiore complessità nell'apprendimento di una L2 in cui, a differenza della lingua madre, non è sufficiente far confluire le abitudini linguistiche orali nell'apprendimento dello scritto, ma è necessario costruire tutte le fondamenta orali e non di una lingua che non si conosce o che si conosce a malapena. Inoltre, l'analfabetismo non rientra esclusivamente nella definizione classica, per cui una persona analfabeta è incapace di leggere e di scrivere, ma assume differenti sfumature in base al livello di scolarizzazione raggiunto, alla vicinanza linguistica della lingua madre alla L2, come la conoscenza o meno dell'alfabeto latino:

> «diciamo che anche all'interno dell'analfabetismo ci sono almeno 4 profili di studenti, e quindi anche lì facciamo una piccola selezione per capire la situazione iniziale, qual è la situazione di partenza e lì chiaramente non è un'intervista o un test che ci fa capire tutto, è l'osservazione che ci dà il polso della situazione, ecco. E poi cerchiamo di, in genere abbiamo due gruppi in due ambienti separati, però, nel gruppo più numeroso ci possono essere altri 3 profili di apprendimento, noi ci rifacciamo al sillabo di Fernanda Minuz, un po' le nostre linee guida sono quelle. Parliamo di persone che o non hanno mai avuto opportunità di andare a scuola nel loro Paese o che hanno fatto 4 o 5 anni di

> scuola, quindi sono analfabeti funzionali. Quelli del primo caso sono analfabeti primari, poi analfabeti funzionali o di ritorno e poi accogliamo anche persone che hanno un sistema di scrittura, anche se scolarizzate nel proprio Paese, hanno un sistema di scrittura lontano dall'alfabeto latino, o che hanno frequentato la scuola coranica no?» (Int. 14).

L'insegnante volontaria, fa riferimento al *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa* (Casi e Minuz, 2019), che ha come profilo di riferimento proprio quello del migrante adulto principiante nell'apprendimento della lingua italiana, orale e scritta, e analfabeta con nulla o limitatissima scolarizzazione, una persona, cioè, che non ha imparato a leggere e a scrivere né nella lingua madre né in altre lingue. Nel suddetto sillabo sono distinti 4 apprendenti tipo della L2, di cui i primi 3 rientrano nel profilo dei pre-alfa per quanto riguarda l'acquisizione di competenze linguistiche (Casi e Minuz, 2019: 7-8):

1. Gruppo A, sono adulti che non hanno ricevuto una formazione adeguata nel loro Paese di origine e la cui lingua madre non è generalmente scritta o non è mezzo od oggetto di insegnamento. Per queste ragioni possono essere definiti 'pre-alfabeti'.
2. Gruppo B, sono adulti che non hanno mai imparato a leggere e a scrivere nella loro lingua madre o in altre lingue, sono quindi definibili come 'analfabeti'. In questo gruppo vi rientrano anche persone che hanno nella lingua madre un sistema di scrittura logografico o hanno la lingua madre con una scrittura alfabetica differente.
3. Gruppo C, sono adulti che hanno ricevuto un'istruzione limitata nella loro lingua madre, in altre lingue o un'istruzione di base inadeguata. Vengono definiti come 'scarsamente scolarizzati' o 'semialfabeti' e vi rientrano tutte quelle persone che non sono in grado di utilizzare la letto-scrittura nella quotidianità.
4. Gruppo D, migranti alfabetizzati. Tale utenza differisce in maniera sostanziale dai tre precedenti gruppi in quanto con essa il percorso formativo può concentrarsi fin dall'inizio sull'apprendimento linguistico, comprendendo anche task di letto-scrittura e individuando come obiettivi in uscita principalmente quelli stabiliti sulla base dei livelli del QCER.

Le persone analfabete richiedono necessariamente una pianificazione formativa e strategie didattiche a*d hoc* per quelle che sono le loro esigenze, augurandosi che vi sia maggiore disponibilità di frequenza dei percorsi di L2, dato che i tempi di apprendimento si dilatano a causa della mole di competenze che è richiesto che si acquisiscano:

> «da una parte bisogna considerare che nessuno parte dallo stesso livello, le classi sono molto eterogenee, anche quelle base, non so

> se tu hai avuto modo di vedere l'esame, ma la parte scritta secondo me è molto difficile, cioè è semplice ma non si tiene conto di quella che è una vera e propria barriera linguistica, di grafismo ed è difficile per chi parte da un livello proprio base e deve imparare l'ABC» (Int. 46).

La flessibilità nell'offerta formativa da parte delle scuole, oltre a inquadrare una serie di caratteristiche dei propri utenti, come l'essere lavoratore, l'essere donna, l'essere analfabeta o l'essere genitore, si riscontra su due ulteriori elementi: i tempi e i luoghi della formazione. I luoghi in cui le scuole hanno sede sono fondamentali e dovrebbero essere facilmente raggiungibili per le persone apprendenti. Ovviamente, la facilità nel raggiungere la sede dipende, a monte, dalla disponibilità di spazi da dedicare a questo tipo di interventi, tema cruciale per le scuole dell'associazionismo. La raggiungibilità delle sedi formative rimane un nodo critico e di riflessione che si acuisce nei centri limitrofi alla capitale in quanto, mentre a Roma gli studenti possono contare su un sistema di trasporto pubblico che copre tutto il territorio del centro città, lo stesso non si può dire di alcune aree appena fuori dalla zona urbana centrale. Nonostante ciò, la presenza delle scuole anche fuori dal centro della città è fondamentale in quanto garantisce una diffusione maggiormente capillare dei servizi di formazione linguistica. Nonostante ciò, quanto emerso dalle interviste è che il tema della raggiungibilità della sede non sembra essere un limite all'accesso ai servizi di apprendimento in quanto la maggior parte degli studenti, solitamente, abita nel medesimo quartiere in cui ha sede la scuola di L2. Aldilà dell'ubicazione delle sedi, è utile pensare anche agli spazi educativi in cui si realizza l'insegnamento e l'apprendimento della L2, in quanto la stessa disponibilità non è una certezza dato che vi è spesso una carenza strutturale di spazi disponibili gratuitamente o a prezzi accessibili per il Terzo Settore.

L'ultimo elemento riguardante l'adattamento dell'offerta formativa ai tempi di vita delle persone apprendenti concerne l'organizzazione dei corsi in determinate fasce orarie affinché sia garantito l'accesso al maggior numero possibile di studenti. Spesso i tempi in cui si svolgono le lezioni vengono programmati a seguito di un'osservazione di quelli che possono essere i momenti di maggiore affluenza. Un esempio concreto potrebbe essere quello delle scuole che prevedono percorsi rivolti esclusivamente alle donne migranti; in questo caso i corsi vengono organizzati nell'orario scolastico dei figli per garantire l'accesso alle donne. In generale però si può affermare che l'intento di questi corsi è di porre attenzione a far sì che vi sia il massimo accesso da parte dei migranti adulti alle pratiche di formazione linguistica:

> «il nostro intervento, oltre al percorso didattico e anche qui facciamo attenzione a come metterlo in campo per favorire il massimo accesso, un migrante adulto c'ha grandi difficoltà a frequentare se lo ingabbi in orari e giorni prefissati, poi questa è

> una nostra scelta della frequenza libera, senza classi fisse e il migrante viene quando vuole. Non c'è limite e abbiamo fatto questa scelta» (Int. 1).

Un ulteriore elemento condiviso che può essere ritenuto una delle peculiarità dei corsi di L2 del territorio romano riguarda la scelta di adottare l'approccio comunicativo. Il privilegiare questa tipologia di approccio riconosce che l'apprendimento della lingua non si limita allo spazio in cui questa viene formalmente insegnata, ma valica i confini della classe, validando anche la forma dell'apprendimento spontaneo della lingua (Vedovelli, 2000). Questo contatto spontaneo può condurre la persona migrante ad apprendere forme linguistiche scorrette da un punto di vista grammaticale, ma può anche coniugarsi al meglio con l'apprendimento più formale:

> «io so esattamente che cosa lui sa, perché quello che gli ho insegnato io non è così, loro guardano la televisione, sentono la radio, parlano tra di loro, camminano, girano e di settimana in settimana sono immersi in una lingua di cui a te sfuggono sicuramente sia le modalità di apprendimento che ha ognuno, che per ognuno sono diverse, c'è chi è più bravo ad ascoltare, chi non sa leggere, dipende anche dalla sua scolarizzazione, da quello che ha fatto nel suo Paese, anche dalla tipologia di provenienza della lingua, sappiamo che alcune lingue, che sono più simili magari alla nostra, diciamo che con alcune lingue hanno un accesso proprio diverso, anche nel modo di studiare. Quindi essenzialmente questo, fare un lavoro, secondo me, incentrato molto sull'utente perché l'utente ti porta, non sei solo tu che fai da traino a lui, ma lui ti porta tanto, in base a questo tanto devi anche verificare se sono informazioni corrette, se lui assume magari dei vizi, diciamo così, o degli impedimenti che possono metterlo in difficoltà» (Int. 2).

L'approccio comunicativo supera l'acquisizione della competenza linguistica per il raggiungimento di una ben più ampia e articolata competenza comunicativa, ovvero che si interessi di tutti gli aspetti di una comunicazione in grado di veicolare significati. La competenza comunicativa, prediletta dai corsi di L2, è articolata in 4 ulteriori competenze:

1. la competenza linguistica, riguardante gli aspetti legati alla lingua e al linguaggio verbale (fonetica, grafemica, morfosintassi, lessico e testualità);
2. la competenza sociolinguistica, ovvero riguardante l'acquisizione di conoscenze geografiche, temporali, dei registri e degli stili linguistici;
3. la competenza paralinguistica, inerente gli elementi prosodici come la velocità dell'eloquio, il tono della voce, uso delle pause, etc.;
4. la competenza extralinguistica, riguardante i significati non veicolati dal linguaggio verbale (cinesica, prossemica, sensoriale).

Date queste caratteristiche, l'adozione dell'approccio comunicativo per l'insegnamento della L2 riconosce proprio il ruolo centrale della comunicazione quotidiana nell'apprendimento della lingua, infatti uno dei metodi di insegnamento derivante da questo approccio prende il nome di metodo situazionale, caratterizzato dall'inserimento dell'apprendimento del contenuto linguistico in una situazione comunicativa realistica/reale:

> «Si lavora cercando prima di tutto di farli parlare, di trasmettergli i rudimenti di una lingua parlata, perché farli scrivere e basta serve a poco, una lingua che li metta nella condizione di poter vivere il contesto sociale che viviamo tutti quanti, dal fare alla spesa al chiedere quelle informazioni minime che servono alla persona» (Int. 22).

Contestualizzare l'apprendimento all'interno di episodi di vita quotidiana rende più concreta l'acquisizione degli elementi comunicativi utili per cui è anche più semplice per l'apprendente avviare un'interazione all'infuori della classe:

> «Noi cerchiamo di insegnare la lingua facendo sempre riferimento a delle situazioni, in modo comunicativo, diciamo, si cerca sempre di inserire la grammatica in un contesto e poi attività che possono essere di ascolto, di parlato, di comprensione del testo» (Int. 37).

Le lezioni realizzate secondo questa metodologia di insegnamento iniziano sempre dalla presentazione globale di un dialogo che è fortemente contestualizzato, per poi prevedere *pattern drills* e esercizi di ripetizione dello stimolo iniziale, finalizzati al processo di formalizzazione grammaticale. Questo perché, affinché vi sia l'acquisizione degli elementi linguistici, l'apprendimento oltre alla dimensione comunicativa e dialogica caratteristica di questo approccio, prevede l'apprendimento della grammatica della lingua in una modalità più induttiva:

> «Eh, intanto partiamo sempre più o meno da un momento comunicativo…il tema è sempre lo stesso, per tutte le classi, cerchiamo di dedicare il primo tempo ad un momento comunicativo, in cui si introduce il tema, cerchiamo di parlare, ognuno con le proprie possibilità, e poi nel momento in cui dobbiamo fare schede operative e un lavoro più sperimentale ci dividiamo» (Int. 14).

La predilezione per questa tipologia di approccio sembra basarsi anche su elementi quali le competenze linguistiche possedute nella Lingua Madre, il livello di scolarizzazione raggiunto, la distanza linguistica tra Lingua Madre e L2, ma anche il ritmo di apprendimento in età adulta:

> «Noi dobbiamo insegnare senza spiegare la grammatica, perché? Perché non sono in grado di capirlo. All'inizio mi facevo tanti problemi su maschile e femminile, plurale e singolare, ma bisogna renderlo semplice, senza fare grandi discorsi, anche perché la grammatica, se vai a fondo, è pura filosofia. Senza aggiungere livelli speciali volevo solo dire che bisogna fare in modo di far acquisire una competenza senza spiegare se non a livello minimo, perché non hanno gli strumenti, non sono italiani che già capiscono l'italiano. Per il livello dei nostri studenti serve una lingua che basta per andare al supermercato, per l'esame A2, per la questura, pochi arrivano a livelli più alti» (Int. 24).

Anche se, come emerge dalle dichiarazioni di uno degli studenti intervistati, la lingua appresa in età adulta richiede anche che vi siano delle regole a sorreggere l'apprendimento:

> «When we are adults we no longer learn as before and sometimes you don't need to learn the language, to know it because children don't ask why something is said in a certain way, but they say it because they hear it and repeat it, they don't need to wonder why. Adults, on the other hand, need to know the why of things, to make sense, but language has rules that only need to be learned, they don't have a reason» (Int. 3).

Nonostante ciò, la decisione di virare l'insegnamento della lingua in una direzione maggiormente fondata sull'approccio comunicativo trova riscontro anche in quelli che sono i bisogni di apprendimento delle persone iscritte ai corsi che, più volte nelle loro dichiarazioni, hanno evidenziato la necessità di imparare una lingua che gli sia utile ad affrontare situazioni quotidiane che prevedono l'interazione, in particolare, con i servizi pubblici del territorio:

> «Perché ogni volta difficoltà faccio per leggere qualche lettera, per parlare nell'ufficio, negli ospedali, tante cose, per riempi qualche foglio in ospedale, lo mi dico 'scrivi qui', ma io rimango così e sempre deve chiedere, nessuno mi aiuta, come faccio da sola? Anche per leggere un libro…adesso un po' so leggere e mi sento che posso. Questi 3 mesi ho imparato tante cose» (Int. 26).

Infatti, nonostante alcune persone intervistate non hanno frequentato corsi di lingua per lungo tempo a seguito della migrazione, a un certo punto della loro permanenza in Italia sentono la necessità di avvicinarsi all'apprendimento della L2 e, per le donne, questo momento spesso coincide con l'ingresso a scuola dei figli e con la necessità di continuare ad essere un genitore 'efficace' seguendo anche l'apprendimento dei figli all'interno dell'istituzione scolastica italiana:

> «I work in my husband's office and my childs, my bambino, because they go to school. Also when I go to the doctor I can't say the disease, this is why I want to learn italian […] sì teacher say something in english to understand me about activity, but i'm not understand fully» (Int. 25).

L'interazione con i servizi scolastici sembra essere gestita maggiormente dalle donne, alle quali è spesso affidata la cura della famiglia. In questo senso il bisogno di apprendimento della L2 coincide con il bisogno di genitorialità del ruolo rivestito all'interno della famiglia:

> «Serve, quando vai ospedale, quando vai scuola parlare con maestra, questo non è bene che io non parlo italiano, disturbo, è noioso per loro. Io no capisce e loro non può aiutare e poi loro quante volte dire non è bello. Poi mio figlio e figlia studia qua io mamma e serve imparare questa lingua, imparare serve perché vergogna per noi che mio figlio va a scuola superiore, io mamma non parlare bene, vergogno, non va bene» (Int. 34).

Il bisogno di apprendimento della L2 associato alla necessità di interagire con i servizi territoriali, e che quindi ben si sposa con la scelta di un approccio comunicativo di insegnamento della lingua italiana, deriva anche da una mancanza dei servizi stessi: l'assenza di mediatori o di personale che parli altre lingue aldilà dell'italiano. Molte delle persone intervistate, sia che queste siano studenti o insegnanti dei corsi di L2, evidenziano come vi sia un'assenza di queste figure di mediazione linguistica e culturale all'interno dei servizi:

> «In Italia perché gli italiani non sanno l'inglese, non parlano altre lingue, tendenzialmente accettano di farsi capire, perché non sono brutti e cattivi, però non sanno spiegarsi. Quindi è una necessità vera e propria, per il migrante arrivare qua e imparare l'italiano è una necessità perché in Italia c'è un muro di, non so, provincialismo, se vai in un ufficio trovi raramente quello che ti parla in inglese e se tu non lo capisci ti tratta pure male, quindi per loro è una necessità proprio di capire queste cose, cosa succede, hanno sempre questo muro della lingua» (Int. 40).

In questo caso risulta ironicamente molto calzante, sia per la città in cui ha avuto luogo l'indagine sia per il significato di tale affermazione, il detto inglese *when in Rome, do as the Romans do* in quanto ciò che emerge è che chi decide di vivere in Italia deve adattarsi soprattutto alla lingua, anzi è strettamente necessario che ciò avvenga, se non addirittura indispensabile:

> «quando sei a Roma come romani, quando sono qua devo parlare

> italiano perché questo è modo di essere, parlare come italiani. Conoscono alcuni italiani e non tutti sanno inglese, o comunque non piace parlare. Quando sono in qualche ufficio, come nella mia università, uno parla anche l'inglese, l'altro solo italiano, è così, un'altra parte non c'è questo servizio, come inglese e italiano, ma soltanto italiano. Quando va nel ristorante o in uno negozio deve usare soltanto l'italiano, anche per fare messa, in italiano» (Int. 56).

L'ultimo elemento peculiare condiviso dei corsi di italiano L2 intervistati è indubbiamente l'insegnamento della lingua in una prospettiva interculturale, per cui il processo di insegnamento-apprendimento non è esclusivamente incentrato sul raggiungere in forma ottimale un determinato livello di competenza linguistica, quanto all'inclusione sociale della persona migrante. Quest'ultimo punto, in un qualche modo, incanala le peculiarità precedenti – la flessibilità formativa sulla base dell'attenzione ai tempi di vita e ai bisogni degli studenti e l'adozione dell'approccio comunicativo – per lavorare sul terreno fertile dell'incontro e dello scambio offerto dall'ambiente di apprendimento.

Ma che cosa si intende per attività interculturali? Da quanto emerso le attività interculturali portate avanti dalle scuole, nonostante le limitazioni attive durante il periodo di raccolta delle interviste (settembre 2021 – ottobre 2022), sono essenzialmente di due tipologie: educative e di supporto alla persona. Questa distinzione è necessaria in quanto, effettivamente, sono state riconosciute molteplici tipologie di attività, alcune parallelamente al lavoro svolto in classe e il cui obiettivo era anche perseguire l'apprendimento della lingua italiana in un contesto 'altro'. Ulteriori azioni che sono emerse riguardano un supporto alla persona indirizzato a una facilitazione del percorso di inclusione, inteso in forma più generica, e riguardante la sfera legale e di orientamento ai servizi che molte scuole propongono ai propri studenti.

Nel primo caso sono state riportate numerose iniziative attivate dalle scuole il cui fine è comunque un miglioramento delle competenze linguistiche delle persone migranti che decidono di prendervi parte:

> «noi facciamo tante attività interculturali, diciamo che sono il 50% della nostra azione, per cui il cineforum in cui proiettiamo i film in italiano con i sottotitoli in italiano, facciamo i laboratori, tutto gratuito, se facciamo il laboratorio fotografico ognuno di noi porta le macchinette che c'ha perché ci sarà una volontaria, anche fotografa professionista. Facciamo il laboratorio teatrale che sono 9 anni che va avanti perché tra le volontarie abbiamo un'attrice professionista. Stesso abbiamo fatto per un certo periodo i laboratori di cucito con una sarta, frequentati più dai maschi che dalle femmine e ognuno di noi aveva portato la macchina da cucire che c'aveva a casa per metterne insieme dieci» (Int. 1).

Queste attività extracurriculari rispetto all'apprendimento in classe si rivelano essere molto efficaci per il rafforzamento linguistico, traducendosi in una sorta di 'prova su strada' di quanto appreso in classe, come riporta una delle insegnanti intervistate:

> «Siamo andati al mercato a fare la spesa, siamo andati al bar, dove ognuno doveva ordinare, ma sono comunque cose che vanno pianificate, sono andata al bar a chiedere la loro disponibilità, anche per il numero di persone, siamo 15. E lì poi loro prendono contatto con i servizi, poi noi li accompagniamo eh, alla ASL o al primo appuntamento in ospedale, io non tanto, ma ci sono due o tre colleghe che si spendono molto per questo» (Int. 14).

Tuttavia, queste attività educative interculturali non sono esclusivamente indirizzate al miglioramento delle competenze acquisite durante i corsi in aula, ma hanno come proposito l'accoglienza, il proporre esperienze nuove e alternative, la diversità, la pluralità, la partecipazione delle persone migranti e lo scambio. Un esempio calzante che riassume il progetto interculturale di questo tipo di azioni è riportato da una insegnante riguardo il dedicare una giornata al gioco degli scacchi:

> «un'attività era ad esempio il gioco degli scacchi, da noi vengono molti anche dai Paesi dell'est che hanno una tradizione di scacchi, come sappiamo, molto forte, e mi pare il sabato o la domenica pomeriggio, ora non ricordo perché io non gioco a scacchi, c'erano dei volontari e delle volontarie che tenevano aperta la scuola e loro giocavano a scacchi. E, alla fine dell'anno, a Piazza V***, chiedevamo tutte le autorizzazioni e facevamo il torneo di scacchi, con la collaborazione della società scacchistica, che sono sempre stati molto carini con noi. Ed era frequentatissimo e la cosa più bella era che si mettevano a sedere con i nostri studenti anche la gente di passaggio e per questo queste sono delle attività molto importanti» (Int. 9).

Da questo estratto emerge l'importanza di creare situazioni di contatto tra le diversità ed è importante creare eventi di incontro anche con persone di nazionalità italiana. Infatti, uno dei principi della progettazione interculturale nell'ambito educativo, quale quello delle scuole di italiano L2, non è di circoscrivere l'azione educativa allo straniero, ma di favorire la conoscenza reciproca (Catarci, Fiorucci e Trulli, 2014; Catarci e Fiorucci, 2015; Demetrio e Favaro, 1992; Favaro e Luatti, 2004; Gentile e Chiappelli, 2016). Dato questo assunto le attività proposte dalle scuole – come le passeggiate, la giornata dedicata al gioco degli scacchi, i laboratori teatrali, di sartoria e di fotografia – dovrebbero predisporsi all'apertura e alla partecipazione anche di chi non

frequenta la scuola. Per ovvie ragioni ciò non è sempre possibile, quindi l'esempio riportato riguardante il gioco degli scacchi, in realtà, rappresenta un'azione molto positiva, in quanto venendo svolta in un luogo pubblico e all'aperto fa sì che si realizzi l'incontro vero e proprio tra le persone migranti iscritte al corso e la comunità del quartiere in cui la scuola opera.

L'inclusione può anche essere favorita lavorando sulle specificità del singolo, ovvero aiutando l'apprendente a continuare a coltivare le proprie passioni nel Paese di immigrazione, orientandolo alla conoscenza del territorio e delle realtà presenti. Un esempio calzante di tale pratica emersa dalle interviste è indubbiamente l'ambito sportivo che, per sua natura, ha grande capacità di aggregazione e svolge un ruolo importante nello sviluppo del senso di appartenenza a un gruppo che, nel caso delle persone migranti, può tradursi nel sostegno alla creazione di un dialogo interculturale tra autoctoni e non:

> «Allora, qualcuno abbiamo cercato di instradarlo verso il gioco del pallone che essendo un gioco di squadra lo mette nella condizione di interagire anche con italiani perché il problema è che questi sono sempre chiusi nel loro circuito di migranti, invece il problema è di farli socializzare con altri italiani. Quindi lo sport è una cosa importante perché possono riuscire anche a fare amicizia con italiani, altrimenti c'è sempre questa separazione netta» (Int. 22).

Infine, un ultimo elemento emerso riguardo questa prima tipologia di attività proposte è inerente al legame esistente tra dimensione culturale e dimensione linguistica, per cui lingua e cultura appaiono come intrinsecamente connesse e rispettivamente significatrici:

> «Poi non so se è per deformazione o che però per me è importante l'aspetto della cultura, cultura e civiltà, infatti abbiamo organizzato delle uscite, poi mi hanno chiesto di farne anche altre, ad esempio siamo stati ai musei capitolini, poi al centro della città ed erano contenti, e in effetti, attraverso la conoscenza della città e con dei momenti di riflessione sulla cultura italiana sicuramente apprendono molto anche così, la lingua non è separata dalla civiltà e dalla cultura» (Int. 49).

L'estratto riportato evidenzia una delle dimensioni culturali della lingua, ovvero il legame con la cultura del Paese di immigrazione attraverso la conoscenza della storia del Paese stesso, realizzata tramite passeggiate e visite a musei e monumenti. Ma nel legame lingua e cultura vi è una dimensione maggiormente capillare riguardante il condizionamento che la cultura ha nella scelta dell'atto linguistico da adottare in una data conversazione/situazione, ovvero la dimensione pragmatica delle lingue. Da un punto di vista

interculturale riconoscere l'elemento culturale delle competenze linguistiche aiuta a predisporre attività che virino maggiormente a quelli che sono i propositi dell'approccio comunicativo, ovvero acquisire competenze comunicative utili, adatte e situazionali, portando alla comprensione e non al fallimento comunicativo (Mariani, 2015).

Infine, la seconda tipologia di attività, ovvero il sostegno alla persona, può essere ritenuta un'azione di tipo interculturale portata avanti dalle scuole in quanto si delinea nell'ambito dell'accoglienza e dell'inclusione. Questa attività prende comunemente il nome di *sportello*, ed è un servizio che si occupa di raccogliere e accogliere i bisogni delle persone che vi si interfacciano. Sono servizi che operano in forma multidimensionale e articolata, rispondendo ai bisogni che emergono e riguardanti aspetti quali: le questioni legali, abitative, sanitarie, l'adempimento di richieste documentarie e normative, etc. Ciò che viene maggiormente evidenziata è proprio l'azione di ascolto dei bisogni delle persone straniere che vi si interfacciano:

> «significa che facciamo diciamo accoglienza, come ti ho detto, e ascolto e poi facciamo come dire informazioni sul territorio, quindi dove risolvere i problemi di tipo medico, di tipo documenti, la questura, la carta d'identità, soprattutto le residenze, insomma, ci sono una vastissima tipologia di problemi che cerchiamo di risolvere con loro» (Int. 2).

Lo sportello è composto da varie professionalità che si dedicano all'accoglienza e all'inclusione su vari fronti e sulla base dei bisogni espressi dagli utenti:

> «Poi siamo sempre collegati, perché abbiamo la fortuna di avere lo sportello quindi di orientamento, con avvocati, medici, etc., che sta sul ballatoio della scuola e possiamo indirizzare persone e capire quali sono le istanze di quel momento e cercare di soddisfarle» (Int. 14).

Sportello e scuola di lingua vivono quasi in simbiosi, creando un rapporto di reciproco supporto sulla base delle richieste emergenti nei reciproci servizi, per cui si accompagna il percorso di inclusione del soggetto in una modalità congiunta:

> «Poi noi abbiamo un rapporto simbiotico con lo sportello, quindi se un ragazzo, una persona ci parla di una difficoltà noi lo portiamo allo sportello dove può essere aiutato per problemi che non riguardano la lingua, come dove dormire, dove trovare da mangiare, dove prendere la residenza per la realizzazione di pratiche burocratiche per la richiesta di soggiorno, tutte queste pratiche… anche per la questura e anche problemi sanitari» (Int. 8).

Essendo le scuole di L2 uno dei servizi che si frequenta con maggiore costanza una volta compiuta la migrazione l'assenza di un'area di intervento dedicata all'orientamento e al sostegno alla persona viene sostanzialmente criticata. In particolare, una delle insegnanti intervistate individua proprio nell'assenza di uno sportello all'interno delle scuole di italiano L2 una mancanza di attenzione al percorso di inclusione del soggetto:

> «Tutte quelle scuole che non hanno lo sportello e non hanno personale competente per lavoro di sportello, non sempre escono fuori le esigenze, nel senso che spesso vanno a fare la lezione, l'insegnante impartisce la lezione e la cosa finisce là. Sono quelle scuole che hanno alle spalle anche un'associazione che fa accoglienza che in qualche modo, in automatico, escono fuori delle esigenze diverse, altrimenti la scuola rimane posto dove vai a fare due ore di lezioni, non so se mi spiego. Essere un insegnante volontario non implica automaticamente che ci si mette in ascolto delle esigenze dell'altro, questo non avviene, però è vero anche che tra di loro si passano tante informazioni, sono spesso loro che dicono a un altro vai là perché c'è uno sportello di ascolto, non so se mi spiego, cioè queste esigenze emergono nei luoghi adatti che sono i centri di ascolto» (Int. 2).

Infine, è da considerarsi che le scuole che presentano questo servizio al proprio interno ne riconoscono la centralità per agire concretamente per l'inclusione sociale della persona. Lingua, inserimento sociale e scuole L2, se in presenza anche dello sportello, realizzano quella sinergia fondante proprio di una prospettiva interculturale:

> «tutto il circuito del volontariato si preoccupa di insegnare la lingua finalizzata all'inserimento sociale, e quindi la didattica è solo uno degli aspetti. Noi quando arrivano a scuola gli facciamo un'intervista in cui cerchiamo di capire da dove viene, che giri ha fatto, di cosa ha bisogno, al momento dell'iscrizione se capiamo che si deve curare e non ha un posto dove andare a dormire noi lavoriamo in simbiosi con il nostro sportello di orientamento, anche se arriva un altro che sta qua da tanto tempo ma gli hanno rifiutato la richiesta di asilo e non sa che cosa fare noi siamo lì ad aiutare» (Int. 1).

4.2.2 Strategie e materiali per l'italiano L2

Conoscere la lingua del Paese di immigrazione è un indicatore non solo dell'inclusione sociale della persona migrante che apprende la L2, ma anche del livello di inclusività dello Stato in cui la persona decide di abitare. Per queste

ragioni, e come precedentemente era già stato accennato, l'insegnamento della lingua è argomento di riflessione soprattutto sulle modalità in cui la L2 può essere trasmessa al meglio alla persona apprendente, diventando centrali le strategie e i materiali che vengono adottati affinché si possa svolgere il processo di insegnamento-apprendimento e che siano, al contempo, più utili e funzionali.

Prima di procedere con l'analisi delle strategie messe in atto, degli strumenti e dei materiali adottati dalle scuole e dai corsi di italiano per migranti adulti è importante fornire alcune informazioni riguardo il momento storico in cui è avvenuta la ricerca sul campo, coincidente la riapertura delle scuole a seguito del *lockdown*. Erano in vigore limitazioni e regolamentazioni sulle attività che era possibile svolgere negli spazi chiusi, coinvolgendo, ovviamente, anche gli ambitivi educativi. Nello specifico il periodo di vera e propria chiusura non ha comportato la totale sospensione dei corsi L2, ma il loro svolgimento a distanza. Questo aspetto verrà approfondito nel paragrafo successivo, essendo stato anch'esso oggetto di indagine, ma questa precisazione è necessaria perché chiaramente il ritorno in aula non ha coinciso con il ritorno alla normalità:

> «Allora prima della pandemia, la scuola lavorava 5 giorni a settimana, dal lunedì al venerdì, su 4 orari al giorno, alle 11 del mattino, alle 15, alle 17 e alle 19, ogni orario sono 3 lezioni, base, intermedio e avanzato per ogni orario, e diciamo che la caratteristica peculiare di questa scuola, a differenza di tante altre, come A*** o altre associazioni, è che è una scuola aperta a tutti, non è che ci sono 12 iscritti e vengono loro e basta, almeno così era prima, lo è anche adesso, sebbene in misura ridotta, perché abbiamo un numero limite di utenti per la capienza delle aule, che sono minuscole e sono disastrate» (Int. 8).

Le parole dell'insegnante volontaria descrivono una netta differenza tra le possibilità della scuola prima dell'avvento della pandemia di Covid-19 e la riapertura a seguito del periodo di *lockdown*. Alcune delle restrizioni attive nel momento della somministrazione delle interviste hanno particolarmente influito sulla pratica di formazione dei corsi di L2, ad esempio l'obbligo di *green pass* ottenibile attraverso vaccinazione o tampone. La certificazione verde ha avuto una grande ricaduta su quella che è la cultura dell'accoglienza che caratterizza le scuole di L2, per cui

> «c'è anche proprio un concetto di accoglienza un po' generalizzata, per cui si accoglie comunque che tu venga o meno, e poi torni e te ne rivai» (Int. 6).

Se da un lato il *green pass* ha permesso un ritorno alla didattica in presenza, è anche vero che ha leso l'idea di apertura dello spazio educativo, emerso come

una delle peculiarità delle scuole di L2, infatti è stata necessaria una riorganizzazione dei corsi che permettesse il più possibile la frequenza, come, ad esempio, lo svolgere le lezioni all'aperto:

> «nel pre-Covid noi potevamo utilizzare degli spazi interni che da quando è cominciato non abbiamo più potuto utilizzarli, o meglio, adesso potremmo ricominciare a utilizzarli anche perché gli utenti arrivano con il green pass però c'è sempre una certa reticenza a stare negli spazi chiusi. Poi adesso ci sono molte donne che arrivano con i bambini e molte chiedono di stare all'interno e lì diventa un po' un problema» (Int. 22).

Anche le limitazioni sulla capienza degli spazi chiusi hanno avuto notevoli ricadute sulla possibilità di accedere alla formazione L2 in quanto le scuole si sono trovate nella condizione di non poter accogliere la totalità delle richieste di formazione:

> «Prima del covid chi voleva veniva e si sedeva, erano più di cento, adesso siamo un numero minore e selezioniamo con maggiore attenzione, se devo scegliere do il posto a chi ha più bisogno» (Int. 24).

Anche un'altra insegnante intervistata sottolinea come rispetto al periodo precedente alla pandemia sia stato necessario ridurre drasticamente il numero degli studenti:

> «abbiamo un numero inferiore di studenti rispetto a prima perché chiaramente c'è la questione delle restrizioni, spazi piccoli e poco aerati, quindi per una questione di sicurezza e ci sono tutta una serie di operazioni che vanno fatte prima della lezione per la sanificazione degli spazi, misurare la temperatura, controlla i green pass, segna le presenze, insomma è un casino» (Int. 8).

Un ultimo elemento emerso che è stato riconosciuto come limitante al normale svolgimento del processo di insegnamento/apprendimento è stato l'obbligo di indossare dispositivi di protezione delle vie respiratorie, ovvero la 'mascherina', in quanto:

> «in un corso di lingua la mascherina è un bell'impedimento…per la pronuncia e anche per la libertà proprio di espressione delle ragazze, è un bel limite» (Int. 21).

L'obbligo di mascherina, effettivamente, è forse stata una delle limitazioni maggiormente percepita da parte delle persone iscritte ai corsi che, se non

avevano percezione di quelli che erano i limiti sulla capienza imposti dai provvedimenti, sicuramente hanno vissuto la mascherina come un vero e proprio ostacolo all'apprendimento:

> «Io no capisco bene perché quando noi vicino capisco molto bene. Anche adesso ho problema con mascherina perché io no visto labbra» (Int. 55).

La finalità di tale approfondimento non è quella di criticare le regolamentazioni in quanto una loro assenza non avrebbe mai consentito il ritorno alla didattica in presenza, ma per sottolineare come siano state attivate strategie educative diverse rispetto alla precedente 'normalità' dei corsi di L2 e come, al contrario, siano state sospese numerose attività e modalità di insegnamento in quanto non tutelanti della salute. Di fatto, però, hanno comportato dei cambiamenti significativi rispetto a quella che è la normalità dei corsi di lingua italiana per stranieri. È importante allora valorizzare come gli insegnanti e gli studenti iscritti si sono adoperati a rispettare le restrizioni pur di procedere con il ritorno in presenza:

> «noi siamo stati in DaD da fine marzo dal 2020 fino a giugno del 2021, poi a settembre 2021, cioè all'inizio di quest'anno di questo ciclo scolastico, abbiamo deciso che se fossimo partiti i primi di ottobre avremmo fatto solo insegnamento in presenza, è stata una scelta drastica ma in condizioni, diciamo, rispettando le regole, in condizioni di maggiore sicurezza» (Int. 38).

L'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, come osservato nel capitolo precedente, può avere modelli e approcci di riferimento molto diversificati, anche se, tra le peculiarità delle scuole di L2 di Roma, è emerso come elemento comune l'adozione condivisa dell'approccio comunicativo. Ma, aldilà di ciò, è giusto osservare come la maggior parte delle scuole proceda alla strutturazione vera e propria dei corsi secondo i livelli di competenza linguistica definiti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). Le scuole di italiano L2 gratuite sono maggiormente finalizzate all'insegnamento di quelli che sono i livelli di base di conoscenza delle lingue, ovvero l'A1 e l'A2. Il primo dei due è il livello più basso di competenza linguistica e viene definito come livello di 'contatto', per cui il parlante all'interno di questo livello di competenza possiede abilità linguistiche minime, utili a muoversi nell'ambito dei bisogni concreti e quotidiani, comprende ed è in grado di interagire esclusivamente se l'interlocutore parla lentamente (Council of Europe, 2020). Il livello A2, oltre a essere essenziale nell'iter di acquisizione del permesso di soggiorno secondo il quadro normativo italiano, è definito come lingua di 'sopravvivenza' in quanto, come per l'A1, rimane un livello di competenza strettamente legato ai bisogni concreti e immediati del

soggetto, ubicandosi nella sfera descrittiva anche degli elementi riguardanti la vita personale (Council of Europe, 2020). Inoltre, molte scuole si sono adoperate per coprire anche bisogni linguistici che precedono il livello A1/A2, quale il pre-alfa, o che li conseguono, come il livello B1, livello soglia per l'acquisizione della cittadinanza italiana.

L'organizzazione stessa delle scuole e dei contenuti delle lezioni si basa sulla scansione dei livelli di competenza condivisa dal QCER, ciò che può variare nella suddivisione riguarda una maggiore o minore rigidità. Un esempio di programmazione didattica più rigida è rinvenibile nell'esperienza di formazione dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), che, essendo istituti scolastici di secondo grado, prevedono un monte ore da assolvere:

> «noi abbiamo un percorso complessivo A1/A2 di 180 ore, quindi cerchiamo di fare sia un percorso complessivo di 180 ore da ottobre a maggio/giugno, sia di offrire durante l'anno un corso solo A1 di 100 ore e solo A2 di 80 ore» (Int. 46).

Tale decisione deriva dalla necessità dei CPIA di verificare la frequenza degli apprendenti al fine di rilasciare attestati di frequenza e profitto, equipollenti alle certificazioni di A1 e A2. I CPIA rappresentano una delle possibili modalità di ottenimento della certificazione linguistica utile all'acquisizione del permesso di soggiorno ed è sufficiente superare il test finale di livello dopo aver frequentato almeno il 70% delle ore del corso previste. Altrimenti, è possibile ottenere la certificazione sottoponendosi a un test, che solitamente si svolge a cura della Prefettura di riferimento, o a un esame di certificazione organizzato dagli enti certificatori riconosciuti dal Ministero dell'Interno (Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Università degli studi Roma Tre e Società Dante Alighieri). La suddivisione operata dai CPIA sulla base dei livelli del QCER è caratteristica anche dei corsi di lingua offerti dall'associazionismo che però, al contrario degli istituti scolastici, non prevedono un monte ore di frequenza obbligatorio in quanto, non rilasciando la certificazione linguistica, non richiedono di certificare la continuità di presenze dei propri iscritti.

L'apparente minore rigidità dei corsi offerti dal terzo settore non è di certo sinonimo di mancanza di organizzazione, anche perché la peculiarità della flessibilità dei corsi, in molti casi, è in realtà anche una strategia per garantire una maggiore frequenza da parte delle persone migranti. Infatti, offrire corsi per cui non è d'obbligo garantire una costanza e che non prevedono un percorso specifico basato sul completamento di un monte ore minimo, permette di garantire maggiori opportunità di accesso ai corsi. Le scuole dell'associazionismo sono in grado di garantire la formazione mettendo in atto molteplici strategie, una di queste è la proposta di numerose fasce orarie di svolgimento dei corsi, ad esempio vi sono scuole che garantiscono la formazione quotidianamente e più volte nell'arco della stessa giornata:

> «Quindi questa diciamo che è la struttura, è la filosofia di [nome scuola], fanno tante lezioni, adesso sempre di meno, normalmente però ci sono 3 fasce di orario che impegnano 3 classi, quindi tanti corsi al giorno» (Int. 14).

Come vi sono scuole che hanno deciso di definire gli orari in cui si realizza l'insegnamento considerando la disponibilità degli apprendenti e dei volontari.

Un ulteriore strategia adottata dai corsi di L2 e che si ritiene significativa per l'accessibilità ai percorsi formativi riguarda indubbiamente quelle che sono le modalità di iscrizione ai corsi. In base al tipo di persone che richiedono di accedere a percorsi di formazione, al territorio in cui la scuola si trova o, anche, al tipo di organizzazione dei corsi, si differenziano modalità di iscrizione, suddivisione in livelli e programmazione dei corsi. In generale, al momento dell'iscrizione è necessario individuare, anche sommariamente, quale sia il livello di competenza linguistica nella L2 delle persone migranti. Il fine dell'accertamento del livello iniziale è quello di indirizzare al meglio l'apprendente alla classe che gli è più utile sulla base delle diverse aree di competenza:

> «Magari c'è una piccola intervista all'inizio, vengono un po' indirizzati in 3 aule diverse per 3 livelli diversi, che noi chiamiamo base, intermedio e avanzato, però, ripeto siamo sempre nell'arco di competenze dei principianti, nella sfera A del quadro comune europeo, anche se poi a livello di conversazione i profili non sono mai allineati all'interno di livelli di competenza, quindi abbiamo magari chi ha una competenza comunicativa di un livello B1, però poi su altre abilità sono un inizio A1, come mi capita con gli analfabeti» (Int. 14).

Dato che la persona intenzionata ad apprendere la lingua italiana può avere diversi livelli di competenza nelle macroaree riguardanti comprensione, parlato e scritto, non è sempre semplice per gli insegnanti inquadrare e accertare le competenze e le abilità linguistiche iniziali. Quanto emerso è che la maggior parte delle scuole, effettivamente, fa uso, o ha ideato, un test di ingresso per la valutazione delle competenze che è utile soprattutto all'insegnante per individuare quelli che sono gli obiettivi linguistico-comunicativi dell'intervento didattico:

> «Per tanti anni quando abbiamo iniziato la scuola di italiano per le donne io sono sempre stata dietro l'organizzazione, studiando per accoglierle quando venivano, abbiamo studiato questa scheda di iscrizione che in realtà è anche un test» (Int. 33).

Altre scuole concepiscono l'ambiente di apprendimento come un ambiente aperto, per cui l'accertamento delle competenze linguistiche di partenza

dell'apprendente viene svolto nel momento stesso in cui si presenta a lezione per frequentare il corso, lasciandogli anche la libertà di muoversi in autonomia tra i diversi livelli delle classi quando ritiene di aver acquisito le competenze linguistiche:

> «rimaniamo nell'A1, che non sono dei corsi strutturati, nel senso che porte aperte, abbiamo un massimo di capienza delle sale, che in questo momento sono ridottissime come puoi immaginare per il distanziamento e le persone vengono un po' prima dell'orario di apertura e possono segnarsi per la lezione di quell'orario» (Int. 14).

Questa modalità di 'libero' ingresso richiede da parte degli insegnanti una maggiore adattabilità della lezione, questo perchè non è possibile predire chi sarà presente, le competenze linguistiche di cui è in possesso l'apprendente e, tanto meno, su quale competenza ha maggiormente bisogno di lavorare. Le strategie messe in atto da queste scuole di L2 per garantire che sia possibile accedervi in forma libera riguardano la circolarità della didattica o anche un modello di lavoro più vicino a quello dei piccoli gruppi, che permette un maggiore adeguamento della lezione alle esigenze degli studenti:

> «quando gli studenti arrivano, intanto dobbiamo vedere chi arriva giorno per giorno e dividerli a seconda del livello di conoscenza della lingua italiana che hanno, da quelli che stanno completamente a zero a quelli che invece hanno già un livello un pochettino più avanzato, insomma diciamo per i quali ci sono un paio di volontari che si occupano specificamente di quelli più avanzati» (Int. 22).

Il lavoro in piccoli gruppi si rivela una strategia utile per adattare maggiormente l'azione educativa, perché secondo questa modalità un insegnante si rivolge a un numero ristretto di persone che, solitamente, non supera i 5 individui, permettendo una maggiore individualizzazione dell'insegnamento, ovvero l'adattamento degli obiettivi, dei contenuti, dei linguaggi, dei tempi e dei ritmi alle peculiari esigenze di apprendimento dello studente. Il tema dell'individualizzazione sembra perplimere molto gli insegnanti, i quali ritengono che la migliore soluzione sia il rapporto 1 a 1 tra insegnante e studente che, però, non sempre è possibile realizzare:

> «È ovvio che in base alle risorse noi non riusciamo ad arrivare ad individualizzare troppo la proposta formativa perché i ragazzi in entrata si differenziano per mille motivi, le variabili sono talmente tante, a cominciare dall'età dove c'è una diversa attitudine, c'è il background culturale, il background scolastico, le competenze pregresse, quindi, davvero, sarebbe da attivare un insegnamento

> 1 a 1, che ovviamente è impossibile, quindi si formano delle classi eterogenee dove il requisito di accesso è il livello linguistico che viene più o meno accertato con un test più o meno oggettivo, che non tiene conto di tutte le altre variabili, che però in classe vengono ovviamente fuori» (Int. 59).

Come emerge si ritiene che un insegnamento individualizzato non sia possibile per una mancanza di risorse ritracciabile negli spazi a disposizione delle realtà operanti nel settore della L2, spesso limitati e limitanti. Anche la disponibilità dei volontari potrebbe mettere in crisi questo modello di insegnamento, in quanto essendo i volontari persone che svolgono un'attività gratuita e dedicandogli il proprio tempo libero, potrebbero non garantire la continuità. È necessario però specificare che, in questa sede, gli insegnanti sembrano intendere l'individualizzazione del percorso formativo come la messa in pratica di un insegnamento rivolto al singolo apprendente, identificato nella modalità di relazione 1 a 1 tra insegnanti e studenti. Aldilà delle modalità di realizzazione, l'individualizzazione mira ad assicurare a tutti gli individui iscritti di raggiungere le competenze linguistiche fondamentali tramite la diversificazione dei percorsi di insegnamento. Questa puntualizzazione deriva dalla volontà di sottolineare che, dal punto di vista pedagogico, questo processo di personalizzazione del percorso di apprendimento risulta essere presente in tutte le scuole intervistate, questo perché pongono molta attenzione alle differenze della persona nella pluralità delle sue dimensioni individuali e sociali, progettando l'azione formativa in funzione delle caratteristiche dell'alunno.

Per quanto riguarda l'individualizzazione della proposta formativa sotto l'aspetto didattico vi è una scuola che è riuscita a mettere in atto l'insegnamento 1 a 1 come strategia fondante del proprio metodo di insegnamento della L2, superando tramite l'attivazione di ulteriori strategie e strumenti le criticità legate all'incostanza delle frequenze da parte degli iscritti:

> «Innanzitutto, questo è un insegnamento 1 a 1, questo è il punto di partenza, poi ovviamente nei momenti di difficoltà io me ne posso gestire anche due o tre, perché ovviamente non è che prenotano prima, noi non sappiamo quanti ne vengono, dovrebbero venire orientativamente 23/24, poi ne possono venire 18. Gli insegnanti hanno una fascia di presenze sicure, però anche a noi può capitare di stare male all'ultimo momento, oppure c'è un nuovo arrivo, adesso è più difficile, per il covid, ma prima potevano venire improvvisamente e tu li dovevi iscrivere e immetterli subito. Però l'insegnamento è 1 a 1, in alcuni casi 1 a 2» (Int. 23).

Un elemento evidenziato proprio dall'intervistato e ricorrente come tema in questo tipo di servizi di formazione è, appunto, quello della frequenza più o meno saltuaria delle persone migranti che, questa scuola nello specifico,

affronta secondo due strategie, la prima è la trasformazione del rapporto da 1 a 1 a 1 a 2 nel caso in cui si presentino più persone di quante preventivate, per cui un insegnante seguirà due studenti, altrimenti una delle strategie attivate dalla scuola è quella di non associare un insegnante a uno studente per tutto il percorso formativo:

> «abbiamo deciso di garantire la didattica ai ragazzi non garantendogli sempre lo stesso insegnante, ma seguendolo in un percorso. Allora ogni ragazzo ha un registro personale e ogni volta che si fa lezione si mette la data e si mette brevemente gli argomenti svolti durante la giornata, senza giudizi. Se lo studente riesce a venire tutti i giorni allora può andare avanti con il docente tutto l'anno, se no se uno è assente e non si trovano allora la prenderà un altro insegnante» (Int. 24).

Come anticipato dalle parole dell'insegnante intervistata, l'affiancamento degli insegnanti agli studenti non si basa sulla definitiva associazione di uno specifico insegnante a uno specifico studente, ma sulla garanzia di una didattica quanto più individualizzata nella modalità del 1 a 1:

> «qua meglio perché io ogni volta che cambia maestra deve capire una nuova parola» (Int. 31).

L'imprevedibilità sia del numero di studenti e sia della sicurezza di non avere sempre lo stesso insegnante in tutto il percorso formativo trova nella creazione di un registro personale dello studente la strategia messa in atto dalla scuola per tenere traccia delle presenze e dei contenuti trattati con lo studente in una specifica lezione, così da poterne seguire il percorso anche se insegnante e studente non si sono mai relazionati:

> «abbiamo un sistema comunque di tracciamento di tutte le lezioni che facciamo, un po' hai visto anche come avviene materialmente la fase di raccolta dati, ognuno poi prepara una scheda, che è molto semplice, cioè, nel senso che noi registriamo maniera informatica, diciamo, le informazioni principali dello studente, quando si è fatta la lezione, il giorno, ora anche il tavolo, perché abbiamo un tracciamento per le norme Covid, per fortuna non ci sono mai stati casi di contagio eclatanti, però, diciamo, abbiamo cercato sempre di essere predisposti per. Invece le informazioni poi specificatamente didattiche, che riguardano poi diciamo il percorso didattico del singolo alunno, vengono solo tracciate, diciamo, su quei fogli cartacei che tu hai visto» (Int. 38).

È proprio il tracciamento delle singole lezioni svolte con ognuno degli studenti a garantire una continuità didattica nonostante, d'altra parte, non sia richiesta la frequenza come prerequisito all'iscrizione a scuola. Il registro didattico individuale di ogni studente permette, appunto, di monitorarne anche il percorso formativo, quindi gli elementi grammaticali e i contenuti affrontati, anche se non si può dare per scontato che l'argomento sia di fatto acquisito:

> «È evidente che non bisogna fare l'errore del principiante, quindi se qui c'è scritto passato prossimo allora si dà per scontato che lei lo sappia, però si vede un percorso che è stato fatto e questo serve a dare continuità didattica e a registrare i ragazzi» (Int. 24).

Il registro personale dello studente diventa così una linea guida per gli insegnanti volontari della scuola che, qualora si trovassero a insegnare a una persona che non hanno mai incontrato, possono fare leva sulla traccia lasciata da altri insegnanti per affiancarlo al meglio e questo, da parte degli studenti, viene percepito e ritenuto un valore aggiunto dell'apprendimento:

> «io piace qua perché 1 insegnante, 1 studente, capito? Io lo so, io subito capisce, CPIA però molto molto bene, ma tanti persone in questa classe, capito? È bene perché un studente un professoressa o un professore aiuta solo me, they teach you! This is very very good» (Int. 29).

Quanto risulta dalle parole delle persone intervistate, sia che siano insegnanti sia che siano studenti, l'esperienza, possibile o applicata, dell'insegnamento 1 a 1 sembra essere apprezzata e ritenuta molto efficace, soprattutto nell'ambito dell'educazione degli adulti con *background* educativi, culturali e di competenze linguistiche della L2 che possono essere estremamente differenti.

Anche nelle scuole che rivolgono l'azione educativa a un gruppo classe non è detto che venga a mancare una sorta di personalizzazione del percorso formativo, come emerge dalle parole di una delle insegnanti intervistate che, descrivendo la pluralità delle soggettività iscritte nella scuola in cui opera, fa riferimento sia alla molteplicità delle competenze degli apprendimenti che all'identificazione di percorsi basati sul progetto formativo della persona che apprende:

> «questi utenti che arrivano spesso noi facciamo una potenza a bassa soglia quindi possono arrivare analfabeti possono arrivare persone che hanno avuto bassa scolarizzazione nel loro Paese e inizia un certo tipo di percorso, chi inizia di solito con un minimo di italiano A1/A2, a volte lo fanno nei centri e a volte non lo fanno nei centri di accoglienza e quindi che lo facciamo fare noi o

> attraverso le nostre strutture disponibili o attraverso il pubblico cioè il CPIA, che sono scuole a tutti gli effetti per adulti, e iniziano questo tipo di percorsi. Altri vengono un pochino più scolarizzati e quindi con loro si può fare un discorso tipo di fare un po' di terza media o fare addirittura tre anni per prendere un diploma, qualcuno addirittura riusciamo anche a iscriverlo all'università, quindi la tipologia come puoi immaginare è vastissima» (Int. 2).

Gli insegnanti, infatti, sembrano più che consapevoli dei possibili divari linguistici che possono verificarsi all'interno dello stesso gruppo classe e alcuni di loro ne evidenziano la problematicità, come, ad esempio, un blocco dell'apprendimento per quelli che presentano un livello di competenza generale più alto. Per ovviare a questa possibile situazione la medesima docente che solleva questa eventualità propone che vi sia una maggiore selezione iniziale sulla base del test di accertamento di livello:

> «Allora, secondo me la soluzione sarebbe differenziare tanto, non dico fare una preselezione per capire il livello delle persone, perché secondo me per crescere e fare sì che le persone migliorino giorno dopo giorno. Ma qui non è colpa dell'associazione, è un sistema che dipende da tantissimi fattori, anche fondi, quindi si rischia che il livello si appiattisce, quindi capita che persone che sono ad un livello abbastanza, non dico ottimale, ma che comunque buono, rischi di rimanere indietro perché si gli altri devono arrivare al loro livello, quindi differenziare, questo è un consiglio che darei, ma ripeto, non dipende dalla scuola» (Int. 47).

La preoccupazione riguardo una classe linguisticamente eterogenea e plurilivello concerne anche gli studenti, infatti, come per l'insegnante appena citata, si teme che le diverse competenze linguistiche, anche se all'interno del medesimo livello, possano portare le persone che arrivano con un bagaglio linguistico maggiore a non apprendere nel contesto della classe:

> «È un po' difficile perché tu devi ascoltare gli altri allievi e non tutti hanno como lo stesso livello, poi impari ma stai a sentire sempre gli errori degli altri, e allora…già tu hai i tuoi propri errori e poi impari gli errori degli altri perché, como lo sai, sono persone di tutto il mondo» (Int. 44).

Anche in questo caso sembra che lo strumento del test di ingresso venga percepito come non funzionale alla creazione della classe, in quanto viene lamentato proprio il divario di competenza, presumendo un'inefficacia del test:

> «B – Sì, secondo me è una cosa che potrebbe essere migliorata è il livello, non mettere insieme tanti livello diversi

> A – Certo, perché nella classe che frequenti tu c'è tanta differenza?
> B – Sì, teoricamente non deve avere perché tutta la gente ha fatto il test, ma bueno, questa potrebbe essere una» (Int. 53).

Per ovviare a tali preoccupazioni è lecito individuare nella dimensione della classe quelli che sono gli elementi positivi di un ambiente di apprendimento plurale e che richiede la messa in atto di strategie specifiche. Un elemento inziale di riflessione riguarda la dimensione sociale del gruppo che valorizza e da senso all'esperienza formativa del soggetto, diventando al contempo individuale e collettiva. Il clima che si instaura in classe dovrebbe essere propositivo all'apprendimento della L2 e alla valorizzazione della dimensione sociale degli ambienti di apprendimento, per cui l'instaurarsi di relazioni favorisce lo scambio e il reciproco arricchimento. Diversamente da una didattica 1 a 1, basata sul rapporto esclusivo tra un insegnante e un apprendente, l'insegnamento basato sull'interazione tra le pluralità, sia tra gli apprendenti e sia tra apprendenti e insegnanti, favorisce la costruzione di legami nell'ambiente educativo. Nell'eterogeneità e nella pluralità, effettivamente, i rapporti che si instaurano tra tutte le soggettività che compongono la realtà educativa della L2 sembrano motivare all'apprendimento, reazione comprensibile qualora si considera il dialogo interculturale come occasione di arricchimento personale, anche dal punto di vista linguistico. Infatti, la L2 nel contesto di classe non solo è obiettivo dell'apprendimento, ma diventa l'elemento unificante delle soggettività che, insieme, raggiungono sia gli obiettivi di apprendimento che di creazione di relazioni comunitarie:

> «E quando…we do the lecture, we learn and wrote for equal, we don't have distinction who learn more or who learn less, every student learn in equal level and teachers are very kind with the students because some students learn less or more but the teacher always care about any students in equal level» (Int. 10).

Da un punto di vista glottodidattico, quando si ha una classe plurilivello è importante adoperare una didattica varia e integrata che favorisca l'apprendimento di tutti in un'ottica di apprendimento significativo (Ausubel, 1987; Novak, 2001), ovvero con carattere olistico, costruttivo e globale, per cui si prediligono tecniche di insegnamento diversificate al posto di metodi più classici, quale la lezione frontale:

> «c'è chi ha fatto dei percorsi di formazione ed è un pochino più impostato su questi discorsi e quindi ti confronti con quello un po' più tradizionale, magari la classica lezione frontale con leggere, vedere cose di grammatica, fare esercizi, magari fare cose alla lavagna, fare il dettato e cose di questo genere. Magari ecco io

> cerco di fare una didattica un po' più mista, nel senso che avendo un livello proprio base – gli studenti – non è che posso spaziare tantissimo però cerco di farli lavorare anche su funzioni comunicative di base e quindi presentarsi oppure piuttosto la famiglia, anche con piccoli *role play* guidati per stimolare tutte le loro abilità e per rendere la lezione più gradevole» (Int. 6).

Nell'estratto riportato viene fatto l'esempio del *role playing*, tecnica ampliamente adottata anche nel campo dell'insegnamento della L2, e che consiste nella partecipazione attiva degli studenti alla simulazione di una possibile situazione comunicativa in cui si riveste uno specifico ruolo. Questa tecnica rientra nella glottodidattica ludica, ovvero la pratica didattica che prevede l'uso del gioco per l'apprendimento linguistico e un coinvolgimento attivo dell'apprendente. La glottodidattica ludica è molto flessibile e il gioco si presenta come un'attività ludiforme (Visalberghi, 1958) per cui il fine è l'apprendimento e non il gioco stesso, così da non limitare l'esperienza al solo piano cognitivo della persona, ma ampliandola anche alle dimensioni formative, quali quella affettiva e quella interpersonale. Questa estensione extracognitiva del gioco nell'apprendimento di una lingua, soprattutto se riguardante persone adulte, permette anche di superare l'inibizione derivante dal percepirsi non competenti per svolgere un compito, in quanto il gioco abbassa i livelli di stress e di ansia, favorendo l'apprendimento, secondo la *Rule of Forgetting* (Krashen & Terrell, 1983) per cui lo studente, mentre gioca, dimentica che sta studiando e impara:

> «L'intercomprensione aiuta molto, è una strategia adottata, funziona, è più difficile quando si tratta di fargli fare dei *role play*, dei dialoghi e si cerca sempre di creare delle situazioni in cui l'attività ludica è fondamentale, in cui loro non si devono sentire a disagio perché non parlano bene e poi è chiaro che interviene l'insegnante che consolida le strutture linguistiche e quella particolare regola che loro non sanno neanche di avere acquisito ma che scoprono dopo, è sempre così in queste situazioni» (Int. 42).

Un ulteriore elemento strategico per la realizzazione dell'apprendimento in contesti plurilingui e plurilivello è l'*intercomprensione*, ovvero «una forma di comunicazione nella quale ogni persona si esprime nella propria lingua e comprende quella dell'altro» (Doyé, 2005: 7) e che nell'ambito didattico concerne la realizzazione di vere e proprie attività educative che stimolino questo tipo di comunicazione:

> «c'è tutta una didattica, specialmente negli ultimi anni, sul multilivello, e ci sono anche dei libri, i libri di testo negli ultimi

> anni giocano molto sul multilivello, perché hanno capito che nelle scuole la situazione che si viene a verificare più frequentemente è quella, anche se, in qualche scuola più di altre cercano di uniformare no? Ma questo cercare di uniformare, a mio avviso personale, è più una comodità per l'insegnante altrimenti nella classe multilivello succede spesso che quello che è un pochino più avanti finisce per aiutare quelli che sono un pochino più indietro e questa è una dinamica molto molto positiva, che nella classe di pari livello magari non si verifica, è una dinamica molto interessante ma che si verifica solo in classi molto eterogenee» (Int. 2).

Il gruppo classe permette di lavorare sulla pratica dell'apprendimento cooperativo in cui lo studente ha l'occasione di sperimentarsi in uno spazio di apprendimento fondato sulla collaborazione reciproca. In un clima di classe cooperativo sembrano azzerarsi le problematiche emerse riguardo la creazione di gruppi classe plurilivello e plurilingue, in quanto si diviene corresponsabili dell'apprendimento altrui, per cui la diversità diventa elemento valorizzante dell'esperienza di apprendimento:

> «Da me no, perché anche il livello tra gli studenti è li stesso. Una cosa che a me piace molto e che noi abbiamo sempre disponibile per noi la professoressa, anche il livello tra noi è diversi e per me credo che per me il mio bisogno sono tutti atteso, someone va me espiegare questo, non so come funziona perché è la mia prima esperienza, ma all'inizio ho pensato che se io avanzo più che l'autri dobbiamo fare il gruppo, ma per me in questo senso io sono molto soddisfatta perché sono super disponibili, anche il dubbio più difficile rispondono, va bene» (Int. 30).

L'apprendimento della lingua seconda, oltre ad essere supportato da specifiche tecniche e strategie che guidano l'insegnamento, vede un vasto utilizzo di materiali didattici, spesso anche autoprodotti dagli insegnanti. Primo tra questi è sicuramente il libro, strumento didattico per eccellenza, che condensa al suo interno le unità didattiche di apprendimento, costruite, solitamente, seguendo specifiche fasi:

1. input testuale o orale iniziale;
2. presentazione del tema, contestualizzazione e motivazione;
3. globalità, ovvero un brainstorming iniziale che richiede la partecipazione di tutti i soggetti convolti nel processo di insegnamento-apprendimento e serve principalmente a comprendere il tema dell'unità didattica;
4. analisi del testo tramite varie attività per esplorarne sia il contenuto grammaticale che quello culturale;
5. sintesi e riflessione, realizzata tramite esercizi e attività di reimpiego dei contenuti incontrati al fine di fissarne l'acquisizione;

6. controllo, fase di verifica in cui l'insegnante controlla se gli obiettivi dell'unità didattica siano stati raggiunti, in caso di risposta negativa vengono svolte ulteriori attività di rinforzo;
7. compito autentico, ovvero una valutazione dell'acquisizione delle competenze tramite la realizzazione di un prodotto spendibile all'infuori dell'ambito scolastico e maggiormente calato in un contesto reale.

Un esempio delle fasi di sviluppo dell'unità didattica lo riporta una delle studentesse intervistate che, raccontando una tipica lezione nel corso di L2 da lei seguito, descrive i momenti salienti della lezione, coincidenti con quelle costituenti dell'unità didattica di apprendimento tipica dei libri di testo per l'apprendimento delle lingue:

> «Per me, mi sembra che noi lavoramo di contenuti, quindi allora preposizione, quindi frasi con preposizione, completare gli spazi. Dopo imperfetto, dopo mettiamo imperfetto con preposizione è como blocks…non è una didattiche che sono abituata, per me… io so che la didattica di imparare lingua è cambiata con gli anni allora è più como…wide…ma così funziona per me, con i blocks poi congiungi i contenuti per fare, così arriva compiti correggiamo, dopo si la professoressa nota che manca di conoscimento allora rifacciamo il contenuto oppure passiamo a un autro contenuto anche a volta gli studenti hanno un dubbio especifico e clarificare questo e finito a un autro contenuto. A volta scriviamo de testo, quando scriviamo de testo è più dubbio, delle frasi, delle espressione che loro conoscono che non c'è in internet, Google translator…è un po' così. Parlamo a volte abbiamo de gioco e questo dipende da contenuto, se sono descrizione dei capelli fare un gioco è molto versatile e credo che cambia molto con nostro bisogno» (Int. 30).

Il libro rappresenta una risorsa molto utile alle scuole e agli insegnanti in quanto, strutturando l'unità didattica, guida anche il docente nella lezione e lo aiuta a definire gli obiettivi che si intende raggiungere a conclusione di ogni modulo. Per le medesime ragioni la presenza di un libro nelle scuole sembra essere apprezzata anche dagli studenti, soprattutto se scolarizzati:

> «è strutturato su di un libro di riferimento che per me, e con per me intendo secondo me, è fondamentale, anche nelle esperienze personali, in più molto spesso anche gli adulti, anche se scolarizzati, soprattutto se scolarizzati, hanno proprio la necessità di avere un libro di testo e comunque di un'organizzazione abbastanza strutturata della lezione, questo perché nel loro stile di apprendimento non è sempre detto che sia utile scompaginare» (Int. 49).

Altro elemento emerso riguardante il libro di testo per l'apprendimento della L2 riguarda la scelta condivisa da parte della maggior parte delle scuole di adottare i medesimi testi. Questa decisione dipende dall'instabilità nella frequenza da parte degli studenti che, spesso, cambiano anche i corsi frequentati, per cui scegliere di lavorare sullo stesso libro consente di mantenere una familiarità con il percorso formativo:

> «Allora per i materiali ci sono, diciamo la gran parte delle scuole utilizza dei libri molto basici e ci sono case editrici…sono diciamo più o meno 4 o 5 tipologie che vanno un pochino per la maggiore, sono libri che ti ritrovi in tutte le scuole. Questo anche per facilitare il fatto che, se lo studente salta da una scuola all'altra, oppure frequenta più scuole contemporaneamente perché può anche succedere questo, ritrova più o meno dei libri che gli sono familiari» (Int. 2).

Ulteriore elemento fondante dei testi adottati dalle scuole di italiano L2 è l'essere particolarmente ricchi di immagini che, essendo un linguaggio maggiormente universale, permette la comprensione di termini complessi e astratti:

> «Si, allora di base c'è il libro di testo sono due libri testo che si chiamano 'Italiani anche noi' che sono specificatamente, diciamo, costruiti per insegnare la lingua italiana agli stranieri quindi sono contengono molte figure, sono basate con descrizione brevi delle regole e con molti esercizi perché comunque la lingua e una cosa viva e quindi l'unico modo per radicare certe conoscenze anche negli studenti è quella di fare molti molti esercizi diciamo. Ci sono molte figure questo perché spesso diciamo, certi vocaboli sia astratti che concreti riescono meglio essere a essere compresi dagli studenti che sono associati a delle a delle figure» (Int. 38).

Si può affermare che il libro costituisce uno strumento fondamentale dell'insegnamento della lingua del Paese di immigrazione, ma spesso non è sufficiente a rispondere al complesso insieme dei bisogni educativi e sociali degli apprendenti. Per questa ragione ai testi vengono affiancati molteplici e differenti tipologie di materiali che vengono per lo più autoprodotti dagli insegnanti:

> «Oltre a questo sicuramente c'è sempre una produzione autonoma da parte dell'insegnante e questo perché come sai insomma in corso d'opera mentre sei in aula escono fuori cose a cui magari non aver pensato oppure che libro non contempla, ma magari hai avuto successo in quel tipo di lezione la riporti perchè poi diventa materiale» (Int. 2).

Una tipologia di materiali utilizzata e strettamente legata a uno stile di insegnamento ludico riguarda i giochi che, spesso, sono autoprodotti e rappresentano un materiale facilmente adattabile a tutti i livelli di competenza linguistica e allo stile di apprendimento degli studenti:

> «Tu hai visto anche su tutte e due le pareti della nostra sala abbiamo una notevole quantità di materiale con cui è possibile diciamo insegnare anche delle regole sia grammaticali sia anche delle arricchire per esempio il lessico […] abbiamo *la tombola della lista della spesa*, una sorta di tombola dove invece di esserci numeri ci sono elementi enogastronomici, ci sono i piatti, i cibi, perché magari sul cibo si riesce a costruire anche una conoscenza comune in qualche modo. Oppure ci sono anche dei giochi […] per esempio il *paroliamo*, gioco che si faceva con le carte dove si costruivano delle parole, un po' come lo scarabeo ha fatto con le carte. Oppure invece per chi è diciamo in una fase pre-grammaticale abbiamo dei giochi e ricostruzione visiva delle parole, dal boccione dove ci sono tutte le lettere con cui diciamo componi il tuo nome, componi delle parole molto semplici allo stesso lavoro fatto però con metodi sillabici, quindi cercando di costruire un percorso via via magari sempre più complesso, però diciamo adattato a quelli che sono i ritmi di apprendimento delle persone» (Int. 38).

Per quanto riguarda i materiali autoprodotti, è importante anche prendere spunto da materiali autentici come, ad esempio, articoli di giornale, documenti o esperienze che possono essere vissute dagli apprendenti. Questa attenzione alla contestualizzazione dell'apprendimento della lingua rientra nella scelta del metodo comunicativo che risulta essere essenziale nel connettere l'apprendimento a situazioni di vita reale. Anche in questo caso i materiali possono essere presentati nella forma più varia – testuale, ludica, *role playing,* audio, video, etc. – purché riportino situazioni di vita reale:

> «Anche l'utilizzo di audio e video, è vero che qui, purtroppo, non abbiamo la possibilità di fare molto, utilizziamo il telefonino con un piccolo amplificatore, anche perché comunque non siamo molti ed è fattibile. Quindi ecco, comunque adesso se cambierà probabilmente si adotterà un libro guida, poi ognuno integra con il materiale anche suo, tutti noi ci facciamo i nostri materiali, anche materiali autentici che trovi sui giornali o quello che sia oppure su internet. Io uso molto le immagini ad esempio, essendo un livello base prendo da internet molte immagini, un po' tipo *flash card* no?» (Int. 6).

L'utilizzo di supporti e contenuti multimediali per l'insegnamento delle lingue non è una novità, ma sicuramente il periodo di DaD, trattato nel paragrafo seguente, ha portato elementi di innovazione anche al ritorno nella classe fisica. In particolare, lo smartphone, strumento ormai in possesso di tutti, superando anche la dimensione escludente del mondo digitale, da nemico dell'insegnamento ha assunto una nuova connotazione educativa a seguito della spinta alla digitalizzazione del periodo di *lockdown*. L'incentivo alla digitalizzazione e all'uso maggiore di tecnologia ha permesso una sorta di 'aggiornamento' dei materiali didattici e sembra ancora essere in corso l'approfondimento dell'utilizzo delle tecnologie nell'insegnamento della L2 che, per ora, sembra aver raccolto più riscontri positivi che negativi:

> «Quindi la tecnologia non permette solo tutto questo, ma anche la possibilità di utilizzare delle immagini che sono fondamentali, immagini in movimento, di aver un riscontro più agevole, insomma, e anche una memoria di quello che fai. Sono mille aspetti, ancora non tutti esplorati, che facilitano enormemente, soprattutto…neanche solo giovani, ma pensa a tante culture abituate a visualizzare o chi ha più capacità di memoria visiva… è uno strumento che dovrebbe diventare abituale, ma ancora non è così» (Int. 46).

4.2.3 È tutta una questione di Rete

L'educazione oggi ha un forte nesso con il territorio nella sua dimensione relazionale. In altre parole, le realtà che operano sul territorio e che offrono prestazioni educative, di formazione, servizi, lavoro e orientamento dovrebbero lavorare in rete, ovvero creare relazioni concrete, stabili e orientate alla collaborazione. Queste relazioni territoriali creano interconnessioni tra quelle che sono le pratiche e i contesti, per fornire un supporto concreto all'inclusione sociale e all'educazione, intesa nella sua accezione più ampia. Se contestualizzato all'ambito operativo delle scuole di L2, creare un'alleanza educativa territoriale con i vari servizi avrebbe il grande vantaggio di far nascere e consolidare le relazioni che porterebbero le persone immigrate a interagire più facilmente con i vari servizi.

Le scuole di L2 rivestono un ruolo strategico data la loro capillarità sul territorio e, essendo agenzie educative più o meno formali, possono sviluppare alleanze fondate proprio sull'educazione come caposaldo della relazione e dello scopo di tali rapporti. Le realtà delle scuole di L2 intervistate, per quanto riguarda la loro presenza sul territorio, sono attive e impegnate in molteplici attività che coinvolgono numerosi enti e servizi del quartiere:

> «queste scuole fanno parte di un'associazione, nell'associazione si fanno le attività più varie, ti faccio un esempio, a [nome ente] si

> raccoglie cibo crudo, si cucina questo cibo e poi si va a consegnare. Ci sono degli eventi particolari, quando è Natale, quando è Pasqua, ma anche insomma, durante tutto l'anno ci sono sempre quindi il legame con il territorio in questo caso è molto forte […] Oppure ancora di essere in contatto con il municipio perché ci aiutano con i casi se abbiamo bisogno e quindi c'è tutta una rete territoriale che io penso a tutte le associazioni in qualche modo, quindi chi lo fa col cibo, chi lo fa perché va magari fa un distribuzione di libri gratuita per esempio, oppure aiuto compiti il pomeriggio per i bambini, le attività sono moltissime e quindi accanto alla scuola di italiano c'è un legame col territorio sempre molto molto forte perché bisogni vengono da lì e perché comunque noi siamo diffusi su tutti i municipi» (Int. 2).

Fornire vari servizi, oltre all'apprendimento della lingua italiana, contribuisce al radicamento di queste realtà nel territorio, divenendo promotrici di un'azione pedagogica rivolta a tutta la realtà del quartiere in cui sono inserite. Infatti, molte delle scuole propongono vari servizi di sostegno alla persona, uno di questi sicuramente è lo sportello, già emerso come essenziale per fornire un orientamento legale e lavorativo, ma che si occupa anche di mantenere o creare rapporti con i servizi territoriali di primaria importanza per il benessere dell'individuo e il suo percorso di inclusione sociale:

> «Per quanto riguarda le altre istituzioni tipo ASL sicuramente questa è una cosa che viene gestita dallo sportello che, appunto, occupandosi di aiutare i migranti sul fronte della gestione delle pratiche quotidiane, sicuramente hanno rapporti con le ASL, gli assessorati dei vari municipi, secondo me sempre nel limite del possibile» (Int. 8).

Oppure ancora vi sono servizi dedicati all'infanzia e agli adolescenti, che vengono seguiti sia a scuola, tramite laboratori, e sia in sede con doposcuola finalizzati all'acquisizione della L2 e anche di sostegno allo studio. In particolare, l'azione rivolta ai minori sembra rivestire un ruolo essenziale nei percorsi di apprendimento della lingua per i migranti adulti, in quanto mette in relazione gli enti del terzo settore e le scuole istituzionali, promuovendo la costruzione di una comunità educante, per cui l'insieme dei rapporti di collaborazione tra attori territoriali converge nell'impegno a garantire il benessere e la crescita dei minori, ma non solo. L'arricchimento reciproco derivante da tale relazione risiede nell'interagire anche con le famiglie, allargando il loro possibile bacino di utenza e facendosi conoscere tramite la realtà scolastica, istituzionalmente riconosciuta. Per le scuole formali il

contributo derivante dalla relazione con le realtà del terzo settore deriva dall'arricchimento dell'offerta:

> «per quanto riguarda le scuole credo che ci siano dei rapporti abbastanza stabili e abbastanza efficaci, nel senso che le scuole della zona Esquilino vivono dell'aiuto dei volontari dell'area minori, sono loro che in gran parte ne sollecitano la partecipazione e chiedono per seguire situazioni che loro non riescono in qualche modo ad affrontare da soli. Questo te lo dico per sentito dire non perché io sia mai stata direttamente coinvolta» (Int. 8).

Le attività rivolte ai minori garantiscono una certa affluenza ai servizi delle associazioni che, non investendo solo e esclusivamente sull'adulto, allargano il loro raggio di azione, coinvolgendo bambini e adolescenti e, probabilmente di conseguenza, anche le loro famiglie e la comunità del quartiere:

> «Sì, certo, già il doposcuola è una grande attività per tutto il quartiere, ci sono tanti ragazzini che hanno diversi disagi e magari non hanno il genitore il pomeriggio a casa e quindi vengono qua. Poi ci sono diversi festival che organizza l'associazione, festival di promozione di libri e che mettono in relazione diversi istituti scolastici sul territorio e vengono svolti magari nel quartiere, quindi tutta la comunità è invitata. Diciamo che fa un bel lavoro su tutto il territorio del quartiere» (Int. 21).

Restando sul tema della scuola, come già ripetuto più volte, tra le realtà che hanno aderito alla ricerca vi è un CPIA, realtà definite dallo stesso MIUR come la Rete Territoriale di Servizio del sistema di istruzione. Sono una tipologia di istituzione scolastica autonoma e articolata in reti territoriali di servizio divise su tre livelli: amministrativo, unità didattica e unità formativa. Di queste, l'ultima, l'unità formativa, concerne proprio l'ampliamento dell'offerta formativa sulla base della realizzazione di accordi con gli enti locali e altri soggetti, sia pubblici che privati, al fine di potenziare le competenze di cittadinanza.

Anche il terzo settore, come i CPIA, vedono nella costruzione della rete territoriale una missione in quanto le relazioni con il territorio sono essenziali anche per creare situazioni di incontro tra migranti e italiani nel contesto in cui la scuola è inserita, promuovendo un approccio interculturale. Per queste ragioni molte delle scuole, oltre a essersi calate in una rete di relazione territoriale preesistente, spesso ne sono le prime promotrici, mettendo a servizio della comunità tutta una serie di attività che le porta ad accentrare al loro interno le sinergie di diverse professionalità:

> «La nostra mi sembra una realtà positiva, uso un brutto termine, ma di buone pratiche, è un termine orribile, però andrebbe considerata perché nascendo da un'occupazione è una realtà che si autofinanzia tramite il ristorante, attività di ristorazione, lavorano e mantengono la struttura che automantenendosi gestisce anche il parco, cose anche discretamente costose. Serve, è una realtà calata nel territorio, integrata, che offre un servizio gratuito con la fruizione del parco, fornisce un servizio di ristorazione a prezzi contenuti e oltre ad essere un momento culturale. È stata per anni un continuo di proposte, è una realtà che è anche legata al territorio, per cui è una bella esperienza» (Int. 22).

Altre scuole operano all'interno di luoghi significativi per la comunità del quartiere, è già stato evidenziato come, ad esempio, avere la sede nelle scuole istituzionali aiuti molto i corsi di L2 a farsi conoscere e ad accreditarsi come realtà territoriale. Un'altra possibile dimensione vicina a quella appena descritta riguarda la realizzazione dei corsi di L2 tramite le chiese, che forniscono alle associazioni del terzo settore gli ambienti fisici per realizzare la didattica, così come anche una solida collaborazione:

> «Diciamo che adesso, con la parrocchia che ci dava le aule siamo sempre legati, erano molto ben attrezzate, e quindi siamo sempre in contatto con la parrocchia, c'è stata la necessità di nostri studenti che avevano difficoltà economiche e la parrocchia ogni settimana da dei pacchi viveri per il quartiere e tramite la scuola facevamo ottenere dei pacchi anche a queste persone. Nello stesso tempo avevamo anche un bacino ottimo tra amici e conoscenti, perché nel modulo di iscrizione a scuola gli facevamo compilare anche una parte relativa al lavoro e se ne avevano bisogno li mandavamo al centro di ascolto della parrocchia per iscriversi alle liste per domestiche ad ore, badanti » (Int. 36).

Le scuole intervistate e le persone che vi operano sembrano essere molto attive nell'intessere la rete territoriale di relazioni, riconoscendo nella costruzione di una comunità educante la chiave per avviare percorsi realmente inclusivi e positivi, eludendo il rischio di divenire realtà isolate nel loro intento. Questa unione di forze verso un progetto comune di uguaglianza e di visione di una società interculturale ha portato, nel 2009, alla fondazione della Rete Scuolemigranti. Data la solidità di tale realtà e il ruolo di connessione tra le scuole di L2 del territorio romano – e laziale – è stato inevitabile non considerare facente parte della rete territoriale anche le relazioni con la Rete Scuolemigranti. A tal proposito, gli insegnanti hanno riportato la positività dell'esserne parte sotto vari punti di vista. Primo fra questi vi è l'erogazione di

formazione gratuita che la rete Scuolemigranti mette a disposizione delle scuole e degli insegnanti che ne fanno parte:

> «i vantaggi sono tantissimi e allora primo perché faccio un esempio molto pratico Scuolemigranti ha un database di volontari insegnanti di scuole e di associazioni che è vastissimo, quindi qualsiasi tipo di comunicazione noi vogliamo dare a tutti loro con un click riescono a raggiungere, non scherzo se ti dico migliaia di persone, che possono essere ripeto volontari, insegnanti, presidi anche, insomma hanno dei legami molto forti anche con le scuole, si riesce a raggiungere per iniziative, per attività, per proposte, anche per riunioni, per parlare di alcuni argomenti insomma. In questo la Rete è veramente fondamentale perché ti mette in comunicazione con tutti e poi nel caso di Scuolemigranti c'è una formazione continua, se tu vuoi da volontario che non vive di questo quindi, magari non guadagna riesce a fare della formazione gratuita ti dico veramente tutto l'anno» (Int. 2).

Secondo elemento, già parzialmente emerso, riguarda il creare connessioni e momenti di scambio tra le numerose scuole di L2 che ne fanno parte, fornendo opportunità inedite di confronto e relazione positiva:

> «comunque noi abbiamo fatto delle autoformazioni molto interessanti con la Rete, e abbiamo conosciuto associazioni che magari non è detto che un volontario possa avere l'occasione di incontrarsi con altri colleghi e volontari di altre associazioni, invece questo devo dire che ci ha dato tante occasioni: di confronto, di modi diversi di lavorare, di diverse, diciamo, persone che l'associazione incontra» (Int. 14).

Avere la possibilità di confrontarsi sulla formazione e la didattica, così come far emergere situazioni problematiche o esemplari, aiutano le numerose scuole che vi aderiscono a confrontare la propria esperienza con quella di altre realtà, senza che si crei attrito, quanto piuttosto collaborazione:

> «Eh, diciamo che essenzialmente gli effetti si vedono quando ci sono le assemblee e ci scambiamo le idee e anche le esperienze. È molto significativo questo fatto di scambiarsi le idee perché si aiuta con quello che succede nelle associazioni di volontariato che si possono creare dei problemi che altre associazioni hanno già risolto. Io dalla Rete ricevo mail una volta alla settimana con informazioni, corsi di aggiornamento che altre associazioni organizzano per i volontari, c'è molta coesione per questo» (Int. 36).

Della Rete Scuolemigranti vi fanno parte anche i CPIA che riconoscono il

valore aggiunto della creazione di relazioni con la realtà informale, quella dell'associazionismo, che, rispetto alla scuola istituzionale, è più flessibile e ha maggiore disponibilità nei confronti delle persone che vi si relazionano. Infatti, come le scuole rivolte ai minori, i CPIA seguono dei periodi di sospensione della didattica che, inevitabilmente, lascerebbero senza corsi di lingua i propri studenti, mentre, come descrive l'intervistata, l'essere parte della Rete Scuolemigranti consente di garantire continuità ai propri studenti grazie alla possibilità di accoglienza offerta da altri enti aderenti alla Rete e tramite cui entrano in relazione:

> «Allora con la Rete abbiamo appena avuto un convegno il 4 aprile proprio sulla sfida dei CPIA con un progetto di cui ci siamo occupate l'anno scorso per far vedere le bellezze di questa città ai minori delle case famiglia, quindi alla fine di questo percorso c'era questo convegno. Anche con loro abbiamo degli ottimi scambi, sono una realtà preziosa perché? Perché comunque la scuola pubblica ha le sue scadenze e molto spesso ti chiedono a luglio e agosto dei corsi di italiano, quindi stare in relazione con loro significa non perdere, non far disperdere quelle persone, soprattutto i minori» (Int. 42).

Viceversa, qualora vi fosse necessità da parte delle persone iscritte a servizi erogatori dei corsi informali di ottenere il certificato di livello linguistico, di formalizzare la frequenza delle ore dei corsi di L2, oppure ancora vi fosse la volontà di ottenere un titolo di studi spendibile in Italia – qualora quelli ottenuti nel proprio Paese di provenienza non siano riconosciuti o perché non vi è stata scolarizzazione nel Paese di provenienza – la Rete Scuolemigranti promuove la collaborazione tra associazioni e CPIA affinché questi percorsi siano perseguibili:

> «c'è un contatto, non dico stretto, ma un ottimo contatto, la nostra dirigente la conosce personalmente, quindi abbiamo uno scambio, abbiamo partecipato a dei convegni, si collabora con queste strutture che noi non consideriamo concorrenti, insegnano italiano anche loro, ma è un collaborare no? Qualche giorno fa noi abbiamo accolto degli studenti che fanno parte di un'associazione che già ha erogato loro delle ore di insegnamento e formazione, però adesso sono venuti da noi e completeranno il percorso da noi, anche perché essendo noi scuola pubblica eroghiamo il titolo utile, c'è una collaborazione. Certo, come scuola media la possiamo fare solo qui, nelle associazioni possono fare italiano, ma come scuola media solo presso di noi» (Int. 48).

La Rete Scuolemigranti è stata presente e attiva anche nel periodo di *lockdown* e di vaccinazione per il virus di SARS-CoV-2, fornendo il supporto

necessario alle scuole aderenti tramite formazioni specifiche sulla didattica a distanza e sulle piattaforme digitali, ma anche promuovendo le relazioni con le ASL e informando le scuole sui percorsi di vaccinazione per le persone migranti:

> «Danno anche molto supporto dal punto di vista pratico, per gli stessi studenti ci sono degli sportelli per supportarli nelle problematiche varie come per i permessi. In effetti la scuola non è solo una scuola di lingua, a livello territoriale dovrebbe dare supporto anche laddove ci sono delle necessità come sanitarie e lavorative. Ecco mi torna in mente tutta la questione delle vaccinazioni, in cui la Rete Scuolemigranti ha svolto un importante ruolo di informazione centralizzata che poi si è diramata sulle varie scuole. c'erano gli Hub che si aprivano per gli stranieri anche senza tessera sanitaria per andarsi a vaccinare e questo è importante anche perché le informazioni generali spesso sono molto confusionarie e loro sono molto disorientati» (Int. 6).

In conclusione, le realtà intervistate vedono nella Rete – che sia questa intesa su base territoriale come un sistema complesso di servizi o che sia una dimensione unificante di più realtà finalizzate allo stesso obiettivo – un'esperienza positiva e arricchente dei propri servizi. Le reti, infatti, funzionano come processi di apprendimento informale che, tramite l'esistenza di rapporti consolidati, integrati e partecipati costituiscono una forma di pedagogia pubblica e di educazione alla cittadinanza, congruente al progetto pedagogico interculturale perseguito dalle realtà che operano nella L2.

4.3 La Didattica a distanza e la Lingua Seconda. Punti di forza e criticità di una soluzione di emergenza

Il primo Dpcm recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19 risale al 23 febbraio 2020, a seguito della scoperta del paziente 1 a Codogno si ricorre alla quarantena per 11 comuni del Nord Italia, in cui vengono chiuse le scuole, i negozi e i servizi. Da qui il propagarsi del virus divenne sempre più rapido e tra il 7 e l'8 marzo dello stesso anno viene emanato il secondo Dpcm che prelude il *lockdown* nazionale: in Lombardia si chiude tutto, così come in altre 14 province del Centro-Nord, le più colpite dal virus. Infine, il Dpcm del 9 marzo 2020 estende le restrizioni all'intero Paese, segnando l'11 marzo come giorno ufficiale del *lockdown* nazionale e comportando, ovviamente la sospensione di tutti i servizi, comprese le scuole istituzionali, che vedranno la possibilità di riapertura a settembre secondo un calendario differenziato per regione e con nuove regole per contenere la diffusione dei contagi.

Inizia così il periodo della Didattica a Distanza (DaD) anche per le scuole di italiano L2 per adulti che, nonostante l'iniziale spaesamento, non hanno mai considerato la sospensione dell'attività educativa. È da ritenere, oltretutto, che anche a seguito della riapertura nel secondo semestre del 2021 la normalità non era stata ancora raggiunta dato che l'andamento dei contagi era altalenante e, sulla base delle necessità, venivano attivate o, al contrario, ritirate, le varie restrizioni – l'ultima è stata abrogata ad agosto 2023. È proprio con la riapertura che coincide la ricerca sul campo – la prima intervista è stata realizzata il 25 ottobre del 2021 – e per questa ragione non si poteva sorvolare sull'esperienza educativa attuata durante il *lockdown.* Va considerato che l'esperienza della quarantena era ancora percepita come una vicenda ripetibile, data l'iniziale precarietà della riapertura, per cui ci si prospettava una chiusura al primo focolaio, e, d'altro canto, gli strascichi di tale esperienza si sono ripercossi sulla didattica in presenza, caratterizzata da restrizioni e dalla tutela di volontari e apprendenti.

4.3.1 Chiudere i battenti. La DaD come soluzione di emergenza per la L2

Da un punto di vista pedagogico il periodo contrassegnato dalla pandemia di Covid-19 rientra a pieno titolo nella pedagogia dell'emergenza che può aiutare a inquadrare i processi formativi e le soluzioni didattiche in relazione al suddetto fenomeno (Lapov, 2020). La pedagogia dell'emergenza, infatti, ha come obiettivo l'individuazione di piani di azione educativi attuabili nell'emergenza e nel post-emergenza e che tengano conto non solo del progetto didattico, ma anche dei cambiamenti socioculturali e dell'organizzazione della comunità sociale causati, in questo caso, dalla pandemia di Covid-19 (Isidori e Vaccarelli, 2012; Isidori e Vaccarelli 2013). L'emergenza sanitaria rientra nella tipologia di emergenza più vicina alla dimensione della catastrofe o del disastro, le cui caratteristiche riguardano il coinvolgimento di molte persone, lo sviluppo a cascata dei problemi connessi all'evento, la vastità del territorio interessato e gli interventi che non rientrano nell'ordinarietà della gestione delle situazioni, compresi gli interventi educativi (Isidori e Vaccarelli, 2012). Per queste ragioni l'adozione della DaD durante il periodo di lockdown risulta essere una soluzione emergenziale per portare avanti i progetti formativi. Questa affermazione è avvalorata anche dal fatto che, prima della pandemia di Covid-19, la didattica online non era diffusa o di uso comune nel settore della L2 rivolta ai migranti. Le realtà che operano in questo ambito mai avevano fatto affidamento sulla didattica online, ma, al contrario, proprio sulla presenza, sulla prossimità e sul diretto contatto con e tra gli studenti dei propri percorsi formativi di L2. Non c'è, quindi, da sorprendersi quando, alla chiusura delle porte delle scuole, le realtà del terzo settore hanno vissuto un'iniziale doccia fredda, fino ad arrivare alla totale sospensione di alcuni di quelli che sono i capisaldi di queste realtà, come i laboratori e le attività interculturali:

> «Allora niente laboratorio teatrale, niente passeggiate, niente di niente, è stato avvilente. A quel punto io con un gruppo di vo-

> lontari abbiamo pensato che non si tratta solo di imparare l'italiano, ma di non mollare completamente i ragazzi» (Int. 9).

Nonostante l'avvilimento di non riuscire a coprire le attività di supporto all'inclusione e all'apprendimento della L2 tipiche di queste realtà, ciò non è stato sufficiente a scoraggiare gli insegnanti che, al contrario, hanno subito messo in campo le loro competenze, o si sono formati, per spostare l'insegnamento dall'aula fisica allo spazio digitale:

> «Allora chiaramente noi abbiamo dovuto chiudere la scuola nel 2020 con l'allarme mondiale e c'è stato un primo periodo di sbandamento, dopodiché io con altre due o tre colleghe volontarie abbiamo deciso di fare questo tentativo di aprire la DaD e quindi abbiamo fatto un periodo, diciamo così, di sperimentazione» (Int. 8).

L'urgenza di trovare una via fruibile sia dai volontari che dagli studenti per partecipare alle lezioni è diventata occasione per un arricchimento delle competenze nella didattica a distanza, anche se non è di certo ottimale la modalità con cui questo bisogno di formazione è sorto. La Rete Scuolemigranti ha svolto un ruolo chiave nel mettere in atto e diffondere un vasto programma di formazione incentrato sull'insegnamento della lingua online, permettendo a volontari e insegnanti di usufruire di questi:

> «il lockdown è iniziato a marzo quindi all'inizio ovviamente, ma tipo una settimana o due, ci si è sentito un attimo persi dopo di che proprio grazie alle indicazioni della Rete siamo riusciti. Ogni scuola è riuscita a prendere subito in mano la situazione perché la prima cosa che hanno fatto, hanno fatto partire subito un'offerta di seminari gratuiti, subito, per imparare a usare queste tecnologie […] Scuolemigranti ha fatto subito della formazione agli insegnanti, sono riusciti a mettersi comunque in pari ed essere subito disponibili per fare lezioni online» (Int. 2).

Va tenuto presente che per quasi tutte le scuole intervistate quella del *lockdown* è stata la prima esperienza di DaD e, nonostante i CPIA prevedessero da regolamento che la persona adulta potesse fruire a distanza di una parte del periodo didattico del percorso per un massimo del 20% del totale delle ore, questa possibilità veniva raramente praticata, per cui, anche per i CPIA, la DaD era una novità a cui non erano preparati:

> «Quindi mi stavo attivando perché il CPIA ha una percentuale di lezioni a distanza e, magari, era la volta buona che mettiamo in pratica questa cosa e quindi arriva marzo e iniziamo l'attività a distanza, quindi comunque c'era stata questa concomitanza di ri-

> chiesta, ma alla fine abbiamo iniziato come tutti. È stato molto complicato perché è stata una situazione improvvisa, formazione…non ci si può improvvisare e ha richiesto molto tempo nella realizzazione […] in realtà, è la nostra formazione ed è inutile, se la scuola avesse investito o investisse molto di più, ma non ora, da prima, ormai la digitalizzazione e l'informatica, se ne parla dagli anni '90» (Int. 42).

La mancata applicazione, se non forse occasionale, della DaD nei percorsi formali di istruzione degli adulti ha quindi, come per il terzo settore, comportato un certo scompiglio iniziale, derivante anche dalla mancata diffusione delle informazioni per la didattica online agli studenti, così come degli strumenti e delle piattaforme, per cui non è stato possibile garantire la DaD a tutti gli iscritti a causa dell'inutilizzo di tali percorsi online:

> «Beh, sicuramente lo strumento ha la sua importanza, se non è versatile crea dei problemi. Quindi c'era stato all'inizio un po' un irrigidimento come indicazioni di usare la piattaforma del registro elettronico per una questione di tracciabilità, dopodiché ci siamo resi conto che non per tutti era facile, per gli studenti, e ci siamo resi conto, banalmente, che non avevamo pensato non essendo preparati che non tutti avevano ricevuto le credenziali con le password, o magari non si erano verificati, oppure qualcuno aveva cambiato la mail» (Int. 46).

Quindi, anche se prevista la possibilità di svolgere parte del percorso didattico online, questa non era una pratica diffusa e sotto questo punto di vista sia le scuole e sia i CPIA si sono ritrovati con una carenza di formazione del personale e dei volontari e una mancata conoscenza delle piattaforme su cui svolgere le lezioni:

> «noi ci siamo trovati nella stessa condizione dei docenti delle scuole pubbliche e quando ci hanno detto didattica a distanza al 100% alcune scuole, come il CPIA, delle ore a distanza ce le avevano previste nel piano di studi al 20%, ma non le facevano, erano previste ma non le facevano. Quando ci hanno detto di andare a distanza al 100% è stato un disastro, perché si è visto che il corpo insegnanti è pochissimo scolarizzato» (Int. 1).

La mancata digitalizzazione del settore dell'insegnamento della L2 ha contrassegnato l'inattività di alcune scuole durante il periodo di chiusura, come riportato nell'*Osservatorio sulle migrazioni a Roma e nel Lazio – XVI Rapporto,* nel quale Rete Scuolemigranti ha presentato il monitoraggio delle scuole di L2 operative nel periodo tra settembre 2020 e marzo 2021, che risultano essere 45 (Centro Studi e ricerche IDOS, 2021: 101), molte meno rispetto a quelle

operative in un periodo non emergenziale. Il tema dell'ingresso del digitale nel mondo dell'insegnamento gratuito della lingua ai migranti adulti è stato percepito come la maggiore criticità per il proseguimento dell'attività didattica online e, gli stessi insegnanti intervistati, hanno individuato nel fattore dell'età la causa determinante di tale difficoltà:

> «si è visto che il corpo insegnanti è pochissimo scolarizzato. Siccome siamo sui 50/55 anni tantissimi siamo lontani dalla generazione digitale, è stato un enorme problema e le linee guida sono arrivate ad agosto e noi abbiamo chiuso a marzo. Quindi tutti si sono arrabattati, c'erano delle piattaforme che venivano utilizzate per sperimentare, ma tipo dalle università, pochissimo, adesso poi sono stati fatti alcuni corsi, una pezza è stata messa, però abbiamo fatto molta fatica» (Int. 1).

Anche un'altra insegnante ritiene che l'età possa essere un fattore influente nel determinare le difficoltà di avviare percorsi online di insegnamento della L2:

> «guarda alcune operatrici, magari più grandi, hanno avuto difficoltà a usare le piattaforme anzi, ne hanno avute parecchie ecco, sono l'insegnante un po' vecchio stile no? Lasciami passare il termine, cioè comunque abituati al libro alle cose classiche, quindi hanno avuto difficoltà, è così» (Int. 4).

Si potrebbe affermare che la necessità di applicarsi nella DaD per garantire la possibilità alle persone migranti di formarsi sia diventata per gli insegnanti l'occasione per affrontare percorsi di alfabetizzazione digitale:

> «lì è diventato anche un'alfabetizzazione all'uso delle tecnologie per un'autonomia della digitalizzazione, quindi ecco, è stato un po' sentirsi…nella stessa piattaforma, noi come docenti e loro come studenti perché il nostro interesse era di non perdere queste persone con cui avevamo fatto un patto formativo, ma complicato, confesso» (Int. 42).

L'acquisizione delle competenze digitali da parte degli insegnanti sarebbe utile, tra l'altro, a integrazione dell'insegnamento della L2 anche nel momento del ritorno nell'aula fisica, tenendo conto che la competenza digitale è riconosciuta come una delle abilità chiave per l'apprendimento permanente indicate nella *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo* del 18 dicembre 2006[2]. E, in effetti, anche a conclusione del periodo della DaD, con il ritorno

[2] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FI – (Consultato il 7 agosto 2023)

alla didattica in presenza, alcuni insegnanti hanno fatto tesoro dell'esperienza maturata con l'insegnamento online, integrando alcune pratiche anche alla didattica in presenza, riconoscendone il valore aggiunto:

> «siamo ritornati in presenza, ma non poteva riprendere come prima, perché diciamo che questo processo di 'digitalizzazione', chiamiamolo così, era oramai avviato e quindi allora trasformiamo questa occasione in opportunità, anche perché se si fosse ripresentata una situazione del genere almeno ci eravamo già rafforzati su alcune cose, quindi abbiamo creato dei messaggi da mandarci sul gruppo in classe, io davo l'input e loro rispondevano, copiavano i messaggi dalla chat sul quaderno, abbiamo ascoltato dei vocali in classe, abbiamo modificato qualche fotografia, anche la semplice ricerca su Google. Poi abbiamo fatto tante lezioni su Google Maps, vediamo l'itinerario scuola-casa, dove sta la questura o la ASL, quindi tutte quelle attività di avviamento all'uso dello smartphone come registrare messaggi di testo, come interagire con i messaggi multimediali, come muoversi sullo schermo ecco, queste cose qui. Abbiamo fatto il calendario per annotare le date! Queste cose le abbiamo fatte tutte, non diciamo spegnete il cellulare quando entrano in classe» (Int. 14).

Vi sono poi realtà che hanno perseguito l'insegnamento della lingua del Paese di immigrazione per gli adulti online, anche a fronte della riapertura delle scuole negli spazi fisici, a questo proposito una delle scuole che ha aderito alla ricerca ha portato avanti la DaD trovandola molto più fruttuosa sotto numerosi punti di vista. Il primo è indubbiamente la possibilità di aprire le porte della scuola a un numero molto più ampio di studenti, geograficamente localizzati in diverse parti d'Italia e del mondo:

> «Funzionato? Quest'anno è esplosa, c'è stato qualcuno che si collega dal CPIA di Milano, che addirittura da Milano si collega con noi e probabilmente con internet l'informazione viaggia e ce li abbiamo noi. Noi adesso abbiamo una lista di attesa di 30 persone alla quale riusciremo a rispondere con l'arrivo di 3 nuove insegnanti» (Int. 36).

L'interconnessione globale derivata dall'apertura dei corsi di italiano L2 online ha, effettivamente, portato persone da tutto il mondo ad apprendere la lingua italiana anche in previsione della propria migrazione nel Paese. In particolare, questo è stato il caso di una delle studentesse intervistate, frequentante la scuola in DaD dal Brasile, che individua nella possibilità di apprendere la lingua prima di migrare un incentivo al trasferimento:

> «fino adesso che ho trovato queste lezioni così, interagendo con altre persone, sono più motivata, sono molto motivata, perché è da 20 anni che ero sposata con un italiano perché lui parla spagnolo e non parla mai in italiano. Dopo che ho conosciuto questi corsi mi sono affezionata a parlare con altre persone che mi hanno spinto a parlare, ho fatto delle amicizie» (Int. 44).

Questa decisione deriva anche dalla volontà di non dover escludere nessuno dalla possibilità di frequentare i corsi in quanto, tornare in presenza, avrebbe significato l'inevitabile esclusione di alcune persone a causa delle numerose restrizioni attive riguardanti gli ambienti al chiuso. L'utilità delle restrizioni per il contenimento della diffusione del virus e della tracciabilità nel caso si rilevasse la diffusione in aula, sono state necessarie a garantire la riapertura, ma per questa scuola avrebbe significato escludere sia insegnanti che studenti dalle lezioni, svolgendo, inoltre, un ruolo di controllo che non si sono sentiti di rivestire, trovando nella DaD la loro soluzione per una scuola 'aperta':

> «La questione è stata questa: se avessimo fatto in presenza avremmo potuto accettare molte meno persone rispetto a prima, ma come gestisci questo limite? L'ultimo che arriva male alloggia? E non ci era piaciuta questa cosa, come non ci piaceva l'idea di fare i carabinieri all'ingresso, diventava difficile. Quindi abbiamo deciso di continuare online anche quest'anno anche perché abbiamo anche insegnanti che hanno difficoltà a tornare in presenza, poi è comodo perché lo fai da casa tua, togli gli spostamenti che non sono brevi, e abbiamo tanti di quegli studenti e noi siamo una scuola piccola e sperimentale. C'è un flusso costante, l'Egitto è tutto da noi e comunque noi ci troviamo sempre a cercare nuovi insegnanti, esperti e non, è interessante insegnare a insegnare, ma è faticoso» (Int. 40).

Anche un altro insegnante della scuola sottolinea di aver riscontrato molti vantaggi nel proporre di continuare in DaD, così da garantire l'accesso a più persone possibili:

> «Beh il vantaggio principale è che cos' siamo tutti al sicuro dalla pandemia, anche perché in presenza sarebbe difficile mandare via qualcuno perché non ha il green pass, e quindi gli insegnanti si dovevano tramutare in controllori di persone, quindi a quel punto non ci piaceva questo fatto che poteva arrivare una persona, che magari conoscevamo, ma che non avendo il green pass dovevamo mandare via, sarebbe stato un ostacolo alla frequenza» (Int. 36).

Una delle stesse insegnanti intervistate, e che opera all'interno di questa scuola, evidenzia anche quelli che sono gli elementi che differenziano molto

la DaD dalla didattica in presenza e che hanno comportato un riadattamento del metodo di insegnamento. Un elemento che ritorna è sicuramente quello della maggiore strutturazione delle lezioni che, nell'esempio riportato, viene accostato a una frequenza costante degli iscritti. Ne consegue che a lezioni più organizzate, sia a livello di contenuti e sia a livello di gestione del tempo dell'insegnamento, coincida un percorso didattico di L2 più lineare rispetto al percorso in presenza, dovuto per lo più al dato che nelle classi a distanza il numero di iscritti è deciso in anticipo e non è così comune che si presentino nuovi studenti a corso avviato:

> «Tra DaD e in presenza è che il piano B è meno praticato perché sono più costanti, mentre in presenza arrivavano e venivano a caso, diventava utile avere sempre un piano B nel caso venissero nuovi all'improvviso. Hai una classe che ti porti avanti dall'inizio alla fine […] è un vantaggio questo, non devi per forza avere un piano B, poi potrebbe arrivare qualcuno che fino a quel momento non si è collegato, ma avanti e indietro si fa sempre e lo zoccolo duro c'è sempre. Mentre nella didattica in presenza ti trovavi gente che ti arrivava all'improvviso e dovevi rifare l'alfabeto e quelli che c'erano sempre rischiavano di annoiarsi, però si riusciva a fare» (Int. 40).

La stessa insegnante solleva un altro aspetto della DaD e che la differenzia molto dalla didattica svolta nella classe fisica, ovvero la necessità di ricorrere alla lingua del Paese di origine degli studenti per facilitare l'apprendimento dell'italiano. Questo aspetto è incentivato in quanto, non essendovi anche la mediazione del corpo a conferire significato alle parole e ai contenuti della lezione, l'utilizzo di una lingua di mediazione o di quella di origine degli studenti sopperisce a questa mancanza:

> «In presenza tra gesti e altro si usa di più l'italiano, mentre a distanza si usa di più l'inglese, non sempre, a volte io devo usare alcuni miei studenti come traduttori arabi. Poi è anche interessante perché mi sono decisa ad imparare l'arabo per capire come funzionano le strutture della lingua e per spiegare meglio» (Int. 40).

Sicuramente la DaD ha contribuito a un aggiornamento delle pratiche didattiche, ed è stata essenziale nel periodo di *lockdown* per poter continuare a fornire un servizio fondamentale in quello che è il percorso di inclusione delle persone straniere nel Paese di immigrazione. Nonostante ciò, è innegabile che il sentire comune riporti l'attenzione sulle difficoltà di apprendere e insegnare la L2 online. Vi sono numerose testimonianze riguardanti la preferenza della didattica in aula e del perché la DaD sia ritenuta maggiormente complessa da attuare, soprattutto tenendo conto della tipologia di studenti a cui è rivolta.

Se infatti si considera il profilo delle persone adulte intervistate e dei livelli di classi offerte dalle scuole di L2 di Roma, si può ritenere che minore sia la competenza linguistica in italiano, maggiori saranno le difficoltà nel portare avanti percorsi di apprendimento online:

> «È stato difficile fare lezione a distanza con persone con un livello linguistico molto basso, è stato difficile, l'anno scorso pure, almeno c'era una maggiore organizzazione per quello che abbiamo dovuto fare didattica a distanza, tant'è che avendo solo 5 studenti avevamo proposto che venissero in presenza lo stesso, perché a distanza è proprio una strategia perdente con questi ragazzi» (Int. 49).

Rispetto alla didattica in presenza vi sono delle differenze anche sulle competenze linguistiche su cui l'insegnamento della L2 a distanza opera; quanto percepito dagli insegnanti è che la DaD favorisca le competenze orali e di ascolto, a discapito però della scrittura e della produzione orale e scritta. Tale presa di coscienza ha fatto sì che venissero privilegiate le abilità di produzione e interazione orale, anche se non necessariamente tra studenti, quanto più nella dimensione dell'ascolto dell'insegnante e nell'esecuzione di esercizi orali:

> «È parecchio diversa, soprattutto sui livelli bassi. Online è molto più complessa, arrivi meno alla persona, c'è il problema della scrittura, che è più difficile da lavorare online. Diciamo si riesce a lavorare di più sull'orale, sull'ascolto, anche farli interagire fra loro è difficile online, in classe riesci a seguirli meglio, anche i livelli un po' differenziati, che ci sono sempre, in una classe non c'è mai eterogeneità totale perché ognuno poi ha un proprio livello» (Int. 6).

Di fatti, appare chiaro come, da un punto di vista didattico, l'insegnamento dell'italiano online è fondamentalmente molto diverso dall'insegnamento in aula e ciò dipende da numerosi fattori, come, ad esempio, la maggiore strutturazione delle lezioni. Quanto emerso riguardo questo tema è che la DaD ha richiesto che le lezioni fossero strutturate preventivamente, che i materiali venissero condivisi in anticipo e che si tenesse ben presente la durata temporale della lezione per l'organizzazione del materiale e dei contenuti:

> «Condivisione dello schermo e preparazione ha richiesto molto tempo, io sì, me le preparo le lezioni però…sai è un'attività completamente diversa che richiede un certo impegno, una certa formazione e una programmazione perché la didattica a distanza te la devi programmare, non te la puoi inventare sul momento. C'è meno margine di intuizione, è stato complicato» (Int. 42).

Il bisogno dei docenti di preparare con anticipo le lezioni deriva anche dalla

tipologia di piattaforme e applicazioni che sono state adottate per la didattica online della lingua italiana ai migranti e, tenendo conto che la DaD era raramente utilizzata prima di questa emergenza, le realtà delle scuole di L2 non erano a conoscenza delle possibilità della didattica online:

> «è stata un'esperienza complessa perché all'inizio non avevamo niente, non avevamo una piattaforma che supportasse, mancava anche una cultura, io diciamo che questa cosa l'ho vissuta in parallelo anche con mia moglie che invece lavora nella scuola elementare, è una maestra elementare del comparto linguistico e anche lei ha iniziato a fare questo lavoro della DaD senza avere le conoscenze o le piattaforme disponibili. All'inizio si usava un po' di tutto chi usava WhatsApp, chi usava magari strumenti più sofisticati, avevamo il libro di testo ma i primi capitoli, perché poi ognuno dei volontari ha cominciato a comprare il libro completo diciamo in formato ebook» (Int. 38).

Va aggiunto che, aldilà di due esperienze delle scuole intervistate e il CPIA, le altre scuole hanno fatto prevalentemente riferimento a *Whatsapp* come piattaforma di mediazione per l'insegnamento. *Whatsapp* è una delle più usate applicazioni per la messaggistica nel mondo e si caratterizza per essere uno strumento di comunicazione sempre a nostra disposizione, motivo per cui è stata poi scelta come applicazione condivisa per l'insegnamento della L2. L'essere finalizzata alla messaggistica ha reso molto semplice lo scambio di contenuti di qualsiasi natura, come audio, immagini, file di testo, video e, anche, di contenuti estratti dai libri usati in aula, anche se, come è già stato specificato, richiedeva dedizione da parte degli insegnanti nel preparare anticipatamente il materiale e la condivisione con il gruppo affinché fosse fruibile sia prima che durante la lezione:

> «Anche su WhatsApp utilizzavamo tutti lo stesso metodo: sceglievi il tema della lezione, inviavi i materiali della lezione e quindi comunque si fa una lezione dal punto di vista dei materiali e delle cose come se fossi in aula, ti do le carte, anche per loro questo è importante, poi di fatto non so che cosa facciano con queste carte, però ci tengono» (Int. 8).

Il vantaggio di utilizzare *Whatsapp* risiede, in definitiva, nel suo essere l'applicazione di messaggistica maggiormente diffusa e nel fatto che, per utilizzarla, sia sufficiente avere il cellulare. Effettivamente *Whatsapp*, rispetto alle altre piattaforme, sembra avere molti vantaggi se si tiene conto della dimensione dell'accesso alle lezioni di L2, risultando, per certi versi, più democratica rispetto a piattaforme che, al contrario, richiederebbero il possedimento di dispositivi quali i computer o i tablet. In realtà, sembra che, nonostante queste specifiche accortezze nei confronti della tutela all'accesso degli studenti, *Whatsapp* non

sia stata la soluzione sufficiente in quanto, ad esempio, degli studenti intervistati (35) solo 7 hanno usufruito di percorsi di apprendimento a distanza della lingua italiana. Questi dati sono in linea con quanto emerso dalle ricerche condotte in merito alla frequenza dei corsi durante la pandemia, per cui, l'anno prima della pandemia Rete Scuolemigranti aveva registrato circa 11.500 iscritti (Centro studi e ricerche IDOS, 2020), mentre nel 2021 hanno dichiarato di averne accolti meno di un terzo (Centro studi e ricerche IDOS, 2021). È possibile affermare che in due anni – ovvero il 2020 e il 2021 – tra i 15.000 e i 16.000 immigrati adulti non abbiano avuto accesso ai corsi di L2 offerti da volontariato (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2021: 54). È evidente che vi sia stata una flessione in negativo e si presume che la DaD abbia escluso numerose persone dall'apprendimento della L2.

Da parte degli studenti che hanno frequentano i corsi di L2 in DaD emerge una generale preferenza per i corsi in presenza per motivazioni simili a quelle dei docenti, ovvero che hanno riscontrato maggiore difficoltà nell'apprendere la lingua a distanza in quanto è risultato più difficile comunicare con l'insegnante online rispetto a quando svolgono lezioni in presenza:

> «In scuola molto divertente... online va bene pure, ma insieme facciamo meglio lezione, provare a parlare tanto, online solo scrivere, rispondere, solo così, molto meglio in scuola» (Int. 7).

La carenza comunicativa delle lezioni in DaD ha comportato difficoltà nell'apprendimento della lingua in quanto, da parte degli studenti, sembra che le lezioni a distanzia siano state vissute con maggiore passività e quindi con una minore partecipazione, aspetto essenziale affinché l'apprendimento possa ritenersi efficace:

> «Allora, prima di pensare di venire qua, mio vescovo mi ha detto che devo fare qualcosa di imparare l'italiano, ho fatto due mesi, ma non ero così sul serio, quindi quando sono arrivato qua ho trovato tutte le cose sono più difficili, tutte le cose sono italiano: andare alla posta italiano, andare alla banca italiano, andare alla scuola Italia. Comunque ho trovato, sono venuto qua quando c'era lockdown, la scuola, non ho trovato per 6 mesi nessuno studente nella mia classe, solo scuola online, e così era più difficile per me imparare l'italiano, leggere e ascoltare, ma non imparare e così è anche difficile, con questo qua era più felice» (Int. 56).

Infine, tutti gli studenti che nell'anno di *lockdown* hanno frequentato corsi online e l'anno successivo quelli in presenza, ovvero il periodo in cui si è svolta l'indagine, esprimono la loro preferenza per i corsi in presenza per una questione di vicinanza, per cui l'apprendimento della lingua è facilitato dalla presenza fisica in aula:

> «Io no capisco bene perché quando noi vicino capisco molto bene. Anche adesso ho problema con mascherina perché io no visto labbra» (Int. 55).

Questione sostenuta anche dai docenti che, oltre ai possibili problemi tecnici che possono impedire la fruizione della DaD, hanno riscontrato maggiori difficoltà anche nella riproduzione fonetica o nel riconoscimento di determinati suoni:

> «però devo dire che preferisco sempre la didattica in presenza, il filtro affettivo di cui sempre si parla con lo schermo è una cosa aberrante, non riesco a superarlo, è difficile. Poi comunque ci sono dei problemi, l'audio che non va, quello che non sente, quindi devi ripetere tantissime volte le stesse cose, i suoni sono difficili come 'p' e 'b', 'f' e 'v'» (Int. 40).

La scuola in presenza viene anche elogiata in quanto caratterizzata da stimoli multisensoriali che a distanza sembrano essere venuti meno:

> «La scuola in presenza è più meglio, per insegnare qualcosa devi usare occhio, orecchio, lingua, anche di toccare, ma durante la lockdown solo ascoltare e leggere, neanche vedere professore, così era più difficile» (Int. 56).

Infine, come per i docenti, emerge la difficoltà di accettare la distanza relazionale che la didattica online sembra non essere riuscita a colmare nel periodo del *lockdown*:

> «Io sono una giornalista un po' retrò, perché non mi piace tanto la tecnologia e so che per me è molto importante. Ma io sono molto socievole, preferisco stare con le persone questa cosa di stare dietro un computer mi fa impazzire» (Int. 39).

E, ricollegandoci ai mezzi posseduti dalle persone migranti per seguire le lezioni a distanza, riemerge la questione dell'utilizzo di *Whatsapp* come piattaforma per lo svolgimento della didattica online, dato il suo essere più facilmente fruibile dal proprio smartphone. Proprio lo smartphone è l'elemento problematico perchè, nonostante sia posseduto da tutte le persone, e quindi meno escludente, risulta non essere il mezzo più adatto per seguire delle lezioni online:

> «Bene, andata bene, però diverso, un po' difficile online, qua davanti maestra, tutti insieme parla davanti, online non è bene […] Sì, non funziona bene, tutto cellulare, piccolo schermo, qua maestra scritto lavagna, online non posso, difficile» (Int. 34).

Si può quindi affermare che le valutazioni sia da parte degli studenti che da parte degli insegnanti sono per lo più disapprovanti rispetto alla DaD per l'insegnamento della L2, per cui privilegiano sicuramente il ritorno alla didattica in presenza, ritenuta anche pedagogicamente più funzionale rispetto ad altre. Quindi, nonostante la DaD abbia permesso una sorta di continuità didattica durante il periodo del *lockdown*, ciò non è stato sufficiente a ritenerla non solo preferibile, ma neanche paragonabile ai risultati ottenibili con la didattica in presenza:

> «Cioè, sinceramente, guarda mi sono abbastanza abituata subito ti devo dire che…adesso potendo non lo rifarei, non potrei più rifarla così, cioè una parte della nostra scuola è in DaD, alcune classi, ma a me non piace, io insomma voglio stare con loro vicino, guardarli, muovermi, stare in piedi tra loro, è proprio diverso» (Int. 4).

4.3.2 Il divario digitale e l'esclusione dall'apprendimento. L'esclusione educativa durante il lockdown

È condiviso che internet sia una rete di collegamenti informatici diffusa e le cui applicazioni sono in continua evoluzione. Per chiunque sia in un percorso di formazione internet può essere considerato uno strumento di supporto all'integrazione, che consente di acquisire informazioni e conoscenze per facilitare l'inserimento nel contesto di arrivo. La diffusione di internet e dei mezzi più comuni per avervi accesso, quale lo smartphone, non necessariamente designa che tutti abbiano le stesse possibilità di accesso alla rete, anzi non si può non tenere conto che vi sono dei segmenti della società che rimangono esclusi. La stessa possibilità di possedere i dispositivi per accedere a Internet o saperli utilizzare in maniera proficua è un elemento di marginalità. Questa situazione crea una vera e propria condizione di disuguaglianza perché non poter accedere a Internet è sintomo, spesso, di forme di esclusione da una società che si muove sempre più verso la cittadinanza *onlife*.

Come emerso precedentemente, la situazione di quarantena, lo svolgimento della didattica per la L2 online e tenendo conto dei profili delle persone migranti che necessitano di accedere a questi percorsi di formazione, si è verificata l'esclusione di un'ampia fetta di possibili studenti. Questo avvenimento potrebbe essere causato dalla correlazione tra *digital divide* e altre forme di disuguaglianze e marginalizzazione della nostra società. Per iniziare può essere utile inquadrare il termine 'divario digitale', per cui si intende un fenomeno multidimensionale e che non concerne solo la mancanza degli strumenti per accedere alla rete, ma anche l'uso consapevole di questi mezzi, indicando così la possibilità effettiva di accedere alle tecnologie dell'informazione e la capacità di utilizzo che si ha di tali strumenti (Sartori, 2006).

Gli insegnanti delle scuole L2 di Roma hanno notato che per gli studenti migranti vi sono vari livelli di *digital divide* vissuti durante il periodo di qua-

rantena e di fruizione della DaD. Partendo dal livello 'base' di disuguaglianza digitale, un primo elemento emerso come escludente per gli studenti e, comunque, anche come una limitazione all'applicazione didattica dell'insegnamento della lingua italiana come L2, è indubbiamente l'assenza di supporti tecnologici per poter seguire le lezioni:

> «abbiamo preso gli elenchi degli iscritti degli ultimi due mesi e li abbiamo contattati per sapere se fossero interessati a fare le lezioni via WhatsApp, perché tramite WhatsApp? Perché molti di loro non hanno computer, non hanno tablet, hanno internet sul telefonino e tutti hanno WhatsApp e, diciamo, in maniera molto faticosa, da marzo, fine marzo, ci sono stati dei volontari che hanno iniziato a fare queste faticosissime lezioni» (Int. 9).

Come già emerso, la soluzione per poter proseguire con la didattica dell'italiano per i migranti è stata quella di preferire, nonostante tutti i limiti derivanti da un'applicazione che non è nata per fare chiamate condivise e con fini didattici, *Whatsapp* proprio perché non richiede che si posseggano dispositivi tecnologici specifici, ma è sufficiente avere il proprio smartphone:

> «Ha funzionato, ovviamente con tantissime difficoltà, perché fare la DaD con i migranti significa che non hanno i computer e quindi abbiamo utilizzato WhatsApp, però alla fine WhatsApp ha aumentato la possibilità di contatti video ed è arrivato a 8, all'inizio erano 4, poi siamo arrivati ad 8 e io devo dire che è andata benissimo, è andata benissimo sul piano della relazione umana, dal punto di vista del loro apprendimento molto meno, perché la peculiarità di queste persone è che non studiano» (Int. 8).

Oltre al tema del disporre dei dispositivi più adatti a seguire corsi di formazione L2, come computer e tablet, un secondo livello di divario digitale è rintracciabile nella necessità di disporre di una linea internet, ancora meglio se stabile. Anche in questa circostanza le disuguaglianze digitali hanno fatto sì che una parte di possibili studenti non potesse partecipare nonostante possedesse il dispositivo per connettersi. Nello specifico le difficoltà riguardanti l'accesso alla rete internet sono state rilevate nel caso in cui la persona interessata a seguire i corsi si trovasse in una situazione abitativa di sovraffollamento, come, ad esempio, quella degli SPRAR:

> «non abbiamo avuto molti ostacoli devo dire la verità, se non la loro poca, come dire, tecnologia e i loro dispositivi che in molti casi sono stati veramente proprio pochi, e poi con alcune associazioni abbiamo provato anche a fare un'altra cosa abbiamo provato a coinvolgere Tim, Vodafone ed altri gestori per chiedergli di por-

> tare i centri internet gratis, perchè molti centri non sono stati in grado di offrire simultaneamente a 300 persone collegate di mattina, è anche una cosa impossibile, e quindi molti hanno detto che fate come potete, chi prima si collegava riusciva altrimenti no qualche ragazzo per non potersi collegare di giorno, ogni giorno dormiva e la notte si collegano in internet per fare magari delle ricerche per i fatti suoi» (Int. 2).

Il terzo livello di esclusione, sebbene non direttamente connesso alla dimensione digitale, riguarda la a precarietà abitativa degli studenti che hanno frequentato i corsi in DaD ed è stata uno degli elementi più rappresentativi delle difficoltà del periodo pandemico congiunta alla dimensione della migrazione e dell'accoglienza, come riporta una delle insegnanti:

> «Il lockdown è stato drammatico perché noi stavamo nelle nostre comode case, tutto sommato, loro invece stavano nei centri di accoglienza, pensa quelli che stanno nei famosi lettini, che vengono affittati, anche negli hotel. Con loro ci siamo accorti, perché noi abbiamo recuperato quelli della scuola, abbiamo avuto in campo per una bella fascia 35 insegnanti e un giro di 120 studenti e ci siamo accorti, con gli smartphone, che molti di questi stavano in condizioni precarissime, facevano lezione in un ambiente con casino intorno, altra gente che telefonava» (Int. 1).

Nel caso dell'accesso alla rete il *digital divide* e la dimensione abitativa possono vedere l'interconnessione con un ulteriore elemento che può acuire l'esclusione dalla DaD, ovvero la situazione familiare della persona. Nel periodo di quarantena le famiglie composte anche da minori si sono impegnate nel garantire che i figli potessero seguire le lezioni scolastiche online, anche a discapito della propria formazione. Ciò significa che, nel caso si disponesse di un numero non sufficiente di dispositivi questi fossero destinati ai minori, oppure ancora che non si potesse avere a disposizione uno spazio per poter seguire la lezione e che i doveri genitoriali si sovrapponessero ai momenti destinati all'apprendimento:

> «molte persone avevano delle grosse difficoltà nell'accedere alle piattaforme, ad avere la linea, ad esempio una mamma con figli vari che si dovevano connettere per la scuola faticava ad avere una linea stabile. Un'altra difficoltà tecnica è che quasi tutti si collegavano con il telefonino, per cui le cose che potevamo fare erano limitate, le cose che vedevano erano molto più piccole…» (Int. 4).

Nonostante le difficoltà descritte è emerso che vi fosse il desiderio e la volontà di poter interagire con altre persone:

> «uno svantaggio è proprio il fatto di queste donne che spesso hanno dei bambini in braccio, quindi ci sono rumori…non è un granché, però ne ho parlato anche con gli altri è ho capito che non devo dire nulla, perché comunque alla fine probabilmente la lezione di italiano è anche un pretesto per stare un po' in compagnia, per scambiare un po' di chiacchiere, anche per un po' di solidarietà in un periodo così difficile» (Int. 43).

Per le donne, in particolare, è stato evidenziato come in molte delle scuole intervistate con le lezioni in presenza venissero previsti dei corsi la cui caratteristica era di essere rivolti esclusivamente a un'utenza femminile, questo perché l'intento era quello di poter assicurare l'apprendimento della lingua italiana anche a donne che altrimenti non avrebbero potuto frequentare i corsi misti. Questa attenzione alla condizione femminile, come ad altre categorie definibili come 'vulnerabili', fa dell'offerta didattica in presenza un punto di forza e, al contempo, garantisce il diritto di apprendere la L2 a tutte le persone. Purtroppo, non si poteva garantire alle donne uno spazio educativo dedicato esclusivamente a loro durante la quarantena in quanto non sempre l'abitazione rappresenta un luogo sicuro, per cui il non poter frequentare il corso in presenza ha portato alla dolorosa decisione di sospendere il corso solo per le donne:

> «Non siamo riusciti a riprodurre questa cosa, perché sulla specificità femminile dovremmo fare tutto un ragionamento particolare, tieni presente che anche un collegamento per parlare di certi temi, via smartphone, con una persona che sta a casa, in famiglia…sono realtà complicatissime. Sicuramente la questione c'è, noi abbiamo visto che nella didattica a distanza ci sono tanti svantaggi» (Int. 1).

Il *digital divide* non si limita quindi esclusivamente all'accesso alla rete o all'avere i mezzi per accedervi, ma evidenzia e riflette il sistema di disuguaglianze esistente. Il reddito, l'età, l'istruzione, il genere, la *razza*, la regione di appartenenza e il luogo di residenza, la struttura familiare e lo status occupazionale sono le principali variabili che determinano le risorse che un individuo possiede per l'accesso a Internet da un punto di vista economico, educativo, sociale e culturale (Van Dijk, 2005). Ciò che è avvenuto con il *lockdown*, ovvero lo spostamento della didattica, delle dimensioni relazionali dell'individuo e dei servizi alla persona nel mondo digitale, ha inasprito le disuguaglianze, per cui le differenze individuali hanno determinato anche il livello di divario digitale e sociale:

> «me ne sono resa conto io con le ragazze, che siamo passate dalla presenza all'online e non lo so, erano una quindicina e ne sono rimaste due perché era difficile fare lezione su Whatsapp e Skype

> loro non se lo scaricavano perché poco tecnologiche. Su Whatsapp tante di loro si sono stancate perché non era la stessa cosa e ha tagliato fuori tutta una parte…non voglio chiamarla disagiata però più fragile» (Int. 21).

Le interviste svolte hanno inequivocabilmente confermato che le disuguaglianze digitali sono diventate ulteriore elemento di esclusione dalla situazione pandemica e di quarantena, mettendo le persone di fronte ai propri limiti. Per gli insegnanti questo ha significato rivedere le loro conoscenze nell'ambito del digitale, evidenziando, in questo caso, un divario digitale derivante dall'età, per cui allo scoppio della pandemia e alla conseguente chiusura delle scuole non si avevano le competenze digitali sufficienti per avviare da subito i corsi di L2 in DaD. Per le scuole le ripercussioni derivanti dalla mancata digitalizzazione del servizio sono state numerose, tanto che delle più di 100 scuole aderenti alla Rete Scuolemigranti nel periodo settembre 2020 – marzo 2021 proprio il monitoraggio della Rete ha registrato l'attività di 45 scuole (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2021).

Per gli studenti il *digital divide* è come se rappresentasse l'espressione di tutta un'altra serie di disuguaglianze, rappresentando un ulteriore motivo di esclusione dalla società e di ritardo nel percorso di inclusione. Il divario digitale rientra in una fitta rete di dimensioni individuali – quali il genere, la classe, il reddito, la razza, il *background* educativo, etc. – ma socialmente definite e che possono privilegiare o meno il soggetto. Nel caso degli adulti immigranti studenti delle scuole interviste la DaD, relazionata alle altre variabili, ha favorito la crescita delle disuguaglianze preesistenti, portando a un ulteriore elemento di esclusione e marginalizzazione sia sociale, in quanto sono venute meno le relazioni costruite nell'ambiente di insegnamento/apprendimento, sia educativa, dato che per molti non sussistevano le condizioni – materiali, spaziali o di competenze – per poter apprendere la lingua italiana online.

4.3.3 Per non sentirsi abbandonati

Nonostante le incertezze e le criticità incontrate nel percorso in DaD da parte degli insegnanti vi è stato un elemento che per loro è diventata una delle maggiori motivazioni a proseguire la didattica online: la relazione umana. La pandemia e la quarantena hanno sconvolto i rapporti umani che eravamo abituati a intrattenere quotidianamente, fatti di appuntamenti, di programmazioni, di attese e di incontri. Queste relazioni hanno richiesto una riformulazione in uno spazio e in un tempo limitato, cogliendo tutti impreparati. Per chi immigra in un Paese le variabili relazionali sono, almeno inizialmente, limitate e ristrette all'ambito familiare, se non si è immigrati da soli, e all'ambito comunitario. Per quanto riguarda i rapporti con gli autoctoni questi si costruiscono più gradualmente e un punto di inizio fondamentale per relazionarsi sono proprio le scuole di L2. In questi luoghi la lingua non è solo

l'oggetto dell'apprendimento, ma anche della relazione, per cui la caratteristica comunicativa di inclusione va di pari passo con l'apprendimento, motivato anche dal bisogno di relazionarsi per apprendere. Il venire a meno dello spazio educativo nella sua accezione materiale, inizialmente, ha significato anche privare la scuola del suo compito territoriale, relazionale e di inclusione:

> «noi con la DaD abbiamo perso tantissimo, soprattutto che la scuola fosse vissuta, più che nelle normali scuole, come un punto di riferimento, un punto di appoggio importante, non dove vado solo ad apprendere l'italiano, dove mi aiutano a risolvere i mie problemi, dove faccio altre cose. Quindi venendo meno questo è venuta meno la socialità e tutte le cose che ti dicevo» (Int. 1).

Le scuole non sono solo ed esclusivamente i luoghi in cui la lingua viene appresa, ma sono i luoghi in cui ci si relaziona con registri linguistici e culturali diversi e in cui la relazione umana che si instaura con l'altro è essenziale per l'inclusione e l'apprendimento. Questo aspetto delle scuole di L2 sembra essere quello che, nonostante tutto, è stato più facile mantenere anche con la DaD, in cui i rapporti umani tra studenti e insegnanti hanno acquisito un significato ancora più rilevante, diventando spesso la motivazione stessa che ha spinto a perseguire questo percorso e che lo ha ridefinito in un'ottica positiva di sostegno alla persona:

> «però è successa una cosa che, anche uno psicologo che abbiamo interpellato, che nella didattica a distanza, con il gruppo ridotto, con la condizione precaria del migrante ha vissuto con compiacimento il fatto di essere cercato, la scuola non ti ha abbandonato e questo ha accresciuto moltissimo l'elemento relazione, diciamo la dimensione relazionale tra insegnante e studente» (Int. 1).

L'instaurarsi di forti legami tra insegnanti e studenti nel periodo della DaD probabilmente afferisce alla scelta di molte scuole di condurre le lezioni a distanza secondo il modello del piccolo gruppo o della relazione 1 a 1. In particolare, quest'ultimo ha portato a rafforzare la relazione emotiva per la condizione di isolamento sociale dovuta dalla quarantena e per una maggiore personalizzazione del rapporto che, rispetto alla didattica in aula, è sicuramente caratterizzato dall'esclusività:

> «io ricordo che ho avuto studenti che mi ringraziamo per le lezioni a distanza, anche tanti chiusi in casa avevano bisogno, non voglio dire che il discorso relazionale mancasse sulla parte a distanza, è convogliato su altri aspetti: il bisogno di entrare in contatto con qualcuno, non solo le lezioni per imparare, ma anche per le relazioni. Però resta il fatto che molti vengono a scuola per-

> ché vogliono venire a scuola, nel senso che è un'occasione di incontro tra loro e questo chiaramente è mancato, a parte il piacere di trovarsi sugli schermi, anche quelle amicizie che si creano, quel punto di riferimento che è la scuola…è importante» (Int. 46).

Questo tipo di relazione ha motivato moltissimo gli studenti che hanno avuto la possibilità di fare lezione durante la quarantena, portandoli a frequentare anche qualora le condizioni non fossero ottimali:

> «un ragazzo peruviano che lavorava in un cantiere e si connetteva per la lezione, dovunque fosse, in mezzo c'era il casino, e sotto questo punto di vista era un disastro perché non si capiva niente, dovevi aspettare che passassero le auto, le ambulanze. Però c'era comunque rapporto umano, è la cosa più significativa, e mi è anche dispiaciuto interrompere, ma una volta ripresa la scuola io ho fatto questa scelta, però appunto, e nessuna di queste persone è venuta a scuola eh, anche perché abitavano lontano, c'è stato il passaparola per partecipare anche tipo da Bologna» (Int. 8).

La profondità delle relazioni costruite in DaD tra insegnanti e studenti dei corsi di L2 ha portato a far sì che il rapporto non si esaurisse con il ritorno alla didattica in presenza, anzi, nonostante gli studenti che hanno frequentato a distanza non necessariamente hanno proseguito la formazione in presenza, hanno comunque continuato a tenersi in contatto con gli insegnanti, per cui la relazione educativa è diventata una relazione affettivo-amicale che valica i confine del fine di apprendimento:

> «Comunque poi c'era e c'è tuttora un rapporto affettivo, nel senso che loro mi chiamano, mi mandano le foto della mamma o della figlia che sono al Paese, mi mandano le foto dei figli che prendono che ne so, la patente, o del bambino che ha fatto la festa di compleanno. Per loro questo è importantissimo, non gli è servito a nulla per imparare l'italiano perché devo dire che è stato disastroso dal punto di vista del profitto, però una lezione era una cosa per loro davvero importante nell'ambito della loro vita, è un momento dedicato a loro» (Int. 8).

Le scuole che hanno deciso di adottare la modalità di insegnamento 1 a 1 in DaD sicuramente hanno sentito la mancanza del gruppo classe che è risultato essere fondamentale per la motivazione alla frequenza e all'apprendimento della lingua italiana. Nonostante ciò, è stata comunque ribadita la funzione di supporto emotivo svolto dagli incontri settimanali con gli insegnanti. Il supporto alla persona offerto dalle scuole di L2 in DaD è stato indispensabile per colmare il senso di abbandono derivante dalla quarantena, confermando, al

contempo, il ruolo di punto di riferimento e di appoggio rivestito dalle scuole nel percorso di inclusione della persona migrante:

> «Sì, la mancanza del gruppo è stata sicuramente un po' una ferita diciamo però abbiamo cercato di colmarlo anche, guarda ti dico, anche con chi non riusciva a collegarsi per fare lezione so che sono state mantenute comunque delle relazioni, cioè si chiamava l'allievo per chiacchierare, fare una chiacchierata e l'italiano ogni tanto capito? Anche se non con una lezione strutturata quindi anche questo ha contribuito a far rendere meno doloroso questo distacco» (Int. 2).

Le relazioni intrattenute nel periodo di lockdown hanno avuto una forte influenza sulla situazione sociale e emotiva degli studenti, svolgendo un'importante funzione pedagogica e formativa. In particolare, queste relazioni sono state utili per sentirsi vicini, nonostante l'isolamento, e la sensazione di 'essere insieme' è comprensibile e giustificata dalla volontà di sentirsi in rapporto e di comunicare con altre persone in questo particolare periodo storico, condividendo anche la propria esperienza del *lockdown*. Questo aspetto è significativo dell'esperienza della quarantena perché l'instaurarsi di questa tipologia di relazioni interpersonali durante l'adozione della DaD non era stato preventivato, ma ha conferito un valore al sistema relazionale del percorso educativo che non può che dirsi inedito.

4.3.4 La riapertura tra limitazioni e brama della normalità

Le ricadute dell'emergenza sanitaria hanno avuto ripercussioni temporalmente lunghe, infatti la riapertura non è avvenuta nel momento del graduale allentamento delle misure di contenimento della diffusione del virus Covid-19, ma è situata in una fase che potremmo definire di passaggio tra l'emergenza e il ritorno alla normalità. Come già affermato, infatti, la riapertura delle scuole è avvenuta a singhiozzi ed è stata caratterizzata da fasi altalenanti in cui vi era un ritorno all'apparente normalità seguito, subito dopo, da una brusca frenata e da un aumento delle limitazioni. Tutto ciò può dirsi definitivamente conclusosi solo ad agosto del 2023, con l'abrogazione dell'ultimo decreto per il contenimento della diffusione del virus.

Le interviste oggetto di analisi sono state realizzate proprio nella fase di incertezza sul mantenimento dell'apertura, per cui la DaD era una porta socchiusa e di cui, nonostante le preferenze per la didattica in presenza, non si poteva ancora fare a meno. Questo perché l'instabilità della situazione sanitaria del momento ha comunque significato riaprire le porte delle scuole, ma con notevoli cambiamenti:

> «Poi adesso abbiamo riaperto la scuola, la maggior parte delle persone che facevano la DaD ha ricominciato con le lezioni in pre-

> senza, abbiamo ridotto gli orari pomeridiani, non sono più 3 ma due, adesso tenteremo di riaprire il terzo e abbiamo un numero inferiore di studenti rispetto a prima perché chiaramente c'è la questione delle restrizioni, spazi piccoli e poco aerati» (Int. 8).

Le misure di contenimento hanno influito sia sul numero di studenti che potevano avere accesso agli spazi chiusi, portando per ovvie ragioni all'esclusione di alcune persone dall'apprendimento della lingua italiana, qualora non avessero avuto modo di partecipare alle lezioni online e, al contempo, aveva condotto all'assenza anche di alcuni insegnanti che avendo un'età piuttosto alta, soprattutto i volontari, hanno preferito non fare ritorno in presenza:

> «Adesso, sperando che non peggiori il quadro siamo ancora aperti dopo due mesi, speriamo di ammettere la lezione delle 17 perché abbiamo molti volontari in formazione. Alcuni volontari dopo la pandemia non hanno più voluto fare lezione in presenza e quindi abbiamo avuto una grande carenza di insegnanti e l'abbiamo tuttora, abbiamo tanti nuovi volontari in formazione e speriamo di riuscire a colmare questo vuoto, anche perché la flessibilità è un po' la nostra forza» (Int. 8).

Altri provvedimenti hanno avuto ripercussioni sulla normale organizzazione dei corsi, come: la sanificazione delle aule; l'uso dei dispositivi di contenimento; il controllo del *green pass;* il monitoraggio delle presenze, necessario qualora si fosse diffuso il virus all'interno della scuola. Ma, nonostante tutte le restrizioni in atto, la riapertura è stata vissuta con grande entusiasmo e l'adozione della DaD ha comportato un'innovazione nel settore dell'insegnamento della L2 ai migranti:

> «Nel momento in cui si torna all'apertura completa senza mascherine credo che si punti più alla presenza, anche se da parte mia fare una giornata o comunque qualcosa online la sperimenterò, anche perché poi loro hanno acquisito anche altre competenze informatiche, che comunque servono, anche solo per la nostra iscrizione a scuola e non tutti hanno un indirizzo mail o non lo sanno utilizzare, soprattutto per chi richiede documenti. Magari la potremmo utilizzare per degli approfondimenti, come l'educazione civica» (Int. 59).

Ciò che si può rilevare a conclusione dell'esperienza pedagogica, educativa e didattica delle scuole di L2 è, da un lato, una sorta di resistenza al cambiamento imposto da una frettolosa digitalizzazione che, forse proprio per il suo essere stata vissuta come una soluzione temporanea all'emergenza, sta ancora trovando la sua dimensione di azione nell'ambito della L2 e, al contempo, è stata colta la possibilità innovatrice nel settore di questo 'incidente di percorso'. Alcune inse-

gnanti, infatti, dichiarano di non voler abbandonare questa innovazione che sì, è stata una doccia fredda, ma non per l'introduzione dell'uso della DaD nella didattica della lingua italiana, ma per la situazione emergenziale in cui questa si è inserita. Ad oggi le scuole sono aperte, i servizi sono stati ripristinati al pieno delle loro potenzialità, ma l'aver vissuto la pandemia, la quarantena, la distanza e nuove soluzioni per colmare vuoti sociali, affettivi, relazionali, formativi e lavorativi ha inevitabilmente modificato la normalità, per cui il nuovo ordinario vede indubbiamente una maggiore presenza del digitale in tutte le sfere dell'uomo, anche nella dimensione educativa delle scuole di L2.

4.4 Lingua Seconda, tra obbligo e motivazione

L'apprendimento della L2 si profila come un percorso di acquisizione linguistica caratterizzato da una correlazione tra molteplici motivazioni che possono essere sinteticamente distinte in motivazioni estrinseche e motivazioni intrinseche. Questa ripartizione è giustificata dal riconoscere che, da un lato, la motivazione ha radici psicologiche in quanto, da definizione, consiste nell'insieme di fattori che mobilitano la persona a svolgere determinate azioni al fine di raggiungere specifici obiettivi (Mazzara, 1992), ma, al contempo, è anche un costrutto multidimensionale, dinamico e socialmente costruito che si sviluppa nell'interazione tra significati personali – cognitivi e affettivi e relazionali – e i contesti in cui gli individui agiscono (Mariani, 2012). Infatti, la motivazione non ha esclusivamente radice soggettiva, ma è influenzata da elementi anche di ordine sociale, ambientale e interpersonale e, per queste ragioni, si può presupporre che il comportamento soggettivo che muove l'apprendimento derivi, al contempo, anche da fattori esterni che si ripercuotono sulle motivazioni personali. In effetti sarebbe più corretto parlare di motivazioni all'apprendimento, promuovendo un approccio articolato al fenomeno che vede, anche in questo caso, la necessità di tenere in considerazione le dimensioni intersezionali soggettive e socioculturali – relative ai gruppi, alle comunità e alle società – coinvolte nell'apprendimento della L2.

Le motivazioni esplicitamente estrinseche individuate non dipendono esclusivamente da fattori esterni, ma sono determinate dal raggiungimento di un obiettivo materiale specifico e concreto, nel caso dei migranti iscritti ai corsi di L2 coincide con la certificazione di competenza linguistica del livello A2. Mentre, per quanto riguarda le motivazioni intrinseche si è fatto maggiormente riferimento alla teoria dell'autodeterminazione (Deci e Ryan, 1985) che individua 3 bisogni psicologici innati e universali:

1. il bisogno di competenza, ovvero la necessità di imparare e acquisire abilità;
2. il bisogno di relazioni, ovvero la necessità di acquisire senso di appartenenza e di costruire relazioni significative con altre persone;
3. il bisogno di autonomia.

Premettendo che le motivazioni che spingono all'apprendimento vedono un'interrelazione tra motivazioni intrinseche e motivazioni estrinseche, al fine dell'analisi è stato necessario distinguerle sulla base dei bisogni di formazione, così da poter identificare quale fosse l'obiettivo dell'apprendimento della lingua per le persone immigrate intervistate e, al contempo, raccogliere informazioni riguardo l'intenzione educativa su cui le scuole progettano l'insegnamento della L2. L'intento è quindi quello di comprendere il progetto della persona apprendente che, sulla base del proposito all'apprendimento, può intendere la lingua nell'ottica della propria inclusione sociale o, al contrario, come un'acquisizione obbligata e la cui l'utilità risiede nell'assolvimento degli obblighi normativi. Le scuole, invece, sulla base della progettualità pedagogica dell'insegnamento della L2 promuovono, o meno, l'apprendimento per l'inclusione sociale del migrante, per cui l'approccio interculturale definisce i contesti di apprendimento come facilitatori dell'incontro tra alterità, dell'instaurazione di un rapporto dialogico tra autoctoni e persone immigrate.

Infine, è necessario anche considerare il legame tra impegno pedagogico e progetto politico del Paese sul tema delle migrazioni. L'influenza delle politiche in atto riguardo l'accoglienza e l'inclusione dei migranti, oltre a normare il percorso individuale una volta giunti nel Paese, sono anche espressione del rapporto esistente tra autoctoni e immigrati. I paradigmi di relazione all'alterità possono manifestare la distribuzione del potere degli uni sugli altri; ad esempio, cittadini italiani e cittadini stranieri godono entrambi dei diritti civili, mentre i diritti politici sono garantiti solo a coloro che posseggono la cittadinanza italiana, intendendo un diverso grado di partecipazione della persona alla vita del Paese in base alla sua appartenenza nazionale formale. Inoltre, va aggiunto che il cittadino straniero per accedere alla cittadinanza italiana dovrà nuovamente sottoporsi alla valutazione delle competenze linguistiche, questa volta però nel livello B1 – anche detto livello *soglia* – come indicato dal decreto 'Sicurezza e immigrazione' n.132 del 1° dicembre 2018.

Quanto emerso finora sottolinea come la progettualità pedagogica che guida i corsi di L2 possa dipendere e, al contempo, influenzare quelle che sono le modalità di relazione all'alterità, per cui si ipotizza che se le motivazioni che spingono un soggetto ad apprendere la L2 sono maggiormente estrinseche e, in particolare, connesse agli obblighi normativi vigenti in Italia, allora significa che il progetto politico del Paese di immigrazione è indirizzato all'integrazione passiva del soggetto, alla sua naturalizzazione e assimilazione. Ovviamente questo approccio al percorso migratorio ha ripercussioni anche sulla motivazione individuale all'apprendimento che, in assenza di ulteriori requisiti da soddisfare non identifica ragioni materialmente utili per proseguire la formazione linguistica. Così la lingua perde la sua capacità di diventare propulsore comunicativo dell'inclusione e terreno fertile per l'interazione tra alterità, riducendosi a essere la lingua del permesso di soggiorno. Lo stesso non si può dire di chi arriva all'apprendimento di un livello B1, ultimo livello di competenza offerto gratuitamente dalle realtà del Terzo settore e dai CPIA, in quanto, almeno da ciò

che è emerso dalle persone intervistate, in questo caso vi è una progettualità nell'apprendimento delle lingue più orientata all'autodeterminazione, per cui le componenti dell'inclusività e dell'autonomia sono decisive. Quando la L2 assume e dona significato al processo di inclusione sociale, allora le motivazioni estrinseche assumono un ruolo secondario, mentre le motivazioni intrinseche muovono a un apprendimento della lingua attivo e partecipato. Ciò che ne consegue è che, se i bisogni di apprendimento coincidono con l'ambito motivazionale dell'autonomia e della partecipazione, allora acquisire le competenze linguistiche del Paese di immigrazione rientrerà in una visione interculturale della società volta alla reciproca inclusione sociale.

4.4.1 Il dovere della L2. L'apprendimento linguistico in assenza di un progetto educativo per l'inclusione

Ricordiamo che il quadro normativo italiano prevede che la persona immigrata, che abbia più di 16 anni, per ottenere il permesso di soggiorno deve sottoscrivere l'Accordo di Integrazione. Questo prevede che nell'arco di 2 anni vengano conseguiti 30 crediti sulla base dell'adempimento di determinati obblighi, tra i quali vi è l'acquisizione della lingua italiana a un livello A2, unico requisito obbligatorio e valutabile. Si può dedurre che l'osservanza dell'Accordo di Integrazione tramite l'acquisizione delle competenze linguistiche potrebbe rappresentare la principale motivazione estrinseca all'apprendimento della lingua del Paese di immigrazione:

> «allora un migrante adulto, lavoratore, cerca principalmente un attestato A2, una certificazione per avere un permesso di soggiorno di lungo periodo, questo moltissimi, sono quelli che lavorano qua e che stanno qui maniera stabile e poi sono quelli che fanno venire le famiglie, le mogli e figli, e sono tanti» (Int. 2).

Si riconosce che la motivazione derivante dal *dovere* di ottenere la certificazione linguistica entro i due anni dalla sottoscrizione dell'Accordo è molto forte e sostenuta anche dai diversi enti che sono coinvolti nel percorso di accoglienza del migrante una volta giunto in Italia come i centri di accoglienza:

> «quelli che sono per esempio nei centri di prima accoglienza, che non hanno ancora l'ottica dello studio e del lavoro però anche loro in molti centri sono spinti, gli viene spiegato, vengono fatti dei colloqui individuali in cui gli si dice 'la prima cosa che devi fare è conoscere la lingua' e quindi anche loro spontaneamente vengono a cercarci» (Int. 2).

L'imposizione dell'apprendimento linguistico sembra non tenere conto di quello che è il progetto migratorio della persona, portando così ad un'offerta

generalizzata di percorsi di formazione finalizzati al certificato, aldilà dei bisogni reali di apprendimento dei soggetti:

> «allora, intanto è obbligato, in questura se vuole avere il permesso di soggiorno deve presentare il certificato di conoscenza della lingua A2 […] poi in realtà bisogna chiedersi perché sono venuti in Italia, alcuni vengono e pensano di rimanere pochi anni e poi tornare indietro, parlano con i loro connazionali e non sentono forte questa spinta di imparare l'italiano» (Int. 24).

La questione del certificato linguistico sembra essere percepita da parte delle scuole come il principale fattore motivazionale estrinseco, fortemente influenzato anche dalla presenza e dalle relazioni della comunità di appartenenza con la società di immigrazione:

> «They learning because certificate is important! Questura! […] dopo non è necessario [andare a scuola] because permesso di soggiorno, dopo non necessario […] Loro non vanno scuola perché non serve più […] They don't need parlare, parli solo Bangladesh, amici del Paese, nessuno italiano» (Int. 35).

L'appartenenza a una comunità è qui intesa sulla base della matrice socioculturale, ovvero di quegli elementi che ne contraddistinguono gli usi, i costumi, la religione, le tradizioni, la lingua, quindi tutti quegli elementi su cui si costruisce l'identità collettiva (De Rosa, 2003). Sul percorso di inclusione nel Paese di immigrazione la comunità di appartenenza può avere una forte influenza nel determinare l'approccio all'apprendimento della L2 del singolo. Come emerso dalle parole della studentessa, avere una dimensione comunitaria molto presente nel Paese di immigrazione rafforza l'identità individuale nella sua adesione alla collettività, per cui può condurre a non sentire la necessità di interagire con l'alterità autoctona. Non necessitare della lingua del Paese di immigrazione come dispositivo inclusivo comporta una progettazione educativa funzionale ai bisogni estrinsechi, fondati sull'obbligo di assolvimento del patto normativo, soprattutto da parte delle scuole che operano in zone della città caratterizzate da un'alta densità di popolazione immigrata:

> «solo per il superamento dell'esame di italiano, è una e unica. A questi ragazzi non interessa tanto integrarsi, almeno per il target che abbiamo noi, noi lavoriamo tanto con i bengalesi e sono una comunità a sé stante, vanno ai loro supermercati, vanno alle loro banche, quindi non gli interessa avere una vita fuori dalla loro comunità, non gli interessa imparare l'italiano, a qualche donna interessa imparare l'italiano perché deve andare a scuola per i bambini, a parlare con gli insegnanti, ma giusto per quello, però per il resto l'unico loro pensiero è l'esame di italiano» (Int. 41).

Anche il livello di inclusione della comunità di appartenenza con la società di immigrazione ha un'influenza motivazionale. Vale a dire che vi sono comunità che sono più integrate e che influiscono in forma minore nel direzionare i bisogni del singolo, così come vi sono comunità, ad esempio nel contesto romano quella bengalese oppure quella cinese, che soddisfano i propri bisogni sociali senza interagire con il Paese di immigrazione. Quindi, l'affluenza ai corsi può essere indotta anche dalla comunità del Paese di provenienza che, avendo bisogni collettivi specifici sul piano comunicativo e relazionale, potrebbe influenzare e direzionare l'offerta formativa e linguistica dei corsi a rispondere a tali bisogni comunitari specifici:

> «prima avevamo dei corsi un po' più carini di B1/B2 erano tutti ragazzi brasiliani, greci, che lavoravano qua, chi era fidanzato con un italiano, loro sì, avevano seriamente voglia di imparare l'italiano, ma quelli con cui stiamo lavorando negli ultimi anni niente, solamente superamento dell'esame di italiano […] Però calcola, ti parlo solo della comunità bengalese […]. Per questo non facciamo più nemmeno i corsi di cittadinanza, i corsi di educazione civica, perché a questi [persone bengalesi] non interessa niente, prima che la scuola era più multirazziale andavano tanto, ora dobbiamo adeguarci alle richieste» (Int. 41).

La questione dell'influenza della comunità di appartenenza nell'apprendimento della lingua del Paese di immigrazione è più volte emersa durante le interviste e sembra avere notevole ascendenza sull'approccio del singolo alla L2. Una caratteristica delle scuole di L2 precedentemente rilevata riguarda la formulazione della proposta educativa che possa quanto più soddisfare i bisogni espressi dagli studenti iscritti. Anche la comunità di provenienza, però, esercita una sorta di potere sulla relazione tra singolo individuo e il bisogno di apprendimento linguistico. Qualora non vi sia interesse, né da parte dell'individuo e né da parte della comunità, a integrarsi nel tessuto sociale del Paese di immigrazione, si andrebbe a realizzare una società multiculturale:

> «si stanno creando come dire delle isole che non hanno niente a che vedere con l'integrazione sociale o culturale, quindi la scuola di italiano è l'unica opportunità, però chiaramente gioca molto in difesa. Imparare l'italiano effettivamente non diventa nemmeno una necessità per loro capito?» (Int. 38).

Questi estratti sottolineano l'influenza della collettività nel determinare le iscrizioni e la frequenza ai corsi, diventando un elemento di unione tra i soggetti e le scuole, facilitando o ostacolando la frequenza:

> «io la vedrei in maniera positiva[la comunità], anzi devo dire che quando avevamo la scuola in presenza bastava che venissero al-

> cune persone a informarsi che quando poi cominciava grazie al passaparola eravamo già pieni di iscritti» (Int. 36).

Sulla base del soddisfacimento dei bisogni sociali, così come di quelli lavorativi e abitativi, la collettività può determinare una visione della lingua che si avvicina più al multiculturalismo che all'interculturalità. Per cui vi è una convivenza pacifica, ma di mondi separati e che raramente entrano in relazione. Così la lingua non è un dispositivo di integrazione, ma di assimilazione della persona immigrata. È anche vero, però, che il percorso di inclusione, così come quello dell'apprendimento della Lingua Seconda, non riguarda solo la volontà del migrante o della comunità di appartenenza, ma anche dell'approccio adottato dal Paese di immigrazione che, tramite numerosi interventi e proposte, può favorire il processo o al contrario ostacolarlo. La scuola diviene così, a volte, l'unica occasione di scambio e di relazione con l'alterità che, però, si esaurisce nel momento stesso in cui il progetto politico e educativo non ha come obiettivo l'inclusività:

> «la loro vita sociale è molto limitata, anche tra di loro non si frequentano moltissimo […] Hanno, diciamo, una socialità molto legata, direi esclusivamente, legata al Paese di appartenenza, non mi risulta che ci sia una socialità allargata al quartiere, agli italiani o altre nazionalità del quartiere. Diciamo che questo è un ostacolo che dipende da loro, ma anche da noi» (Int. 37).

4.4.2 Il caleidoscopio delle motivazioni all'apprendimento della L2. Perché la lingua può essere inclusione

Nonostante quanto emerso nel paragrafo precedente, dal suo arrivo in Italia la persona migrante manifesta diversi bisogni: lavorativi; abitativi; culturali e formativi. La lingua può essere considerata come la risposta alle esigenze formative, comunicative e interazionali della persona immigrata, rientrando nei bisogni socioeducativi. Quindi, mentre sono già stati trattati gli aspetti inerenti alle motivazioni estrinseche all'apprendimento della lingua, è fondamentale dedicare spazio anche all'analisi di quei fattori motivazionali intrinsechi, ovvero indirizzati all'inclusività e all'autodeterminazione della persona immigrata nella società. Come ci ricorda una delle insegnanti intervistate, la questione dell'inclusione della persona immigrata è ampiamente trattata e, soprattutto, è riconosciuto a livello normativo e politico che l'acquisizione della lingua è un passaggio indispensabile:

> «il problema dell'immigrazione, che già 20 anni fa si profilava già ben chiara e si spingeva per l'integrazione, con la lingua, la cultura, loro non saranno italiani però intanto devono conoscere una lingua europea, quindi l'integrazione attraverso la lingua» (Int. 23).

Bisogna ammettere che il dispositivo linguistico non è sufficiente all'integrazione, ma, tramite la componente motivazionale intrinseca, è possibile osservare come sia promotore delle relazioni tra alterità, di riconoscimento del sé e di autodeterminazione nel contesto migratorio.

Discutere dei bisogni a fondamento dell'apprendimento della L2 sposta l'attenzione da quelle che sono le motivazioni estrinseche a quelle intrinseche, al centro delle quali vi è la persona e il progetto di relazione con l'alterità. Ciò che spesso accade, almeno da quanto raccontato dagli intervistati, è che l'iniziale motivazione all'apprendimento ha sempre radice nel dovere, in quanto la primaria spinta all'iscrizione ai corsi di L2 sembra essere prevalentemente estrinseca, ma i fattori motivazionali si articolano con il passare del tempo, portando all'insorgenza di nuove esigenze:

> «è fatto di tante piccole cose, tante piccole motivazioni. Una scontata è quella 'mi serve l'esame, devo fare il test', questa è la primaria, soprattutto dal 2010, quando è stato introdotto l'esame A2, la certificazione per il permesso di soggiorno, lì per forza ci dovevi andare, però poi diventa sempre altro. Magari la motivazione iniziale è più di necessità, magari utilitaristica, ma poi muta, si evolve» (Int. 14).

Questo caleidoscopio di 'tante piccole cose', ovvero dei molteplici bisogni che guidano l'apprendimento, sono i più vari e mutevoli e dipendono dalle caratteristiche intersezionali individuali, dal proprio progetto di vita e, anche, dal progetto politico e educativo del Paese di accoglienza. Per queste ragioni i fattori motivazionali si articolano e si modificano durante il corso dell'apprendimento, e mentre alcuni bisogni vengono corrisposti ne emergono di nuovi che alimentano la motivazione ad apprendere. «Dare una lingua a una persona è dargli il pane e l'acqua» (Int. 24), afferma una delle insegnanti intervistate, sottolineando l'importanza di apprendere la lingua e, sulla base dei bisogni primari, uno degli elementi emersi come essenziale nell'apprendimento della L2 si riferisce a una vera e propria necessità comunicativa:

> «per me è difficile capire tutto, io capisco se tu parli lento io capisco quasi tutto, però la gente in strada parla rapido e io non capisco, non capisco e io ho davvero bisogno di imparare la lingua del Paese in cui sto vivendo, se no non posso viverci solo con la mia lingua, ho bisogno di sapere quella di questo Paese» (Int. 3).

Apprendere la L2, capire gli altri, sentirsi autonomi e efficaci nell'accedere ai vari servizi del territorio, come gli uffici comunali, l'ospedale o la scuola, sono fattori che alimentano la motivazione all'apprendimento. La percezione da parte delle persone migranti intervistate è che non si può vivere in Italia senza acquisire la lingua, neanche nella prima fase della propria immigrazione,

e questo perché hanno sperimentato come non sia possibile usufruire dei servizi e comunicare senza utilizzare la lingua italiana, denotando una carenza plurilingue del Paese:

> «un problema, che non va bene per me, mia testa non capisce niente veloce, io non mi piace così perché io voglio imparare e capisce bene italiano, io voglio! […] italiano no piace inglese, capito? […] Io voglio imparare e capire bene italiano, per parlare, ma anche per capire, qui in Italia general lingua è italiano, questo io voglio imparare» (Int. 29).

La mancanza nei servizi di mediatori culturali rappresenta di per sé un fattore motivazionale estrinseco all'apprendimento della lingua, dato che è una carenza del sistema del Paese l'assenza di queste figure. La privazione di alternative linguistiche all'italiano lede, in realtà, l'autonomia della persona, per cui la causa esterna genera il bisogno individuale di sentirsi efficaci e di non dipendere dagli altri sul piano comunicativo:

> «ogni volta difficoltà faccio per leggere qualche lettera, per parlare nell'ufficio, negli ospedali, tante cose, per riempi qualche foglio in ospedale, mi dico 'scrivi qui', ma io rimango così e sempre deve chiedere, nessuno mi aiuta, come faccio da sola? Anche per leggere un libro… adesso un po' so leggere e mi sento che posso» (Int. 26).

Le persone che immigrano in Italia capiscono velocemente che devono apprendere la lingua proprio perché, come già emerso, non è scontato che un italiano parli altre lingue:

> «Sì, è molto importante, certo, per esempio io sono straniera e devo parlare italiano perché non tutti italiani parlare inglese, quindi io devo parlare bene italiano, capisce bene italiano così io capisco a te, capisco tradizioni, culture da voi e poi conoscere tutto di italiani…come si chiama? La vita di italiani! Come vivere qua e poi anche se si parla bene, capisci bene, trova un lavoro buono» (Int. 57).

L'esperienza di interazione di una persona immigrata in italiano, tra l'altro, non risulta essere sempre positiva, non solo perché vi è un'inibizione dovuta alla competenza linguistica nella L2, per cui sarebbe comprensibile l'imbarazzo, ma ciò che può capitare lo riporta una delle studentesse intervistate che racconta di come abbia subito discriminazione linguistica. La discriminazione linguistica può assumere diverse sfumature e accezioni, in questo caso si può indubbiamente parlare di un'esperienza di razzismo linguistico vissuta in un contesto istituzionale, ovvero presso gli uffici del Comune e, tra l'altro, in oc-

casione dell'avvio delle procedure per la richiesta di cittadinanza, per la quale è necessario un livello B1 di competenza nella lingua italiana:

> «ufficiale della comune mi ha trattato molto male, perché io non parlava la lingua e diceva 'Perché cerca cittadinanza, questa procedura se tu non parla italiano?'. A me questo ha fatto piangere tanto perché io diceva se ci sono 1 milione di italiano in Brasile e non tutti parlano portoghese, se è per questo anche loro non sono nati in Brasile, e lui a me ha un po' di pregiudizio, ci sono le persone che non accettano diverso» (Int. 39).

A sostegno dell'esperienza della studentessa, anche una delle insegnanti segnala che queste situazioni possono accadere e che l'ambito della lingua è, oggi, uno degli spazi in cui il razzismo e la discriminazione possono emergere, ma anche dove possono essere combattuti:

> «poi la vita qui non è facile, italiani brava gente fino ad un certo punto, devono imparare a difendersi ed evitare situazioni pericolose e anche per istruirsi se decidono di farlo. Poi devono perché hanno bisogno di integrarsi con noi, anche perché possiamo discuterne all'infinito, qua ci sono 6 milioni di persone migranti che però si sono trasferite, questi italiani devono diventare, è importante che trovino i giusti canali di integrazione con noi» (Int. 22).

La L2 si rivela essere anche uno strumento di difesa verso una forma di discriminazione, apparentemente più velata, che però predispone la relazione all'asimmetria sulla base della competenza linguistica. Non parlare 'bene' italiano, intendendo, probabilmente, come un madrelingua quella che è la L2 non è sufficiente a evitare l'etichetta di straniero, nonostante i lunghi periodi di soggiorno in Italia, nonostante famiglia e lavoro siano qua, nonostante il proprio progetto di vita significhi stabilità in un Paese che, semplicemente, non è quello dove si è nati.

Ciò che riportano gli studenti intervistati è una motivazione all'apprendimento che rivela la pluralità dei significati che assume la lingua nel percorso personale di apprendimento e inclusione. Infatti, uno degli elementi emersi è l'interesse a comprendere la cultura del Paese tramite l'apprendimento della lingua:

> «penso che la lingua è una parte molto importante della cultura, non se può vivere in un Paese senza almeno provare a imparare la lingua […] domande basiche per essere capable di conoscere un po' più della cultura […] conoscere la lingua doesn't mean che conoscere la cultura, ma credo che il primo passo forward questo momento. Per me è un segnale di rispetto» (Int. 30).

Un'altra studentessa intervistata approfondisce ulteriormente l'associazione tra lingua e cultura, definendo questo connubio come un processo di pensiero, dando così rilievo a come l'apprendimento della L2 porta anche a vivere e a conoscere quella che, nel caso dell'Italia, viene definita all'estero come *the italian way of life*:

> «Fondamentale perché è un processo anche di pensiero, la lingua è imprescindibile imparare per vivere, per tutto, per piacere anche, ma per comprendere […] tutto è diverso, potere imparare la lingua è come vivere un autra possibilità, per me è imprescindibile, ma per i migranti anche, per i sentimenti per il suo benestare, per tutto» (Int. 53).

«Poter imparare la lingua è come vivere un'altra possibilità» è una frase rappresentativa di un'altra dimensione motivazionale emersa dalle interviste:

> «soprattutto le donne di una certa età, dopo che hanno fatto i figli e sono grandi, adesso vogliono imparare a leggere e scrivere ed è gente che sta qua da 20 o 25 anni e non aveva mai avuto la necessità di imparare la lingua, oppure non l'aveva mai sentita così forte» (Int. 14).

L'apprendimento della lingua del Paese di immigrazione diventa così opportunità per dedicare del tempo a sé stessi e per riscoprirsi in un percorso formativo. Conquistare una voce, o riappropriarsene, è un passaggio davvero significativo per le persone che migrano e che, forse, neanche nel Paese di provenienza avevano avuto modo di sperimentare sé stessi nei percorsi di formazione. Imparare e avere un luogo in cui farlo consente di mettersi alla prova tramite la lingua, l'interazione e la disponibilità all'ascolto da parte degli altri:

> «Però ci sono anche persone in cui invece il fatto di non aver potuto studiare da giovane è una frustrazione […] è una mancanza che cercano di sopperire creandosi delle opportunità anche qui […] la motivazione principale quella di sentirsi accolti se vogliamo, cioè sentire che c'è una persona dall'altra parte del tavolo che ti sta a sentire e quindi la lingua diventa strumento anche per comunicare i propri fabbisogni […] il fatto di essere ascoltati è una delle motivazioni più forti in queste cose» (Int. 38).

Anche un'altra insegnante, parlando dell'aspetto culturale dell'apprendimento della lingua, riporta l'esempio di una signora, iscritta al corso B1 di L2, che ha potuto iniziare un percorso di formazione linguistica solo nel momento in cui è andata in pensione perché spinta dal bisogno personale di apprendere:

> «poi ci sono anche casi buffi, c'è una signora carinissima che sta qua da 40 anni e capisce tutto, però mi ha detto che non è mai andata a scuola perché ha sempre lavorato e adesso vuole vedere proprio l'aspetto più formale, forse, e questo mi sembra molto bello. Vuole recuperare per rivalsa personale» (Int. 49).

Dato quanto riportato è utile fare un ulteriore focus sulla condizione femminile. Anche sulle motivazioni all'apprendimento le donne e le insegnanti hanno riportato condizioni specifiche che si ritiene siano importanti da analizzare adottando un punto di vista femminista e intersezionale e dedicandogli uno spazio specifico di analisi e discussione. Quanto restituito in precedenza è che le donne, rispetto agli uomini intervistati, sembrano vivere di più l'esclusione e la marginalizzazione sociale derivante dall'essere immigrate e dalla mancanza di un percorso di inclusione. È emerso anche come, solitamente, accedano con ritardo ai corsi di L2 offerti dal contesto di immigrazione in quanto spesso il ruolo di genitore ricade sulla donna, che ne viene completamente assorbita. L'aspetto genitoriale può, tuttavia, anche diventare un potente fattore motivazionale:

> «la motivazione più importante rispetto a questo corso, fatto per donne, ma più che altro madri, era di entrare nella vita dei propri figli, il fatto di non capire neanche che cosa dice un insegnante riguardo l'educazione di tuo figlio è una motivazione forte. anche il fatto di andare al corso con le amiche credo che sia stato importante, fare una cosa insieme che non sia cucinare o andare al parco con i bambini è stato fondamentale secondo me» (Int. 60).

Molte delle donne intervistate accedono a percorsi di apprendimento della lingua del Paese di immigrazione solo nel momento in cui anche i figli sono in età scolastica, elemento che è tenuto in considerazione dalle realtà di insegnamento per organizzare corsi dedicati alle sole donne. Apprendere la lingua italiana per potersi dedicare al percorso educativo dei figli è un fattore motivazionale molto significativo per il percorso di acquisizione linguistico delle donne immigrate:

> «Sì, quando maestre di i miei bambini chiedere una cosa prima no, prima di due anni io niente capisce italiano, quando io inizia la scuola io capito cosa dice maestra che fare compiti, pure su WhatsApp gruppo di miei bambini adesso capisce meglio di prima, è importante» (Int. 7).

Per le madri immigrate il contatto con la scuola è spesso il primo vero contatto autonomo con la società di immigrazione, ponendole di fronte alla crisi del ruolo rivestito fino a quel momento, ovvero esclusivamente quello di ge-

nitore. Questo perché la mancata competenza nella L2 non permette loro di comunicare con le istituzioni che si occupano dell'educazione dei figli:

> «Poi mio figlio e figlia studia qua io mamma e serve imparare questa lingua, imparare serve perché vergogna per noi che mio figlio va a scuola superiore, io mamma non parlare bene, vergogno, non va bene» (Int. 34).

Il sentimento di vergogna espresso dall'intervistata deriva dal bisogno di competenza (Deci e Ryan, 1985), ovvero la capacità di interagire con il proprio ambiente di appartenenza attraverso l'esercizio delle proprie abilità, ma dal momento in cui non si posseggono abilità nella lingua del Paese di immigrazione, allora il sentimento che prevale rispetto alle proprie abilità è la frustrazione:

> «ci sono le madri che hanno i figli che vanno a scuola e parlano già benissimo l'italiano e loro invece non lo parlano e lo vivono come un po' una frustrazione, come un paradosso, i figli potrebbero insegnare l'italiano alla madre benissimo invece non lo fa allora loro in qualche modo per aiutare figli e l'integrazione e non costringerli a diventare bilingue cercano anche loro di imparare l'italiano, se vogliamo lo fanno per i figli o per aiutare l'integrazione dei figli» (Int. 38).

La sensazione di inefficacia, se inizialmente produce frustrazione, man a mano che si prosegue il percorso di acquisizione di competenze linguistiche trova nel bisogno di sentirsi competenti un ottimo propulsore motivazionale. Inoltre, per le donne che sono giunte in Italia attraverso il ricongiungimento familiare e, presumendo che abbiano un marito, di pari passo all'acquisizione dell'italiano, aumentano anche le commissioni che svolgono sempre di più in autonomia:

> «Pure mio marito, non c'ha tempo per cose di ufficio, appuntamento, accompagnare bambini, non c'ha tempo lui. Importante imparare italiano, non capire io non spiegare alle altre persone» (Int. 7).

Seppur spesso in relazione alle dinamiche familiari, l'autonomia delle donne migranti cresce con le capacità nella L2, affiancando alla volontà di poter svolgere da sole e senza dipendere da altre persone le commissioni quotidiane:

> «perché sono in un Paese che non conosco, non parlo italiano, non conosco luogo e è importante perché per me per fare qualche cosa, farlo da sola senza chiedere a uno, essere indipendente, senza dipendenza dal mio sposo» (Int. 5).

Va anche considerato che il progetto migratorio delle donne migranti, a meno che non sia svolto in forma individuale, dipende da quello familiare, comportando il radicamento di interi nuclei familiari:

> «Io stare qua, miei figli studia qua, io mangio qua, tutto io prendere da Italia perché io non imparare italiano? Serve, quando vai ospedale, quando vai scuola parlare con maestra, questo non è bene che io non parlo italiano, disturbo, è noioso per loro. Io no capisce e loro non può aiutare e poi loro quante volte dire non è bello» (Int. 34).

La stabilizzazione delle famiglie migranti nel Paese rappresenta un fattore che può motivare le donne all'inclusione, almeno dei figli. Nonostante da parte delle donne emerga in maniera preminente il ruolo materno come fattore di spinta all'apprendimento, le insegnanti riportano la percezione che il bisogno di imparare l'italiano rientri in un più ampio percorso di autodeterminazione e autorappresentazione di cui la lingua è solo un tassello:

> «per quanto riguarda le signore c'è proprio una motivazione personale, che è quella di fare qualcosa, magari non consapevolmente, ma di fare qualcosa per sé stesse, uscire di casa e fare qualcosa per sé stesse, anche se non lo esplicitano ma secondo me c'è» (Int. 37).

Anche un'altra insegnante, oltre a evidenziare che la maggior parte delle persone frequentanti i corsi sono appartenenti al genere femminile, sottolinea anche come, a suo parere, i bisogni di apprendimento siano diversi da quelli maschili:

> «il numero di donne è di molto maggiore rispetto agli uomini tra quelli che frequentano. Forse hanno più tempo? No, secondo me c'è anche una voglia di sapere di più, mentre gli uomini si accontentano di sapere quel tanto che gli permette di svolgere quel lavoro che vuole o deve svolgere e per queste ragioni magari è meno spinto a dire 'voglio migliorarmi', anche a livello di comunicazione. Forse nella donna emerge di più questa esigenza» (Int. 6).

Infine, un ultimo elemento motivazionale all'apprendimento della L2 e peculiare delle donne, riguarda anche il fatto che le scuole diventano luoghi di relazione, aldilà dell'acquisizione delle competenze linguistiche, vi è il bisogno di uscire da una condizione di marginalizzazione e di isolamento sociale:

> «Insomma, per molte donne questa è anche una possibilità per uscire da questa situazione e riuscire ad interfacciarsi un po' con

> il resto del mondo, a interagire, quindi penso ci sia anche una necessità di socializzazione […] Hanno proprio bisogno di uscire di casa e venire qua» (Int. 6).

Le motivazioni all'apprendimento sono molteplici, multidimensionali, possono essere socialmente determinate o curare un bisogno di apprendimento e di efficacia del tutto personale. Fatto sta che, in realtà, vi è un'unione di fattori che guidano la formazione della persona lungo l'arco della vita, riassumibili nelle parole di questo studente che afferma che:

> «imparare l'italiano da la possibilità di socializar, di assettarse en la sociedad e salirse de un contexto violenta a un contexto de paix, de esperanza per tutta la familia nostra, sin…sin paix e sin esperenza, quando la persona è persa, quando la esperanza è persa no ay ragione para vivir. Italia e l'italiano, la scuola da una opportunidad de vida» (Int. 10).

La scuola da un'opportunità di vita, che può essere diversa o uguale a quella precedente la migrazione, ma permette di poter agire, di essere un attore del proprio percorso di inclusione e di definirsi nel nuovo contesto e, quindi, di autodeterminarsi. Un'altra studentessa, oltre a ribadire il legame tra il concetto di autonomia e l'apprendimento linguistico, afferma che studiare l'italiano «è anche la necessità di essere visti», sottolineando come il non essere compresi a causa della minore competenza nella L2 possa rappresentare una limitazione del proprio essere, portando l'individuo a una grande sofferenza:

> «ma è importante per noi stranieri per l'autostima perché, ad esempio, se arrivo in un posto e voglio parlare una cosa e la persona 'Ah? Che?' questo già ci dà un blocco, è un blocco, tante volte voleva parlare una cosa, c'aveva una idea, ma questo ti blocca anche la tua personalità, deve lasciare un po' la tua personalità se è socievole che è buffo, tu devi cambiare. La comunicazione è tutto, la lingua è tutto, chi non comunica soffre molto, tanto» (Int. 39).

4.4.3 Il ruolo della comunità nell'apprendimento della lingua. Tra inclusione e ostacolo

La necessità di salvaguardare la propria identità nazionale nella migrazione spesso porta allo sviluppo di una autorevole comunità identitaria transnazionale (Ceccagno, 1997), alimentata da un sentimento di appartenenza a un gruppo. La questione emersa dalle interviste, e motivo per cui le comunità rientrano nella sfera di influenza alla motivazione del singolo ad apprendere la L2, è che la realtà comunitaria sembra essere percepita come distaccata dal

contesto sociale di immigrazione e, sulla base dell'organizzazione interna, può essere agita una più o meno rigida funzione di controllo sui propri membri:

> «Può avere una funzione di controllo e limite alla libertà, dipende anche dal tipo di relazioni famigliari […] Da una parte è un appoggio, tantissimi condividono le case e questo abbatte le spese, però…qualcuna che fa scelte come cambiare quartiere ha guadagnato un po' di libertà, anche nelle relazioni eh! Parlano di più con gli italiani senza avere l'occhio della comunità che ti segue, non c'è controllo sociale» (Int. 33).

La questione dell'emarginazione della comunità e, conseguentemente, delle persone che la compongono, è focale nell'analisi delle motivazioni all'apprendimento. Infatti, qualora si prediliga l'adesione esclusivamente alla dimensione comunitaria, perché è chiaro che non si considera la rinuncia alla propria identità nazionale, l'ipotetico percorso di inclusione non ha neanche inizio:

> «Io penso che è molto più facile di rimanere nella sua comunità, quindi se sei francese, filippino, americano è molto facile trovare, è facile di rimanere nella comunità e poi non hai bisogno di imparare l'italiano perché vai nei ristoranti, negozi, tutto nella tua lingua, quindi non hai bisogno di parlare tanto italiano. Queste comunità sono molto installati, puoi vivere con altri, lavorare e non ti serve l'italiano, se decidono di studiare tardi è perché gli serve, ma secondo me è facile rimanere nella sua comunità» (Int. 54).

La riproduzione di una società a sé stante all'interno del Paese di immigrazione comporta la tendenza a chiudere la comunità dalla relazione con l'alterità e, conseguentemente, risulta anche complesso proporre percorsi pedagogici interculturali data l'impenetrabilità di queste realtà:

> «se ci fai caso, le comunità più numerose sono sempre quelle che se la vivono tra loro, non è che poi hanno tanta voglia di entrare, parliamo sempre di inclusione, ma probabilmente non rientra nelle loro priorità, può darsi pure che a loro non interessi proprio, no?» (Int. 14).

Un'altra insegnante descrive come le comunità transnazionali si siano insediate in determinate zone della città, creando delle società a sé stanti all'interno del contesto urbano e che riproducono il Paese di provenienza anche nella tipologia di servizi e attività offerti:

> «secondo me, per quello che posso osservare, qui le gente sono in silos, abitano tutti nello stesso luogo, non è difficile, dove sono i

> cinesi? Qui, dove sono questi? Qui. Credo che, forse, il governo poteva stimolare questa gente a fare più inclusione» (Int. 30).

Un'insegnante riporta come esempio il caso specifico della comunità cinese che, a suo parere, è totalmente autogestita e non interagisce con la realtà di immigrazione, descrivendola come un *enclave*:

> «una cosa che ho notato in questi anni, ne ho avuto solo uno, non ci capitano mai cinesi, proprio sono più chiusi, la comunità più chiusa, poi c'è un insieme di fattori, io non li ho mai visti imparare, sono molto autogestiti, è come se fosse un mondo a parte, tanto sei tu che vai da loro» (Int. 40).

Va aggiunto, però, che in una prima fase della migrazione è riconosciuto il ruolo di supporto alla persona derivante dall'appartenere a una comunità; in un secondo momento della migrazione il rischio di una dimensione comunitaria molto forte sul territorio, ma esclusa socialmente, è che non porti la persona a interfacciarsi con la realtà sociale esterna. Per questa ragione la motivazione all'apprendimento, da intendere come una prima spinta all'inclusione sociale, entra in collisione con la dimensione comunitaria:

> «Credo che sia positiva nei primi momenti, anche nei primi due anni, perché ti trovi in un Paese estero, senza conoscere nessuno, senza conoscere la cultura, gli usi, senza conoscere nulla in sostanza […] dopo quei primi anni, invece, secondo me, un po' c'è la chiusura in quel gruppo che poi è difficile che ci sia dell'integrazione vera, non riescono poi a uscire dalla loro comunità. Poi continuano a parlare solo la loro lingua, non hanno neanche modo di confrontarsi con gli altri» (Int. 60).

Infatti emerge come la comunità di provenienza non faccia affiorare il desiderio di inclusione in quanto, apparentemente, i bisogni vengono corrisposti dalla realtà comunitaria. In questi casi la dimensione educativa rappresenta gli spazi dove si potrebbe realizzare l'incontro con l'alterità, consentendo una ridefinizione del sé e dei propri bisogni:

> «[la comunità] a volte diventa un rifugio, ti limita ma è una zona di comfort ed è una rete solidale, invece a scuola si da la possibilità di vedere, ed è questo interessante, che esiste un possibile gruppo con altre rappresentanze e quindi può capitare che l'aiuto te lo da un ragazzo da cui ti senti distante, anche perché naturalmente uno è predisposto ad andare dove conosce […] è normale cercare dove è più semplice, però per chi fa il passetto oltre poi arrivano

> le grandi soddisfazioni perché qua si prova, si creano amicizie e chi è pronto a questa accoglienza si arricchisce come, d'altra parte, noi docenti» (Int. 59).

La scuola diviene lo spazio di conoscenza della L2, di sé e degli altri, e fondato sulla condivisione di esperienze e sulla costruzione di relazioni interculturali, rendendo l'ambiente educativo lo spazio privilegiato per definire nuove dimensioni di appartenenza, senza rinunciare a quella comunitaria:

> «perché l'associazione può diventare un focal point […] con esta associazione la gente si sente che…belonging e anche per evitare l'abbandono, la gente che si isola, rimane da sola e questo è male per la salute. Penso che questo, per un inizio» (Int. 30).

4.5 Ultime riflessioni sui servizi di Lingua Seconda

4.5.1 Criticità del settore

Finora l'analisi delle interviste si è articolata sulla base di vari contenitori tematici il cui fine è quello di riflettere criticamente sulle molteplici dimensioni che caratterizzano l'educazione alla L2. Infatti, quanto si è profilato finora sono realtà molto articolate, distinte le une dalle altre e accumunate dalla missione di fornire gratuitamente lezioni e percorsi di lingua italiana a coloro che sono appena arrivati, che devono ancora arrivare o, anche, che risiedono da tempo sul territorio italiano. Così come ogni scuola è diversa dalle altre, diversi sono anche gli insegnanti e gli studenti che vivono la L2 e gli ambienti dedicati all'apprendimento. È emerso come il panorama dell'insegnamento si componga di volontari, di profili altamente specializzati, o assolutamente impreparati, e di insegnanti di ruolo, mentre per quanto riguarda gli studenti sono state riportate esperienze uniche e irripetibili di approccio alla L2 e al proprio percorso di inclusione.

Un panorama così flessibile, dinamico e libero, volto al benessere della persona e a una visione sociale interessata all'interculturalità delle relazioni tra autoctoni e migranti purtroppo deve anche scontrarsi con le numerose difficoltà che incontra sul proprio percorso. Come per ogni ambito analizzato, anche in questo caso l'approfondimento delle criticità emerse si struttura sull'interazione tra il vissuto degli insegnanti e quello degli studenti, consentendo così l'approfondimento da più punti di vista delle questioni trattate.

Un primo elemento ritenuto critico dagli intervistati investe l'organizzazione dei corsi di lingua. Una studentessa sottolinea come l'ambiente educativo eterogeneo, in alcuni casi, potrebbe essere di ostacolo al miglioramento delle proprie competenze linguistiche:

> «è un po' difficile perché tu devi ascoltare gli altri allievi e non tutti hanno como lo stesso livello, poi impari ma stai a sentire sempre gli errori degli altri, e allora…già tu hai i tuoi propri errori e poi impari gli errori degli altri perché, como lo sai, sono persone di tutto il mondo» (Int. 44).

Quanto riportato è ovviamente una questione da porsi dal momento in cui le classi di L2 sono per lo più multiculturali e plurilivello. Nell'ambiente d'apprendimento dovrebbe essere l'insegnante a rappresentare il modello linguistico di riferimento e che fornisce i *feedback* correttivi utili all'apprendimento della lingua (Monami, 2022). Questo tipo di atteggiamento da parte dell'insegnante si chiama *teacher talk,* una varietà di lingua modificata e semplificata, finalizzata alla comprensione dell'interlocutore. La semplificazione linguistica adottata dal docente ha come obiettivo quello di fornire una lingua comprensibile e sufficientemente corretta alla persona apprendente. Il *teacher talk* non deve esser confuso con il *foreigner talk,* adeguatamente descritto da un'insegnante:

> «la persona straniera non riceve le stesse accortezze a livello linguistico che tra parlanti italiani, ad esempio una cosa brutta è che danno sempre del tu agli stranieri anche se sono persone anziane, molto maturi, e diciamo che dare sempre del tu, questa cosa, non va bene» (Int. 43).

Questo atteggiamento verbale nei confronti della persona immigrata è caratterizzato da una modalità di espressione verbale enfatica, dall'uso di vocaboli brevi e dal significato elementare, dall'uso di frasi con una sintattica piana e dalla tendenza a privilegiare concetti basilari (Ferguson, 1975). Benché possa essere interpretato come un adattamento di cortesia nei confronti dell'interlocutore, in realtà potrebbe essere dettato dal razzismo comunicativo (Vedovelli, 1991), comportando l'assenza della comunicazione e, anche, l'apprendimento di forme linguistiche errate, essendo un tipo di linguaggio fondato su: semplificazione linguistica; utilizzo di una sintassi semplificata; ricorso alla parafrasi e gestualità in sostituzione di termini ritenuti difficili per l'interlocutore straniero.

Una seconda criticità emersa dalle interviste e riguardante l'organizzazione dell'offerta formativa del corso di L2 è inerente ai CPIA e l'ampliamento dei livelli di apprendimento delle competenze linguistiche offerte. L'ampliamento viene considerato come un'aggiunta quando, in realtà, sarebbe più corretto ritenerlo parte integrante del percorso di apprendimento della L2:

> «un errore che sicuramente è capitato è che nell'ampliamento è stata lasciata sia la parte dell'A1 che del B1 per quanto riguarda l'apprendimento della lingua, che in realtà dovrebbero essere nel percorso ordinale, mentre nell'ampliamento ci metterei tutto

> quello che, come ti dicevo, riguarda l'educazione permanente degli adulti» (Int. 59).

L'insegnante, infatti, suggerisce di considerarli come parte strutturale dei percorsi di apprendimento, in quanto, comunque, si intendono livelli di competenza linguistica elementari, e non come un ampliamento dell'offerta che dovrebbe orientarsi a proporre ulteriori corsi inerenti anche altri aspetti dell'apprendimento degli adulti e della formazione continua.

Riguardo, invece, gli strumenti adottati per l'insegnamento della L2 ciò che viene ritenuta come una possibile criticità dell'offerta educativa è la totale, o quasi, assenza di dispositivi tecnologici o digitali:

> «They don't use technology, it's quite an old fashion way of teaching, for example we don't listen to a lot of audios, or watch videos, none of that, we just read and listen to the teacher, that's all. Electronic and visual aids could help a lot [...] .I just arrived, I don't know much, everything is fine I think, apart from the 'old fashion way' of teaching, even the teachers are not very technological people, maybe they don't know how to use it, perhaps due to their age, they could follow courses with younger people who teach them to use computers, tablets, projectors» (Int. 3).

Lo studente, di cui è stato riportato l'estratto definisce, *old fashion* il modo di insegnare della scuola da lui frequentata in quanto non sono presenti dispositivi digitali che potrebbero ulteriormente supportare l'insegnante e l'apprendimento della L2. La questione della digitalizzazione delle scuole di L2 non è una novità e con lo scoppio della pandemia di Covid-19 si è ulteriormente aggravata la questione dell'insufficiente preparazione sul tema da parte delle realtà educative. Anche un'insegnante fa presente come la DaD non fosse un'opzione per le scuole che, di fronte all'emergenza sanitaria, si sono trovate totalmente impreparate, nonostante gli effetti positivi fossero noti:

> «anche se la didattica a distanza è sempre esistita, molte università fanno solo quelle o la formazione a distanza degli adulti del Maestro Manzi in televisione, sì erano epoche diverse dove però già c'era un accenno alla modernità tramite l'uso di uno strumento di comunicazione di massa per l'alfabetizzazione di un intero Paese nel dopoguerra, quindi…io ragionando su questo mi dico che non è una novità ormai, ma una cosa che è sempre mancata e che siamo sempre in ritardo» (Int. 42).

Affiora il problema della formazione, ma dato che la maggior parte degli insegnanti dei corsi di L2 sono volontari, non vi è sempre l'interesse ad investire su percorsi a pagamento. È già stato ribadito che, fortunatamente, possono

usufruire anche delle formazioni gratuite offerte dalla Rete Scuolemigranti. Però è ovvio che vi sia anche una questione di sostenibilità economica riguardante le possibilità di investimento sulla formazione degli insegnanti e, in realtà, anche sui dispositivi digitali per la formazione degli studenti. L'aspetto della sostenibilità delle spese delle scuole di L2 viene inquadrato in una cornice di crisi di investimenti riguardante l'intero sistema di accoglienza degli immigrati in Italia:

> «sì, ma ci sono delle criticità che sono di contesto, di contesto, per esempio diciamo che poi non voglio fare discorsi politici, ma il sistema di accoglienza è stato parecchio smontato negli ultimi anni non c'è stato solamente i decreti sicurezza di Salvini, anche dopo non è che la situazione sia stata poi rimessa in piedi e si sta vedendo adesso no? In cui diciamo quando si stima che arriveranno 500 mila ucraini ma si vede già che tutto il sistema è totalmente saturi» (Int. 38).

Al momento dell'intervista l'insegnante faceva riferimento allo scoppio della guerra in Ucraina, avvenimento drammatico, e tuttora in corso, che ha messo a dura prova il sistema di accoglienza che, però, ha stanziato fondi specifici, toccando molto anche i singoli cittadini i quali hanno mobilitato una rete di accoglienza informale inaspettata. La sensazione percepita dagli insegnanti di L2 è quella di un senso di abbandono e di sfruttamento della realtà del volontariato che, però, senza sostegno da parte del pubblico, avvertono anche il mancato riconoscimento della propria azione per l'inclusività:

> «il terzo settore su questi fronti in qualche modo c'è, ma è chiaro che lo stanno riducendo sempre più all'osso, le associazioni non ce la fanno più a sopravvivere, e questo è un autogol per il pubblico perché noi praticamente a costo zero facciamo la parte loro» (Int. 8).

Molte sono le insegnanti che evidenziano una carenza di fondi e, conseguentemente, di opportunità per l'avvio di percorsi efficaci di inclusione dei migranti in Italia:

> «il mondo dell'istruzione è complesso, soprattutto con gli adulti, ed è complesso perché lo Stato italiano da una parte sembra accogliere tutti ma poi non mette in atto le reali politiche di integrazione, quindi è difficile riuscire a lavorare sulla motivazione perché vedono l'Italia come un Paese di passaggio, senza politiche di integrazione a lungo raggio e noi CPIA dobbiamo faticare il doppio» (Int. 48).

Dall'insufficiente investimento economico sull'accoglienza e, quindi, anche sull'apprendimento della L2 si collega quella che è un'altra criticità del settore sottolineata dagli insegnanti, ovvero l'insufficiente apporto istituzionale all'insegnamento della lingua italiana agli stranieri:

> «allora il fatto che sia affidato al volontariato dà l'idea che lo stato si scarichi la coscienza, come dire, se ne lavi le mani, ecco e questo secondo me non è giusto. Poi, però, penso che il governo non lo ritenga una priorità pur sapendo che buona parte della popolazione italiana è immigrata» (Int. 43).

Questa mancanza da parte dello Stato ha fatto sì che il volontariato diventasse parte essenziale, se non principale, dei percorsi di formazione linguistica e di inclusione rivolti ai migranti, per cui l'assenza della loro azione sul territorio comporterebbe un vero e proprio collasso del sistema di accoglienza:

> «non esistono linee guida, questa è la medicina amara, mi chiedo se tutto questo andasse in sciopero che succede? Poi ci sono gli interventi, ci sono tante realtà, ma sono tutte monadi che spesso non si coordinano tra loro, ci sono dei tentativi, c'è la RES (Rete Esquilino) e il tentativo è di creare un coordinamento, ma se non ci sono le istituzioni che anche se dicono di esserci danno buca, uno può fare di tutto, ma poi? Chi c'è dall'altra parte? I conflitti tra municipio e comune, io non ne posso più del 'è colpa sua'. Questo è quanto» (Int. 9).

Viene segnalata, inoltre, anche una mancanza di relazioni tra le varie realtà che orbitano intorno all'accoglienza e all'inclusione della persona immigrata che, per quanto riguarda la L2, comporta un'insufficiente relazione tra Terzo Settore e scuola formale:

> «allora, qui c'è un grosso problema, anzi, molti. Intanto le associazioni non si parlano con i CPIA e sono sullo stesso territorio. L'associazione dovrebbe accogliere per prima, poi si dovrebbe passare al CPIA, che gli può dare il titolo, ma questo dialogo non siamo mai realmente riusciti a stabilirlo» (Int. 14).

Se precedentemente era stata evidenziata l'importanza della presenza di una rete sociale per l'inclusione e per la messa in atto di un progetto pedagogico e politico interculturale, in questo caso viene sottolineato come, ancora, questo rapporto sia in costruzione e necessiti di relazioni di cooperazione e di reciproco sostegno.

4.5.2 Scusate il ritardo. La questione dell'inserimento tardivo nei percorsi di apprendimento della L2

Durante l'analisi è stato più volte messo l'accento sul fatto che l'accesso ai servizi di formazione linguistica non vada necessariamente di pari passo con l'accoglienza e l'arrivo nel Paese, ma può anche verificarsi a distanza di anni dall'immigrazione. Dato che sono state rilevate molteplici motivazioni alla base del mancato/tardivo apprendimento della L2 è utile riportare le cause principali alla radice di questo fenomeno.

Un primo elemento emerso come causale del ritardo nell'apprendimento della L2 è inerente alla questione lavorativa:

> «sicuramente per motivi lavorativi, chi lavora come fa a lavorare e a seguire un corso? Il lavoro è la priorità, ho perso tanti studenti perché poi trovavano, era il loro bisogno primario quello quindi» (Int. 4).

Il fenomeno migratorio è spesso fortemente collegato al mondo del lavoro, tanto che alcune persone decidono di migrare proprio per un miglioramento delle proprie condizioni economiche. Molte delle insegnanti intervistate, in effetti, riportano storie simili di immigrazione raccontate dai propri studenti, in cui, semplicemente, la lingua è passata in secondo piano in quanto la necessità primaria era lavorativa:

> «l'altro giorno, un ragazzo che è qui da 7 anni, gli ho chiesto perché ci abbia messo così tanto per imparare un po' di più l'italiano e lui mi ha detto che doveva lavorare, viene Gambia, un posto di povertà e questo è il prototipo del ragazzo sul quale i genitori hanno riversato aspettative e per 7 anni stava qua e lui 4 parole dice in Italiano, però ha lavorato e ha mandato i soldi a casa, però ora è un po' più tranquillo e segue un corso di italiano» (Int. 23).

In questo caso lo studente lavorava per inviare le rimesse economiche alla famiglia, una delle manifestazioni più significative del transnazionalismo e caratteristica dei lavoratori migranti che contribuiscono allo sviluppo economico e sociale del Paese di destinazione e, contemporaneamente, anche a quello di origine. Il lavoro richiede un dispendio di tempo e di energie che non sempre sono affini alla possibilità di frequentare corsi di lingua e, inoltre, e possibile ritenere che rientri anche nella dimensione motivazionale interferente con percorsi di formazione inclusivi della L2. Questo perchè l'urgenza economica non consente di individuare il dispositivo linguistico come possibile opportunità di miglioramento anche della propria condizione occupazionale. Inoltre, nell'ambito delle migrazioni e del lavoro, spesso le reti sociali del Paese di appartenenza si interessano della dimensione occupazionale del singolo, per cui la

persona lavora con i propri connazionali e, come descrive uno studente, è sufficiente che solo uno di loro parli l'italiano. La costituzione delle reti sociali secondo questo schema gerarchico, oltre a far dipendere il soggetto da una figura che media tra la cultura di immigrazione e quella di origine, fa sì che non insorga il bisogno di apprendimento della L2:

> «La prima cosa lo spazio dove vivono. Perché vivono insieme, lavorano insieme, nel gruppo c'è qualcuno che può parlare, quindi lui comanda e gli altri sono dietro da lui, così funziona […] Sì, perché lavorano insieme, vivono insieme, così e basta. Che cosa serve da dire voglio un caffè? Cosa serve? Servono quelle cose basi, non riesci a parlare, per esempio quando hai un documento tu prendi un altro che parla per lui, facciamo così» (Int. 58).

L'apprendimento tardivo della lingua del Paese di immigrazione è quindi fortemente dipendente dalla condizione economica del soggetto che, nell'urgenza del bisogno di mantenersi, spesso si ritrova a svolgere lavori poco qualificati e ad alimentare, anche inconsapevolmente, il mondo dell'economia sommersa, ovvero di tutte quelle attività economiche non rilevabili e, per lo più, illegali:

> «ci sono persone che arrivano in Italia da 6 anni e quando gli chiedi come hanno fatto a vivere fino adesso ti parlano di questi lavori a nero, le fabbriche gestite dagli egiziani dentro un garage dove non serve che tu parli, devi solo usare la macchina. Poi però arriva un momento in cui queste persone vogliono fare dei lavori diversi, come lavorare in un bar, in un ristorante, in un cantiere edile e allora, a quel punto, hanno bisogno di imparare l'italiano, quindi anche se sono passati 6 anni si mettono ad imparare l'italiano perché gli serve, quindi forse non imparano l'italiano finché non serve per sopravvivere» (Int. 8).

Un ulteriore elemento riportato come influente nel mancato accesso a questi percorsi è inerente all'interesse individuale ad apprendere la lingua sulla base del proprio progetto migratorio. Infatti, uno degli studenti intervistati, afferma che vi sono persone che nonostante migrino, anche per lunghi periodi, non proiettano la propria persona nel Paese di immigrazione, ma continuano a proiettarsi in quello di origine o in un altro Paese. In questi casi per il migrante non è importante accedere a percorsi di apprendimento della lingua:

> «there are people with their mind not in Italy, they are here physically, but their mind is not, so for them it is not important learning italian. An example maybe someone is here, but his mind is in France, so obviously they will not take lessons» (Int. 13).

La stessa ragione viene supportata dalla testimonianza dell'esperienza migratoria di un'altra studentessa intervistata, la quale associa l'interesse ad apprendere l'italiano alla volontà stessa di permanere nel Paese di immigrazione:

> «c'è anche persone che non interessa, lavorano, loro venuti qui in Italia per lavorare, guadagnano soldi poi tornano via. Io altro, arrivata in Italia voglio continuare la mia vita in Italia, per questo interessa molto di imparare e di scrivere bene» (Int. 26).

A condizionare la scelta di dedicarsi all'apprendimento della L2 vi sono anche i rapporti con i propri connazionali nel Paese di immigrazione. È già stata evidenziata l'influenza della comunità del Paese di provenienza nel motivare, o meno, l'intenzione di seguire percorsi di inclusione sociale, che prevedono anche la frequenza di corsi di L2 con fini non utilitaristici. In aggiunta va anche considerato come il progetto migratorio possa essere socialmente determinato anche dalla visione della migrazione dei propri connazionali:

> «another thing is information that you get from your friend. If your friend's mind is in France he isn't going to motivate you to learn, if your friend or people close to you are not interested in learning Italian they are going to affect you and your attitude» (Int. 13).

Infatti la comunità stessa può determinare il progetto migratorio del singolo, pertanto se la comunità individua la migrazione come una fase transitoria e non vi è un investimento collettivo nella relazione con la società di destinazione, allora anche il singolo sarà maggiormente portato a vivere la migrazione come una fase della propria vita e il cui obiettivo, in realtà, è il ritorno al Paese di origine. Questa considerazione porta il singolo a non investire particolari sforzi finalizzati all'inclusione sociale, tra cui, ovviamente, l'apprendimento della L2. L'adesione a questo modello migratorio porta al fenomeno della doppia assenza (Sayad, 2002), ovvero una sorta di sospensione della persona tra due realtà, quella del Paese di immigrazione e quella del Paese di origine, senza essere parte né di una e né dell'altra.

Ulteriore elemento che contribuisce al mancato apprendimento della lingua italiana nell'immigrazione è inerente alla difficoltà di reinserirsi in percorsi educativi nella fase adulta della propria vita. Imparare da adulti coincide con l'assumersi le proprie responsabilità dell'atto di apprendere, per cui l'adulto impara ciò che per lui è significativo, attinge alle conoscenze già possedute per facilitare l'apprendimento e non è incline a imparare qualcosa per cui non prova interesse. Per quanto riguarda la questione dell'età legata all'apprendimento, il 'ritorno a scuola' non è affrontato da tutti gli individui con lo stesso entusiasmo, per cui prendono il sopravvento sensazioni di inefficacia:

> «A volte è anche la timidezza eh! Gli adulti hanno il problema che tornare a scuola è difficile, alla prima difficoltà alcuni si arrendono, soprattutto quelli che non hanno studiato anche a casa, si spaventano, vedono che è difficile» (Int. 40).

Soprattutto per chi non ha avuto la possibilità di frequentare scuole e percorsi di formazione anche in età scolastica, iscriversi e prendere parte a un corso per apprendere una lingua che non si conosce risulta molto complesso e, per questa ragione, spesso lo scoraggiamento prevale sul bisogno di apprendimento:

> «someone don't understand, they are not very educated, this person not know english language, this person very difficult, italian language more similar to italian language, so they are not very educated they come with also non educated person, they are with their family, non molto education, so they don't have instrument for italian language. They are also busy» (Int. 25).

Altre persone intervistate evidenziano come in età adulta sia anche meno facile apprendere:

> «when we are adults we no longer learn as before and sometimes you don't need to learn the language, to know it because children don't ask why something is said in a certain way, but they say it because they feel it and repeat it, they don't need to ask why. Adults, on the other hand, need to know the why of things, to make sense, but the language has rules that only need to be learned, they don't have a reason» (Int. 3).

Anche nel caso specifico dell'apprendimento in età adulta e della difficoltà di inserirsi in percorsi educativi, emerge nuovamente come la lingua di origine venga descritta come di ostacolo non tanto all'apprendimento della L2, quanto alla quantità di tempo a cui si è esposti alla lingua madre. Infatti, come sostengono molti studi sul plurilinguismo, la lingua madre non è ostacolante all'apprendimento della L2, ma in questo caso si fa riferimento all'uso quotidiano della lingua madre in rapporto a quello della lingua italiana, che viene parlata solo nell'ambiente educativo della L2:

> «tenendo anche conto che, ad una certa età, la capacità di apprendimento non è la stessa che a 15 anni, 20 anni diciamo, e poi comunque si scontrano col fatto che comunque, nelle loro famiglie di origine, continuano a parlare la loro lingua e quella è l'unica esperienza che hanno. Spesso ci sono delle persone che escono poco di casa, che si relazionano solo con i propri familiari e quindi

> è l'unica occasione, opportunità, per parlare l'italiano, poi per gli altri sette giorni della settimana, meno 2 ore martedì e il mercoledì, invece non parleranno mai l'italiano, quindi come dire, è sempre un lavoro di scrittura e cancellazione» (Int. 38).

Come in altri casi descritti, anche in questa eventualità la volontà di apprendere la lingua del Paese di immigrazione non trova valide motivazioni, per cui non vi sarà l'adesione a percorsi educativi di L2.

Infine, un'insegnante riflette anche su come la mancata conoscenza del territorio da parte del migrante e la scarsa pubblicità dei servizi fa sì che gli individui singoli, così come le comunità, non siano a conoscenze dell'esistenza delle realtà che, gratuitamente, operano nel settore dell'insegnamento della lingua ai migranti. Questa situazione comporta che una fetta di popolazione immigrata sia esclusa dai servizi di formazione linguistica:

> «credo ci sia anche un gap di informazione per cui non arriva neanche l'informazione di fare dei corsi gratuiti e pensano di dover pagare e di non poterselo permettere» (Int. 6).

4.5.3 Proposte future per i servizi di insegnamento della Lingua Seconda

Le criticità dei servizi di formazione linguistica gratuiti rivolti ai migranti adulti sono state anche elementi di riflessione intorno ai quali sono emerse proposte per un loro miglioramento o per l'introduzione di nuove attività a sostegno di queste realtà e della loro azione sul territorio romano.

Partendo dall'ultima criticità emersa, ovvero l'assenza di informazioni riguardo le scuole di L2 o, comunque, la poca circolarità di queste, è stato riscontrato come sia insegnanti e sia studenti non sempre trovino con facilità questi servizi. A questo proposito un'insegnante riporta la sua esperienza nel volersi dedicare al volontariato e le difficoltà nel reperire informazioni:

> «Io penso che manca la pubblicità perché tante persone non lo sanno che si trovano le classi online e io l'ho capito, ma senza... così, per caso! L'ho fatto per caso un giorno, mi sono messa a scrivere e ho avuto la fortuna di trovarvi» (Int. 44).

Va ribadito che Rete Scuolemigranti ha un sito in cui è possibile reperire informazioni inerenti tutte le realtà aderenti, i servizi offerti e i progetti attivi sul territorio. Le informazioni fornite sulla piattaforma sono rivolte sia a possibili insegnanti interessati a fare volontariato e sia agli studenti, questo perché il sito oltre che essere fruibile in lingua italiana presenta la possibilità di impostare altre lingue (bengali, cinese, inglese e portoghese). Sul sito web https://www.scuolemigranti.org/ sono reperibili informazioni riguardanti le scuole e i corsi presenti, l'offerta formativa territoriale rivolta agli adulti, a bam-

bini e ragazzi, il tipo di attività svolte e, anche, i livelli linguistici in cui sono attivi i corsi.

È ovvio che per ottenere informazioni dal sito della Rete è necessario conoscere questa realtà, per cui, ciò di cui si discute in quest'area riguarda la diffusione di informazioni specifiche sulla scuola da parte della stessa realtà educativa, soprattutto sfruttando le relazioni con il territorio e le istituzioni presenti:

> «secondo me ci vorrebbe un po' più di pubblicità e poi…Roma è grande, forse più a livello di municipio con opuscoli, pubblicità per l'integrazione, però non ti saprei dire se è il territorio romano che è particolare e se in altre città ci sono meno problemi» (Int. 41).

Gli studenti spesso conoscono le scuole tramite il passaparola, molto utile per diffondere e promuovere il corso offerto, ma che, al contempo, rischia di uniformare l'utenza sulla base della comunità di provenienza:

> «quindi questo è quello che abbiamo, noi per esempio abbiamo pochi studenti dell'est, perché non facciamo pubblicità, gli studenti vengono con il passaparola, quindi un gruppo di eritrei porta sempre eritrei, almeno così è successo, c'abbiamo qualcosa di ucraine, ma sono piccoli gruppi, sui 1500 sono piccoli gruppi» (Int. 1).

Un secondo elemento che secondo gli intervistati sarebbe opportuno incrementare al fine di un miglioramento dei servizi di formazione L2 è inerente al tema della rete di relazioni con il territorio e con le altre realtà che operano nel settore. La questione del supporto al percorso di inclusione e di apprendimento dei migranti vede nella solidità della rete relazionale tra i vari servizi un aspetto positivo ineguagliabile. In assenza di una concreta rete territoriale si riscontrerebbe la debolezza progettuale indirizzata all'inclusione delle persone migranti:

> «secondo me non sono esaustive però le scuole da sole, non sono esaustive perché il percorso, il percorso che si fa lo sportello di orientamento alla formazione e poi orientamento al lavoro è qualcosa che nelle scuole materialmente non si può fare. C'è bisogno proprio in ore dedicate per fare di bilancio di competenze» (Int. 2).

Come più volte affrontato, infatti, la questione dell'apprendimento della L2 si inserisce in un più ampio progetto politico e educativo che dovrebbe vedere coinvolti attivamente le persone coinvolte nel processo di insegnamento

e apprendimento, ma anche l'intera società. Sul tema dell'inclusione e della rete di relazioni che la scuola può promuovere e sviluppare, un'insegnante propone un'interessante soluzione riguardo, ad esempio, il problema degli alloggi:

> «dovremmo avere una maggiore capacità di creare rete con le istituzioni, con il municipio perché i ragazzi che vengono ti chiedono di lavorare, ma molto spesso non sai dove mandarli, questa cosa del passaparola funziona. Soprattutto quelli giovani hanno anche la necessità di trovare un alloggio, che costano molto, lì bisognerebbe creare delle situazioni, stavamo ragionando sul fatto che la nostra è una società sempre più anziana e fatta di persone sole, soprattutto, per esempio persone che hanno bisogno di un aiuto in casa, provare a fare una cosa di questo genere. Scambiare alloggio con la presenza e un aiuto, questa cosa si potrebbe fare a Roma, gli anziani soli potrebbero trovare un rapporto minimo di convivenza una soluzione alla solitudine» (Int. 22).

L'idea suggerita evidenzia proprio la multidimensionalità dell'approccio al fenomeno migratorio, che potrebbe trovare facilmente soluzioni innovative per facilitare l'inclusività dei migranti e, al contempo, soddisfare i bisogni sociali delle persone maggiormente vulnerabili.

Le proposte riguardanti la costruzione della rete di servizi per il supporto all'inclusione chiamano in causa un'ulteriore riflessione per il miglioramento dei servizi e incentrata sulla necessità di creare più occasioni di incontro tra autoctoni e migranti:

> «Italian, for this time, covid, italian people don't meet with us, very much close no, there is distance. This is difficult for us, there i no communication, I can't learn their culture, italian people don't meet with us, we can't learn as social activities» (Int. 25).

Le interviste, infatti, prevedevano anche una domanda rivolta agli studenti sulla loro relazione con gli autoctoni e, per lo più, è emerso come la scuola sia l'unico ambiente di interazione con gli italiani che, in realtà, sono gli insegnanti dei corsi. La proposta avanzata dallo studente è quindi quella di offrire attività sul territorio che vedano maggiore coinvolgimento anche degli autoctoni. La realizzazione di tali attività conduce anche a un'altra proposta avanzata da un'insegnante che riflette sulla necessità che vi siano più servizi e azioni finalizzate all'inclusione delle persone migranti:

> «ci dovrebbero essere assolutamente più associazioni e più realtà che promuovono l'integrazione. Soprattutto Roma, che ha un'immigrazione spaventosa questi ragazzi potrebbero essere un contributo alla società e loro avrebbero una vita dignitosa, soprattutto

> se passi da Termini ce ne sono a centinaia che potrebbero... tutte queste persone sono sfuggite al sistema di accoglienza e integrazione, sono totalmente lasciati al di fuori, servirebbero tantissime […] iniziative e percorsi realizzati apposta per queste persone perché c'è veramente molto poco ancora» (Int. 21).

Infine, l'ultimo spunto di riflessione su cui molti degli insegnanti e dei volontari hanno insistito riguarda il riconoscimento del loro ruolo e dell'apprendimento della lingua italiana nel percorso di accoglienza. Questi due elementi procedono di pari passo, in quanto la svalutazione del ruolo degli insegnanti di L2 rispecchia la visione che ha lo Stato di questo tipo di servizi che, infatti, non vengono implementati, portando all'adesione a un paradigma assimilazionista e multiculturale della società, invece che inclusivo e multiculturale:

> «mi piacerebbe tanto così è che lo Stato si rendesse conto di quanto importante è questo, l'insegnamento dell'italiano ai migranti, dovrebbe veramente incentivarlo per promuoverlo, aprire scuole, rendere questi canali più sostenuti» (Int. 4).

L'apprendimento della lingua italiana è per molti migranti il primo momento di interazione attiva con la società di immigrazione e «se questo momento fallisse ne va di tutto il resto» (Int. 4). Le proposte avanzate per sopperire al mancato riconoscimento sia delle figure che operano nel settore e sia del dispositivo linguistico nel percorso di inclusione, hanno virato in due direzioni. La prima suggerisce di istituire dei percorsi di lingua obbligatori offerti dallo Stato e accompagnati da una pubblicità più strutturata che veda il coinvolgimento della rete territoriale:

> «ci potrebbe essere degli obblighi a sostenere…non solo per la carta di soggiorno, ma come fanno in tanti altri paesi, rendere obbligatorio il corso di lingua, però sono fortemente pubblicizzati e sono statali, calcola che la maggior parte di questo lavoro lo facciamo noi del terzo settore perché sì, ci sono i CPIA che fanno questo, però ad orari mattutini in cui magari la gente non può, perché noi riusciamo ad avere tanta gente? Perché facciamo orari strani, magari alle tre o prima le mattine per le mamme. Secondo me ci vorrebbe un po' più di pubblicità e poi…Roma è grande, forse più a livello di municipio con opuscoli, pubblicità per l'integrazione, però non ti saprei dire se è il territorio romano che è particolare e se in altre città ci sono meno problemi» (Int. 41).

Come è già stato segnalato nell'analisi un sempre crescente numero di Stati membri dell'Unione Europea richiede ai migranti adulti di acquisire determinati livelli di competenza linguistica dell'idioma del Paese di immigrazione,

questo affinché venga loro concesso il diritto di soggiorno di lunga durata e, anche, la cittadinanza. Appare ovvio che molti Stati forniscono o finanziano l'offerta da parte di enti di corsi di lingua per migranti adulti al fine dell'adempimento di tali richieste. Sembra quindi legittimo che la proposta di miglioramento dei servizi in Italia preveda una maggiore responsabilizzazione dello Stato in quello che è il percorso di apprendimento e di inclusione proposto per la persona immigrata. Questo perché, se fosse statale, probabilmente, si arginerebbe il problema della frequenza, che dovrebbe essere garantita. Vi dovrebbero essere, quindi, servizi in grado di garantire l'apprendimento e la valutazione della lingua, supportati da un sistema di controllo finalizzato alla garanzia della qualità e a fornire opportunità di aggiornamento.

Anche la seconda proposta avanzata suggerisce una maggiore centralizzazione del servizio di insegnamento della L2:

> «Sicuramente se non fosse affidato alle associazioni o a delle cooperative questo tipo di intervento, ma fosse statale, tra virgolette, sarebbe molto più semplice. Fare dei corsi gratuiti, anche se qualche fondo arriva da progetti o fondazioni, anche europei, ma è molto più complicato, se invece ci fosse proprio un'azione statale, qualcuno che ti dice devi fare questo corso per entrare, come succede in molti Paesi europei, è automatico che se tu entri in un Paese vieni inserito in un percorso che ti porta ad avere una casa… cioè a fare un percorso strutturato e non sporadico» (Int. 60).

Conclusioni

L'indagine presentata approfondisce una delle numerose sfide affrontate dalle persone migranti con l'inizio del progetto di vita in un nuovo Paese, sottolineando i possibili ostacoli al processo di inclusione. Si individua nell'acquisizione della parola e nell'instaurazione di una comunicazione dialogica e interculturale l'elemento essenziale perché si crei una dimensione di scambio e:

> «la pedagogia interculturale, in quanto pedagogia (e non psicologia o sociologia), si occupa, in primo luogo, di organizzare le condizioni più favorevoli all'integrazione e all'interazione fra mondi di diversa origine e tradizione etnica (Consiglio d'Europa, 1989). Si preoccupa, quindi, di facilitare la conoscenza reciproca, e la disponibilità allo scambio e all'incontro, ma anche al cambiamento degli uni e degli altri» (Burgio, 2014: 28).

Affinché la comunicazione possa, quantomeno, instaurarsi, uno degli elementi chiave su cui concentrarsi è la lingua, che rappresenta il dispositivo attraverso cui partecipare attivamente ai processi inclusivi e di cittadinanza nella

nuova realtà. La lingua, pertanto, assume un valore che va oltre la mera comunicazione, diventando uno strumento per l'autodeterminazione nel nuovo contesto grazie alla capacità di comprendere appieno la realtà circostante e avendo le potenzialità per intervenire su di essa, rispondendo così anche ai bisogni di emancipazione della persona. Per queste ragioni gli spazi di apprendimento linguistico rivolti ai migranti dovrebbero mirare allo sviluppo di competenze volte all'inclusione, alla promozione dell'autodeterminazione, all'emancipazione e alla liberazione degli individui.

L'analisi condotta nel corso della ricerca sui servizi di formazione linguistica della città di Roma ha portato alla luce interessanti esperienze e riflessioni intorno al tema delle pratiche educative, degli strumenti di formazione adottati per l'emancipazione e l'autodeterminazione degli studenti dei corsi e, infine, ha permesso di rilevare i bisogni educativi, formativi, culturali e sociali dei migranti adulti.

La raccolta di dati di tipo esperienziale da parte di insegnanti e studenti attivi in questi servizi ha permesso di raccontare come l'approccio all'insegnamento linguistico di queste realtà sia definibile globale e olistico. Infatti, l'esigenza di insegnare e apprendere la lingua italiana per i migranti rientra, in realtà, in una progettualità più ampia di sostegno alla persona, per cui vengono tenute in considerazione nella progettazione dell'intervento educativo anche questioni come: l'isolamento, l'instabilità lavorativa e abitativa, le sfide della regolarizzazione, i complessi processi di inclusione sociale e la questione di genere. E, proprio in virtù di queste caratteristiche, anche nell'approccio didattico alla L2 vengono adottate metodologie adeguate alla diversità socioculturale presente nel gruppo classe, con particolare attenzione alla creazione di un ambiente accogliente e, per quanto possibile in classi plurilivello e plurilingue, di individualizzare i percorsi di apprendimento e inclusione sociale.

Le realtà dell'insegnamento della L2 ai migranti hanno dimostrato una particolare attenzione a quelle che sono le esigenze e i bisogni formativi dell'utenza a cui si rivolgono. Questa accortezza ha portato le varie scuole a progettare percorsi specifici, come, ad esempio, la cura dedicata alla progettazione di corsi, o di scuole, per le donne migranti e per persone analfabete, dimostrando profonda considerazione di queste tematiche. Oppure ancora, si può riportare l'esempio dell'individualizzazione della didattica o l'approccio di insegnamento 1 a 1. Le esperienze vissute dalle varie scuole, inoltre, attraverso la Rete Scuolemigranti, hanno la possibilità di essere condivise, promuovendo un reciproco sostegno tra le varie realtà che vi aderiscono. E, infine, le attività svolte hanno effetto anche sul contesto territoriale in cui queste realtà operano, dimostrando di rivestire un ruolo imprescindibile nella relazione tra i vari servizi territoriali.

Data la rilevanza delle attività svolte dalle associazioni e dai CPIA, è importante evidenziare alcuni aspetti che sono risultati essere fondamentali per garantire un'educazione democratica e quanto più inclusiva:

– la formazione continua sulle metodologie e gli approcci didattici della L2 e la condivisione di esperienze significative grazie all'adesione alla Rete

Scuolemigranti, che contribuisce alla promozione di uno scambio continuo tra insegnanti e volontari, coadiuvando la diffusione e il miglioramento delle pratiche didattiche;
– l'adozione di metodologie didattiche e educative che vedono al centro i bisogni dell'educando, consentendogli di diventare protagonista del proprio percorso di inclusione;
– l'affiancamento all'apprendimento in classe di attività e servizi orientati al sostegno alla persona;
– l'adozione della flessibilità come criterio fondante dell'offerta formativa proposta;
– l'attenzione, oltre che all'apprendimento linguistico, anche all'acquisizione di nozioni culturali e di competenze chiave legate alla cittadinanza;
– la collaborazione tra dimensione educativa non formale, ovvero il mondo dell'associazionismo, e quella istituzionale, ovvero i CPIA, dando la possibilità agli studenti di completare i percorsi informali e ottenere, di conseguenza, la certificazione linguistica o di formalizzare il proprio percorso;
– l'importanza di impegnarsi nel realizzare occasioni di incontro con i cittadini italiani, instaurando relazioni autentiche e significative.

La varietà delle attività e delle proposte riportate tramite le interviste identifica delle realtà educative dinamiche e che offrono diverse proposte pedagogiche e di formazione sul territorio. Molte delle scuole intervistate, infatti, prevedono percorsi di supporto all'apprendimento e all'inclusione anche di: minori, tramite attività scolastiche e extrascolastiche; minori stranieri non accompagnati; famiglie italiane e immigrate; migranti adulti. Questo fa sì che le realtà delle scuole di L2 siano fondamentali per il territorio in cui operano in quanto, oltre a fronteggiare i bisogni degli utenti, sono impegnate anche nell'individuazione di esigenze collettive e sociali. Infatti, le attività proposte dalle scuole di italiano vedono largo uso di interventi supplementari all'apprendimento della lingua e che si sviluppano nell'adozione di un approccio educativo interculturale. Un ulteriore aspetto che si ritiene importante sottolineare riguarda l'assunzione di differenti metodologie per l'insegnamento della lingua e che non fanno riferimento esclusivamente alle tecniche tradizionali, ma riprendono anche metodi ludici, mediati dal corpo, espressivi, teatrali, oppure ancora il *cooperative learning* e i laboratori creativi. L'integrazione di metodologie così varie e differenti fa sì che si incentivino esperienze di socializzazione, di conoscenza e di reciprocità all'interno dell'ambiente educativo, con il gruppo che compone la propria classe e anche con gli autoctoni.

Tra le criticità emerse, invece, si segnala, ad esempio, la difficoltà di introdurre i dispositivi digitali per l'insegnamento della L2 ai migranti adulti. Infatti, a differenza dei CPIA, che essendo istituti scolastici adoperano la Lim (Lavagna interattiva multimediale), le realtà dell'associazionismo sembrano indugiare su questa innovazione. Anche per quanto rilevato dalle esperienze di insegnamento della L2 a distanza durante il *lockdown,* ciò che è stato riscontrato è stata proprio una carenza di competenze che ha portato a un'urgente

richiesta di formazione per la digitalizzazione dei servizi. Nonostante siano stati riconosciuti dei vantaggi nell'uso di dispositivi informatici e tecnologici, la loro introduzione nella didattica in aula e in presenza sembra ancora incontrare resistenze, dovute anche alla difficoltosa sostenibilità economica delle attrezzature per le realtà del terzo settore.

Un'ulteriore questione urgente per chi opera nell'ambito dell'insegnamento della L2 riguarda la generale sensazione di abbandono e di assenza da parte delle istituzioni. Malgrado l'obbligatorietà del superamento del test di accertamento delle competenze linguistiche per l'accesso al permesso di soggiorno e alla cittadinanza sia stata istituita da normative statali, non vi sono sufficienti proposte operative e fondi economici che possano coprire la domanda di formazione. Questa condizione ha portato il settore del volontariato a coprire la quasi totalità delle domande di formazione, avendo, di conseguenza, la percezione di essere in un qualche modo sfruttati, dato l'insufficiente apporto istituzionale a adempiere al dovere di fornire il servizio di formazione linguistica ai migranti.

Infine, una questione sollevata da studenti e insegnanti intervistati è inerente all'inserimento tardivo nei percorsi di L2, nonostante tutte le accortezze a cui i servizi prestano attenzione al fine di fare proposte formative quanto più flessibili e inclusive. Il progetto di vita dell'individuo è talmente personale che si sono tentate di raccogliere riflessioni che possano giustificare il ritardo dell'apprendimento linguistico, individuando come cause principali: la questione lavorativa; la mancata proiezione del sé nel Paese di immigrazione; le relazioni con i connazionali/la comunità di appartenenza presenti nella società di immigrazione; la difficoltà a reinserirsi in percorsi di apprendimento in età adulta; l'assenza di relazioni con gli autoctoni.

Le riflessioni critiche hanno fatto sì che venissero avanzate anche possibili proposte di miglioramento e di intervento:

- maggiore informazione riguardo le scuole di italiano L2 e le loro attività, sia tramite la piattaforma offerta dalla Rete Scuolemigranti, che già di per sé rende fruibile il sito in più lingue, ma anche affidandosi alle relazioni con il territorio in cui sono presenti attraverso la rete più informale, magari costruendo relazioni privilegiate con le comunità straniere per incentivare il passaparola;
- maggiore sinergia con tutto il sistema dell'accoglienza, di cui l'apprendimento della L2 è un tassello, così da realizzare un approccio multidimensionale al fenomeno migratorio con il fine di facilitare i percorsi di inclusione;
- creare più occasioni di incontro tra autoctoni e migranti cosicché la diversità culturale consenta di apportare un reciproco arricchimento e, al contempo, di abbattere i muri costruiti sul timore dell'altro;
- il riconoscimento del ruolo rivestito dall'apprendimento linguistico all'interno dei percorsi di inclusione, ipotizzando una maggiore responsabilizzazione statale.

Bibliografia

Abdallah-Pretceille, M. (2015). L'interculturel comme paradigme de transgression par rapport au culturalisme. *Voix plurielles*, 12(2), 251-263.

Agnoli, M.S. (2004). *Il disegno della ricerca sociale*. Roma: Carrocci.

Allievi, S. (2018). *Immigrazione. Cambiare tutto*. Roma-Bari: Laterza.

Ambrosini, M. (2016). Cittadinanza formale e cittadinanza dal basso. Un rapporto dinamico. *SOCIETÀMUTAMENTOPOLITICA*, 7(13), 83-102.

Ambrosini, M. (2022). Confini contesi. Chiusure selettive e iniziative solidali. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 30(64), 23-42.

Aime, M. (2020). *Classificare, separare, escludere. Razzismi e identità*. Torino: Einaudi.

Amselle, J. & M'Bokolo, E. (2008). *L'invenzione dell'etnia*. Sesto San Giovanni: Meltemi.

Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.

Balboni, P.E. (2006). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Roma: De Agostini Scuola.

Balboni, P.E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Milano: UTET.

Balboni, P.E. (2010). Storia dell'insegnamento dell'italiano L2. In M. Mezzadri (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere* (pp. 83-98). Perugia: Guerra Edizioni.

Balboni, P.E. (2015). La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento. *EL.LE*, 4(1), 1-20.

Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica.* Milano: Mondadori.

Barni, M. & Villarini, A. (a cura di). (2001). *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare la L2.* Milano: FrancoAngeli.

Bauman, Z. (2003). *Intervista sull'identità.* Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2005). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.

Beacco, J.-C., Little, D. & Hedges, C. (2014). *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione.* Italiano LinguaDue. https://doi.org/10.13130/2037-3597/4688.

Bennett, M.J. (a cura di). (2002). *Principi di comunicazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli. (Edizione originale pubblicata nel 1998)

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carrocci.

Benton, M., Batalova, J., Davidoff-Gore S. & Schmidt, T. (2021). *COVID-19 and the State of Global Mobility in 2020*. Migration Policy Institute Europe. https://publications.iom.int/books/covid-19-and-state-global-mobility-2020.
Bertolotto, G. (2013). Imparare a leggere e a scrivere in età adulta. Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino. *EL.LE*, 2(3), 691-709.
Bhabha, H.K. & Perri, A. (2001). *I luoghi della cultura*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
Bhabha, H.K. (2011). *Our neighbours, Ourselves. Contemporary reflections on survivals.* Berlino: De Gruyter.
Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
Bottici, C. (2021). *Nessuna sottomissione. Il femminismo come critica dell'ordine sociale.* [Kindle iOS version]. Roma-Bari: Laterza.
Burgio, G. (2014). *Oltre la nazione. Conflitti postcoloniali e pratiche interculturali. Il caso della diaspora tamil*. Roma: Ediesse.
Burgio, G. (2016). Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 18(2), 101–122.
Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
Cacciatore, F.M., Mocchi, G. & Palistina, S. (2012). *Percorsi di genere. Letteratura, filosofia, Studi postcoloniali.* Sesto San Giovanni: Mimesis.
Carby, H.V. (1982). Schooling in Babylon. In CCCS (eds.), *The Empire strikes back. Race and racism in 70's Britain* (pp. 181-210). Londra: Hutchinson.
Carby, H.V. (1999). *Cultures in Babylon: Black Britain and African America.* New York: Verso Books.
Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità.* Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
Caon, F. & Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2.* Corciano: Guerra Edizioni.
Capuzzo, P., Curcio, A., Mellino, M., Mezzadra, S. & Roggero, G. (2011). *Saperi in polvere. Una introduzione agli studi culturali e postcoloniali*. Verona: Ombrecorte.
Carmichael, S. & Hamilton, C.V. (1967). *Black power. The politics of liberation in America*. New York: Vintage books.
Casi, P. & Minuz, F. (a cura di). (2019). *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*. https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo_alfa.pdf.
Catarci, M. & Fiorucci, M. (a cura di). (2014). *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Roma: Armando Editore.
Catarci, M., Fiorucci, M. & Trulli, M. (2014). *L'ABC della cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli.
Catarci, M. & Fiorucci, M. (a cura di). (2015). *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*. Roma: Armando Editore.

Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
Ceccagno, A. (1997). *Il caso delle comunità cinesi. Comunicazione interculturale ed istituzioni.* Roma: Armando Editore.
Centre for Contemporary Cultural Studies (1982). *Empire strikes back. Race and Racism In 70's Britain.* Londra: Routledge.
Centro Studi e Ricerche IDOS & Centro Studi Confronti (2020). *Dossier statistico immigrazione 2020.* Roma: Idos Edizioni.
Centro Studi e Ricerche IDOS & Centro Studi Confronti (2021). *Dossier statistico immigrazione 2021*. Roma: Idos Edizioni.
Centro Studi e Ricerche IDOS & Centro Studi Confronti (2022). *Dossier statistico immigrazione 2022.* Roma: Idos Edizioni.
Centro Studi E Ricerche Idos & Centro Studi Confronti (2023). *Dossier statistico immigrazione 2023*. Roma: Idos Edizioni.
Centro Studi e Ricerche IDOS (2023). *Le migrazioni femminili in Italia. Percorsi di affermazione oltre la vulnerabilità*. Roma: Idos Edizioni.
Chakrabarty, D. (2004). *Provincializzare l'Europa*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
Chianese, G. (a cura di). (2016). *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale.* Milano: FrancoAngeli.
Chiapedi, N. (2009). *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*. ICoN – Italian Culture on the Net. https://angelagig.files.wordpress.com/2013/05/approfondimenti-teorici-sulle-metodologie.pdf.
Cogan, J.J. & Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st century: an international perspective on education.* Londra: Kogan Page.
Colella, F. & Grassi, V. (a cura di). (2007). *Comunicazione interculturale. Immagine e comunicazione in una società multiculturale*. Milano: FrancoAngeli.
Colombo, F. (2013). *Il potere socievole. Storia e critica dei social media*. Milano: Mondadori.
Colucci, M. (2018). *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai giorni nostri.* Roma: Carocci.
Colucci, M. & Sanfilippo, M. (2009). *Le migrazioni. Un'introduzione storica*. Roma: Carocci.
Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura (2006). *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b/language-it/format-PDFX.
Coppola, D. (2018). Modelli di comunicazione interculturale. In M. Santipaolo & L. Mazzotta (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative* (pp. 203-208). Milano: UTET.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competences. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching.* Language Policy Division. https://rm.coe.int/168069d29b.
Council of Europe (2020). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume Complementare*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr.
Curci, A.M. (2005). Educazione linguistica come educazione plurilingue. *Daf-Werkstatt*, 6, 59-7.
Dal Lago, A. (2001). *Giovani stranieri e criminali*. Roma: Manifestolibri.
Dal lago, A. (2012). *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
Davis, A. (2018). *Donne razza e classe*. Roma: Alegre.
Davis, A. (2018). *La libertà è una lotta costante. Ferguson, la Palestina e le basi per un movimento.* Firenze: Ponte alle Grazie.
Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
Decimo, F. & Sciortino, G. (2006). *Stranieri in Italia. Reti migranti.* Bologna: Il Mulino.
Deluigi, R. & Gozzellino, G. (2022). Corpi e posizionamenti. Esperienze educative e di ricerca tra Kenya, Senegal e Italia. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni,* 12(2), 102-116.
Demazière, D. & Dubar, C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione.* Firenze: La Nuova Italia.
Demetrio, D. & Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione.* Firenze: La Nuova Italia.
De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.
De Mauro, T. (2019). *Il valore delle parole*. Roma: Treccani.
De Rosa, C. (2003). Appartenenza e identità. Fondamenti, processi, rituali. *Ou. Riflessioni e provocazioni*, 14, 11-28.
Dewey, J. (2017). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Napoli: Fridericiana Editrice. (Edizione originale pubblicata nel 1929)
DiAngelo, R. (2020). *Fragilità bianca. Perché è così difficile per i bianchi parlare di razzismo*. Milano: Chiarelettere.
Di Giacinto, M. (2002). *I dialoghi possibili: l'educazione interculturale nelle società multietniche.* Genova: ECIG.
D'Ignazi, P. (2005). *Educazione e comunicazione interculturale*. Roma: Carocci.
D'Ignazi, P. & Persi, R. (2004). *Migrazione femminile. Discriminazione e integrazione tra teoria e indagine sul campo*. Milano: FrancoAngeli.

Doyé, P. (2005). *Intercomprehension*. Council of Europe. https://rm.coe.int/intercomprehension/1680874594.
Duraccio, C. (2021). Le voci delle intersezioni. Postcolonialismo e femminismo: quando la subalternità può parlare. *Rivista Internacional de Pensamiento Politico*, 16(1), 161-176.
Dyer R. (1997). *White. Essays on Race and Culture*. Londra: Routledge.
European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2006). *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b/language-it/format-PDFX.
European Commission (2020). *The future of language education in Europe: case studies of innovative practices.* European Union. https://nesetweb.eu/wpcontent/uploads/2020/05/NESET_AR_2020_Future-of-language-education_Full-report.pdf.
Eurydice (2006). *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa.* https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_IT.pdf
Fabini, G., Tabar, O. F. & Vianello, F. (2019). *Lungo i confini dell'accoglienza*. Roma: Manifestolibri.
Fanon, F. (2007). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi. (Edizione originale pubblicata nel 1961)
Fanon, F. (2015). *Pelle nera, maschere bianche*. Pisa: Edizioni ETS. (Edizione originale pubblicata nel 1952)
Farris, S. (2019). *Femonazionalismo. Il razzismo nel nome delle donne.* Roma: Alegre.
Favaro, G. & Luatti, L. (a cura di). (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.
Favaro, G. (2015). L'italiano è la libertà, l'italiano è una montagna. Desideri, bisogni e rappresentazioni della nuova lingua nei corsi per le donne immigrate. *Italiano Lingua Due,* 7(1), 50-59.
Favaro, G. (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nella pluralità. *Italiano LinguaDue*, 8(1), 1-12.
Favaro, G. (2020). Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione. *Italiano Lingua Due*, 12(2), 317-326.
Federici, S. (2020). *Il punto zero della rivoluzione. Lavoro domestico, riproduzione e lotta femminista*. Verona: Ombrecorte.
Ferguson, C.A. (1975). Toward a Characterization of English Foreigner Talk. *Anthropological Linguistics,* 17(1), 1-14.
Ferrarotti, F. (2017). *Dialogare o perire. Che cosa è davvero una comunità?*. Ivrea: Edizioni di Comunità.

Fiorucci, M. (2000). *La mediazione culturale: strategie per l'incontro.* Roma: Armando Editore.
Fiorucci, M. (2007). La prospettiva pedagogica interculturale. In F. Colella & V. Grassi (a cura di), *Comunicazione interculturale. Immagine e comunicazione in una società multiculturale*. Milano: FrancoAngeli.
Fiorucci, M., Pinto Minerva, F. & Portera, A. (a cura di). (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
Ford, T.C. (2015). *Liberated Threads: Black Women, Style, and the Global Politics of Soul*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
Freire, P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà.* Milano: Mondadori. (Edizione originale pubblicata nel 1967)
Freire, P. (1979). *Pedagogia in cammino: lettere alla Guinea Bissau.* Milano: Mondadori. (Edizione originale pubblicata nel 1977)
Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza : un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi.* Torino: Edizioni Gruppo Abele. (Edizione originale pubblicata nel 1992)
Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele. (Edizione originale pubblicata nel 1996)
Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele. (Edizione originale pubblicata nel 1968)
Freire, P. & Macedo, D.P. (2008). *Cultura, lingua, razza: un dialogo*. D. Zoletto (curatore). Udine: Forum Editrice.
Gazzola, M. (2006), Lingua, potere e conflitto. L'economia della guerra della lingue in Europa. *Metabasis*, 1(1), 1-15.
Gentile, M. & Chiappelli, T. (a cura di). (2016). *Intercultura e inclusione. Il cooperative learning nella classe plurilingue*. Milano: FrancoAngeli.
Giacomelli, E. (2020). La banalità del mare: frontiere, quarantena e navi da crociera ai tempi del Covid-19. *Scritture Migranti*, 14, 155-178.
Gheno, V. (2019). *Potere alle parole. Perché usarle meglio*. Torino: Einaudi.
Gheno, V. (2021). *Le ragioni del dubbio. L'arte di usare le parole*. Torino: Einaudi.
Ghirelli, M. (2004). *L'immagine degli altri.* In G. Favaro & L. Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 195-226). Milano: FrancoAngeli.
Gianturco, G. (2004). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto.* Milano: Edizioni Angelo Guerini.
Gifford, P. & Hauswedell, T. (1985). *Europe and its Others.* Losanna: Peter Lang.
Gilroy, P. (1987). *There Ain't no Black in the Union Jack*. Londra: Routledge.
Gilroy, P. (1993). *Small Acts: Thoughts on the Politics of Black Cultures*. Londra: Serpent's Tail.
Grin, F. (1999). *Supply and Demand as Analytical Tools in Language*. In A. Breton (a cura di), *Exploring the Economics of Language* (pp. 31-62). Ottawa: Canandian Heritage.

Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale : il progetto educativo nelle società complesse.* Roma: Carocci.
Guillaumin, C. (2020). *Sesso, razza e pratica del potere. L'idea di natura*. Verona: Ombrecorte.
Guha, R. & Spivak, C.S. (2002). *Subaltern studies. Modernità e (post)colonialismo.* Verona:Ombrecorte.
Gümüsay, K. (2021). *Lingua e essere* [Kindle iOS version]. Roma: Fandango.
Habermas, J. & Taylor, C. (2005). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento.* Milano: Feltrinelli.
Hall, S. (1978). *Policing the crisis. Mugging, the State and Law and Order.* Londra: Palgrave Macmillan.
Hill, C.P. (2008). *Black Feminist Though: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Londra: Routledge.
hooks, b. (1990). *Yearning. Race, gender and cultural politics*. Boston: South End Press.
hooks, B. (2020a). *Elogio del margine. Scrivere al buio.* [Kindle iOS version]. Napoli: Tamu.
hooks, B. (2020b). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
International Displacement Monitoring Center (IDCM), *GRID 2020. Global Report on Internal Displacement.* https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/2020-IDMC-GRID.pdf.
International Displacement Monitoring Center (IDMC), *GRID 2021. Internal displacement in a changing climate*. https://api.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/grid2021_idmc.pdf
International Organization for Migration (IOM) (2020c.). *COVID-19 Impact on Stranded Migrants. COVID-19 Response*, IOM. https://migrantprotection.iom.int/en/resources/report/covid-19-impact-stranded-migrants.
International Organization for Migration (IOM) (2021). Migration and migrants: A global overview. In McAuliffe & A. Triandafyllidou (a cura di), *World Migration Report 2022.* IOM. https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022-chapter-2.
Isidori, M.V. & Vaccarelli, A. (2012). *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post emergenza.* Roma: Armando Editore.
Isidori, M.V. & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza: i processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
Johnson, A.G. (2006). *Privilege, power, and difference*. New York: McGraw-Hill.
Kitimbo, A., Lucey, A. & Maru, M.T. (2021). Peace and security as drivers of stability, development and predictable population movements, in M. McAuliffe e A. Triandafyllidou (a cura di), *World Migration Report 2022,* International Organization for Migration (IOM). https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022-chapter-6.

Kossi, K.E. (2002). *Imbarazzismi. Quotidiani imbarazzi in bianco e nero.* Ponteranica: Edizioni dell'Arco-Marna.
Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
Landry, B. (2007). *Race, gender, and class: Theory and methods of analysis*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
Lapov, Z. (2020). In Dad con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni. *RicercAzione*, 12(2), 143-168.
Lapov, Z. (2021). Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e di debolezza. *Pedagogia oggi*, 1, 42-49.
Lazenby-Simpson, B. (2012). *Portfolio europeo delle lingue. L'apprendimento della lingua del Paese ospite. Per adulti migranti*. Consiglio d'Europa. https://rm.coe.int/16802fd004.
Lee, J. & Shaw S.M. (2011). *Women worldwide: Transnational feminist perspectives on women*. New York: McGraw Hill.
Lorenzini, S. & Cardellini, M. (2018). *Discriminazioni tra genere e colore: un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista.* Milano: FrancoAngeli.
Lucidi, F., Alivernini, F. & Pedoni A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa.* Bologna: Il Mulino.
Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione.* Roma: Carrocci.
Luise, M.C. (2013). Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale. *LEA – Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-535.
Maalouf, A. (1999). *L'identità.* Milano: Bompiani.
Makaping, G. (2001). *Traiettorie di sguardi. E se gli altri foste voi?.* Soveria Mannelli: Rubbettino.
Mantovan, C. (2007). *Immigrazione e cittadinanza. Auto-organizzazione e partecipazione dei migranti in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
Mariani, L. (2012). La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche. *Italiano LinguaDue*, 4(1), 1-19. https://doi.org/10.13130/2037-3597/2267.
Mariani, L. (2015). Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale. *Italiano LinguaDue*, 7(1), 112-130. https://doi.org/10.13130/2037-3597/5014.
Mascia, M. (a cura di). (2007). *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*. Venezia: Marsilio Editori.
Mazzara, B. M. (1992). *Motivazione.* In M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica* (pp. 7969-7977). Brescia: La Scuola.

Mazzei, S. (2018), Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana tra sistema d'accoglienza pubblico e privato. Riflessioni ed esperienze basate sulla pedagogia di P. Freire. Educazione Interculturale, 16(2), 114-127.
Mbembe, A. (2016). *Necropolitica.* Verona: Ombrecorte.
Mbembe, A. (2019). *Nanorazzismo. Il corpo notturno della democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
McAuliffe, M., Freier, L.F., Skeldon R. & Blower J. (2021). The Great Disrupter: COVID-19's impact on migration, mobility and migrants globally. In M. McAuliffe & A. Triandafyllidou (a cura di), *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration (IOM). https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022-chapter5#:~:text=COVID%2D19%20led%20to%20large,the%20face%20of%20the%20pandemi .
Melero Rodríguez, C.A. (a cura di). (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
Mellino, M. (2012). *Cittadinanze postcoloniali. Appartenenze, razza e razzismo in Europa e Italia*. Roma: Carocci.
Mellino, M. (2019). *Governare la crisi dei rifugiati. Sovranismo, neoliberalismo, razzismo e accoglienza in Europa*. Roma: DeriveApprodi.
Mellino, M. (2020). *Marx ai margini. Dal marxismo nero al femminismo postcoloniale.* Roma: Alegre.
Mellino, M. (2021). *La critica postcoloniale.* Sesto San Giovanni: Meltemi.
Memmi, A. (1979). *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*. Napoli: Liguori.
Mendez, C. *et al*. (2022). *The European Union's approach to multilingualism in its own communications policy.* European Union. https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2022)699648.
Mezzadra, S. (2008). *La condizione postcoloniale. Storia e politica nel mondo globale.* Verona: Ombrecorte.
Mohanty, C.T. (2020). *Femminismo senza frontiere. Teoria, differenze, conflitti*. Verona: Ombrecorte.
Monami, E. (2022), Correggere l'errore nella classe di italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 13(2), 800-809.
Morrison, T. (2019). *L'origine degli altri.* Milano: Sperling & Kupfer.
Muscarà, M. (2017). Donne, linguaggio e relazionalità. Dimensione interculturale e plurilinguismo. *Pedagogia Oggi*, 15(1), 113-115.
Obasuyi, O.Q.D. (2020). *Corpi estranei.* [Kindle uOS version]. Busto Arsizio: People.
Omizzolo, M. (2019). *Essere migranti in Italia.* Sesto San Giovanni: Meltemi.
Pallotti, G. (2000). *La seconda lingua.* Milano: Bompiani.
Parolari, P. (2014). Identità, transdifferenza, intersezionalità: (con)vivere da eguali nella diversità. *Rivista di filosofia del diritto*, 2, 471-494.
Passaseo, A.M. (2017). *Dialogo*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva & A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 209-222). Pisa: Edizioni ETS.

Persua, R.B. & Sajed, A. (a cura di). (2018). *Race, Gender and Culture in International Relations. Postcolonial Perspectives.* Londra: Routledge.
Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
Piras, M. (2020). La scuola italiana nell'emergenza: le incertezze della didattica a distanza. *il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica*, 2, 250-257.
Pratt, M.L. (1992). *Imperial eyes. Travel writing and transculturation*. Londra: Routledge.
Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale.* Roma-Bari: Laterza.
Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. In H. Bonilla (a cura di), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-447). Tercer Mundo Editores.
Razack, S.H. (1998). *Looking White People in the Eye: Gender, Race, and Culture in Courtrooms and Classrooms.* Toronto: University of Toronto Press.
Riccardi V. (2012). Cittadinanza e Costituzione in prospettiva interculturale. *CQIA Rivista. Formazione, lavoro, persona*, 4, 247-262.
Rigo, E. (2020). La straniera. Mobilità, confini e riproduzione sociale oltre lo straniero. *Teoria politica*, 10, 263-275.
Rizzi, F. & Perotti, A. (1992). *Educazione e società interculturale.* Brescia: La scuola.
Sabelli, S. (2012). Sessualità, razza, classe e migrazioni nella costruzione dell'italianità. In F.M. Cacciatore, G. Mocchi & S. Plastina (a cura di), *Percorsi di genere. Letteratura, filosofia, studi postcoloniali* (pp.139-156). Sesto San Giovanni: Mimesis.
Said, E.W. (2001). *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Milano: Feltrinelli.
Santerini, M. (2017a). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale.* Milano: Mondadori.
Santerini, M. (2017b). Razzismi. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva & A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 525-532). Pisa: Edizioni ETS.
Santerini, M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. [Kindle iOS version]. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Santipaolo, M. & Mazzotta, L. (a cura di). (2018). *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative*. Milano: UTET.
Santoro, E. & Vedder, I. (2016). *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati.
Sartori, L. (2006). Il divario digitale. *Nuova informazione bibliografica, Il sapere nei libri*, 4, 683-694.
Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Scacchi, A. (2017). Vedere la razza/fare la razza. In E. Bordin & S. Bosco (a cura di), *A fior di pelle. Bianchezza, nerezza, visualità* (pp. 15-33). Verona: Ombrecorte.

Secco, L. (1992). *Pedagogia interculturale: problemi e concetti.* Brescia: La Scuola.
Searle, J.R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
Selva, D. (2020). Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il Covid-19. *Culture e Studi del Sociale*, 5(2), 463-483.
Semi, A. (1985). *Tecnica del colloquio.* Milano: Raffaello Cortina Editore.
Silva, C. (2008). *Pedagogia, intercultura, diritti umani.* Roma: Carocci.
Silva C. (2017). Cittadinanza. In M. Fiorucci , F. Pinto Minerva & A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 91-100). Pisa: Edizioni ETS.
Simeoni, M. (2005). *La cittadinanza interculturale. Consenso e confronto.* Roma: Armando Editore.
Simoniello, M. (2023). L'integrazione nella diversità: lo spazio possibile (e necessario) delle lingue d'origine degli stranieri nella politica linguistica dell'Unione Europea. *De Europa*, 6(1), 85-101.
Spivak G. C. (1985), Can the subaltern speak?. In P. Williams & L. Chrisman (a cura di), *Colonial discourse and post-colonial theory. A reader* (pp. 66-111). New York: Columbia University Press.
Spivak, G. (1993). *Outside the teaching machine.* Londra: Routledge.
Spivak, G. (2004). *Critica della ragione postcoloniale.* Sesto San Giovanni: Meltemi. (Edizione originale pubblicata nel 1990)
Susi, F. (1991). *bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa.* Milano: FrancoAngeli.
Susi, F. (1995). *L'Interculturalità possibile. L' inserimento scolastico degli stranieri*. Roma: Anicia.
Susi, F. (a cura di). (1999). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti.* Roma: Armando Editore.
Tabouret-Keller, A. (1998). Language and Identity. In F. Coulmas (a cura di), *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 315-326). Hoboken: Blackwell Publishing.
Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale.* Milano: FrancoAngeli.
Trentini, G. (1980). *Manuale del colloquio e dell'intervista*. Milano: Mondadori.
Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
Unesco (2015). *Global citizenship education. Topics and learning objectives.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836.
United Nations (UN) (2019). *The Sustainable Development Goals Report 2019.* New York: UN. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019.pdf.
United Nations Develoment Programme (UNDP) (2022). *Human Development Report 2021/2022. Uncertain times, unsettled lives. Shaping our futer in a transformig world.* UNDP. https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22.

Vaccarelli, A. (2001). *L'italiano e le altre lingue nella scuola multietnica. Fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*. Pisa: Edizioni ETS.
Vaccarelli, A. (2003). *L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano come L2*. Master in Educazione interculturale, Università degli Studi di RomaTre.
Van Dijk, J. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society.* Thousand Oaks: Sage Publishing.
Vedovelli, M. (1991). L'immigrazione straniera in Italia: note tra sociolinguistica e educazione linguistica. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 2, pp. 411-435.
Vedovelli, M. (2000). Modelli sociolinguistici e glottodidattici per nuovi bisogni comunicativi. In E. Piemontese (a cura di), *Lingue, culture e nuove tecnologie* (pp. 13-40). Firenze: La Nuova Italia.
Vedovelli M. (2008). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del quadro comune europeo per le lingue.* Roma: Carrocci.
Vedovelli, M. (2015). Fra 40 anni, l'Italia che verrà. Lo spazio linguistico e culturale italiano fra lingue immigrate, andamento demografico, ripresa economica. *Italienisch*, 37(73), 78-109.
Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
Vitullo, A. *et al.* (2021). Connessione permanente e disuguaglianza digitale: un'analisi sui divari tra studenti nativi e con status migratorio. *Polis, Ricerche e studi su società e politica*, vol. 2, 209-240.
Wallnöfer, G. (2000). *Pedagogia interculturale.* Milano: Mondadori.
Young, R.J.C. (2003). *Postcolonialism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
Zizioli, E. (2017). Narrazioni decentrate. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 455-464). Pisa: Edizioni ETS.
Zoletto, D. (2011). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali.* Pisa: Edizioni ETS.
Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca.* Milano: FrancoAngeli.
Zoletto, D. (2023). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational Reflective Practices*, 1, 139-150.

Sitografia

https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics.

Commissione Europea. Convenzione sulla determinazione dello Stato competente per l'esame di una domanda di asilo presentata in uno degli Stati membri delle comunità europee – Convenzione di Dublino (97/C 254/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997A0819(01)

Commissione Europea. Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027 – https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_2179

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni: Piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi (COM(2016) 377) – https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:4298977

Quadro comune per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi (COM(2005) 389) – https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/common-framework-for-the-integration-of-non-eu-nationals.html.

Consiglio d'Europa. Reccomendetion No. R (98) 6 of the Commettee of Ministers to member states concerning modern laguages. https://rm.coe.int/16804fc569

http://www.italcommunications.it/wp-content/uploads/2021/04/Rapporto-Ital-Communications-Censis_aprile-2021.pdf.

Amnesty International (2019) https://d21zrvtkxtd6ae.cloudfront.net/public/uploads/2019/05/29202706/Amnesty-barometro-odio-2019.pdf.

Amnesty International Sezione italiana (2022) https://d21zrvtkxtd6ae.cloudfront.net/public/uploads/2022/11/Barometro-dellodio_Elezioni-politiche-2022.pdf.

https://www.europarl.europa.eu/italy/it/scoprire-l-europa/cittadinanza-europea.

https://www.interno.gov.it/it/temi/cittadinanza-e-altri-diritti-civili/cittadinanza.

Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789

Trattato sull'Unione europea GU C 191 del 29.7.1992 *https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A11992M%2FTXT From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe,* Language Policy Division, 2007. http://www.coe.int/lang.

Comunicato stampa Bruxelles, 21 giugno 2012, *Eurobarometro: il 98% degli intervistati afferma che l'apprendimento delle lingue è positivo per i propri figli, ma dai test emergono carenze di competenze*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/IP_12_679.

Decisione del Consiglio del 28 Luglio 1989, Istituzione di un programma di azione inteso a promuovere la conoscenza di lingue straniere nella comunità europea (Lingua), Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, N. L. 239/24 (89/4489/CEE). https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31989D0489&qid=1667262582994&from=en.

Documento di lavoro della Commissione, Relazione sull'attuazione del piano d'azione *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica*. https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/?uri=celex%3A52007DC0554.

Risoluzione del Consiglio del 1995. https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/2f401f44-afaa-424c-a85e-cbf8ee3cb251

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*, COM(2008) 566 def. del 18.9.2008. https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0003.

Decreto del presidente della repubblica, 14 settembre 2011, n. 179, Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/11/11/011G0221/sg

https://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica.

https://www.itals.it/il-metodo-suggestopedico.

https://glottodidattica.wordpress.com/2014/03/06/linterazione-strategica/.

https://www.teachingenglish.org.uk/community-language-learning.

https://www.unhcr.org/refugee-statistics/

Commissione Europea, 24 novembre 2020, Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027.https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758

Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286, Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. Gazzetta Ufficiale, 191. https://www.parlamento.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm

https://www.treccani.it/enciclopedia/foedus_%28Dizionario-di-Storia%29/

Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000) https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf

https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/eu-motto_it

https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia_pel.pdf https://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica
https://www.itals.it/il-metodo-suggestopedico
http://www.scuolemigranti.org/
http://www.scuolemigranti.org/?s=all&comune=Roma&municipio=all-roma&livello=all-level&post_type=sedi –
Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 dicembre 2006 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FI
Raccomandazione n. R(98)6 del 1998 del Consiglio dei Ministri agli Stati membri riguardante le lingue moderne (adottata dal Consiglio dei Ministri il 17 marzo 1998) https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/quadro.shtml

La Lingua Seconda (L2) è un passaggio fondamentale dei percorsi di inclusione sociale delle persone migranti una volta giunte nel Paese di immigrazione ed è, al contempo, condizione per permanere in Italia. Il presente libro esplora mediante la metodologia qualitativa le esperienze di formazione linguistica rivolte alle persone migranti adulte nel contesto romano. Il fine è quello di dare voce ai principali attori coinvolti nel processo di insegnamento e apprendimento della L2 - insegnanti, studenti e studentesse - muovendosi tra una lingua espressione dell'esigenza di rispondere al mandato normativo e una lingua che ri-significa le identità. L'esperienza educativa della L2 può quindi essere intesa come un'opportunità di relazione interculturale all'Altro, fondata sulla promozione di percorsi che siano socialmente inclusivi e all'interno dei quali sia possibile mettere in discussione e decostruire le relazioni di dominio con l'alterità.

Aurora Bulgarelli è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove ha conseguito il dottorato in Teoria e ricerca educativa. I suoi interessi di ricerca rientrano nella pedagogia generale, interculturale e sociale, approfondendo in particolare l'approccio intersezionale e decoloniale per l'analisi dei fenomeni educativi e sociali.

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI