

ALUNNI STRANIERI NELLE SCUOLE ITALIANE. LA FORMAZIONE LINGUISTICA IN PROSPETTIVA DEL SUCCESSO SCOLASTICO E DELL'INTEGRAZIONE SOCIO-LAVORATIVA

di Giusy De Luca*

1. Gli studenti stranieri e il loro diritto all'istruzione

Attualmente, in Italia, uno studente su quindici è straniero¹.

Questa affermazione è quanto mai generica e, ai fini di questo contributo, necessita degli opportuni chiarimenti. L'affermazione che uno su quindici studenti è etichettato come "straniero" significa semplicemente che uno su quindici dei giovani che frequentano scuole e università italiane non hanno cittadinanza italiana.

Ancora pochissimi sono gli studenti stranieri che si iscrivono all'università e conseguono una laurea. Ma in questa sede, come suggerisce il titolo di questo contributo, si vuol fare specifico riferimento agli studenti delle scuole. E - dal momento che l'obbligo scolastico si protrae soltanto fino al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado e che, nonostante sia stato istituito l'obbligo formativo fino al compimento del diciottesimo anno di età (L. 144/99, art. 68, c. 1 estesa con il D. lgs. n. 76/2005, art. 1 c. 6, a «tutti, ivi compresi i minori stranieri presenti nel territorio dello Stato»), gli insuccessi scolastici spingono i giovani stranieri a ritirarsi prima di conseguire il diploma o una qualifica professionale² - in questo contesto per studenti stranieri delle scuole italiane si intenderanno sostanzialmente minori: fanciulli e ragazzi ai quali occorre garantire le stesse opportunità dei loro coetanei autoctoni. Ad essi vanno offerti gli strumenti necessari per ridurre le incidenze di insuccesso scolastico, che troppo spesso consolida situazioni di marginalità facendole degenerare nella devianza, e favorire l'accesso a posizioni socio-lavorative migliori di quelle che, oggi, occupano gli stranieri adulti³.

* Dottoranda di ricerca in "Pedagogia e Sociologia interculturale" presso l'Università degli Studi di Messina.

¹ Cfr. G. TRANI – E. PIERNO (2009), *I minori stranieri in Italia*, in CARITAS/MIGRANTES, *Dossier Statistico Immigrazione 2009*, IDOS, Roma 2009, p. 166.

² G. DEMAIO (2009), *Gli studenti di cittadinanza estera in Italia*, in CARITAS/MIGRANTES, cit., p. 179.

³ Cfr. G. DALLA ZUANNA – P. FARINA – S. STROZZA (2009), *Nuovi Italiani*, Il Mulino, Bologna, p. 139.

Nell'anno scolastico 2008/2009, i minori stranieri iscritti nelle scuole italiane sono stati oltre 628.000⁴. La loro numerosità suggerisce una notevole eterogeneità delle situazioni a livello anagrafico, familiare, politico-economico e, conseguentemente, d'apprendimento. Nella categoria dei minori stranieri, infatti, vanno annoverati bambini e ragazzi nati in Italia (le cosiddette "seconde generazioni" e, talora, anche le "terze generazioni"), ricongiunti, rifugiati, figli di coppie miste.

A nessuno di loro può negarsi il diritto all'istruzione. Già a partire dagli anni Ottanta dello scorso secolo, l'Italia - osservando la Direttiva CEE del 25 Luglio 1977, n. 77/486, che sanciva il diritto dell'immigrato di essere accolto, di veder riconosciuta la propria identità culturale e di integrarsi nella società d'arrivo - ha affermato tali diritti per gli immigrati comunitari con il DPR 10 settembre 1982, n. 722, estendendoli poi anche agli extracomunitari con la L. 943/1986.

Indicazioni specifiche in merito all'accoglienza dei figli degli stranieri nelle scuole sono date dalla C.M. n. 301/1989, in cui si esprime l'orientamento verso atteggiamenti di riconoscimento e di rispetto nei confronti dell'immigrato. Eloquente quanto si legge al secondo capoverso: «La condizione primaria per realizzare le giuste condizioni di tutela giuridica e di dignità personale per il lavoratore immigrato e per la sua famiglia non può non fondarsi sull'uguaglianza delle opportunità formative: essenziale punto di partenza è, quindi, la scolarizzazione dei giovani immigrati».

Le modalità di accoglienza, riconoscimento identitario e integrazione scolastica e sociale sono state meglio definite nel D.L. 16 aprile 1994, n. 297, *Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione*.

L'articolo 115, che descrive le modalità di accoglienza e di inserimento degli alunni stranieri comunitari, estese poi anche agli extracomunitari con l'articolo 116, al comma 4 suggerisce di raccogliere nella stessa classe, ove possibile, gli alunni dello stesso gruppo linguistico e, comunque, in numero *non superiore a cinque*, per non creare intasamenti al regolare svolgimento delle attività didattiche con un eccesso di interventi di sostegno e di integrazione volti sia all'alfabetizzazione in L2 sia alla conservazione della lingua del Paese d'origine (comma 5). In queste attività, infatti, sono coinvolti gli stessi docenti di classe, i quali, ai sensi dell'articolo 131 comma 2, possono effettuare interventi di recupero individualizzato o per gruppi ristretti. Infatti, il fine di sviluppare «la personalità del fanciullo promuovendone la prima alfabetizzazione» non può conseguirsi se non nel rispetto «delle diversità individuali, sociali e culturali» (articolo 118).

⁴ La Direzione generale per gli Studi, la Statistica e per i sistemi informativi – Servizio statistico del Ministero della Pubblica Istruzione, nella pubblicazione *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2008/09*, consultabile su <http://www.istruzione.it>, dichiara 629.360 stranieri iscritti nelle scuole italiane, mentre i dati statistici della Caritas/Migrantes ne dichiarano 628.397 [Cfr. G. DEMAIÒ (2009), *op. cit.*, p. 175].

Questa linea è stata confermata nel D.L. 25 luglio 1998, n. 286, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, ove, in particolare con l'articolo 38, si insiste sul diritto all'istruzione dei minori stranieri (comma 1) e sul dovere dello Stato, delle Regioni e degli Enti locali di garantire l'effettività di tale diritto con l'attivazione, ove necessario, «di appositi corsi ed iniziative per l'apprendimento della lingua italiana» (comma 2) e di «specifiche attività di sostegno» (comma 7).

Le modalità di accoglienza e inserimento nelle scuole sono state ulteriormente definite nel DPR 31 agosto 1999, n. 394, ove, con l'articolo 45, oltre a ribadire il diritto all'istruzione di tutti i minori stranieri presenti sul territorio italiano, «indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno» (comma 1), si prescrive che il minore venga iscritto alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo diversa delibera del collegio dei docenti che potrà considerare l'ordinamento scolastico del Paese d'origine, le competenze e le abilità già possedute, il corso di studi effettuato precedentemente ed eventuali titoli di studio già conseguiti (comma 2).

D'altra parte l'Italia, che già dagli anni Settanta si è occupata dell'accoglienza della diversità, non fa altro che adeguarsi alla *Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia*, approvata in sede ONU nel 1989.

Il consolidamento del fenomeno immigratorio in Italia e, in particolare, dell'aumento degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole, ha stimolato una serie di ricerche sulle condizioni dei minori stranieri e sui loro esiti scolastici, i cui risultati hanno consentito di individuare due macroquestioni in tema di immigrazione di minori: la prima riguarda l'inserimento e l'integrazione dei giovani immigrati nelle scuole, la seconda i disagi sociali cui vanno incontro soprattutto a seguito di insuccessi scolastici⁵. Una volta focalizzate le aree di studio e di lavoro, in seno al Ministero della Pubblica Istruzione sono stati istituiti nel 2004 l'Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri e il Gruppo di lavoro, entrambi composti da docenti, dirigenti scolastici, funzionari del Ministero della Pubblica Istruzione e rappresentanti di associazioni che, con il ricorso ad un approccio necessariamente di ricerca-azione, mirano a elaborare strategie e

⁵ Si vedano, al riguardo, oltre al già citato dossier statistico curato dalla Direzione generale per gli Studi, la Statistica e per i servizi informativi del Ministero della Pubblica Istruzione, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2008/09*, MPI, *Alunni con cittadinanza Non Italiana - Scuole statali e non statali* in <http://www.pubblica.istruzione.it/pubblicazioni>, con interessantissimi dati relativi alle presenze di stranieri, neo-arrivati e di seconda generazione, e riflessioni sulle loro difficoltà di apprendimento per via del *gap* linguistico, e MPI, *Indagine sugli esiti degli alunni con Cittadinanza Non Italiana*, in <http://www.pubblica.istruzione.it/pubblicazioni>, che, per quanto relativa all'anno scolastico 2003/2004, introduce il problema dell'incidenza di insuccesso scolastico soprattutto fra i giovani neo-arrivati e presagisce un aggravamento della situazione ove l'organico scolastico dovesse ridursi a tal punto da fare pressoché scomparire la figura del docente-facilitatore.

produrre strumenti e materiali didattici utili ai docenti e ai formatori che lavorano nei contesti ad alto tasso migratorio.

Alla luce dei risultati delle prime sperimentazioni, l'Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri ha emanato la C.M. n. 24/2006, recante le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, in cui vengono riproposte le istruzioni espresse nella già citata C.M. n. 301/1989 e nella C.M. n. 205/1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, e ribaditi i principi enunciati nella C.M. n. 73/1994 in cui, in linea con i documenti della Comunità Europea e del Consiglio d'Europa, richiamanti il Trattato di Maastricht, si esalta la funzione dell'insegnamento come «elemento di arricchimento e di reciproca integrazione fra le culture» nel segno della giustizia sociale, della solidarietà e dei diritti dell'uomo.

Se ne evince che l'educazione interculturale è, fin dall'inizio, questione relativa prima di tutto alla formazione degli insegnanti, i quali, in quanto orientatori, oltre che attori, del processo di integrazione devono respingere ogni logica di ispirazione etnocentrica ed assimilativa.

È quasi superfluo affermare che non può esserci integrazione senza comunicazione. E proprio quello delle difficoltà di comunicazione costituisce il problema di impatto fra docenti e alunni stranieri.

La suindicata C.M. n. 24/2006 nonché il *Documento generale di indirizzo per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale* (Ministero della Pubblica Istruzione, dicembre 2006) focalizzano l'acquisizione di una competenza di base dell'italiano scritto e parlato come obiettivo primario dell'integrazione scolastica e, più ampiamente, sociale.

Tanto le sopracitate *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (C.M. del 1 marzo 2006, n. 24) quanto il documento del Ministero della Pubblica Istruzione conseguentemente redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri nel 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*⁶, sottolineano che l'intervento nei confronti dell'immigrato deve coinvolgere la sfera personale e relazionale nonché quella socio-economica e culturale, il che può sempre ricondursi all'apprendimento della lingua italiana come strumento funzionale al godimento di pari opportunità per la mobilità sociale: «L'apprendimento e lo sviluppo della lingua italiana come seconda lingua deve essere al centro dell'azione didattica»⁷.

Compito primario delle scuole, dunque, una volta effettuati l'accoglienza e l'inserimento, è quello di strutturare attività di alfabetizzazione in L2. La qual cosa richiede un fitto impegno organizzativo, relativo non solo ai corsi e alla programmazione, ma anche agli interventi di personale esperto e ai contributi economici provenienti dall'esterno. È necessaria, infatti, un'adeguata consapevolezza

⁶ Consultabile su www.pubblica.istruzione.it

⁷ C.M. del 1 marzo 2006, n. 24, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, p. 13.

glottodidattica che consenta di stabilire parametri di valutazione delle competenze di lingua italiana come L2 e di definire percorsi che, parallelamente, garantiscano una crescita delle competenze comunicative e linguistiche non soltanto a livello conversazionale, ma anche di natura culturale per lo studio di tutte le discipline.

I progetti ministeriali attuati finora - *Italiano L2: lingua di contatto e lingua di cultura* e *Italiano insieme*, volti alla formazione dei docenti di ogni ambito disciplinare per un migliore approccio ai contesti scolastici multilingue - hanno messo in evidenza come la questione della lingua seconda debba guardarsi come una medaglia e, dunque, nella sua duplice faccia: su una si osservano le difficoltà degli alunni stranieri di comunicare e, conseguentemente, di inserirsi nel contesto socio-scolastico e di integrarsi con successo; sull'altra si considerano le sincere preoccupazioni dei docenti di non essere all'altezza delle situazioni didattico-educative nelle quali si imbattono.

2. La tutela dei diritti linguistici: una possibilità di sviluppo cognitivo per il successo scolastico e la mobilità sociale

I dati statistici relativi all'anno scolastico 2008/2009 riferiscono che nella scuola primaria lo scarto fra i ripetenti italiani e i ripetenti non italiani (anche se non si fa distinzione fra immigrati non nati e nati in Italia) supera il 2%. E il divario aumenta man mano che si avanza per ordine e grado di scuola⁸.

Questo dato evidenzerebbe che, in linea di massima, gli stranieri riescono ad apprendere una lingua seconda per comunicare, mentre molte più difficoltà incontrano nell'apprendimento di una lingua seconda per lo studio⁹.

D'altra parte, nella lingua per la comunicazione prevale una funzione pragmatica che è meno tangibile nella lingua per lo studio. In altri termini, l'apprendimento della lingua per la comunicazione poggia sulla motivazione forte di interagire con gli altri, mentre nell'apprendimento della lingua per lo studio prevalgono fattori cognitivi¹⁰ ai quali, in linea di massima, tutti gli studenti fanno più fatica ad accedere perché più astratti e formalizzati.

E, tuttavia, l'uso della L2, secondo la teoria della processabilità, non può progredire se non si incrementano le conoscenze grammaticali¹¹.

⁸ Cfr. MPI (2009), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, cit., pp. 12 e ss.

⁹ Si richiama la distinzione operata da Jim Cummins fra «abilità comunicative interpersonali di base» (BICS) e «competenza linguistica cognitivo-accademica» (CALP) [Cfr. J. CUMMINS (1989), *Empowering minority students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento 1989].

¹⁰ C. BETTONI (2010²), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma - Bari, pp. 181.

¹¹ Cfr. *Ivi*, p. 202.

Dando per superato il dibattito sulla precedenza della grammatica sulla pragmatica e viceversa, in questa sede si intende rilevare che la scuola costituisce un ottimo contesto in cui avvicinarsi alla L2 sia sotto il profilo pragmatico sia sotto il profilo metalinguistico a più livelli¹². Rimane da chiarire se e fino a che punto questo processo sia autonomo, cioè osservabile esclusivamente nella prospettiva dell'apprendimento, o se piuttosto esso debba essere diretto dagli insegnanti.

La linguistica acquisizionale - che dagli anni Sessanta in poi è subentrata alla linguistica descrittiva, che privilegiava modelli tecnico-addestrativi di evidente matrice comportamentista - tiene conto di questa prospettiva. Partendo dal presupposto che l'apprendente si avvicina progressivamente alla L2, i teorici acquisizionalisti rilevano che l'insegnante gioca un ruolo fondamentale perché l'alunno colga la funzione pragmatica anche nell'apprendimento della lingua per lo studio. Forse troppo banale sarà affermare che anche nello studio la gratificazione più grande che un alunno possa ricevere è quella di comunicare col proprio docente, di sentirsi ascoltato e capito¹³. Ma tant'è ed è sciocco girarci attorno!

Gli studiosi della linguistica acquisizionale insistono molto sul compito del docente di rilevare, proprio con il dialogo e l'osservazione partecipata (ben oltre il tecnico-addestrativo!), gli "errori" (per prendere in prestito una terminologia dell'analisi contrastiva), ovvero le devianze dalla lingua bersaglio con la ricorrenza di strutture della L1, per elaborare e attuare conseguentemente strategie che evitino la fossilizzazione di tali "errori".

Richiamando Piaget, gli acquisizionalisti parlano di processi di accomodamento e di assimilazione, intendendo per il primo l'adattamento ai fatti percepiti della lingua, per il secondo l'integrazione alla propria grammatica dei fatti linguistici percepiti.

Se il discente si sentirà ascoltato con attenzione sincera e compreso, i rilievi dell'insegnante non gli faranno male, bensì, facendogli cogliere la distanza anche e soprattutto culturale fra L1 e L2¹⁴, gli consentiranno di migliorare le competenze della comunicazione che costituisce sempre la motivazione per eccellenza nell'apprendimento di una lingua.

Nel caso della lingua dello studio, la comunicazione riferisce dei contenuti disciplinari e, ancor prima, della riflessione del discente sullo

¹² Calzante la distinzione che Stephen Krashen opera fra acquisizione della lingua come processo inconscio e involontario e apprendimento della lingua come processo consapevole di graduale sviluppo di competenza delle regole [cfr. S. KRASHEN (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon, Oxford].

¹³ Cfr. C. BETTONI (2010²), *op. cit.*, p. 202.

¹⁴ Si rinvia alle tesi di John Schuman sull'importanza dell'acculturazione per evitare che la lingua acquisita si fossilizzi ad uno stadio iniziale o, peggio, incorra in forme di pidginizzazione [cfr. J. SCHUMANN (1978), *The pidginization process: a model for second language acquisition*, Newbury House, Rowley Massachussets].

sviluppo del proprio sistema linguistico, ovvero sull'evoluzione della propria grammatica interna, ovvero sulla propria interlingua¹⁵.

Come rilevano gli studi più recenti di linguistica acquisizionale, l'apprendimento di una struttura morfo-sintattica consta di due momenti: nel primo si "scopre" la struttura, nel secondo la struttura viene raffinata nelle sue varie forme. Questo passaggio non è così automatico, soprattutto quando certe strutture con determinate funzioni della L2 non sono presenti nella L1, il che inficia, in certo modo, il *transfer*, cioè il trasferimento delle conoscenze di L1 nella L2¹⁶.

È evidente che la linguistica acquisizionale riserva particolare considerazione alla L1, partendo dal presupposto antropolinguistico che ogni atto linguistico, tale perché sottende una funzione comunicativa, sia indice della visione del mondo del parlante, dunque della sua cultura.

Chi possiede competenza linguistica è chi ha una visione in certo senso già organizzata del proprio mondo e per questo può contestualizzare opportunamente i propri atti linguistici. Tuttavia, siccome non è affatto certo che una visione del mondo possa essere condivisa, può spesso accadere che l'atto linguistico venga frainteso non tanto in merito al suo significato, quanto in merito alla funzione pragmatica.

Per essere più chiari, è meglio ricorrere ad un esempio. Una domanda formulata cortesemente in lingua italiana, come "potrei avere un bicchier d'acqua, per favore?" non lascia spazi a fraintendimenti e, tuttavia, per un giapponese potrebbe rappresentare molti sub-messaggi negativi perché è indotto a pensare: "colui che mi parla si sta collocando in una posizione di superiorità". Infatti in quanto il giapponese è educato già in età infantile, perfino nelle conversazioni con la madre, a non formulare richieste dirette, bensì a produrre affermazioni che inducano l'interlocutore a soddisfare l'esigenza allusa. Sono incidenti che capitano spesso negli incontri interculturali e che un *transfer pragmatico* può evitare. Infatti, la pragmatica transculturale osserva proprio il modo in cui gli atti linguistici differiscono funzionalmente da una cultura ad un'altra¹⁷.

A questo punto viene da chiedersi come sia possibile per un apprendente di L2 compiere tutti i *transfer pragmatici* positivi che i contesti richiedono. Ancor più remota potrebbe sembrare l'ipotesi che un docente adegui la propria lingua alla pragmatica di un'altra lingua e, dunque, di un'altra cultura.

Eppure alcuni studiosi, sulla falsariga di Chomsky, parlano di "universali pragmatici", cioè della capacità innata dell'uomo, di qualsiasi comunità egli faccia parte, di associare determinate forme linguistiche a

¹⁵ Selinker per primo, nel 1972, adottò il termine "interlingua" per definire «un sistema linguistico separato [...] che risulta dai tentativi, da parte di un apprendente, di produrre una norma nella lingua d'arrivo» (L. SELINKER (1972), *Interlanguage*, in «International Review of applied Linguistics», 10, pp. 209 – 231).

¹⁶ Cfr. G. PALLOTTI (2005), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 2000, p. 71.

¹⁷ Cfr. *Ivi*, pp. 136 ss.

particolari variabili situazionali¹⁸. Per dirla con Foucault, esisterebbe una «*Grammatica generale*, scienza dei segni tramite i quali gli uomini raggruppano la singolarità delle loro percezioni e sezionano il movimento continuo dei loro pensieri»¹⁹.

Senza volere in questa sede dilungarsi sui temi e problemi di semiologia, linguistica e glottodidattica, si rileva soltanto l'enorme importanza che la L1, in quanto testimone della C1 riveste nell'apprendimento della L2 e, più ampiamente, nei processi interpretativi e cognitivi relativi alla C2²⁰.

Di questo avviso è la Comunità Europea, che già il 9 giugno 1996 ha ratificato a Barcellona la *Dichiarazione Universale sui Diritti Linguistici*. Nel preambolo alla Dichiarazione si afferma che il riconoscimento della diversità linguistica garantisce, dal punto di vista politico, «una partecipazione equa di tutti i popoli, di tutte le comunità linguistiche e di tutti gli individui al processo di sviluppo» e, dal punto di vista economico, il «rispetto dell'equilibrio ecologico», «l'armonica convivenza e l'interesse generale». Sulla base di questo preambolo, l'articolo 3 comma 2 considera diritto personale inalienabile dell'uomo l'insegnamento della lingua e cultura del gruppo a cui appartiene, anche in vista dell'osservanza del diritto-dovere, contemplato dall'articolo 4 comma 1 delle persone che si spostano e fissano la propria residenza sul territorio di una comunità linguistica differente dalla loro di «avere un atteggiamento integrativo verso questa comunità».

Quest'ultimo articolo è ripreso dall'articolo 13 comma 1, che riconosce espressamente il diritto di ogni persona «di apprendere le lingua del territorio ove risiede».

E, a tal fine, l'articolo 44 prevede il «diritto di accedere ai programmi interculturali, mediando la diffusione d'una informazione sufficiente ad un sostegno alle attività d'apprendimento della lingua per gli stranieri o a quelle di traduzione, di doppiaggio, di postsincronizzazione e di sottotitolatura».

Interessante sintesi dei sopracitati articoli è l'articolo 26: «Ogni comunità linguistica ha diritto a un insegnamento che permetta a tutti i suoi membri di acquisire una completa padronanza della propria lingua in modo da poterla utilizzare in ogni campo d'attività e così pure la migliore padronanza possibile di ogni altra lingua che si consideri di imparare».

La sensibilità nei confronti della formazione in L1²¹ è stata confermata in un Documento redatto nel 2004 dalla rete Eurydice,

¹⁸ Cfr. *Ivi*, p. 147.

¹⁹ M. FOUCAULT (1960), *La prosa del mondo*, trad. it. 1967, BUR, Milano, p. 99.

²⁰ J.J. GUMPERZ (1982), *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 173 – 174, citato in C. BETTONI (2010²), *op. cit.*, p. 222.

²¹ Decisive in tal senso le osservazioni di Jim Cummins sul bilinguismo, in particolare il modello dell'interdipendenza linguistica, elaborato nel 1981, col quale dimostra che qualsiasi lingua si usi, essa proviene dallo stesso motore centrale e che essere competenti di più lingue aiuta a sviluppare il sistema cognitivo, ma ciò non preclude la necessità della padronanza di almeno una lingua come L1 [Cfr. J. CUMMINS (1989), *op. cit.*].

L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa, che è stato aggiornato nel 2008 al fine di inserire dati e considerazioni più recenti nel libro verde sui legami tra istruzione e immigrazione, redatto in occasione dell'Anno Europeo del Dialogo Interculturale, *Migration & Mobility: challenges and opportunities for UE education systems*.

È così emerso, che i paesi europei dedicano attenzione ai processi cognitivi in L1 in misura diversa, sia dal punto di vista economico sia dal punto di vista organizzativo.

In Italia, il diritto ad un'offerta formativa nella lingua materna degli immigrati viene riconosciuto soltanto a condizione che vi sia una richiesta numericamente rilevante e le singole istituzioni dispongano di adeguate risorse umane e finanziarie.

Il profilo delle azioni per l'educazione e l'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole italiane non è affatto omogeneo, dunque. Come, del resto, non sono omogenee le situazioni migratorie in tutte le regioni del Paese.

3. Insegnare e apprendere nei contesti multiculturali: sulla validità di un approccio antropo-dialogico

Dal momento, che non è garantito a tutti gli studenti stranieri di tutto il territorio italiano il diritto di mantenere, valorizzare e continuare a sviluppare la lingua d'origine anche al fine di riflettere sulla seconda lingua, sulle sue strutture e componenti grammaticali, morfologiche e sintattiche, sia consentito osservare che, ancora una volta, gli interventi educativi sono affidati alla gratuità del buon senso e della creatività autogestita dei docenti. Questi ultimi, però, senza rinunciare alla libertà di insegnamento, non disdegnerebbero di poter essere più preparati alle sempre più frequenti situazioni multiculturali e, quindi, multilingue che la scuola di oggi propone, per non arrivare a chiedersi disperatamente, nell'ambito della classe/Babele, "Che ci faccio qui?" e "Cosa dovrei fare adesso?"²². Domande che sarebbero indice della crisi professional-identitaria che lo stesso docente vive, interrogandosi spesso sulla possibilità che il suo ruolo di insegnante muti in quello di facilitatore o in quello di mediatore.

In realtà, tanto il ruolo di facilitatore quanto quello di mediatore sono già compresi nelle mansioni di un docente.

In un interessantissimo dibattito fra Paulo Freire e Donaldo Macedo²³, i due pedagogisti critici convengono nel pensare che il ruolo di facilitatori riserva il rischio di una *deminutio* e di una deresponsabilizzazione degli insegnanti, che, già di per sé, sono facilitatori dell'apprendimento, in quanto competenti, ciascuno per il proprio ambito

²² Si fa riferimento alle considerazioni riportate nell'interessante e suggestivo saggio di D. ZOLETTO (2007), *Lo straniero in classe*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 153 ss.

²³ Cfr. P. FREIRE – D. MACEDO (1995), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, trad. it., Forum, Udine 2008, pp. 7 ss.

disciplinare, di epistemologia e di didattica. Certo, come evidenzia Graziella Favaro, le azioni facilitatrici sono richieste tanto più quanto più sono multiculturali i contesti di insegnamento²⁴ e, tuttavia, esse fanno riferimento a modelli tecnico-addestrativi specifici che, di fatto, ancora molti docenti non possiedono e che potrebbero prescindere dalla personalizzazione degli interventi stessi. La personalizzazione dipende dal dialogo che si instaura fra docente e allievo, in altri termini punta sulla curiosità - per dirla con Freire²⁵ - che è l'elemento amalgamante teoria e prassi in educazione. È questa curiosità che riempie lo spazio comunicativo fra docente e allievo, che consente all'uno di comprendere le pratiche di rappresentazione dell'altro²⁶ e viceversa. È questa curiosità che consente di decostruire stereotipi e pregiudizi, di facilitare - per l'appunto - il processo di apprendimento e di conoscenza anche attraverso la mediazione di due mondi che, al primo impatto, sembrano terribilmente diversi e lontani.

Insomma, il dialogo che conduca alla conoscenza deve alimentarsi già della conoscenza. Stimolante l'osservazione di Macedo a proposito di dialogo nell'insegnamento della lingua: «Come è possibile dialogare sulla linguistica, se l'insegnante non crea le condizioni educative in cui gli studenti possono sperimentare e acquisire il nuovo corpo di conoscenza?»²⁷.

Stimolante, in primo luogo, perché promuove una serie di riflessioni sulla motivazione, per la quale, in questa sede, si rinvia soltanto alla suggestiva esperienza didattica vissuta in alcune regioni periferiche del Punjab dall'antropologa sociale Gayatri Chakravorty Spivak e le riflessioni che ne sono conseguite sulla necessità che l'insegnante diventi complice dell'allievo nel suo percorso di superamento della subalternità sociale²⁸.

Stimolante, in secondo luogo, perché induce a meditare sul fatto che la lingua, sia quella del docente sia quella del discente, è comunque il risultato unico, esclusivo, irripetibile e dinamico della relazione dell'uno con l'altro. La lingua dell'insegnante, infatti, risulta fortemente condizionata dall'interlocutore nel lessico, nella forma e nella sintassi. Come osservava Derrida appena nel 1996²⁹, lo stesso parlante madrelingua può avere difficoltà ad abitare la propria lingua nel momento in cui il suo modo di rappresentare viene messo in crisi, per quanto involontariamente, dall'altro, tanto più se quest'altro è allofono. Così l'insegnante va oltre le regole della lingua e, inconsciamente, cerca di renderla ospitale all'altro perché la lingua dell'altro lo accolga.

Questo rappresenta il più evidente, ma non l'unico, dei sintomi del senso di imprevedibilità che pervade colui che si trova ad insegnare nei

²⁴ Cfr. G. FAVARO (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze 2002, p. 36.

²⁵ Cfr. P. FREIRE – D. MACEDO (1995), *op. cit.*, p. 23.

²⁶ Cfr. D. ZOLETTO (2007), *op. cit.*, p. 108.

²⁷ P. FREIRE – D. MACEDO (1995), *op. cit.*, pp. 31-32.

²⁸ Per approfondimenti si legga G. C. SPIVAK (2006), *Etica e politica in Tagore, Coetzee e certe scene dell'insegnamento*, in "aut aut" 329/2006, il Saggiatore, pp. 109 – 137.

²⁹ J. DERRIDA (2004), *Il monolinguisimo dell'altro* (1996), trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2004, pp. 70 ss.

contesti multietnici e multilingue. Ed è certamente assai difficile accettare questa paradossale imprevedibilità pedagogica che aggiunge ulteriori aspetti di rischio che si assommano ai tanti che già connotano la relazione educativa e didattica. Come può, infatti, un educatore accettare il rischio di non dare mai per scontate le pratiche didattico-educative perché mai scontati sono gli effetti dell'interazione fra studenti e insegnanti?³⁰

La rivalutazione del ruolo dei discenti nell'interazione di classe, della loro voce nella definizione delle conoscenze che val la pena perseguire a scuola, il soppiantamento delle «conoscenze proposizionali» con le «conoscenze procedurali»³¹, sono tutti aspetti di una necessaria innovazione metodologica che richiede agli insegnanti maggiore attenzione alla prospettiva di chi apprende.

Senza prescindere dalla pianificazione dell'azione didattica, il docente programma i propri interventi partendo dall'analisi dei bisogni dei suoi alunni. Nel caso dell'insegnamento-apprendimento della L2, egli ascolterà con curiosità sincera finanche il silenzio degli allievi per delineare cosa devono saper fare con la nuova lingua. Solo dopo definirà gli obiettivi, selezionerà i contenuti utili a raggiungerli e tratterà i metodi.

Ribadendo che in questa sede l'interesse è volto alla funzionalità intellettuale, culturale e sociale dell'apprendimento della L2, le istanze pragmatiche trovano riscontro teorico e pratico nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'insegnamento delle lingue*³² che propone una dettagliata descrizione delle competenze linguistiche, dalla comprensione orale alla comprensione scritta, dalla produzione orale alla produzione scritta, nonché l'interazione con accurati indicatori di livello (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Esso suggerisce come principale strategia di insegnamento-apprendimento il riferimento continuo alla L1 e alla C1, nella prospettiva che sia l'apprendente a interpretare antropologicamente la L2 e la cultura di chi gliela insegna³³.

In sostanza, si rileva che il *burn out* di molti docenti in contesti multilingue non sia dovuto tanto ad una carente formazione didattica, quanto ad una ancora scarsa competenza dell'accoglienza e dello scambio culturale³⁴, ovvero ad un eccessivo ripiegamento sulle proprie azioni che trascura o ignora del tutto che chi apprende un'altra lingua come L2 ha

³⁰ D. ZOLETTO (2007), *op. cit.*, pp. 110 – 111.

³¹ J. A. Henry definisce «proposizionali» quei saperi che devono essere trasmessi *sic et simpliciter* e che, nelle pedagogie tradizionali, hanno costituito i contenuti didattici, mentre definisce «procedurali» i saperi che conferiscono competenze trasferibile da un ambito ad un altro delle esperienze cognitive e operative. [Cfr. J.A. HENRY, *Curriculum change in classrooms. What can be in the context of what is*, in «Curriculum Perspectives», 4,1, pp. 35 - 42, citato in G. FELE – I. PAOLETTI, *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 163].

³² Per approfondimenti si legga F. QUARTAPELLE – D. BERTOCCHI (a cura di) (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per l'insegnamento delle lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford.

³³ Cfr. C. BETTONI (2010²), *op. cit.*, p. 233.

³⁴ Cfr. G. FAVARO (2002), *op. cit.*, p. 267.

accettato la sfida di rivoluzionare la propria identità trasferendosi fisicamente e sta chiedendo di vivere il mondo di cui quella lingua è testimone.

A tal proposito, si vuole ricordare brevemente quanto scriveva Amin Maalouf³⁵: «(...) Che si tratti di lingua, delle credenze, del modo di vivere, delle relazioni familiari, dei gusti artistici o culinari, le influenze francesi, europee, occidentali si mescolano in lui in influenze arabe, berbere, africane, musulmane. Un'esperienza arricchente e feconda se il giovane si sente libero di viverla pienamente, se si sente incoraggiato ad assumere tutta la propria diversità (...)».

Tuttavia, bisogna considerare, non senza una punta di amarezza, che la burocrazia riesce spesso a distogliere il docente dal dovere umanamente educativo che ha nei confronti dell'alunno, soprattutto quando limita le possibilità di sfruttare le risorse scolastiche e territoriali per gli interventi specifici cui - val la pena ribadirlo! - ogni minore ha indiscutibilmente diritto ai sensi dell'articolo 45 del DPR 394/99.

Ci si riferisce chiaramente alla legge 94/2009, nella parte in cui prevede che «i documenti inerenti al soggiorno di cui all'articolo 5, comma 8 devono essere esibiti agli uffici della pubblica amministrazione ai fini del rilascio di licenze, autorizzazioni, iscrizioni ed altri provvedimenti di interesse dello straniero comunque denominati».

Riservando ad altre sedi riflessioni e commenti più approfonditi, si conclude qui con una domanda: come può un docente al quale tutti i giorni si ricorda in un modo o nell'altro che qualcuno dei propri alunni è straniero, che a diciotto anni avrà bisogno del permesso di soggiorno, che difficilmente otterrà la cittadinanza italiana, che il suo futuro è ancora più incerto e imprevedibile di quello dei compagni autoctoni, elaborare un progetto educativo col quale favorire la piena integrazione socio-lavorativa di quel ragazzo che, al momento, rimane sospeso fra due terre, due culture, due lingue?

BIBLIOGRAFIA

- A. MAALOUF (1998), *L'identità*, trad. it. Bompiani, Milano 1999.
BETTONI C. (2010²), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma – Bari.
CUMMINS J. (1989), *Empowering minority students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento 1989.
DALLA ZUANNA G. – FARINA P. – STROZZA S. (2009), *Nuovi Italiani*, Il Mulino, Bologna.

³⁵ A. MAALOUF, *L'identità* (1998), trad. it. Bompiani, Milano 1999.

- DEMAIO G. (2009), *Gli studenti di cittadinanza estera in Italia*, in CARITAS/MIGRANTES.
- DERRIDA J. (2004), *Il monolinguisimo dell'altro* (1996), trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2004.
- FAVARO G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- FOUCAULT M. (1960), *La prosa del mondo*, trad. it. BUR, Milano 1967.
- FREIRE P. – MACEDO D. (1995), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, trad. it., Forum, Udine 2008.
- GUMPERZ J.J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 173 – 174, citato in C. BETTONI (2010²), *op. cit.*, p. 222.
- HENRY J. A., *Curriculum change in classrooms. What can be in the context of what is*, in «Curriculum Perspectives», 4,1, pp. 35 - 42, citato in G. FELE – I. PAOLETTI, *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 163].
- KRASHEN S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon, Oxford.
- MPI (2009), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2008/09*, MPI, *Alunni con cittadinanza Non Italiana – Scuole statali e non statali* in <http://www.pubblica.istruzione.it/pubblicazioni>.
- MPI (2009), *Indagine sugli esiti degli alunni con Cittadinanza Non Italiana*, in <http://www.pubblica.istruzione.it/pubblicazioni>
- PALLOTTI G. (2005), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 2000.
- QUARTAPELLE F. – BERTOCCHI D. (a cura di) (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per l'insegnamento delle lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford.
- SCHUMANN J. (1978), *The pidginization process: a model for second language acquisition*, Newbury House, Rowley Massachussets.
- SELINKER L. (1972) , *Interlanguage*, in «International Review of applied Linguistics», 10, pp. 209 – 231.
- SPIVAK G. C. (2006), *Etica e politica in Tagore, Coetzee e certe scene dell'insegnamento*, in “aut aut” 329/2006, il Saggiatore, pp. 109 – 137.
- TRANI G. – PIERNO E. (2009), *I minori stranieri in Italia*, in CARITAS/MIGRANTES, *Dossier Statistico Immigrazione 2009*, IDOS, Roma 2009
- ZOLETTO D. (2007), *Lo straniero in classe*, Raffaello Cortina Editore, Milano.