

## **LA LOGICA DEL SISTEMA DI ACCOGLIENZA DEI RICHIEDENTI PROTEZIONE INTERNAZIONALE E LA SUA RICADUTA SULL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO**

Tatiana Galli

### **ABSTRACT**

*Nei primi paragrafi di questo articolo si illustrano i risultati della Ricerca Azione condotta da febbraio a giugno 2016 con un gruppo di apprendenti L2 del CPIA di Varese. In veste di docenti-ricercatori abbiamo cercato di avvicinarci allo studio di caso incentrato sull'analisi delle dinamiche e dell'interazione tra gli studenti appartenenti ad una singola classe. Negli ultimi paragrafi invece si approfondiscono altri risvolti sia tecnici che etici sollevati da una ricerca di questo tipo e in questo specifico contesto: i soggetti coinvolti si trovano in una condizione di particolare fragilità, essendo in una sorta di limbo giuridico in attesa dell'audizione in Commissione Territoriale. La peculiarità del contesto richiama anche il fatto che tutti gli studenti coinvolti nella ricerca si trovano all'interno di un progetto di accoglienza che ne determina una convivenza coatta. Nella conclusione si propone un piano che sintetizza una riflessione critica circa il ruolo dell'attività didattica nel programma di accoglienza e il modo in cui essa viene percepita dagli studenti.*

### **1. DESCRIZIONE DEL CONTESTO DI RICERCA: IL CPIA DI VARESE E GLI ALFA2**

Per la diffusione dell'Offerta Formativa sul territorio il CPIA si avvale, in quanto rete territoriale di servizio, delle collaborazioni con altri enti di formazione, enti locali, associazioni e, mai come ora, con le cooperative e le organizzazioni che gestiscono i centri per richiedenti asilo. La struttura che ospita gli studenti del gruppo di livello in cui è stato condotto il progetto di Ricerca Azione (da ora RA), è un Centro di Accoglienza Straordinaria (Cas) gestito dalla Croce Rossa Italiana, in cui alloggiano attualmente un centinaio di persone.

I corsi di livello preA1 nel CPIA di Varese sono organizzati in due macrogruppi denominati ALFA1 e ALFA2 in base ad una valutazione complessiva in ingresso della competenza nella ricezione, interazione e produzione orale e della lettoscrittura strumentale. Il test d'ingresso non tiene conto della tipologia di analfabetismo e delle competenze simboliche

e cognitive. Il gruppo ALFA2 era composto da 19 richiedenti asilo di età compresa tra i 18 e i 32 anni. Dallo sbarco in Italia avvenuto a fine giugno 2015, gli ALFA2 hanno condiviso lo stesso percorso d'accoglienza che li ha condotti al campo temporaneo di Venegono Inferiore (VA) ed infine a Tradate (VA), dove attualmente sono ospitati nel CAS gestito da Croce Rossa Italiana.

Il primo contatto con i docenti è avvenuto a fine luglio dato che il CPIA si è occupato del coordinamento dei corsi di italiano tenuti da personale volontario. Dai test di ingresso somministrati è emerso che:

- nessuno degli ALFA2 parlava in italiano;
- solo alcuni interagivano in lingua italiana limitatamente ai saluti e a domande per la rilevazione dei dati anagrafici;
- nessuno era in grado di leggere parole bisillabe in stampatello maiuscolo;
- quasi tutti erano in grado di copiare parole;
- la metà di loro era in grado di scrivere, seppur con tratto incerto e lento, il proprio nome e cognome.

Nei mesi di luglio e agosto 2015 hanno svolto un corso intensivo di alfabetizzazione strumentale e un corso di lingua italiana di sopravvivenza della durata complessiva di 90 ore tenuto da tre docenti volontari che si alternavano durante la settimana.

Il 28 settembre 2015 hanno iniziato a frequentare le lezioni del CPIA della durata di 90 minuti che si svolgevano tre volte a settimana nella sede associata di Tradate. Presso il centro di accoglienza inoltre si tenevano altre 2 lezioni di 2 ore ciascuna ad opera di insegnanti volontari la cui programmazione veniva coordinata dai docenti CPIA.

Benché non ci fosse una cattedra, il rischio della lezione *ex-cathedra* era alto data la mancanza, nella stanza in cui si faceva lezione, sia di uno spazio interazionale che favorisse il movimento da attore attivo della lezione, sia uno spazio retrostante o uno "spazio d'ombra" in cui, fuori dal campo visuale degli apprendenti, gli insegnanti potessero aggirarsi defilati ad osservare e ascoltare senza creare turbativa.

Gli studenti erano a stretto contatto tra di loro e, a differenza della classe frontale, si potevano guardare e cercare con gli occhi. Nella disposizione dei tavoli si è preferito penalizzare la confortevolezza della postazione e la visuale della lavagna a favore dell'interazione tra compagni, poiché il primo e più urgente obiettivo ad inizio corso è stato quello di attenuare il diffuso clima di insofferenza verso i compagni dovuto alla condizione di convivenza forzata in cui si ritrovavano.

## **2. LA RICERCA AZIONE**

Obiettivo prioritario della RA era il miglioramento della prassi educativa; ci si può impegnare in percorsi di RA essenzialmente per cinque motivi. Citiamo il quinto (Cohen & Manion 1984:44): "Si vuole attuare della formazione in servizio capace di fornire

all'insegnante degli strumenti, metodi e abilità che portano ad una più acuta capacità analitica e una maggiore auto-consapevolezza".

Per garantire oggettività e spessore scientifico ad un'indagine qualitativa si rende necessaria la triangolazione, cioè la raccolta e l'analisi di dati provenienti da fonti diverse. Per questa RA sono state messe in atto due modalità di triangolazione:

- triangolazione di tecniche e metodi di rilevamento usati contemporaneamente, ad esempio il confronto delle osservazioni in presa diretta con i risultati del *pattern analysis* del materiale videoregistrato;
- triangolazione dei ricercatori/osservatori che utilizzano il medesimo strumento di raccolta dati per osservare i medesimi aspetti dell'interazione in contesto didattico.

L'approccio metodologico della RA è stato di tipo qualitativo e interpretativo mentre la fase di analisi si è svolta (Burns 2009: 291) in maniera riflessiva attraverso cicli di osservazione e non-osservazione. Il momento della raccolta dei dati si è dunque intrecciato a quello dell'analisi degli stessi e della riflessione sulle questioni che via via si presentavano.

Grazie all'intervento della tutor del Master ITALS, Raffaella Mencherini, abbiamo identificato un aspetto preciso dell'attività didattica e i punti di debolezza del corso, a partire dal disagio percepito di una partecipazione passiva e imperturbabile anche di fronte ad attività estremamente coinvolgenti. Messo a fuoco un solo ambito dell'apprendimento, cioè l'interazione orale e un solo aspetto del l'insegnamento, cioè il parlato del docente, siamo risaliti alla causa di quella che definiremmo una "diligente apatia". In seguito alla fase di esplorazione, il focus è stato ulteriormente circoscritto alle sole dinamiche interpersonali sottostanti l'interazione orale, in quanto il parlato del docente non sembrava pertinente con lo scopo della ricerca: gli input venivano compresi senza difficoltà così come le consegne, il tempo parola degli studenti superava quello dell'insegnante e non mancavano occasioni di confronto e spunti coinvolgenti per la conversazione. Non era dunque vero che non comunicavano; lo facevano ma solo "a comando" e in modo distaccato e impersonale.

### **3. IL FOCUS DELLA RICERCA: L'INTERAZIONE AUTENTICA**

Durante una lezione si susseguono momenti di:

- interazione autentica volta ad acquisire reciprocamente informazioni afferenti al dominio personale, professionale e ai rispettivi paesi di origine;
- interazione artificiosa in cui le domande sono finalizzate alla verifica della conoscenza e della capacità di poterla verbalizzare.

I primi presentano una maggiore complessità di conduzione e non sono facilmente pianificabili. Il confronto interculturale in L2 tra individui con scarse competenze linguistiche a disposizione rischia di generare fraintendimenti, a maggior ragione con un'utenza poco scolarizzata che non ha mai viaggiato e poco propensa al confronto. Prendendo spunto dalle riflessioni di Elisabetta Pavan (Pavan 2009: 182) possiamo sostenere che in un gruppo multiculturale con capacità comunicative basse, qualora anche la volontà di dialogo fosse bassa, il conflitto sarebbe inevitabile; qualora fosse alta, il conflitto sarebbe invece latente e terreno fertile per i fraintendimenti. Come previsto non sono mancati conflitti all'interno del gruppo ALFA2 ed ogni screscio significativo avvenuto in aula è stato documentato nelle schede aneddotiche e discusso in *team*, ciò ha consentito un'occasione importante di confronto e di condivisione delle strategie di gestione del conflitto e delle situazioni in cui il ruolo dell'insegnante passa da quello di regista/oratore a quello di moderatore e paciere. In occasione di questi eventi comunicativi al monologo si sostituisce l'interazione bi-direzionale o multi-direzionale con presa di parola libera e la conversazione diviene spontanea o parzialmente controllata. I contenuti sono sempre molto significativi e i nuovi vocaboli difficilmente vengono scordati quando si associano a scambi tanto partecipati. La questione è:

- come favorire momenti di discussione spontanea?
- come gestirli con apprendenti con scarse o nulle competenze linguistiche?
- come impedire che degenerino?

Nel tentativo di fornire risposte ai tre quesiti, durante la fase di esplorazione sia le osservatrici sia l'insegnante hanno compilato una scheda aneddotica per ogni conversazione libera esplicitando la genesi dell'interazione, la reazione emotiva dei soggetti coinvolti e non coinvolti nell'interazione, le strategie di mediazione messe in atto dall'insegnante o da altri.

La discussione collegiale delle schede aneddotiche ha determinato la circoscrizione del *focus* della ricerca sulle dinamiche relazionali e sul dialogo interculturale anziché sul parlato del docente.

#### **4. I RICHIEDENTI ASILO**

È opportuno formulare una breve riflessione circa la logica del sistema di accoglienza dei richiedenti protezione internazionale e il modo in cui essa si riflette anche sulle dinamiche che si dispiegano nella scuola d'italiano. Quella che l'antropologo e sociologo Didier Fassin (Fassin 2005: 362) definisce una "tensione profonda e pervasiva tra cura e controllo" nella logica del sistema di accoglienza nelle pratiche concretamente agite al suo interno, sembra avere un riflesso sulla partecipazione ai corsi di italiano.

Tra obblighi, prescrizioni, divieti e relative sanzioni che regolano la vita nella struttura deputata ad ospitare i richiedenti asilo, sovente vi è, infatti, anche la frequenza delle

lezioni, obbligo che finisce per avere dei riflessi negativi sulla motivazione e sulla partecipazione alle stesse attività scolastiche e dunque, in ultima istanza, sul processo di integrazione.

La profonda ambivalenza della relazione d'aiuto finisce per produrre un'immagine del richiedente asilo come di una mera vittima passiva, bisognosa di assistenza e, dunque, destinataria di interventi che sortiscono l'effetto ultimo di impedirne l'autonomia. In questo caso, dietro al rifiuto di partecipare alle lezioni potrebbe sussistere il desiderio di autoaffermazione.

Tali prescrizioni (Marchetti 2006), sono espressioni di un sistema di accoglienza che molto spesso, anche se in modo inconsapevole, finisce per condurre ad una sostanziale passivizzazione e infantilizzazione degli stessi richiedenti asilo. Significative a tal proposito le riflessioni formulate da Vacchiano (Vacchiano 2011:181):

"l'utente è pensato come adeguato nel momento in cui accetta la precarietà prescritta, attenendosi al suo ruolo di soggetto bisognoso, dimesso e riconoscente".

La partecipazione passiva all'attività d'aula e l'atteggiamento infantile rispetto all'età anagrafica sono due aspetti piuttosto inediti nell'esperienza di un docente CPIA e costituiscono un problema specialmente nelle classi frequentate solo in parte da richiedenti asilo, in quanto viene marcata una sostanziale discontinuità rispetto al vissuto di altri migranti che vivono in un contesto extrascolastico differente.

## **5. LA MOTIVAZIONE DEGLI ALFA2 E DEI RICHIEDENTI ASILO**

Poiché la sopravvivenza linguistica determina l'affermazione sociale, ciò che di norma caratterizza la motivazione dello studente immigrato che si rivolge al CPIA è il bisogno.

La motivazione dei richiedenti asilo invece è il dovere. Lo studio spesso viene imposto. Le loro interazioni nel centro di accoglienza sono mediate da lingue veicolari o dall'intervento di un connazionale, la permanenza in Italia è per molti di loro momentanea e l'incognita sul loro futuro rende impossibile ogni forma di aspettativa.

Balboni, riprendendo il modello egodinamico di Renzo Titone, descrive (Balboni 2008: 33) l'apprendimento auto-sostenuto:

"una volta messa in moto la 'dinamo' che produce energia motivazionale, essa si alimenta da sé e continua a generare motivazioni creando in circolo virtuoso".

Il compito dell'insegnante è fare in modo che la lezione stessa diventi fonte di motivazione e che le attività proposte procurino:

- il piacere di apprendere vs la paura del fallimento;
- il piacere della varietà vs la noia;
- il piacere della sfida vs il timore del giudizio;

- il piacere della sistematizzazione vs lo smarrimento e l'incomprensione.

## 6. DISOMOGENEITÀ E NUMEROSITÀ

Applicando i criteri di valutazione allora in uso presso il CPIA di Varese, la classe non risultava multilivello ma se prendessimo in considerazione il *framework* per stadi di analfabetismo presentato nel gennaio 2012 a Torino al convegno 'Stranieri analfabeti tra teoria e pratica', i livelli diventerebbero 2: AlfaB e AlfaC. Se adottassimo invece i descrittori dei quattro stadi proposti da Paola Casi, (Casi 2004:145) i livelli potrebbero perfino diventare tre.

Le verifiche in itinere, infatti, hanno consentito di individuare le abilità differenziate presenti negli ALFA2:

- tre studenti non comprendevano del tutto gli *input* sia verbali che testuali e per loro è stato necessario predisporre materiale *ad hoc*;
- per due studenti gli *input* proposti, sia verbali sia testuali, non presentavano alcun elemento di novità perché troppo semplici.

Ciò che più complicava la questione della disomogeneità di livello della classe era il divario tra le abilità orali e quelle scritte. Il gruppo dei bangladesi aveva raggiunto una certa autonomia nella lettoscrittura ma arrancava nelle prove di produzione e ricezione orale. Il contrario si verificava con gli africani di area francofona.

Non esiste in Italia un limite prestabilito per il numero ottimale di apprendenti L2 all'interno di una classe. L'esperienza e il buon senso hanno diffuso la consuetudine di mantenere gli studenti non scolarizzati in piccoli gruppi, vista la loro poca autonomia nello studio e la scarsa o nulla dimestichezza con gli strumenti dell'apprendimento. La *Volkshonchschulen*, il corrispettivo tedesco dei CPIA, ha fissato in 6 il numero massimo di studenti per gruppi di livello preA1, 10 invece nei corsi di alfabetizzazione francesi e belgi.

Una formazione numerica così consistente come la nostra è stata ovviamente dettata dall'assenza di insegnanti. Avremmo potuto optare per la divisione della classe e del conseguente dimezzamento del monte orario settimanale ma si è ritenuto che un corso di quattro ore settimanali per 9/10 persone fosse meno produttivo di un corso di otto ore e mezzo per 19 studenti.

## 7. APPROCCIO METODOLOGICO DEL CORSO DI ITALIANO L2

L'evoluzione del nostro approccio metodologico rispecchia nel piccolo la storia della glottodidattica. L'esordio professionale è avvenuto con approcci tradizionalisti dettati dall'esperienza scolastica di apprendente LS; la formazione linguistica e glottodidattica ha

influenzato drasticamente l'attività didattica traghettandola da un approccio cognitivista all'approccio comunicativo.

La metodologia adottata negli ultimi anni con la popolazione adulta immigrata che storicamente ha contraddistinto l'utenza dei CTP e prima ancora dei Centri EDA, si ispira al filone europeo del funzionalismo interazionista di Mike Long e afferisce all'approccio umanistico affettivo (Begotti 2016: 9):

"Tale approccio e tutti i metodi che da esso sono scaturiti presentano una grande attenzione al concetto di filtro affettivo e a tutti gli aspetti dell'emotività [...] Si sottolinea l'importanza dell'elemento affettivo nei processi di apprendimento poiché nell'esperienza formativa in generale, ma in particolar modo in quella rivolta ad adulti, le passioni, le aspettative e i vissuti sono elementi totalizzanti, e se non considerati a sufficienza possono invalidare la riuscita del processo formativo."

L'impressione precedente a questa RA, era che l'approccio umanistico affettivo non fosse efficace con chi si trovava in una condizione di trattenimento forzato come i richiedenti asilo provenienti dai CAS, mentre continuava ad esserlo con gli adulti immigrati. Tra i capisaldi dell'approccio psico-affettivo (Diadori 2015: 52-53) vi è una grande attenzione per:

"Il contesto mentale di chi usa /apprende la lingua, influenzato dalle sue intenzioni, dalle sue idee e dai suoi sentimenti, dalle aspettative, dalle sue motivazioni, dai suoi interessi e dal suo stato d'animo.

La competenza esistenziale (il "saper essere") che riguarda i fattori della personalità di chi impara o usa la lingua (atteggiamenti, motivazioni, autostima, stili cognitivi etc.)"

Nei corsi in cui la quota di richiedenti asilo supera la quota degli altri immigrati, i docenti che utilizzano un approccio umanistico-affettivo possono trovarsi in difficoltà proprio con questo principio cardine in quanto:

- cinque fasi emozionali ricorrenti sembrano susseguirsi sistematicamente lungo il primo anno di permanenza all'interno della struttura ospitante: paura, euforia, noia, rabbia e depressione; esse condizionano l'apprendimento, innalzando a fasi alterne un filtro affettivo che impedisce il processo bimodale di apprendimento del linguaggio.
- Non è possibile far leva sulla motivazione integrativa e strumentale (Gardner 1985) tipica di chi si rivolge al CPIA con l'aspettativa di vivere e realizzarsi in Italia. Il modello tripolare della motivazione (Titone 1993) bisogno-piacere-dovere, spiega perfettamente il divario tra una migrante magrebina che si rivolge al CPIA per imparare una lingua utile (=bisogno), insegnata in modo gradevole (=piacere) al fine del conseguimento del titolo di soggiorno (=dovere) e il giovane richiedente asilo costretto dal suo "gestore" a studiare una lingua inutile (non sapendo la sua destinazione futura) quando è di cattivo umore.

- Si verifica un transfert dal rapporto con l'ente gestore a quello con il docente. La confusione dei ruoli è evidente nelle bizzarre richieste di cure mediche, scelta del vestiario, correzione dei nomi sui documenti che talvolta vengono poste all'insegnante. Alla confusione dei ruoli si aggiunge un trasferimento dell'atteggiamento del "bisogno" al sé-discente e la figura del docente viene investita di aspettative e diffidenze proprie rispettivamente del *care-giver* e del controllore.

Paola Begotti afferma circa l'approccio umanistico affettivo (Begotti 2016:9):

"...per poter organizzare e condurre con successo dei percorsi didattici è necessario conoscere le dinamiche affettive, le motivazioni e i bisogni che spingono i discenti ad intraprendere quel percorso, nonché le strategie più opportune per far leva sull'adulto e condurlo al successo formativo e all'autorealizzazione".

Dinamiche affettive, motivazioni e bisogni che afferiscono ad un passato a noi interdetto, un presente inaccessibile e un futuro inconcepibile.

Ho definito il nostro metodo funzional-interazionista per l'attenzione con cui il sillabo e il curriculum sono stati definiti in base al profilo dell'immigrato adulto a Tradate: tanto i domini d'uso della lingua quanto le abilità e le competenze sono stati calibrati e selezionati per favorire la spendibilità *hic et nunc*, la comprensione reciproca tra compagni di corso e la coesione sociale.

Anche nella scelta dei domini d'uso e nella definizione del sillabo ci si è trovati in difficoltà in quanto:

- il dominio personale è inesplorabile per vari motivi (rischio di interferenza con l'audizione in commissione territoriale, diffidenza nei confronti delle domande, sofferenza dei vissuti etc.);
- il dominio pubblico è interdetto dalle restrizioni legislative e dallo scarso/nullo potere d'acquisto;
- il dominio sociale in cui vivono è intessuto di relazioni e convenzioni che difficilmente si riscontrano nelle comuni aggregazioni sociali, in famiglia, nelle comunità.

La recente pubblicazione di un manuale (Ataya – Manuale di lingua Italiana multilivello Sestante Edizioni) dedicato ai richiedenti asilo avalla l'ipotesi che le tradizionali aree tematiche ideate per il profilo immigrati siano inadeguate a questa nuova fetta d'utenza dei CPIA. Nell'introduzione del manuale spiegano gli autori (Aloisi, Perna 2016:4) Ataya:

"Cosa prevede il progetto. Modifica dei domini di insegnamento perché la scuola sia utile alla vita quotidiana dei richiedenti asilo. Questi i macroargomenti: accoglienza, lavoro (trattato più in chiave informativa e interculturale che di ricerca, per la quale è ancora presto), cibo, telefonare (uno strumento fondamentale per chi manca da casa



anche da diversi anni), descrizione di sé, salute, servizi e uffici del territorio, mezzi di trasporto, cura della casa (che affronta in parte la difficoltà del lavoro di comunità), il viaggio e racconto di sé. Abbiamo alleggerito temi sensibili come la casa o la famiglia, difficili da trattare in contesti tragici.”

L’approccio metodologico adottato con gli ALFA2 differisce dunque da quello utilizzato solitamente con gli immigrati “stanziali”, cioè nei corsi standard, non per richiedenti asilo. Lo si potrebbe definire un approccio comunicativo tradizionale in cui il sillabo è stato pianificato in collaborazione con l’ente gestore così come il curriculum *ad hoc* per questo profilo d’utenza che favorisce l’allocazione intrinseca della motivazione. Mentre la metodologia ludica fa ormai parte della nostra quotidiana pratica d’insegnamento, la didattica metacognitiva e l’attenzione per le strategie di apprendimento sono la cifra innovativa più significativa lasciata dal master ITALS al corso di lingua degli ALFA2.

Una nota a parte merita il discorso dell’alfabetizzazione di base: l’incidenza di analfabeti ma soprattutto di prealfabeti tra i richiedenti asilo ci ha spinti a ridefinire la struttura delle unità di lavoro distinguendo la parte di lezione dedicata all’apprendimento linguistico, prevalentemente se non esclusivamente in forma audio orale, da quella dedicata alla lettoscrittura.

Nei paragrafi seguenti si parla di *cooperative learning* in modalità *Jigsaw* e di *flipped classroom*. A prescindere dalle ricadute che hanno avuto ai fini della RA e in questo specifico gruppo classe, in un’ottica di apprendimento audio-orale sono stati efficaci per introdurre, fissare e valutare l’acquisizione di funzioni comunicative in alternativa ai tradizionali *tasks* che esercitano strutture linguistiche facendo continuamente ricorso alla lettoscrittura.

## **8. PIANO OPERATIVO DELLA RICERCA E STRUMENTI DI RACCOLTA DATI**

La RA si è articolata in quattro fasi (ricognizione, esplorazione, sperimentazione, analisi) ed è durata circa cinque mesi, da febbraio a giugno 2016.

Per osservare l’interazione abbiamo tenuto in considerazione tanto l’aspetto sociale dell’apprendimento e le dinamiche interpersonali quanto la componente linguistica, quindi abbiamo esplorato atteggiamenti, emozioni e sentimenti oltre che il linguaggio.

Gli strumenti di raccolta dati utilizzati nelle tre fasi del lavoro di ricerca:

- il diario per un’analisi introspettiva e il *self-report* per un’analisi retrospettiva di quanto accadeva a lezione. Per mitigare l’influenza del punto di vista di chi ha raccolto i dati, hanno redatto il diario le due osservatrici, mentre il docente ha redatto un *self-report* al termine di ciascuna lezione durante la quale era presente l’osservatrice interna. I diari sono stati scritti “a caldo” in quanto (De Luchi 2007) è la lettura in senso diacronico e per fuoco d’interesse a fornire dati utili alla ricerca.
- Registrazioni audio e video; per quanto riguarda gli aspetti più descrittivi si è optato per il *pattern analysis* di cinque lezioni videoregistrate nei mesi di

marzo/aprile; l'analisi delle riprese ha fornito una visione d'insieme dei *pattern of behaviour* che hanno favorito o limitato l'interazione orale.

- L'intervista semi-strutturata per rilevare il grado di apprezzamento degli studenti dell'ALFA2 di attività e materiali proposti, nonché l'adeguatezza del livello di lingua presentato. È stata condotta dalla collega Anna Piccinelli e Cristina Uboldi in seguito ad una fase di *pre-test*. L'intervista semi-strutturata di norma non prevede delle alternative di risposta ma solo delle domande aperte, lasciando libero l'intervistato di rispondere; in questo caso però, considerando il livello scarso di competenza linguistica degli intervistati, abbiamo previsto un ruolo più attivo dell'intervistatore perché doveva negoziare le differenze linguistiche e suggerire/facilitare la risposta.
- Il test di competenza linguistica (*proficiency test*) somministrato tra marzo e giugno a ciascuno studente con lo scopo primario di accertare il livello di competenze in L2. Solitamente questa tipologia di test viene somministrata ad inizio corso (*placement test*) per il posizionamento dei corsisti dei gruppi di livello o per pianificare il curriculum, oppure viene effettuata a fine corso per certificare il livello di competenza raggiunto. L'esigenza di sottoporre gli studenti ad un *proficiency test* a due mesi e mezzo dal termine delle lezioni era dovuta al fatto che non ritenevamo valido per diagnosticare l'analfabetismo il *placement test* predisposto a luglio 2015 prima dell'inizio dei corsi: consisteva nella lettura e scrittura di parole bisillabe (CVCV), nella capacità di scrivere il proprio nome e nella rapidità con cui intuivano il significato delle domande poste. Tra le variabili che hanno invalidato il test è da considerare anche lo stato di frastornamento dovuto al recente viaggio per raggiungere l'Italia e i continui trasferimenti da un centro all'altro, ma soprattutto il timore che una risposta sbagliata potesse compromettere lo status di richiedente asilo.

## 9. NON SANNO INTERAGIRE TRA DI LORO IN L2 O NON VOGLIONO?

Nei mesi di marzo e giugno abbiamo valutato l'abilità di lettura e di interazione scritta attraverso due test di livello A0/A1 tratti dalla pubblicazione di Bargellini, Bolzoni e Perrella, 'Benvenuto – Test di ingresso e strumenti per l'accoglienza'.

Abbiamo testato inoltre la comprensione dell'ascolto con le prove PLIDA1 e PLIDA *Juniores* di livello A1, mentre per le prove orali ci si è attenuti ai criteri di valutazione dei test di livello A1 adottati per la certificazione interna del CPIA di Varese.

Confrontando i punteggi ottenuti dai 12 studenti che hanno svolto entrambi i test nelle quattro abilità sia nella prima prova di marzo sia nella più recente di giugno, notiamo a distanza di due mesi e mezzo un evidente progresso nell'abilità di lettura che è

---

<sup>1</sup> [www.societadantealighieri.org/it/plida](http://www.societadantealighieri.org/it/plida)

confermato anche dalla crescente difficoltà degli *achievement test* proposti in meno di tre mesi di tempo.

	Ascolto	Lettura	Scritto	Parlato	Totale
Punteggio medio a marzo	69/100	37/100	69/100	72/100	62/100
Punteggio medio di a giugno	75/100	85/100	76/100	62/100	75/100
	+ 6 %	+ 48 %	+ 7 %	-10%	+ 13 %

**Tabella 1 - Progresso nelle quattro abilità da marzo a maggio 2016**

A fronte di questo straordinario progresso nella lettoscrittura, il parlato sembrerebbe addirittura regredito, sebbene la maggior parte delle lezioni fosse dedicata allo sviluppo delle competenze orali.

Contemporaneamente alla RA, era in corso presso il CPIA Varese2 la somministrazione dei test sperimentali dell'Università di Siena per valutare il livello di analfabetismo funzionale e strumentale. La somministrazione era individuale, durava circa 1 ora e mezza a studente e richiedeva la presenza di due insegnanti. Disponiamo delle valutazioni di 10 studenti ALFA2 che dimostrano che la comprensione della lettura ancora si aggirava attorno all'ALF3, ma rivelano che la produzione orale era in linea con i risultati attesi dopo un anno di corso: tre studenti erano ancora ad un A1 iniziale, 6 ad un A1 avanzato, uno studente aveva già un livello A2. Il test tiene conto di tutti gli aspetti cognitivi, linguistici e strumentali che influenzano l'apprendimento e l'acquisizione della L2 in quanto prevede:

- una prova per la rilevazione delle competenze orali finalizzata a individuare il livello nella produzione orale secondo i descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento;
- una prova di memoria linguistica;
- una prova per assicurarsi che lo studente presenti effettivamente una condizione di analfabetismo e necessiti di uno *screening* più accurato per individuare il livello di alfabetizzazione;
- una prova di lettura strumentale per individuare il livello da ALF 1 ad ALF 4;
- una prova di lettura - comprensione (funzionale iniziale), per individuare il livello di alfabetizzazione nella lettura funzionale;
- una prova di scrittura strumentale per individuare il livello da ALF 1 ad ALF 4;
- una prova di produzione scritta (funzionale iniziale) per individuare il livello di alfabetizzazione nella scrittura funzionale.

Studente	Produzione orale	Lettura strumentale	Scrittura strumentale	Produzione scritta	lettura comprensione
Saxx	A1.2	PRE A1	PRE A1	PRE A1	ALF4
Haxx	A1.2	ALF4	ALF3	ALF3	ALF3
Mamx	A1.1	PREA1	ALF4	ALF3	ALF1\2
Tixx	A1.2	ALF4	PREA1	ALF4	ALF3
Maxx	A2.1	PREA1	ALF3	ALF4	ALF3
Mexx	A1.1	ALF4	ALF3	ALF4	ALF1\2
Shxx	A1.2	PREA1	PREA1	PREA1	ALF3
Asxx	A1.2	PREA1	ALF4	PREA1	ALF3
Faxx	A1.2	PREA1	ALF3	ALF4	ALF3
Azxx	A1.1	ALF4	ALF4	PREA1	ALF1\2

**Tabella 2 - Punteggi test sperimentazione Casi**

L'abilità orale complessiva della classe sembrava del tutto normale rispetto al livello del corso e alla data di arrivo in Italia. La performance scolastica invece, stando ai dati delle verifiche in itinere e alle osservazioni dei docenti, era peggiorata esclusivamente nelle prove di interazione orale.

In due delle lezioni videoregistrate, gli unici scambi spontanei tra compagni sono avvenuti in lingua madre. Nelle altre lezioni ci sono stati scambi in lingua italiana, ma solo per gestire la condivisione degli spazi e dell'attrezzatura scolastica. L'interazione guidata dall'insegnante era piuttosto faticosa: i ragazzi non si scambiavano sguardi durante i *role play*, l'insegnante doveva gestire il turno di parola, i dialoghi mancavano di inventiva ed erano ancorati all'esempio/modello fornito. Abbiamo deciso di focalizzare l'attenzione su questo problema e di analizzarne le possibili cause.

La partecipazione alle attività e la motivazione alla frequenza erano buone ma in calo. La conflittualità era in aumento, specialmente tra il gruppo degli africani<sup>2</sup> e il gruppo dei bangladesi. Tutti i dati raccolti ed esaminati rimandavano ad un disagio sociale/relazionale dovuto ad un'esasperata condizione di convivenza forzata e condivisione di spazi ristretti.

Abbiamo analizzato l'interazione orale degli apprendenti da un punto di vista sociolinguistico sulla base del modello "SPEAKING" (Hymes 1974) e abbiamo notato che alcuni fattori incidevano sulla qualità e sulla quantità degli scambi comunicativi non solo dei ragazzi dell'ALFA2, ma di tutti i ragazzi che provengono dal Centro Accoglienza Straordinaria.

<sup>2</sup> I paesi di provenienza sono: Costa d'Avorio, Senegal, Mali, Guinea.

	Interazione migliore	Interazione peggiore o assente
<i>S=Situation</i>	A scuola	Nel Centro di Accoglienza
<i>P=participants</i>	Individuale con l'insegnante	Con i compagni del Centro
<i>E=ends</i>	Dimostrare competenza linguistica	Comunicare gusti o preferenze
<i>A=acts</i>	Contenuto impersonale	Contenuto personale
<i>K=keys</i>	Conversazione simulata	Conversazione autentica
<i>I=Instruments</i>	L1	L2
<i>N=norms</i>	Fortemente normata	Libera
<i>G=genres</i>	Monologo	Dialogo a catena

**Tabella 3 – Analisi qualitativa degli scambi comunicativi**

Nella tabella abbiamo indicato l'insegnante come interlocutore preferenziale, ma avremmo potuto citare un italiano/europeo in generale. Al contrario, la comunicazione in L2 con i compagni della loro o di altre classi è sporadica, a prescindere dal fatto che provengano o meno dal campo, dalla provenienza geografica e dallo *status* socio-economico degli altri stranieri.

## 10. STRATEGIE ANTI-NOIA E ANTI-CONFLITTUALITA'

Posta la conflittualità come primo indiziato, scartati gli impedimenti di natura linguistica e cognitiva, altri due fattori emozionali che potrebbero aver interferito sull'interazione orale sono la noia e la paura di sbagliare.

Due ragazzi si distinguevano per ritardi, cenni di stanchezza/noia, ritrosia; L'osservatrice ha annotato in una *checklist* i segnali di stanchezza/noia durante le lezioni e ne ha cronometrato la loro comparsa. Appaiono quando l'insegnante supera gli otto minuti di monologo espositivo o quando il tempo parola di uno degli altri studenti supera anche solo il minuto. Posto che l'attenzione alle dinamiche di gruppo e il monitoraggio della conflittualità sono stati sempre prioritari, abbiamo deciso di introdurre i seguenti elementi di novità nei contenuti, nel *setting d'aula* e nella gestione della classe per rompere la monotonia delle lezioni:

- *Cooperative learning* in modalità *Jigsaw*. Il *Jigsaw* è una forma particolare di *cooperative learning* che consiste nello spezzettare ogni unità di apprendimento in frammenti diversi e indispensabili da assegnare a ciascuno studente in via esclusiva, in modo che ognuno sia essenziale per il lavoro di squadra. Sono stati scelti per il *jigsaw* contenuti di cultura e civiltà italiana che suscitassero l'interesse e la motivazione a chiedere per sapere e *problem solving* che suscitassero invece l'interesse e la motivazione a chiedere per informarsi e trovare una soluzione.

- Anticipare ed incrementare l'attività ludica anziché lasciarla a fine lezione; benché i ragazzi partecipassero divertiti ai giochi linguistici e alle attività artistico/espressive, nelle attività ludiche sia "competere per la risposta corretta" sia "rispondere per contribuire" continuavano ad essere atteggiamenti non ammessi dai compagni, a prescindere dal tempo dedicato all'attività ludica.
- Cambio d'aula per migliorare la socializzazione; abbiamo variato la dislocazione spaziale dei tavoli in modo che favorisse la bi-direzionalità del flusso del parlato e l'interazione in L2, ma soprattutto perché la psicologia ambientale consiglia, a prescindere dal *setting* adottato, di modificare la disposizione dei banchi permettendo a tutti di provare diverse modalità di percezione visiva.
- La flipped classroom; abbiamo ideato una lezione capovolta per modificare la gestione dei turni di parola, concedendo agli studenti tempi via via più lunghi. La *flipped classroom* è stata riadattata al livello di competenza degli apprendenti e riprogettata vista l'impossibilità di poter accedere al *web* o ad altra strumentazione audio/video.

I tentativi messi in atto per rompere la monotonia da un lato, promuovere e stimolare l'interazione tra pari dall'altro non hanno migliorato le dinamiche relazionali né l'atteggiamento verso lo studio: è stata riscontrata un'immediata ricaduta sull'acquisizione della L2 e sulla partecipazione alle lezioni ma il lavoro in gruppo e in coppie sembrava quasi aver peggiorato i rapporti già tesi nella classe degli ALFA2.

La ricorrenza dei segnali di noia è rimasta invariata. Ciò potrebbe voler dire che le strategie non sono servite oppure che nessuno studente si è mai particolarmente annoiato durante le lezioni.

Con un giudizio impressionistico ma condiviso sia dalle osservatrici e co-docenti del corso ALFA2, i segnali riportati possono essere indicatori di noia ma anche di affaticamento cognitivo dovuto ad uno stato generale di apatia e demotivazione determinato dalla condizione di inattività dei richiedenti asilo.

## **11. LA PAURA DI SBAGLIARE**

L'intervista semi-strutturata somministrata dalle docenti ed osservatrici esterne presentava il quesito "Chi parla tanto e perché?" che ha suscitato in sette studenti una reazione "omertosa" esplicitata alla somministratrice con contro-domande del tipo "perché vuoi saperlo?" a tal punto da rendersi necessario un intervento di mediazione da parte dell'insegnante per fugare il sospetto che le colleghe fossero agenti di polizia. Le risposte di questi sette studenti sono rivelatrici sia delle dinamiche sociali della classe sia della teoria ingenua sui meccanismi di acquisizione delle lingue.

- tanto: nessuno; poco: tutti. Io amo parlare e ripeto”<sup>3</sup>
- “tutti uguali, non lo so. Maestra conosce questo, io solo guardo la lavagna, io sempre studiare mio quaderno e basta”
- “tutti ascolta maestra, tutti guarda lavagna”
- “no, non so. Io amico. Io parla tanti no. Non va bene parlare troppo scuola tranquillo”
- “io ascoltare, non lo so chi (parla tanto), tanti parlano poco”
- “no, non lo so”
- “tanto, no persona, poco: tutti”

**Tabella 4 - Risposte al quesito 7 “Chi parla tanto e perché?”**

In queste sette risposte è evidente il malinteso tra parlare e chiacchierare, ma è anche chiaro che il fatto di stare zitto in classe sia visto come un dovere dello studente. Anche le risposte al quesito 15 confermano sia la convinzione che il silenzio sia lodevole, sia l'improvvisa diffidenza verso l'indagine in corso suscitata dalla domanda sui compagni.

- “No, io no parla a scuola, a scuola ascolta maestra, basta”
- “Io penso per me sempre. Ascoltare maestra per capire”

**Tabella 5 - Risposte al quesito 7 “Chi parla tanto e perché?”**

Solo due studenti hanno menzionato un compagno come interlocutore. Tutti gli altri hanno riferito di parlare esclusivamente con la maestra. Relativamente al quesito 16 “Se parli male cosa succede dopo?”, dieci risposte denotano disagio o timore nei confronti dell'errore. Tre ragazzi sostenevano di essere stati derisi dai compagni in tali circostanze.

“Lei mi dice: -no, parla così-: mi piace. Di noi: -tu parli male-, noi ride”<sup>4</sup>

Il fatto è curioso perché non vi è traccia di episodi di derisione in seguito ad uno sbaglio. Il sospetto è che si riferiscano a sguardi o a “risate silenti” che sono sfuggite all'insegnante e agli osservatori, come lascia intendere Saxx, lo studente nominato come il più loquace.

<sup>3</sup> Sono riportate testualmente le parole dello studente ma senza rispettare le norme di trascrizione.

<sup>4</sup> Parafrasi personale della somministratrice: “L'insegnante mi corregge dicendo “non si dice così” e ciò mi piace. Gli altri invece mi dicono “tu parli male” poi ridono.

“Quando io sbaglia io vergogna un po’. Le altre persone ridi o mi vedi”. “Maestra no ride, lei mi dice giusto”

Analogamente un ragazzo tra i più introversi ha risposto che quando parlava tanto o quando sbagliava gli altri gli dicevano di chiudere la bocca.

Appurato lo stato di tensione che contraddistingueva le dinamiche scolastiche dei richiedenti asilo dei CAS e di questo gruppo in particolare e supposto che non era nostro compito né nelle nostre possibilità intervenire in queste dinamiche, bisognava fare in modo che non compromettessero l’apprendimento e che si rimuovessero i filtri affettivi creatisi.

Le interviste hanno fornito un elemento nuovo e inaspettato su cui concentrarsi: il timore dell’errore, dato inatteso per la convinzione che in quel gruppo l’errore fosse vissuto con leggerezza e indifferenza. Dall’analisi quantitativa e qualitativa dei dati sulla correzione dell’errore nelle lezioni videoregistrate, le pratiche più frequenti di chiusura della tripletta sono il rispecchiamento<sup>5</sup> più ancora del *recasting*<sup>6</sup>, mentre per l’apertura le domande stimolo sono più frequenti delle domande ad imbeccata<sup>7</sup>.

Numerosi sono però i *feedback* volutamente omessi dall’insegnante cui seguono vere e proprie correzioni, più o meno opportune, da parte dei compagni. Questo comportamento non controllato potrebbe aver innalzato il filtro affettivo (Ciliberti 2005: 24):

“La correzione provoca facilmente problemi di faccia per l’interlocutore e per questo motivo, nell’interazione quotidiana essa si manifesta spesso nascostamente come lavoro di riparazione piuttosto che come correzione diretta ed esplicita.”

## 12. STRATEGIE EFFICACI: LA DIDATTICA METACOGNITIVA

Mentre le pratiche didattiche descritte nel precedente capitolo hanno avuto un impatto esclusivamente sull’apprendimento della lingua, quelle che seguono hanno modificato l’atteggiamento verso lo studio, l’apprendimento e, di conseguenza, l’interazione in aula.

I ragazzi hanno ricevuto un *feedback* delle interviste da cui è nata una discussione sulla convinzione diffusa tra gli ALFA2 e riferita anche nei questionari: ‘non parla perché non capisce’. E’ stato chiesto a ciascuno di riflettere sulle quattro abilità che si praticano in classe e analizzare le ragioni per cui, in quel gruppo, i bangladesi sono mediamente più competenti nella lettoscrittura mentre gli africani nell’oralità e questo argomento è stato riproposto da loro nelle lezioni successive sotto forma di domande.

In seguito ad un episodio di derisione nei confronti degli ALFA1, gruppo di livello lievemente inferiore, si è parlato dei cinque livelli che davano il nome ai gruppi classe.

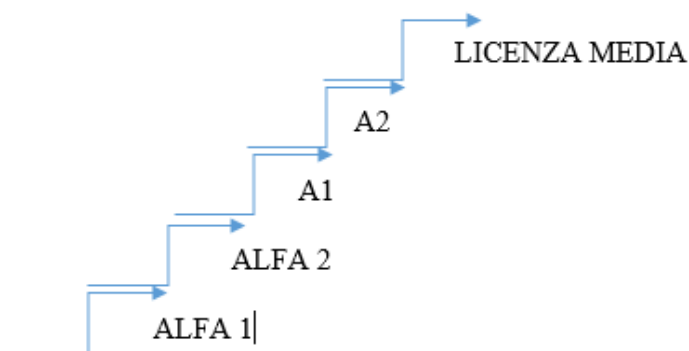
<sup>5</sup> Parafrasi che manifesta la reazione di un ascoltatore a quanto detto dal suo interlocutore.

<sup>6</sup> Osservazioni, commenti, richieste di chiarimento e riformulazioni.

<sup>7</sup> L’insegnante chiede di riempire un vuoto informativo.

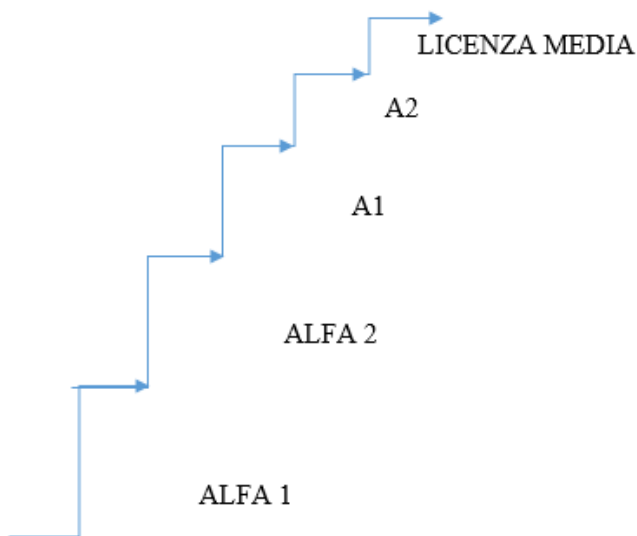


Tutti hanno riferito di essere stati vessati dai compagni del CAS dei livelli superiori, ma hanno altresì ammesso di aver deriso, per quanto possibile, gli ALFA 1. Abbiamo rappresentato alla lavagna un 1° modello di progressione dei livelli di competenza linguistica definendolo errato.



**Figura 1 - Progressione dei livelli - modello errato**

Questo modello è stato immediatamente cancellato e sostituito dal seguente che mette in luce la fatica che fa chi non è mai andato a scuola e deve imparare una lingua straniera senza saper né leggere né scrivere.



**Figura 2 - Progressione dei livelli - modello corretto**

Il 2° modello proposto li ha incoraggiati in quanto, una volta superato lo scoglio della lettoscrittura, gli altri gradini della scala sembreranno bassissimi e li percorreranno più in fretta. A testimonianza della ricaduta della svolta metacognitiva delle lezioni da marzo in poi, riporto tre frammenti rispettivamente tratti dal *self report* del docente della lezione del 18 aprile, dalla scheda aneddotica dell'osservatore della lezione del 3 giugno, dalla scheda aneddotica del test di venerdì 10 giugno

“È in corso una lezione sulla spedizione postale di un pacco, da qualche minuto (00:57:05) lo studente IbxxBixx, Ivoriano, interagisce con me ponendo domande circa il rapporto tra il costo di spedizione e il tempo di consegna. Per non perdere l'attenzione degli altri studenti cerco di coinvolgerli nella conversazione e preciso che le informazioni che fornisco sono valide per le spedizioni in qualsiasi paese, non solo per la Costa d'Avorio. Dopo otto minuti cambio discorso con una comunicazione di servizio, ma al minuto 01:07:35 lo stesso IbxxBixx ritorna sull'argomento per chiedermi informazioni circa i voli per l'Africa.

Aumenta il mormorio, la classe si infastidisce e protesta per l'apparente monopolizzazione della lezione da parte dello studente, quindi IbxxBixx replica in italiano rivolgendosi ai compagni e dicendo in sua difesa:

01:09:20 “Perché noi a scuola deve sapere questo perché domani non c'è Tatiana Magari così +++ Ibxx va in Africa chiedi maestra vai a Milano. Ma quando maestra non c'è tu devi sapere dov'è posto...”

Questa sua giustificazione per la presa di parola percepita come eccessiva dai compagni, faceva eco ad una mia recente apologia su quanto fosse importante l'UDA sui mezzi di trasporto per sapersi orientare e diventare indipendenti nelle città italiane ma non solo.”

“Studente ALFA 2 si trova in via straordinaria a lezione insieme a cinque studenti ALFA1. L'argomento in corso era già noto allo studente ALFA 2 che di sua iniziativa lo ha presentato in italiano ai colleghi.

Ha argomentato l'importanza di imparare a maneggiare gli euro e a verificare resti ed importi, innanzitutto per non farsi imbrogliare, ma anche per non sfigurare di fronte ad un potenziale datore di lavoro e per amministrare l'economia della famiglia che prima o poi avranno.”

“Studente ALFA 2 svolge il test CASI che dura più di un'ora. Terminato il test lo ringrazio e lo congedo ma lui rimbecca con un “Ehhhh, allora!? Dov'è il mio” Intendendo dove sta il suo ritorno, la correzione, una valutazione. Il ragazzo ha manifestato legittimamente la sensazione di aver lavorato più di un'ora senza aver imparato niente.”

La didattica metacognitiva ha migliorato il loro rapporto con l'apprendimento e con l'italiano. Ha conferito all'immagine del 'sé che apprende' la fiducia e l'ammirazione che prima mancava. Ha perfino attenuato, seppur in minima parte, il clima di conflittualità relativamente agli screzi scaturiti dai diversi livelli di competenza linguistica; la consapevolezza metacognitiva li ha resi rispettosi dei tempi e degli stili di apprendimento

altrui. Inoltre non si sono più verificati episodi di correzione diretta da parte degli alunni. Per quanto riguarda la carenza dell'interazione orale non si sono notati particolari sviluppi in seguito all'introduzione della didattica metacognitiva, tuttavia, cronometrato il 'tempo parlato-studente' di una lezione successiva all'introduzione della didattica metacognitiva, si sono ottenute le seguenti percentuali:

Attività	Durata totale	Parlato docente	%	Parlato studente	%	Cd audio	%	Silenzio	%
<i>Roleplay</i>	0:20:00	0:04:16	21	0:13:45	69	0:00:00	0	0:01:59	10
Comprensione dell'ascolto e della lettura	1:15:00	0:16:15	23	0:35:58	50	0:04:29	6	0:15:18	21

**Tabella 6 - Tempo parlato studente durante i role-play**

Da notare che la parte di lezione dedicata alla produzione e interazione orale (il *roleplay*) registra un tempo parlato studente del 69%: gli studenti parlano più del triplo dell'insegnante. Ancor più interessante il 10% di silenzio, ovvero di tempo rispettosamente concesso dall'insegnante ma soprattutto dai compagni, all'organizzazione/rielaborazione dei pensieri e pianificazione del linguaggio.

### **13. STRATEGIE EFFICACI: IL CURRICOLO PERSONALIZZATO**

Durante l'UDA sulla casa ci siamo resi conto che i bangladesi avevano una discreta confidenza con la matematica, mentre la maggior parte degli africani:

- sapeva fare somme solo inferiori alla decina;
- non sapeva fare le altre tre operazioni;
- non sapeva usare la calcolatrice;
- non conosceva nessuna unità di misura eccetto il metro inteso come la distanza tra il dito del braccio disteso e la spalla;
- sapeva ordinare per grandezza solo le lunghezze, non pesi, valute, volumi;
- non aveva alcuna strategia per risolvere graficamente o empiricamente semplici problemi.

Durante le ultime due settimane di lezione, grazie all'arrivo di una stagista, è stato possibile dividere la classe in due gruppi: i bangladesi che hanno proseguito il corso di italiano rinforzando la pronuncia e l'intonazione; gli africani che hanno iniziato un corso di matematica.

Il corso di matematica ha riscosso un interesse straordinario e durante le quattro lezioni svolte i ragazzi hanno interagito tra di loro spontaneamente in italiano anche quando

avrebbero potuto usare il *Bambara* o *Wolof*.

Non vi sono dati per verificare se l'incremento dell'interazione spontanea in L2 sia dovuto a uno dei seguenti presunti fattori: la riduzione della numerosità e varietà del gruppo classe ovvero il cambio di ambito disciplinare. Certamente il fatto che il calcolo e la computazione fossero ritenuti prioritari rispetto alla L2, ha inciso sul ri-allocazione della motivazione da estrinseca ad intrinseca e, indirettamente, sull'atteggiamento nei confronti dell'apprendimento.

#### **14. CONCLUSIONI**

L'ipotesi che scaturisce alla luce dei dati raccolti nella fase sperimentale della RA condotta con il gruppo ALFA2 nei mesi di marzo – giugno 2016 è che alla base della carenza di interazioni simmetriche spontanee in L2 e dell'inefficacia di alcune tecniche per lo sviluppo dell'interazione orale, ci sia il disinteresse alla socializzazione tra pari determinato dalla convivenza coatta in un Centro di Accoglienza. La didattica metacognitiva e la personalizzazione del curriculum sono i soli interventi che hanno mitigato l'ostilità delle relazioni, tutte le altre misure sperimentate hanno sortito benefici sul versante linguistico/comunicativo ma non interazionale.

In sintesi: le misure predisposte allo scopo di intervenire sulle dinamiche sociali e promuovere quindi la quantità e qualità dell'interazione spontanea hanno migliorato la competenza in italiano L2 specialmente nella comprensione della lettura; i due interventi programmati per migliorare le competenze metacognitive e matematiche hanno invece inciso sulle dinamiche della classe.

Per dare un senso a questo paradosso è necessario tornare sulla questione metodologica. Nel paragrafo 7 si è descritto come il metodo utilizzato con gli ALFA2 si differenzi dall'approccio umanistico-affettivo ormai collaudato con gli immigrati economici 'stanziali' ma ritenuto inizialmente inadeguato con i richiedenti asilo. Questa RA ci porta invece a rivalutare l'approccio umanistico affettivo e a prendere le distanze dal metodo funzionale. Nella sua critica alla grammatica funzionale lo psicolinguista sovietico Leont'ev sostiene che l'azione comunicativa o, come la definisce lui, 'l'azione verbale' (Leont'ev, s.d.:10 - 11)

"... mira al raggiungimento di un determinato scopo, è cioè indirizzata verso una <<situazione futura prevista>> di cui il cervello si prefigura la realizzazione elaborandone un modello prima che l'attività abbia inizio.[...] Nell'insegnamento scolastico di una lingua straniera, il problema psicologico più importante è costituito proprio dalla tappa 'prelinguistica' dell'atto verbale, cioè dal come si costruiscono e stimolano le intenzioni comunicative, dal come la 'situazione verbale didattica' riesce a convogliare dei contenuti che corrispondono ad effettive necessità comunicative".

Non potendo modellare i fattori che governano le circostanze interiori ed esteriori in cui saranno costretti ad enunciare le strutture linguistiche che insegniamo, la sfida con i

richiedenti asilo è quella di creare circostanze fittizie ma emozionalmente autentiche. Leont'ev cita persino Stanislavskij e la letteratura poliziesca per delineare un concetto di situazione comunicativa che va ben oltre l'ambiente immediato degli ambiti lessicali tematici e gli scambi routinari del sillabo.

Il bisogno comunicativo del richiedente asilo e il vissuto esperienziale che mette in gioco, non corrispondono alle aspettative del docente che è abituato ad usare un approccio umanistico affettivo con gli immigrati adulti e i turisti.

Tra le registrazioni di episodi 'caldi' in cui nasce un dibattito in italiano su un tema di interesse proposto dagli studenti è possibile riscontrare degli elementi comuni a tutte queste circostanze cioè la reazione del docente che tende a:

- lasciare poco spazio parola agli studenti;
- prendere le distanze da ogni questione;
- impedire che parlino tra di loro soprattutto in lingua madre;
- riportare ogni questione sul piano linguistico;
- interrompere la discussione con un'attività didattica.

Per quanto riguarda i primi due punti è curioso il fatto che si dedica parte della lezione a creare situazioni in cui gli studenti abbiano voglia di comunicare specialmente tra di loro eppure quando accadono eventi comunicativi spontanei fatti di lamentele, rivendicazioni o bisticci l'insegnante cerca di insabbiare la discussione.

Comprensibile l'ansia di concludere il dibattito prima che degeneri in un litigio, tanto più che nei CAS, solitamente, il coinvolgimento in una rissa o in un'azione violenta comporta l'esclusione dai programmi di accoglienza. Comprensibile anche la scelta di rimanere nella posizione neutrale di colui che è informato ma estraneo ai fatti, per non passare da messaggero a destinatario diretto di ogni disagio. La questione dunque è quanto questo atteggiamento sia contraddittorio da parte dell'insegnante che dichiara di usare un approccio umanistico affettivo.

Mediante la definizione di Balboni di metodo<sup>8</sup> umanistico-emozionale è possibile valutare la compatibilità del metodo sia con lo stile d'insegnamento sia con lo stile d'apprendimento dei richiedenti asilo. Oltre a principi umanistici (apprendimento bimodale, globale, visivo etc.) elenca (Balboni 2009: 91):

- "una forte attenzione alla motivazione basata sul piacere, oltre che sul bisogno razionale e sul senso del dovere;
- un'accentuazione delle attività di impianto ludico;
- un atteggiamento non violento nei confronti dell'errore;
- una forte attenzione per le dinamiche relazionali tra gli studenti e tra questi e il docente"

---

<sup>8</sup> Balboni lo definisce 'metodo' e non 'approccio' in quanto non integra aspetti antropologici a quelli linguistici ma solo aspetti psico-pedagogici.

Attorno a queste tematiche, specialmente l'ultima, si è sviluppata la recente ricerca di un metodo umanistico emozionale *ad hoc* per questa particolare tipologia d'utenza.

## 15. LA REGIA INTERAZIONALE IN CONTESTO INTERCULTURALE

Il tassello mancante dell'autoformazione professionale relativamente ai richiedenti asilo è da ricercarsi tanto nella sociologia e nelle scienze della comunicazione quanto nella glottodidattica. Afferma Ciliberti (Ciliberti 1991: 67):

"... l'importanza di fornire generalizzazioni anche su aspetti schematici dell'uso linguistico. Le regolarità a livello discorsivo riferibili a conoscenze schematiche riguardano in ultima analisi gli aspetti più propriamente sociali e culturali dell'uso. [...] La strutturazione del discorso è insomma determinata in primo luogo da fattori non linguistici, bensì sociali e contestuali. Andranno così individuati la forza e i valori differenti assegnati dalle varie culture alle norme conversazionali, andranno considerate le variazioni interculturali che influiscono sul come rispondere ad una mossa del parlante che ci ha preceduto..."

Tra gli schemi dell'uso linguistico che gli insegnanti in classi multiculturali devono conoscere, gestire ma anche insegnare, Franca Orletti (1991:91) menziona i rituali d'accesso:

"... anche la presa del turno [di parola, *ndr*] si può considerare come l'invasione di un territorio dominato, seppur momentaneamente, da un altro in quanto il turno di conversazione costituisce, nell'ambito dell'interazione verbale, il territorio su cui si [...] ha diritto d'azione e le regole di ottenimento del turno devono tendere, come rituali di accesso, a realizzare questa invasione nel modo meno offensivo possibile".

Violare gli schemi culturali che regolano l'interazione costituisce un'insubordinazione rispetto ai giochi di potere e allo *status* all'interno del gruppo. Ogni cultura ha le proprie "convenienze linguistiche" o, come le definisce Cardona (2009: 111) tante "buone maniere" nel parlare e bisogna conoscerle reciprocamente nel dialogo interculturale.

Spesso l'insegnante ricorre a quelle che Orletti definisce 'formulazioni relative all'interlocutore' per spersonalizzare le conversazioni polemiche o provocatorie dal contesto: ad esempio, ponendo l'attenzione su un aspetto linguistico separandolo dal suo reale significato pragmatico, ignorando cioè la forza illocutoria dell'atto linguistico compiuto nei confronti dell'insegnante. Un'altra strategia documentata dalle registrazioni in questa RA consiste nell'utilizzo dell'attività didattica come demarcatore di conclusione per interrompere una situazione comunicativa che mette a disagio. Esistono tecniche di selezione o eteroselezione dei turni di parola, meccanismi di riparazione e altri strumenti per orchestrare l'interazione in classe, per

prevenire che diventi ostile o che svanisca, strategie comunicative che possono devono entrare a far parte dei ferri del mestiere del docente (Ajello 1991: 132):

“... il ruolo che l’insegnante deve svolgere in questo tipo di discussione [la discussione aperta in opposizione alla lezione frontale/interrogazione, *ndr*] non è affatto naturale e spontaneo, ma è frutto di una competenza di tipo professionale che va acquistata”.

## 16. SVILUPPI E PROSPETTIVE

Frutto della RA finora descritta e dell’esperienza professionale con i richiedenti asilo maturata all’interno dei CPIA, è una proposta progettuale in corso di sperimentazione presso il CPIA1 di Sondrio. Si tratta di un percorso di lavoro per l’acquisizione delle competenze di base (non solo in L2) specifico per i richiedenti asilo. Il piano di lavoro chiamato MIGRANS (Metodo Iper Globale per Richiedenti Asilo Non Scolarizzati) consiste in un’offerta formativa sperimentale destinata a migranti non scolarizzati nel paese d’origine. Benché si rivolga specificatamente ai richiedenti asilo, vuole essere una buona pratica di flessibilità progettuale necessaria per far fronte ai continui mutamenti d’assetto organizzativo e d’utenza propri del CPIA. Rispetto all’OF attualmente erogata nei CPIA (in quelli che prevedono percorsi di livello preA1 secondo le linee guida ministeriali del 2015), il piano MIGRANS è innovativo sotto tre punti di vista: curricolare, del syllabo e metodologico.

Curricolare in quanto prevede, oltre all’insegnamento della L2, una cospicua parte del monte orario disponibile dedicata agli apprendimenti disciplinari, alle competenze numeriche e all’inclusione digitale.

Per l’italiano L2 il syllabo differisce per la scelta degli argomenti, contesti e situazioni da quello tradizionale in quanto alcune sue parti risultano inaccessibili o comunque lontani dalla realtà dei richiedenti asilo se non addirittura ansiogene e demoralizzanti. L’aspetto metodologico del Piano MIGRANS è certamente quello più innovativo e sperimentale. Per l’inclusione digitale, la *numeracy* e le competenze disciplinari si prevede la metodologia CLIL, mentre per il corso di italiano L2 l’approccio generale si ispira sia all’apprendimento esperienziale David A. Kolb, sia all’approccio umanistico affettivo e all’interazionismo di M. Long (1996) descritti nei paragrafi precedenti. Trattandosi di apprendenti analfabeti, l’acquisizione della L2 avviene prevalentemente in forma audio-orale per fare in modo che l’italiano sia strumentale all’apprendimento della lettoscrittura e non viceversa come invece avviene di solito laddove il testo scritto diventa il principale veicolo di significati e campione di lingua.

La sperimentazione del Piano MIGRANS può essere l’occasione per l’aggiornamento professionale e l’implementazione di tecniche e strumenti didattici ma non solo: la pianificazione didattica è altrettanto importante quanto l’attività d’aula e il docente CPIA deve contribuire (e talvolta mediare) all’adeguamento dell’offerta formativa ai bisogni formativi effettivi dell’utenza.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALOISI E., PERNA A. (a cura di), 2016, *Ataya. Manuale di lingua Italiana multilivello*, Sestante.
- AJELLO A.M., 1991, "Insegnanti e discussioni" in PONTECORVO, AJELLO, ZUCCHERMAGLIO, *Discutendo s'impara*, Carocci, Roma.
- BALBONI P.E., 2008, *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.
- BALBONI P.E., 2009, "La metodologia umanistico-emozionale" in SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2009, *Sillabo di riferimento per la formazione di insegnanti di italiano a stranieri*, Cafoscarina, Venezia. .
- BARGELLINI C., BOLZONI A., PERRELLA P., 2015, *Benvenuto. Test di ingresso e strumenti per l'accoglienza*. <[www.ismu.org/2015/07/benvenuto-test-di-ingresso-e-strumenti-per-laccoglienza/](http://www.ismu.org/2015/07/benvenuto-test-di-ingresso-e-strumenti-per-laccoglienza/)>
- BEGOTTI P., [s.d.] *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale* FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo. <[venus.unive.it/filim](http://venus.unive.it/filim)>
- BURNS A., 2009, "Action research in second language teacher education" in BURNS A., RICHARDS J. C. (eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, Cambridge University Press, New York.
- CASI, P., 2004, "Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri", in L. MADDII, (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Edilingua – IRRE Toscana, Atene, 145-152.
- CARDONA G. R., 2009, *Introduzione alla sociolinguistica*, UTET, Torino.
- CILIBERTI A., MARGUTTI P., 2005, *Interazione e gestione delle dinamiche di gruppi multilingue e multiculturali*, Università per stranieri di Perugia, Perugia.
- COHEN L., MANION L., 1980, "Action Research" in: BELL J., et al. (eds.) *Conducting Small-scale Investigation in Educational management*, Harper, London.
- DE LUCHI M., 2007, *Metodologia della ricerca nella didattica delle lingue*, Venezia, ITALS (modulo on line). <[www.venus.unive.it/italslab](http://www.venus.unive.it/italslab)>



- DIADORI P. (a cura di), 2015, *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- FASSIN D., 2005, "Compassion and Repression: The Moral Economy of Immigration policies in France", *Cultural Anthropology*, 20, 3.
- GARDNER R. C., 1985, *Social Psychology and Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*, Arnold, London.
- HYMES D., 1974, *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- LEONT'EV A.A., s.d., "Azione verbale e situazione verbale" in CILIBERTI A., 1980 *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*, Zanichelli, Bologna.
- LONG M., 2015, *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley-Blackwell, London.
- MARCHETTI C., 2006, *Un mondo di rifugiati. Migrazioni forzate e campi profughi*, Emi, Bologna.
- ORLETTI F., 2000, *La conversazione diseguale – potere e interazione*, Carocci, Roma.
- PAVAN E., "La dimensione interculturale nella comunicazione: una questione di consapevolezza", in MEZZADRI M. (a cura di), 2009, *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Guerra, Perugia.
- TITONE R., 1993, *Psicopedagogia e glottodidattica*, Petrini, Torino.
- VACCHIANO F., 2011, "Discipline della scarsità e del sospetto: rifugiati e accoglienza nel regime di frontiera", *Lares*, 47, 1.

## SITOGRAFIA

<[www.societadantealighieri.org/it/plida](http://www.societadantealighieri.org/it/plida)>  
Sito Società Dante Alighieri

<[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)>  
Sito *Council of Europe*