

# Implicazioni psicoaffettive e socioculturali nell'insegnamento della L2 a richiedenti asilo

Elena Angelini

Centro per l'Istruzione degli Adulti «A. Manzi», Treviso, Italia

**Abstract** Detecting asylum seekers' vulnerabilities is essential to plan language courses. In the case presented, the Author focuses on the role of the culture of origin and mother tongues (LM), and/or other languages spoken in the countries of origin, in the process of second language (L2) learning. For teachers it is relevant to be aware of psycho-affective and socio-cultural implications underlying the teaching and learning processes and, possibly, to learn how to analyse the effects of this on one's education and at psychological, relational and individual cognitive levels.

**Keywords** Asylum seekers. Education. Translanguaging. Intercultural relationships. Psycho-affective dimension.

**Sommario** 1 Il contesto migratorio in Italia. – 2 Insegnare la L2 in contesto migratorio. – 3 L'uso della LM nella classe di L2. – 4 La 'scuola Caritas'. – 4.1 Un anno produttivo. – 4.2 Incontri di culture. – 5 Conclusione.

## 1 Il contesto migratorio in Italia

Nel progetto migratorio del richiedente asilo<sup>1</sup> la meta finale è solitamente un Paese in cui troverà una rete di supporto; le leggi vigenti, invece, lo fermano in territori dove spesso non ha legami o riferimenti. Non stupisce quindi lo scoramento quando realizza che la richiesta di asilo lo farà vivere in una sorta di limbo per un tempo indefinito.

---

**1** Tutte le riflessioni sono riferite ad ambo i sessi; si utilizza la forma maschile per convenienza.

La 'legge Minniti'<sup>2</sup> prevedeva che fosse ospitato in strutture di accoglienza e che gli fornissero il necessario per la vita quotidiana, insieme a una modesta diaria per le spese personali. Il migrante, da parte sua, aveva l'obbligo di imparare la lingua e la cultura italiana, le regole di convivenza civile e la normativa essenziale per la vita e le attività quotidiane, conoscenze e competenze indispensabili per vivere e integrarsi nel nostro Paese in caso di accoglimento dell'istanza di asilo.

La 'legge Salvini'<sup>3</sup> ha cambiato questo scenario abolendo tutti i servizi per l'integrazione dei richiedenti asilo: l'insegnamento della lingua italiana; la formazione professionale; la gestione del tempo libero attraverso attività di volontariato, di socializzazione con la comunità ospitante, o sportive.

Secondo i dati forniti dal Ministero dell'Interno, ai primi di gennaio 2020 i richiedenti asilo ospitati nei centri di prima accoglienza erano 90.198, a fronte dei 131.067 dello stesso periodo del 2019 e dei 182.537 del 2018, con una forte presenza di richiedenti asilo provenienti dall'Africa subsahariana e dall'Asia.<sup>4</sup> Queste persone generalmente parlano LM sconosciute ai locali, e hanno una debole conoscenza di lingue veicolari quali inglese e francese. Ne derivano situazioni di fragilità e frustrazione da parte dei migranti per la possibilità di incomprensione dei loro bisogni fondamentali. Ciò determina anche un forte senso di insicurezza, amplificato dalle notizie riportate dai mass media su un numero crescente di episodi di intolleranza e di discriminazione alimentati dal clima politico attuale.

## 2 Insegnare la L2 in contesto migratorio

Il migrante deve apprendere la lingua del Paese ospite per integrarsi e portare a compimento il suo progetto migratorio. È possibile che conosca più lingue, sia pure con diversi livelli di padronanza: oltre alle lingue locali, spesso conosce lingue ereditate dai colonizzatori, oltre a quelle che impara lungo la rotta migratoria seguita. Si constatano perciò molti casi di bilinguismo/plurilinguismo tra i richiedenti asilo e i docenti di L2 dovrebbero tenerne conto nel progettare i sillabi, incoraggiando il plurilinguismo come:

capacità che una persona ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padro-

<sup>2</sup> Decreto legge 17 febbraio 2017, nr. 13 (GU Serie Generale nr. 90 del 18-04-2017).

<sup>3</sup> Decreto legge 4 ottobre 2018, nr. 113 (GU Serie Generale nr. 231 del 04-10-2018).

<sup>4</sup> <https://www.interno.gov.it/it/sala-stampa/dati-e-statistiche/sbarchi-e-accoglienza-dei-migranti-tutti-i-dati>.

neggia, a diversi livelli, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. [...] si tratta di una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi. (Consiglio d'Europa 2002, 205)

Per favorire l'integrazione linguistica dei migranti, il *translanguaging* propone un nuovo approccio alla glottodidattica per:

enabling migrants to recognize their full language repertoire and helping them incorporate new features into their own language system. (García 2017, 17-18)

Le normative vigenti e una certa consuetudine didattica considerano spesso la conoscenza e la padronanza della L2 come unico requisito indispensabile per il migrante, rischiando di soffocarne e svilirne le capacità di parlare lingue diverse dalla L2, e suscitando un senso di straniamento e di repulsione per contrastare il trauma della perdita di identità culturale legata alla negazione della lingua materna. Ágota Kristóf scriveva: «Questa lingua, il francese, non l'ho scelta io. Mi è stata imposta dal caso, dalle circostanze» (2005, 52).

E ancora:

Parlo francese da più di trent'anni, lo scrivo da vent'anni, ma ancora non lo conosco. Non riesco a parlarlo senza errori, e non so scriverlo che con l'aiuto di un dizionario da consultare frequentemente. È per questa ragione che definisco la lingua francese una lingua nemica. Ma ce n'è un'altra, di ragione, ed è la più grave: questa lingua sta uccidendo la mia lingua materna. (Kristóf 2005, 28)

Da queste parole si evince la necessità di creare le condizioni necessarie a costruire un ambiente accogliente e ospitale soprattutto per i richiedenti asilo, portatori di maggiori fragilità, e a individuare i loro bisogni in modo da progettare un sillabo adeguato a rispondere realmente a tali necessità. L'insegnante offre il massimo supporto nel percorso di crescita personale e linguistica dei discenti se diventa:

- *detective*: conosce la loro capacità di formulare pensieri complessi e di produrre scritti, indipendentemente dalla lingua utilizzata;
- *co-learner*: si interessa ai loro differenti mondi e parole; cerca punti di contatto per creare nuovi legami con la società ospite; valorizza le diversità come fonte di arricchimento e di crescita reciproci;
- *builder*: costruisce ponti che li aiutino a superare le differenze di età, classe, etnia, genere e livello educativo di partenza, e di legami tra mondi e lingue diverse;
- *transformer*: insegna loro a utilizzare la lingua anche per trasformare la loro realtà sociale. (García 2017, 22-4)

Si ritrovano qui le linee del QCER, che molti docenti di L2 seguono orientando la propria didattica a favore dell'integrazione dei discenti nel tessuto sociale ospite, incoraggiando l'apprendimento della lingua come mezzo di comunicazione socio-pragmatica.

### **3 L'uso della LM nella classe di L2**

L'apprendimento di una nuova lingua può avere un duplice effetto sul discente:

1. aiuta la costruzione di un nuovo sé, e rappresenta una possibilità di rinascita e di riscatto grazie alla prospettiva di un futuro nuovo realizzabile con la padronanza della L2;
2. la competenza comunicativa richiede un percorso lungo e difficoltoso, e l'apprendente rischia di trovarsi per un prolungato periodo di tempo in una sorta di limbo, in cui la povertà della L2 padroneggiata non permette di esprimere emozioni e sentimenti, che rischiano di scomparire se non possono essere espressi nella LM.

Ceracchi (2007) propone di applicare una prospettiva psicoanalitica al rapporto tra LM e LS/L2 nei processi di apprendimento di quest'ultima. La LM è la lingua della memoria e degli affetti, e in quanto tale essa non dovrebbe essere sradicata dagli apprendenti, pena possibili problemi di resistenza alla LS/L2.

Il parlante, attingendo dal proprio repertorio e passando continuamente dalla LM alla L2, talvolta deve utilizzare le parole della LM che non conosce nella L2, soprattutto per comunicare sentimenti ed emozioni. Si pone la necessità di negoziare un uso circostanziato della LM, autorizzata in classe per parlare di esperienze ed emozioni, con l'impegno di tradurre i contenuti in LS/L2 a chi non capisce (García 2017, 17-21). Sotto la guida del docente, lo studente accoglierà quindi gradualmente nel proprio repertorio linguistico il maggior numero di espressioni in L2, creando le condizioni necessarie per il processo di integrazione:

Se non si conosce la lingua, si perdono molte sottili sfumature di una cultura e si rimane sempre e comunque un outsider. (Hofstede, Hofstede, Minkov 2014, 326)

## 4 La 'scuola Caritas'

Nel 2018 si è svolta una Ricerca Azione (RA) sulle maggiori difficoltà di discenti anglofoni nell'apprendere la L2 rispetto ad apprendenti di altre LM.

Nella classe c'erano otto studenti, provenienti da Gambia (S8), Ghana (S3, S4, S5), Guinea Conakry (S1) e Nigeria (S2, S6, S7):

- S1, S3, S4, S5 e S8 erano ospitati nelle strutture Caritas fin dal loro arrivo in Italia;
- S2 e S7, provenienti da altre realtà, dopo oltre un anno in Italia avevano frequentato poco le lezioni di italiano, avevano interazioni scarse con l'ambiente esterno, e non usavano la L2 ritenendo che non servisse poiché «tutti capisce inglese» (S7);
- S6 era arrivato a fine novembre 2017 dopo una permanenza di sei mesi in un altro centro.

La lingua veicolare di S1 era il francese; gli altri usavano il *pidgin English*. S5 sapeva leggere e scrivere in inglese (*home schooled*); S8 aveva frequentato la scuola coranica; gli altri erano andati a scuola nei Paesi di origine per meno di 5 anni. Secondo i test di ingresso, tutti avevano una debole competenza in letto-scrittura e in comprensione e produzione orale, rientrando nella definizione di soggetti *debolmente alfabetizzati*:

Si definiscono tali gli adulti che in lingua madre hanno avuto una scolarizzazione insufficiente (generalmente cinque anni di scuola) o hanno perduto in parte la competenza alfabetica per mancanza d'uso della letto-scrittura. (Borri, Minuz 2016, 107)

La RA è nata quindi dalla necessità di individuare e rimuovere gli ostacoli al processo di apprendimento, favorendo soprattutto chi sarebbe presto uscito dal sistema di accoglienza.

Durante l'anno scolastico sono emerse difficoltà cognitive e relazionali con ripercussioni sul processo di apprendimento. Ne è seguito un monitoraggio individuale per riflettere sulla qualità dell'apprendimento e sul peso dei problemi cognitivi nell'intero processo.

### 4.1 Un anno produttivo

Punto di partenza è stato delineare un piano di azione progettando unità didattiche per verificare, anche attraverso uscite didattiche programmate, se l'apprendimento della lingua soddisfacesse i bisogni al di là del supporto offerto da Caritas, che copriva molte delle necessità primarie con mediatori linguistici e volontari parlanti lingua ponte (inglese, francese e/o le LM dei richiedenti asilo).

Visti gli obiettivi prefissati e le tecniche adottate, per analizzare le problematiche e monitorare l'andamento della classe si sono utilizzati strumenti di raccolta di dati quantitativi e qualitativi che hanno fatto emergere criticità e punti di forza imprevisti.

A fine corso si sono sottoposti gli studenti a verifica degli obiettivi programmati. Si sono progettate tutte le prove per valutare l'efficacia comunicativa e la competenza lessicale e socio-pragmatica degli studenti:

La competenza in una lingua [...] non si definisce esclusivamente in termini di sapere, di conoscenza delle forme e delle strutture, ma anche e soprattutto di saper fare [...] attraverso la lingua del Paese ospite. [...] la prova deve allora prevedere item finalizzati alla misurazione [...] di tre competenze: linguistica, sociolinguistica e pragmatica. (Rocca 2016, 180)

Dai dati riportati nella tabella 1 si può constatare che gli esiti sono stati molto soddisfacenti; solo S7 e S8 non hanno raggiunto il livello soglia (60%) rispettivamente nelle prove orali o scritte.

**Tabella 1** Gli esiti degli esami finali di verifica<sup>5</sup>

|                                  | <b>S1</b>   | <b>S2</b>  | <b>S3</b>  | <b>S4</b>  | <b>S5</b>  | <b>S6</b>   | <b>S7</b>  | <b>S8</b>  |
|----------------------------------|-------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|------------|
| Correttezza ortografica          | B/O         | B/O        | B          | B/O        | B/O        | B/O         | B          | B          |
| Correttezza ortoepica            | B           | S          | S          | B          | B          | S/B         | I          | S          |
| Comprensione e reimpiego orale   | 100%<br>B/O | 100%<br>S+ | 99%<br>S   | 99%<br>O   | 98%<br>B/O | 100%<br>S/B | 98%<br>I   | 98%<br>B   |
| Comprensione e reimpiego scritto | 95%<br>86%  | 79%<br>89% | 89%<br>92% | 74%<br>87% | 68%<br>83% | 89%<br>92%  | 63%<br>78% | 74%<br>56% |
| Efficacia comunicativa orale     | O           | B          | B          | O          | O          | S/B         | I          | B          |
| Efficacia comunicativa scritta   | O           | B          | B          | O          | B          | B           | B          | I          |

## 4.2 Incontri di culture

Il riassetto dell'accoglienza tra aprile e giugno ha motivato gli studenti a raggiungere rapidamente l'autonomia e ad acquisire la competenza linguistica e comunicativa indispensabile per gestire scambi comunicativi efficaci.

<sup>5</sup> Legenda: I (Insufficiente), S (Sufficiente), B (Buono), O (Ottimo).

Dall'analisi dei dati raccolti sono però emersi fattori interessanti sugli aspetti cognitivi e le problematiche culturali: dalle schede individuali per l'osservazione degli studenti (volte a valutare le modalità di apprendimento, le abilità sociali e il grado di partecipazione degli studenti alle attività scolastiche) si è compreso quanto gli aspetti cognitivi (individuali) e relazionali (interni alla classe) avessero inciso sulla qualità dell'apprendimento della lingua. Rilevando quali studenti avessero sviluppato maggiormente le abilità socio-relazionali e confrontando questi dati con gli esiti degli esami finali, si è infatti notato che a un incremento delle abilità relazionali corrispondeva il raggiungimento delle migliori prestazioni dal punto di vista cognitivo.

Il coinvolgimento di tutti coloro che interagivano con gli studenti (operatori e volontari delle strutture di accoglienza; volontari a scuola e datori di lavoro degli stage) ha determinato una maggiore attenzione nell'uso della lingua veicolare e un incremento dell'utilizzo della L2, onde evitare il paradosso per cui

l'Inglese [...] diventa più che un vantaggio uno svantaggio nello stabilire vere comunicazioni con altre culture; non sempre chi nasce in Paesi anglofoni se ne rende conto. (Hofstede, Hofstede, Minkov 2014, 326)

Ciò ha sostenuto la motivazione degli studenti sulla necessità di imparare la L2 sia per l'interazione sia soprattutto per l'integrazione.

Il fattore culturale si è confermato importante, sia nell'interazione dei discenti con l'ambiente esterno alle strutture di accoglienza e alla scuola, dove la diversità culturale è scontata e prevedibile, sia tra loro stessi. La cultura, infatti, influisce notevolmente sull'apprendimento della lingua: «un apprendente che ha un basso livello di autostima, che sa di appartenere a un gruppo con basso status sociale, che proviene da una formazione scolastica tradizionale (o con nessuna scolarizzazione) avrà sicuramente un alto livello di ansietà sociale», col rischio di generare 'dissonanza cognitiva', stato angoscioso che può provocare «irritazione, panico, crisi che si aggiungono spesso al senso di estraniamento, ostilità, indecisione, frustrazione per la lontananza da casa» (Maddi, s.d.).

L'acquisizione della L2 implica anche quella dei modelli culturali correlati; gli studenti si trovano a confrontarsi con idee e contenuti talora in contraddizione con la loro identità e le loro convinzioni profonde. Questi incontri interculturali, mediati dai docenti a scuola e da operatori e volontari nelle strutture di accoglienza, portano i discenti a sperimentare lo 'shock culturale': i migranti, all'inizio del loro percorso di vita nel Paese ospite, provano 'euforia' mista a gratitudine; l'immersione nella quotidianità pone la necessità di imparare ad «apprendere ex novo le cose più elementari, provando spesso una sensazione di disagio, di impotenza e persino di ostilità nei con-

fronti del nuovo ambiente» (Hofstede, Hofstede, Minkov 2014, 320). Maggiori sono le differenze culturali, maggiore sarà la crisi attraversata per adattarsi alla nuova realtà. A scuola si crea un rapporto ambivalente con quanto appreso, talora percepito come estraneo e lontano da quanto acquisito nel proprio ambito familiare, tanto che gli studenti lo «possono vivere come un elemento che crea una distanza tra loro e la loro famiglia, la loro comunità, la loro cultura. Ciò può generare un rifiuto psicologico» (Beacco et al. 2016, 115). Quando si adattano alla nuova realtà adottandone alcuni valori ('acculturazione'), essi acquisiscono maggiore fiducia nelle proprie capacità e si integrano nella nuova rete sociale fino a raggiungere una situazione di 'stabilità' che può determinare un atteggiamento positivo o negativo nei confronti sia del proprio Paese di origine che di quello ospite.

Le popolazioni locali sperimentano un percorso analogo: a un'iniziale curiosità e disponibilità nei confronti dei neoarrivati subentra un atteggiamento di 'etnocentrismo', per cui «lo straniero sarà valutato dai locali secondo i parametri culturali del Paese ospitante, e questa valutazione tenderà a essere negativa» (Hofstede, Hofstede, Minkov 2014, 323). In questo periodo storico si assiste allo sviluppo di atteggiamento tale da condizionare le relazioni interpersonali tra migranti e popolazione locale:

l'accusa di razzismo o etnocentrismo non riguarda solo i cittadini del Paese ospitante: gli immigrati stessi talvolta si comportano da razzisti ed etnocentrici, sia nei confronti dei locali sia di altri gruppi d'immigrati. (Hofstede, Hofstede, Minkov 2014, 333)

In molte nazioni africane si verificano tuttora scontri su base etnica e/o tensioni derivanti da componenti religiose; nella classe citata ci si aspettava che le diatribe interne agli Stati di origine - in particolare tra nigeriani cristiani e musulmani - potessero avere ripercussioni nei rapporti interpersonali sia nelle strutture di accoglienza che in classe. Durante l'intervista finale i ragazzi cristiani hanno dichiarato di provare disagio nel condividere gli spazi con i compagni musulmani; a sorpresa gli studenti ghanesi, che non hanno una storia nazionale recente di conflitti su base religiosa, si sono dimostrati più intransigenti dei nigeriani, forse nel tentativo inconscio di dimostrare l'avvenuta acculturazione.

## 5 Conclusione

Alcuni docenti usano la L2 escludendo la possibilità di utilizzare in classe la LM o una lingua veicolare pensando in tal modo di accelerare l'apprendimento della L2; ciò rischia l'insorgenza di problematiche di rigetto. Al contrario, l'uso eccessivo di una lingua veicola-

re (solitamente l'inglese) ha un duplice effetto negativo: gli anglofoni perdono motivazione all'apprendimento, mentre gli alloglotti sommano alla frustrazione di non imparare la L2 anche quella di non capire gli scambi comunicativi fra l'insegnante e i compagni. Per ovviare a tali problemi sarebbe auspicabile un utilizzo della LM e/o della lingua veicolare ispirato al *translanguaging*.

Quando si evidenziano ostacoli di tipo emozionale e culturale rilevanti, che trasformano il filtro affettivo in una sorta di "super filtro affettivo", è necessario progettare un percorso di comprensione interpersonale e interculturale interno ed esterno alla classe.

Infine, poiché la convivenza forzata genera conflittualità reciprocamente trasfusa dalle strutture di accoglienza alla scuola, alimentando problematiche interpersonali e interculturali, sarebbe opportuno formare le classi non solo in base al livello linguistico di partenza ma anche mettendo insieme migranti provenienti da strutture diverse, al fine di creare le migliori condizioni possibili per la costruzione di un ambiente di apprendimento sereno e proficuo.

## Bibliografia

- Beacco, J.-C. et al. (2016). «Guida per lo Sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale». *Quaderni di Italiano Lingua-Due*, 8(2), 1-243. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8261>.
- Borri, A.; Minuz, F. (2016). «Alfabetizzare in L2». Minuz, F.; Borri, A.; Rocca, L., *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher, 90-130. I Quaderni della Ricerca 28.
- Ceracchi, M. (2007). «Lingua madre e lingua straniera: le implicazioni psicoaffettive dell'apprendimento». *Studi di Glottodidattica*, 1(1), 19-34. <https://doi.org/10.3299/sdg.v1i1.19-34>.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*. Milano: La Nuova Italia.
- García, O. (2017). «Problematising Linguistic Integration of Migrants: The Role of Translanguaging and Language Teachers». Beacco, J.-C. et al., *The Linguistic Integration of Adult Migrants/ L'intégration linguistique des migrants adultes: Some Lessons from Research/Les enseignements de la recherche*. Berlin; Boston: De Gruyter, 11-26. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-005>.
- Hofstede, G.; Hofstede, G.J.; Minkov, M. (2014). *Culture e organizzazioni. Valori e strategie per operare efficacemente in contesti internazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Kristóf, A. (2005). *L'analfabeta. Racconto autobiografico*. Bellinzona: Casagrande.
- Maddii, L. (s.d.). *La diversa appartenenza culturale può influire sull'apprendimento di una seconda lingua?* [https://www.didaweb.net/mediatori/articolo.php?id\\_vol=645](https://www.didaweb.net/mediatori/articolo.php?id_vol=645).
- Rocca, L. (2016). «Controllo, verifica e valutazione». Minuz, F.; Borri, A.; Rocca, L., *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher, 163-86. I Quaderni della Ricerca 28.

