
1 Principi di base dell’Educazione degli adulti immigrati

Antonella Benucci

Università per Stranieri di Siena, Italia

Sommario 1.1 Panoramica europea. – 1.2 Linguistica Educativa e *Lifelong learning*. – 1.3 Didattica per soggetti svantaggiati.

1.1 Panoramica europea

In Europa il concetto di Educazione degli adulti si diversifica da Paese a Paese e si realizza in forme e con strategie che rispondono alle politiche nazionali e al concetto di educazione prevalente nelle diverse realtà, pur all’interno di comuni linee di azione come il *Consiglio europeo di Lisbona* (2000) o il *Memorandum sull’Istruzione e l’educazione permanente* (Commissione delle Comunità Europee 2000).

Il moderno concetto europeo di Educazione degli adulti riguarda sempre meno i percorsi di alfabetizzazione di persone che non hanno avuto l’opportunità di concludere la loro formazione in L1 o come attività di occupazione del tempo libero (per es. in Scozia) e si configura sempre più come azione di sostegno per immigrati, per il loro inserimento nella società che li ospita o per la (ri)qualificazione professionale. Nel tempo si è concretizzato in corsi di varia durata, ma accomunati da flessibilità, e organizzati sia in contesti formali che non formali di formazione, in presenza o a distanza (per es. in Francia l’insegnamento erogato dal CNED – *Centre national d’enseignement à distance* o in Spagna dal CIDEAD – *Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia*), di lunga tradizione (come i

CTP divenuti CPIA italiani o le *Volkshochschulen* tedesche), per aree di specializzazione (*Mechanics Institutes* anglosassoni), per competenze in lettura o scrittura.¹ Quanto alle caratteristiche dei destinatari di tali corsi nei Paesi dell'Europa meridionale (Francia, Spagna, Italia, Grecia, Portogallo, Malta), i residenti nati all'estero presentano livelli di istruzione e di competenza in L2 bassi (il livello più basso di competenza in lettura e scrittura si riscontra in Italia) e le differenze più rilevanti tra livelli di competenza linguistica tra nativi e non nativi sono invece in Svezia e in Finlandia. I pochi esempi riportati sono già sufficienti per confermare che esistono notevoli elementi di disparità tra i diversi Paesi europei.

Inoltre, non tutti gli Stati hanno interpretato alla stessa maniera la promozione del plurilinguismo e organizzato un'offerta linguistica che tenga conto dei diversi tipi di pubblico adulto. Malgrado le considerazioni di Calvet (2002) sul 'mercato delle lingue' risalgano a circa venti anni fa, lo studio di più lingue europee spesso si traduce in iniziative rivolte principalmente a corsi di potenziamento in inglese (seguiti da francese, spagnolo, russo e tedesco) portando di conseguenza ad un appiattimento delle variabili comunicative per loro natura fortemente influenzate da aspetti non linguistici, ma piuttosto di genere culturale, e che quindi non possono essere pienamente veicolate solo con la traduzione di nomenclature. Questo orientamento generalizzato si riflette anche nelle scelte linguistiche di mediazione che spesso utilizzano l'inglese come lingua franca tra mediatore e mediato, dando priorità all'esperienza di migrazione del mediatore piuttosto che agli aspetti linguistico-culturali, con i conseguenti prevedibili rischi connessi. D'altronde, in alcuni ambiti di mediazione (come quello sanitario) ricorrere a persone della stessa comunità può essere rischioso e non rispettoso della *privacy* ma ancor più problematico è che il mediatore condivida con il mediato unicamente il codice linguistico ma possieda una cultura e ancor peggio un credo e convinzioni sociali differenti.

Il primo aspetto da esaminare è il fallimento della *Strategia Europa 2020* (Comunicazione della Commissione Europa 2020), già annunciato nel 2004 dal Rapporto KOK (2004) che aveva denunciato il divario tra Europa e Stati Uniti in tema di produttività, soprattutto per le differenze legate alla disponibilità e all'impiego di infrastrutture e servizi ICT (Information and Communications Technology; in italiano, TIC o tecnologie dell'informazione e della comunicazione). Una strategia quale quella europea, che si pone l'obiettivo di favorire uno sviluppo basato sulla conoscenza diffusa e innovativa, sulla sostenibilità delle risorse, sull'inclusione e l'uguaglianza sociale, costituisce un importante investimento per il futuro da un punto di

¹ Per ulteriori informazioni si veda Eurydice 2005; Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2015.

vista teorico, ma sul piano pratico non è semplice da realizzare. Anche l'obiettivo di promuovere il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale sembra essere fallito.

L'antecedente della Strategia è il *Libro Bianco sul dialogo interculturale* (*White Paper* 2008) che aveva lo scopo di fornire un quadro concettuale e una guida di indirizzo per istituzioni, comunità locali, società civile, comunità religiose e immigrati per il confronto con la governance democratica della diversità culturale partendo dal presupposto che il dialogo interculturale non può realizzarsi ove non si condividano valori fondamentali quali i diritti umani, la democrazia e il primato del diritto.

Si elencano sinteticamente alcuni aspetti e termini chiave affermati nel documento europeo, fondamentali anche per gli scopi di questa riflessione:

- il dialogo interculturale deve essere fondato sulla reciproca comprensione fra individui e gruppi che hanno origini e patrimonio etnico, culturale, religioso e linguistico differenti;
- multiculturalità e diversità culturale attengono all'esistenza di diverse culture e alla loro capacità di interagire in uno spazio specifico e in una determinata organizzazione sociale;
- la coesione sociale si riferisce alla capacità di una società di garantire il benessere di tutti i suoi membri, riducendo le disparità al minimo ed evitando le polarizzazioni;
- sono chiamati in causa i responsabili del potere pubblico e dei governi, le collettività locali e regionali, le organizzazioni della società civile, le comunità di migranti e quelle religiose, le organizzazioni culturali e dell'informazione, i giornalisti e i partner sociali;
- l'integrazione e l'inclusione formano un processo a doppio senso che implica l'attitudine delle persone a vivere insieme, nel pieno rispetto della dignità individuale, del bene comune, del pluralismo e della diversità, della non violenza e della solidarietà, nonché la loro capacità di partecipare alla vita sociale, culturale, economica e politica - tutelando i deboli e garantendo il diritto di essere diversi;
- gli immigrati possono partecipare pienamente alla vita del Paese di accoglienza ma devono conformarsi alle leggi e rispettare i valori fondamentali delle società.

Insistendo sulla indispensabilità del dialogo culturale il *White Paper* (2008, 18) affronta implicitamente anche il tema della comunicazione quando afferma che

Intercultural dialogue is therefore important in managing multiple cultural affiliations in a multicultural environment. It is a mechanism to constantly achieve a new identity balance, responding to new openings and experiences and adding new layers to identity

without relinquishing one's roots. Intercultural dialogue helps us to avoid the pitfalls of identity policies and to remain open to the challenges of modern societies.

La comunicazione è in grado di produrre azioni per eliminare le barriere se si comprende l'altro, se si è in grado di dialogare con esso, ed è linguistica in primis servendo a veicolare contenuti religiosi, di genere, di riflessione critica, della libertà di pensiero, di pari opportunità. Un altro importante passo del documento mette in guardia contro il rischio del fallimento delle conversazioni interculturali dovuto a non condivisione o non conoscenza della lingua e afferma il diritto al plurilinguismo comprendente le lingue minoritarie immigrate:

Language is often a barrier to conducting intercultural conversations. The interculturalist approach recognises the value of the languages used by members of minority communities, but sees it as essential that minority members acquire the language which predominates in the state, so that they can act as full citizens. This chimes with the European Charter for Regional or Minority Languages, which argues that lesser-spoken languages should be protected from eventual extinction as they contribute to the cultural wealth of Europe, and that use of such languages is an inalienable right. At the same time, it stresses the value of multilingualism and insists that the protection of languages which enjoy minority usage in a particular state should not be to the detriment of official languages and the need to learn them. Language learning helps learners to avoid stereotyping individuals, to develop curiosity and openness to otherness and to discover other cultures. Language learning helps them to see that interaction with individuals with different social identities and cultures is an enriching experience. (*White Paper 2008, 29*)

Le migrazioni accompagnano lo sviluppo della storia degli esseri umani fin dalle epoche antiche. Spostarsi sui territori è una prerogativa sia dei singoli che dei gruppi, costituisce parte integrante della volontà di soddisfare i propri bisogni, di migliorare le proprie condizioni di vita. È dunque una qualità connaturata alla condizione umana, che ha permesso non solo la sopravvivenza, ma anche l'integrazione del mondo e il suo sviluppo. Le forme di questi fenomeni ricorrenti nella storia dell'umanità sono oggi attualizzate e amplificate dalla crescita demografica globale, dallo sviluppo delle tecnologie, dal rafforzamento della capacità di spostarsi grazie al più facile accesso ai mezzi di trasporto. Si tratta di condizioni nuove rispetto alle epoche passate che, insieme ai fattori concomitanti di ordine economico, culturale e sociale, ma anche climatico e ambientale, hanno impresso una forte accelerazione alla mobilità migratoria.

Molti studi (ad es. Castles et al. 2020; Ambrosini 2011; O'Reilly 2012; Wihtol de Wenden 2017) che si occupano di indagare più a fondo la portata e le motivazioni di tali movimenti nell'epoca moderna considerano le migrazioni un fenomeno inevitabile (e una risposta strategica) in un mondo attraversato da crisi politiche ed economiche, segnato dalla diseguale distribuzione della ricchezza. Tenendo conto degli elementi annoverati tra i fattori migratori, a cui si aggiungono i fattori legati all'intensificazione e all'estensione delle zone interessate da guerre e da conflitti, è inevitabile ritenere che le migrazioni siano destinate ad aumentare nei prossimi anni, ipotesi avvalorata anche dalla stima dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (IOM 2020a; 2020b) secondo la quale, alle soglie del 2020, su oltre sette miliardi di abitanti del pianeta, oltre un miliardo di persone è in movimento, di cui circa il 3% è costituito da migranti internazionali mentre 760 milioni sono migranti interni che si spostano entro i confini dello stesso Paese.

Tuttavia, se si guarda complessivamente il fenomeno in prospettiva planetaria, la migrazione riguarda una quota relativamente ridotta dell'umanità e l'emergere di reazioni di smarrimento e di minaccia nelle popolazioni dei Paesi di destinazione sembra piuttosto determinata da aspetti come la concentrazione in determinate aree di destinazione, la rapidità della formazione di nuovi flussi, le modalità drammatiche di una parte degli arrivi, le notizie diffuse da certi media.

Limitando l'analisi della situazione alla sola Europa si nota che le popolazioni con cittadinanza straniera più numerose sono maggiormente presenti in alcuni Paesi - Germania, Regno Unito, Italia, Spagna, Francia -, causa ne sono le posizioni geografiche, i livelli economico-produttivi o le politiche di accoglienza.

I flussi migratori attuali stanno ponendo dunque una serie di sfide agli Stati moderni, sia di origine, sia di partenza che di accoglienza: questa accelerata mobilità migratoria implica infatti una velocità di cambiamento sociale e culturale che, per quanto riguarda i Paesi sviluppati di destinazione, coglie spesso impreparati i vari attori sociali, i governi e le stesse popolazioni, generando paure, preoccupazioni e pregiudizi che rendono complessa e faticosa la convivenza tra diverse nazionalità ed etnie. Si tratta di sentimenti che devono essere compresi e analizzati, considerando che l'arrivo e l'insediamento di persone 'straniere' nel territorio di una nazione ha un forte impatto sulle modalità di instaurare e mantenere i rapporti sociali tra individui, nativi² e immigrati.

I vari attori della comunicazione, in primis i migranti e i cittadini delle comunità dei Paesi d'arrivo, e contestualmente il mondo dell'in-

2 Si usa 'nativi' per brevità, alludendo a chi è originario del Paese in cui arriva l'immigrato; tuttavia il termine appare oggi inadeguato nel definire il concetto dato che sono 'nativi' anche i figli di immigrati.

formazione, della sfera politica e istituzionale, del settore educativo e dell'istruzione, il mondo economico e dell'impresa, della società civile, giocano un ruolo fondamentale sia nella concretizzazione delle situazioni di marginalità sia nella formazione di narrazioni che si sono originate nei Paesi europei in seguito alle modifiche delle politiche migratorie dei governi, che con il tempo si sono orientate sempre più a considerare come prioritario il contenimento dei flussi dei migranti, potenziando gli apparati di sicurezza e le politiche di controllo, a scapito di politiche attive di integrazione nei territori. Non molti anni fa Vedovelli (2012) affermava che gli immigrati si muovono in realtà complesse, in cui il repertorio linguistico di origine viene sollecitato in tutte le sue componenti, e invitava ad una loro attenta analisi, mentre chi scrive metteva in guardia sulle complicazioni concomitanti degli aspetti culturali invocando una attenta considerazione nelle azioni educative alle coordinate culturali di tempo e spazio e ad altri aspetti come gli stereotipi, i pregiudizi, gli impliciti (Benucci 2008; 2015; Benucci, Biotti 2007). Purtroppo troppo spesso questo genere di riflessioni rimane circoscritto all'ambito accademico e non ha ricadute pratico-applicative.

Per governare le migrazioni non è sufficiente gestirne i flussi. Bisogna anche fare in modo che il migrante, soprattutto se vive condizioni di irregolarità, non finisca nel circolo vizioso di marginalità ed esclusione, che conduce facilmente sulla strada della devianza. Rischio, quest'ultimo, che può essere ridotto grazie ad adeguate politiche educative o rieducative (Benucci, Grosso 2017; Benucci 2014)

Uno dei fenomeni più inquietanti è il disagio che si origina frequentemente nelle dinamiche dell'incontro e della relazione tra nativi e immigrati, dando voce alle narrazioni delle comunità locali e dei migranti sia nei Paesi di origine, che nei Paesi di transito e di arrivo. Infatti il tema delle migrazioni è una questione 'socialmente viva' e modella sia la quotidianità dei discorsi privati sia quella dei discorsi pubblici, delle rappresentazioni nei media e nelle reti sociali, delle azioni e dei provvedimenti degli attori politici e dei responsabili istituzionali. Nei Paesi europei che sono, come già accennato, area di destinazione di una forte componente di flussi migratori si formano idee e convinzioni anche in base a come vengono 'raccontate' le migrazioni e presentati i migranti che sostengono atteggiamenti e comportamenti consequenziali. Spesso queste narrazioni semplificano e banalizzano - quando non distorcono - la complessità con cui si presenta il fenomeno migratorio che comprende una molteplicità di fattori di origine e una grande varietà di profili di persone interessate, e hanno effetti negativi sulle opinioni pubbliche, fomentando o amplificando paure, stereotipi, pregiudizi e contribuendo a rafforzare un sentimento ostile nei confronti dei migranti e di diffidenza da parte dei migranti nei confronti delle comunità di arrivo. Lo stereotipo è un'opinione preconstituita, non acquisita sulla base di un'esperienza

diretta, e scarsamente suscettibile di modifica, particolarmente difficile da sradicare quando riguarda gli immigrati. Più grande è la distanza culturale più difficoltoso è il reperimento di 'segnali culturali' dal contesto e dunque è più facile che si formino giudizi di valore che possono portare a visioni errate dell'"altro" fino al rifiuto totale della sua persona e della sua cultura. Gli stereotipi possono formarsi anche attraverso l'esposizione ai messaggi veicolati dai mass media o condivisi da una parte della collettività (di appartenenza o ospitante) ma il filtro e l'interferenza della cultura materna sono maggiori con l'aumentare della distanza culturale, pur essendosi oggi notevolmente ridotte le distanze culturali rispetto ai decenni passati.

Molti studi hanno affrontato il ruolo della narrativa in contesto migratorio (tra gli altri Boswell, Geddes, Scholten 2011; De Fina, Georgakopoulou 2021; Blinder 2015; De Fina, Baynham 2006): se i miti dell'antichità hanno strutturato le grandi narrazioni della civiltà, oggi i maggiori produttori di narrazioni sono i (social) media, parzialmente responsabili di come nelle società contemporanee si organizza il mondo e si generano immagini della realtà. Le esperienze del mondo sono necessariamente processate attraverso le narrazioni (cf. Bruner 1991) al cui interno quelle mediatiche, in particolare, producono e riproducono credenze sociali, suggeriscono standard di condotta, diffondono stereotipi e immagini degli altri. Troppo poco si sa della complessa macchina di accoglienza, dell'operato dei mediatori, di come si svolgono le pratiche burocratiche all'arrivo negli hotspot; le immagini che vengono offerte si fermano ai barconi, alle file per i controlli ma poco raccontano di cosa accade dopo e soprattutto delle persone, del loro aspetto umano, salvo dei casi di disturbo alla società di accoglienza.

Negli ultimi venti anni il discorso riguardo al fenomeno migratorio ha assunto dimensioni rilevanti e molteplici sfaccettature, diventando un argomento saliente per l'opinione pubblica, presente a più livelli nei diversi canali della comunicazione. Recenti studi sui sondaggi condotti nello stesso periodo si sono occupati della percezione e degli atteggiamenti delle persone riguardo alla migrazione e alle figure coinvolte nei fenomeni correlati ad essa. Tali studi hanno dimostrato una frequente distorsione della percezione della presenza degli immigrati riconducibile alla preoccupazione delle società di accoglienza relativamente ad aree ben specifiche della vita civile come, ad esempio, l'accesso ai servizi di pubblica utilità, l'aumento della disoccupazione e l'incidenza della criminalità. Tale distorsione è frutto principalmente della mancanza di informazione sull'argomento e sui suoi protagonisti, e può essere alimentata talvolta con l'intento di strumentalizzare l'opinione pubblica al fine di suffragare determinate ideologie politiche. Infatti non di rado la percezione dei migranti viene associata a quella dei criminali, tema tra i più spinosi tra quelli che riguardano la questione migratoria: già a partire dalla seconda

metà degli anni Novanta del secolo scorso, con il notevole aumento dei flussi migratori nel continente europeo, si è infatti andata sviluppando nell'opinione pubblica la tendenza a considerare l'immigrazione come uno dei maggiori problemi di ordine pubblico, rafforzando l'idea di un legame migranti-criminalità e offrendo la giustificazione più 'convincente' all'atteggiamento negativo nei loro confronti.³

Nell'affrontare le narrazioni sul fenomeno migratorio il fatto di esplicitare anche il punto di vista di chi emigra impedisce di privilegiare il solo punto di vista della società d'approdo, che ha per lo più un'immagine dell'immigrazione come 'problema' ed 'emergenza', e consente anche di superare il rischio generale che deriva da un certo 'etnocentrismo sociologico' e proponente modelli di integrazione che non tengono conto nell'elaborazione delle narrative su quella che è realmente la vita dei soggetti migranti precedente (e conseguente) all'arrivo, perdendo di vista la loro soggettività e il bagaglio esperienziale e culturale con il quale essi tentano di inserirsi nel Paese d'approdo del loro progetto migratorio.

Uno studio del 2016 condotto da Open University (Gillespie et al. 2016) ha evidenziato l'importanza della tecnologia e dell'uso dei social nei viaggi dei migranti, sottolineando che le moderne risorse tecnologiche permetterebbero di sopperire alla mancanza di informazioni che spinge ad affidarsi a soluzioni illegali e pericolose, mentre il loro uso consapevole migliora le tappe dell'inclusione. Da tale studio emerge anche che la non condivisione di un codice comune con le società di arrivo è causa di malintesi, genera ulteriori stereotipi, ulteriore disagio e maggior isolamento. Nonostante vi sia un numero crescente di risorse digitali messe a disposizione dei rifugiati, molte di queste non danno voce ai diretti interessati e diffondono disinformazione, il grande pubblico sa poco di chi cerca di aiutarli con la sua opera di mediazione a cui generalmente non si dà voce. Le esperienze dei profughi, le politiche in materia e la loro implementazione stanno cambiando velocemente ed è necessario valutare come creare buone

3 La reclusione è chiusa al controllo pubblico e dei media: le notizie dal e sul carcere e sui detenuti sono sovente fornite - come mostrano alcuni studi sociologici (tra gli altri Ericson, Baranek, Chan 1987; Ericson 1995; Chermak 1995) - in risposta a preoccupazioni del grande pubblico e tendono a escludere dallo spazio pubblico la persona condannata pensando che il trattamento rieducativo di un imputato non sia interessante per il pubblico ma soprattutto dando un'immagine di ordine ripristinato in cui le persone 'libere' possano sentirsi al sicuro. D'altra parte, i dati dell'ultimo rapporto *SPACE* sulle Statistiche Penitenziarie Europee del Consiglio d'Europa del 2018 (Aebi, Hashimoto 2018), che fotografa la situazione del sistema penitenziario negli Stati membri europei, di *World Prison Brief* per alcuni altri Paesi non membri, così come quelli forniti da Eurostat, dimostrano che negli ultimi dieci anni la popolazione detenuta in Europa è diminuita (con alcune eccezioni), ma è aumentata la percentuale di stranieri tra i detenuti. La maggior parte di queste persone è detenuta per i reati di furto e spaccio di sostanze stupefacenti, reati che non comportano pene molto elevate, ma che hanno grande visibilità e risonanza presso l'opinione pubblica.

pratiche per la gestione delle narrative delle e sulle migrazioni. Sono noti ormai la penetrazione di Internet, il numero di possessori di uno smartphone, l'uso sempre più massiccio delle app di messaggistica istantanea. Imparare, attraverso l'osservazione e la pratica, a esprimersi correttamente in ambienti diversi significa avere la possibilità di ottenere informazioni, di influire sulle scelte importanti, come dimostrano le consultazioni online promosse in vari ambiti della vita pubblica. In sintesi, significa imparare a esercitare con efficacia e consapevolezza la cittadinanza digitale e non.

Conseguenza di questo stato di cose è che le competenze (inter)linguistiche e interculturali sono indispensabili per una migliore convivenza tra società ospitanti e migranti ma devono essere acquisite con l'ausilio di figure professionali come quelle del settore educativo ancora troppo poco chiamate in causa dai governi e soprattutto con quelle dei mediatori.

Risulta inoltre chiaro come l'istruzione e la formazione abbiano un ruolo cruciale per il raggiungimento degli obiettivi di molte strategie e raccomandazioni europee, non soltanto la strategia di Lisbona, anche se sono incentrati su aspetti non immediatamente riconducibili ad esse come quelli relativi alla crescita economica, all'inclusione sociale e alla competitività. Oggi più che mai il ruolo dell'Educazione degli adulti diviene indispensabile per i programmi nazionali degli Stati europei: oltre che per permettere lo sviluppo di competenze necessarie per la realizzazione personale, anche per far sì che i processi migratori si attuino con successo e soddisfazione sia per coloro che migrano sia per chi riceve e accoglie queste persone nel proprio Paese permettendo un accesso al mondo del lavoro non clandestino e in condizioni dignitose e rispettose dei diritti umani. È indubbio che l'immigrazione possa controbilanciare almeno parzialmente l'invecchiamento della popolazione europea e apportare in determinati settori nuove competenze, oltre che manodopera. In particolare nel mondo del lavoro, come si è già avuto modo di segnalare (cf. Benucci 2014), la formazione linguistica degli immigrati non può essere intesa unicamente come risposta alle situazioni di emergenza legate ai bisogni di sopravvivenza comunicativa e neppure come necessità per soddisfare le misure normative in merito all'ottenimento del permesso di soggiorno. L'evitamento del fallimento del progetto migratorio è subordinato a vari fattori tra i quali non ultimo per importanza l'inserimento nel mondo del lavoro. L'immigrato lavoratore deve poter decodificare istruzioni spesso di vitale entità non soltanto per il corretto svolgimento dell'attività professionale ma anche per la sicurezza sul luogo di lavoro, o per comprendere la lingua della burocrazia. Fattori di natura pragmatica, sociolinguistica e culturale possono compromettere la riuscita degli scambi comunicativi in tale ambito: la competenza comunicativa in L2, così come di specifici aspetti culturali, risulta fondamentale non soltanto per trovare

un impiego ma perché sia possibile conservarlo, migliorare le proprie condizioni sociali e interagire con i colleghi. Ai corsi di alfabetizzazione è dunque necessario affiancare interventi di formazione linguistica e culturale da attuare in specifici ambiti e contesti professionali. La progettazione di strumenti educativi, in primis linguistici (sillabi, curricoli, materiali didattici) ma anche teorico pratici (corsi di formazione specifici per insegnanti e tutor di azienda ecc.), ha il significato di investire negli elementi di sviluppo sociale e lavorativo offrendo agli stranieri percorsi di formazione linguistico-culturale spendibili per le esigenze lavorative. Wadsworth (2010) suppone che i motivi di bassa qualificazione dei lavoratori mobili UE si trovino nelle difficoltà di riconoscimento e di verifica formale delle qualifiche e delle competenze acquisite, nelle difficoltà linguistiche, oltre che nel fatto che i lavori cui si rivolgono i cittadini in mobilità dell'Unione Europea offrono salari più alti rispetto a quelli del loro Paese di origine, anche se in posti di lavoro meno qualificati di quelli che ricoprirebbero in patria.

Infatti, se la maggior parte degli immigrati adulti presenta lacune che possono impedire una integrazione in termini di competenze linguistiche e culturali, ove queste siano possedute non sono adeguatamente riconosciute ai fini delle attività professionali svolte di modo che nel mercato del lavoro le loro situazioni, in particolar modo quelle delle donne, non appaiono qualificate e sono inferiori a quelle dei cittadini dell'Unione Europea di pari livello.

Richiamando quanto affermato all'inizio di questo capitolo, si ribadisce che la definizione di Educazione degli adulti migranti varia da Paese a Paese anche in conseguenza delle politiche di accoglienza e delle tradizioni scolastiche e di formazione degli adulti, ambito in cui operano una moltitudine di organizzazioni governative e non, e su cui insistono normative diversificate - *animation socio-culturelle* in Francia, *Folkeoplysning* in Danimarca, *continuous vocational training* in Inghilterra, *educazione popolare* e *Università popolare* in Italia - tanto che l'OCSE ha riscontrato una serie di difficoltà nel determinare il concetto stesso di Educazione degli adulti.

Le caratteristiche degli immigrati in UE sono peggiori se si tratta di donne e possono essere riassunte come segue:

- la maggior parte delle donne provenienti da Paesi terzi è essenzialmente attiva nel mercato del lavoro;
- una quota non indifferente delle donne provenienti da Paesi terzi è giunta in Europa per un ricongiungimento familiare;
- essendo cittadine di Paesi terzi non hanno gli stessi diritti dei migranti che provengono da altri Paesi UE (con particolare riferimento al permesso di lavoro e di soggiorno);
- la maggioranza della popolazione immigrata con necessità impellenti di istruzione è di genere femminile.

Gli indicatori di Saragozza sul livello di integrazione degli immigrati elencano quattro aree di attenzione: inclusione sociale, cittadinanza attiva, occupazione e istruzione. Nei Paesi dell'Unione Europea che sono stati analizzati nell'indagine che ha prodotto lo sviluppo di tali indicatori (OECD; European Union 2018, *Principali indicatori sull'integrazione degli immigrati*) il numero di donne immigrate che ha un'occupazione è molto più basso di quello delle donne non migranti, autoctone, soprattutto in Germania, Svezia, Paesi Bassi e Belgio mentre in altri Paesi europei come Lussemburgo, Ungheria e Italia il divario tra autoctone e immigrata si attenua. Comunque il numero di donne immigrate con una occupazione resta ovunque al di sotto, seppur di non molto, di quello dei loro connazionali uomini.

La Commissione delle Comunità Europee nella Comunicazione *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere* sposta l'attenzione verso l'Educazione degli adulti migranti, sfida prioritaria di una società europea della conoscenza:

L'educazione degli adulti può contribuire a far sì che l'immigrazione possa compiersi in modo da risultare vantaggiosa sia per i lavoratori migranti che per il paese di accoglienza. La maggior parte dei nuovi immigrati, anche coloro con un elevato livello di competenze, ha infatti notevoli esigenze in termini di conoscenze linguistiche e integrazione culturale. (Commissione delle Comunità Europee 2006, 4)

Ne sono conseguiti molte azioni e sforzi per l'ambito dell'alfabetizzazione in L2, della certificazione, della formazione all'interculturalità, svariati programmi e una mole di finanziamenti di progetti che tuttavia presentano ancora caratteri di episodicità, non omogeneità e inadeguatezza alle reali esigenze delle società europee, e soprattutto degli immigrati.

Soltanto con l'*Agenda Europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti* (2011) si giunge al pieno riconoscimento che la coesione sociale non è possibile senza la creazione di adeguate condizioni di accesso all'apprendimento da parte di migranti, rifugiati e richiedenti asilo.

L'UE si è dotata negli ultimi venti anni circa di regolamenti, convenzioni, dichiarazioni e altri documenti finalizzati a garantire pari diritti e opportunità e occupabilità indipendentemente dalla razza, dal genere e dall'età, come le Direttive 2000/78/CE e 2000/43/CE (2000), il *Trattato sull'Unione Europea* (2012), la *Direttiva sul principio della parità di trattamento fra le persone indipendentemente da razza e origine etnica* (cf. *Relazione 2021*), che purtroppo nella maggior parte dei casi restano mere dichiarazioni di intenti e reiterano nel tempo, sotto forme e parole diverse, gli stessi obiettivi che si ritrovano anche nel *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* (Commissione Europea 2020) accentuando l'attenzione verso le

diverse forme dell'immigrazione di cui non vengono risolte in concreto le esigenze formative e di vita.

Il Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) ha finanziato nel tempo molti progetti ambiziosi che hanno raggiunto singoli ottimi risultati ma non hanno promosso l'effettiva Educazione degli adulti migranti perché, ancora una volta, soffrono del carattere episodico e individualistico che purtroppo caratterizza le azioni europee in questo ambito.

Come emerge da alcuni sondaggi, ancora una volta l'Europa si dota di proclami unitari di alto valore ma gli atteggiamenti verso la migrazione sono diversi da Stato a Stato e da zona a zona pur presentando alcune caratteristiche comuni come quella del riconoscimento dell'importanza che gli immigrati parlino la lingua dei Paesi ospitanti, possiedano titoli di studio elevati e abilità lavorative, ma soprattutto che si impegnino ad assumere lo stile di vita nazionale o si adeguino alle leggi.

Gli atteggiamenti verso l'immigrazione possono essere di diverso tipo ed essere correlati a specifici tipi di politiche di immigrazione, rivolti a discapito di determinati gruppi di immigrati, in dipendenza di atteggiamenti sedimentati nella storia di una nazione ecc. La letteratura teorica sul tema presenta punti di debolezza, è centrata sugli Stati Uniti, ed è permeata da endogeneità e da questioni metodologiche - soprattutto riguardo alla teoria del contatto che prevede che alcuni individui abbiano delle concezioni distorte sugli immigrati e che il contatto allenti tali distorsioni e pertanto renda gli individui maggiormente a favore dell'immigrazione: attività di mediazione tra nativi e non nativi possono produrre una conoscenza migliorata, maggiore empatia e un allentamento dell'ansia. Il contatto personale porta ad atteggiamenti a favore dell'immigrazione mentre il contatto non personale porta ad atteggiamenti contro l'immigrazione. Aspetti, tutti questi, da non tralasciare nell'implementazione di pratiche di educazione unitamente all'analisi dei differenti tipi di opinioni e atteggiamenti che si riscontrano in Europa: la Svezia è la nazione con il più alto grado di accettazione mentre l'Ungheria è quella con il grado più basso; l'Italia è al penultimo posto (segue l'Ungheria) per quanto riguarda l'accettazione gli immigrati dello stesso gruppo etnico.

Nella misurazione degli atteggiamenti verso gli effetti dell'immigrazione in aree differenti - economia nazionale, occupazione, *welfare*, crimine, cultura -, la Svezia è l'unico Paese in cui le persone non vedono l'immigrazione principalmente come una minaccia mentre ancora una volta l'Italia è il primo Paese in cui le persone temono gli effetti dell'immigrazione principalmente, come già accennato, nell'area del crimine. Inoltre, gli atteggiamenti verso l'immigrazione risultano più positivi tra i giovani e le persone maggiormente istruite, le donne e coloro che risiedono in area urbane; la fiducia nelle

istituzioni, quella interpersonale, la soddisfazione economica e la sensazione di sicurezza influiscono altresì positivamente sugli atteggiamenti nei confronti dell'immigrazione. Inoltre, livelli più alti nell'uso di Internet portano ad atteggiamenti significativamente più positivi verso l'immigrazione.

Avere un titolo universitario, o comunque un alto livello di istruzione, riduce il timore dell'immigrazione e contribuisce significativamente ad atteggiamenti positivi verso l'immigrazione in generale, con l'eccezione dell'Italia e della Grecia.

La fiducia nelle istituzioni a livello nazionale contribuisce significativamente ad atteggiamenti maggiormente a favore degli immigrati: nei Paesi con un grado di tolleranza maggiore rispetto alla corruzione e in Paesi dove le persone percepiscono una maggiore diffusione della corruzione la paura degli immigrati è più alta, così come i Paesi con livelli più alti di orgoglio nazionale sono contro l'immigrazione in generale.

Dare informazione sull'immigrazione in maniera positiva da parte dei media porta ad atteggiamenti significativamente più positivi rispetto all'immigrazione e agli immigrati.

Visti i presupposti illustrati sopra sarebbe opportuno implementare azioni di Educazione degli adulti a doppio senso, per gli autoctoni e per gli immigrati, con l'obiettivo principale di intervenire nella diffusione del discorso sulla migrazione, concentrandosi anche sulle narrative che sono uno strumento privilegiato per riuscire a comprendere il ruolo e la responsabilità di ciascun stakeholder nel rapporto tra migrazione ed emarginazione, tra migrazioni e competenze, tra migrazioni e conoscenza e infine mettere a punto azioni finalizzate al cambiamento dei meccanismi di narrazione che alimentano la distorsione della percezione.

1.2 Linguistica Educativa e *Lifelong learning*

Il concetto di Educazione degli adulti si intreccia e si sovrappone con quello di Educazione continua: la risoluzione del Consiglio sull'apprendimento permanente (Commissione delle Comunità Europee 2000) definisce e sottolinea l'importanza della formazione degli adulti all'interno di un apprendimento permanente come possibilità offerta per garantire le condizioni per l'accesso universale alla formazione, a prescindere dall'età e dallo status: comprende quindi anche i migranti.

L'apprendimento permanente, o *Lifelong learning*, non restringe i propri obiettivi e le proprie azioni alla formazione professionale ma mira al più ampio obiettivo di permettere un potenziamento continuo delle conoscenze degli individui che ostacoli il loro isolamento (per questioni di età o di provenienza) e che al contempo permetta il

riconoscimento di competenze acquisite in altri contesti e in percorsi formativi sia formali sia informali.

Tuttavia, poiché non vi sono al momento documenti comunitari condivisi tra gli Stati membri dell'UE in materia di Educazione degli adulti ed esistono pochi strumenti che regolano le politiche nazionali di apprendimento degli adulti, la maggior parte degli Stati adotta proprie deliberazioni con il comune denominatore di mirare al miglioramento dell'inclusione e delle competenze di base e professionali, alla parità di accesso all'istruzione, a non discriminare gli individui in base al genere, all'età e alla nazionalità.

Si adotta in questa sede una definizione di Educazione degli adulti come varietà di forme di apprendimento intraprese dopo aver completato il ciclo iniziale di istruzione e formazione, indipendentemente dalla sua durata e dalle sue forme di realizzazione (formali e non formali), che mira ad essere permanente e a uno sviluppo della società della conoscenza, delle pari opportunità, al miglioramento dei livelli di vita e di lavoro, alla cittadinanza attiva.

L'obiettivo di creare modelli innovativi di educazione alla corretta interpretazione delle narrative e la concretizzazione di essi nella sperimentazione di azioni che favoriscano il contatto sia tra migrante e non migrante, sia nei Paesi di origine che in quelli di accoglienza ma anche per diffondere la cultura della contro-narrazione creando delle strutture comunicative sia fisiche (ad es. *job fairs*, giornate di incontri, festival ecc.) sia virtuali (ad es. piattaforme social, siti web, mostre itineranti ecc.), nonché materiali didattici e di divulgazione è divenuto di urgente implementazione e realizzazione.

È ormai comunemente riconosciuto che l'integrazione economica è un tassello fondamentale per l'integrazione dei migranti ma anche che può essere ottenuta grazie all'istruzione, condizione quest'ultima indispensabile perché si realizzino tutte le tipologie di integrazione: economica, sociale, psicologica, politica. In Europa si registra una grande varietà, per tipologia e qualità, di programmi di istruzione concepiti ed erogati specificatamente per gli immigrati anche se con alcuni aspetti comuni: non ci sono abbastanza programmi per i discendenti immigrati e, in taluni casi, gli insegnanti hanno scarsa conoscenza del target in questione e su come rendere il processo di istruzione un'esperienza significativa o di come accrescere l'effetto dell'insegnamento/apprendimento.

I meccanismi che disciplinano l'ingresso e il soggiorno di cittadini stranieri nell'UE possono essere suddivisi in quattro categorie, in base al motivo della migrazione, per ciascuna categoria occorrono specifiche linee di *Lifelong learning* e di Educazione.

- A) L'Unione Europea è particolarmente favorevole ad attrarre persone altamente qualificate che potrebbero contribuire a rafforzare la propria competitività e dunque all'immigrazione per motivi di lavoro. La creazione della *Carta blu UE*, un

permesso di lavoro per cittadini altamente qualificati non comunitari offre il diritto di circolare liberamente all'interno dell'Unione, concede una serie di diritti socio-economici e facilita l'accesso al mercato del lavoro. Manca l'indicazione delle competenze in lingua settoriale che sono richieste per il conseguimento di questo obiettivo.

- B) Nel 2016 è entrata in vigore la direttiva sulle condizioni di ingresso e soggiorno di cittadini di Paesi terzi per motivi di ricerca, studio e formazione, o per progetti educativi e di *au pairing*.
- C) Il ricongiungimento familiare rimane una delle principali cause per cui i cittadini di Paesi terzi possono spostarsi in UE, che a sua volta cerca di facilitare le relative procedure, tanto che per i cittadini extracomunitari che risiedono legalmente nell'UE è abbastanza facile farsi raggiungere dalla famiglia a condizione che dimostrino di soddisfare determinati requisiti, come quelli di avere un alloggio adeguato e risorse economiche sufficienti per il mantenimento della famiglia, ma non una educazione di livello medio-elevato. L'Unione Europea si è infine dotata di una *Carta dei diritti fondamentali* al fine di proteggere chi è nel bisogno in accordo con la *Convenzione di Ginevra* (1951) relativa allo status di rifugiato. L'asilo, meccanismo che garantisce protezione a persone in fuga dalla loro casa, può essere concesso ai migranti che rivendicano lo status di rifugiato. Secondo le informazioni fornite dall'UNHCR, alla fine del 2015 erano più di 23 milioni i rifugiati in tutto il mondo (la Germania ha ottenuto il maggior numero di domande d'asilo nel mondo), dati che richiedono azioni normative a livello comunitario volte a garantire parità di livello di accoglienza in tutti gli Stati membri. Il progetto COMMIT, rilevando le lacune in questo ambito, ha proposto strumenti operativi di preparazione alla partenza e per le fasi successive all'arrivo.

Da questa breve panoramica sulle categorie e sui bisogni degli immigrati consegue che nella progettazione della metodologia formativa per l'Educazione degli adulti devono essere applicati, e condivisi, alcuni principi che riguardano i principali attori e gli approcci formativi.

Motivazione

I percorsi di apprendimento devono avere luogo in adeguati ambienti e in un clima di rispetto, fiducia e accettazione sono essenziali per il successo della formazione con qualsiasi tipo di pubblico e ancor di più con quello oggetto di queste riflessioni.

Parlare di contatto e identità culturale, di plurilinguismo e insicurezza linguistica, di educazione e formazione permanente permette di

introdurre il ruolo essenziale che ha, e ha sempre avuto, la motivazione nel generale processo formativo e nel processo di acquisizione delle LS/L2. La motivazione è stata oggetto nel corso del tempo di approcci molti diversi: centrati su aspetti emotivi e metacognitivi, su aspetti della personalità e sugli stili di attribuzione dei significati, o ancora sugli aspetti sistemico-relazionali e sulle modalità di insegnamento. Oggi viene analizzata e potenziata in rapporto di tipi di pubblici, sulla base dei loro profili e correlata all'analisi del costrutto psicosociale degli atteggiamenti e degli spazi di apprendimento. Oltre alla motivazione estrinseca (Skinner 1974) e a quella intrinseca con adulti immigrati possono essere sviluppate anche quelle situazionale (dipendenti dalle specifiche caratteristiche di eventi o contesti, cf. Hidi 1990), e di inserimento e appartenenza sociale (Urduan, Maehr 1995). Mirare soprattutto allo sviluppo dell'interesse individuale porta a una motivazione più stabile e al desiderio di incrementare le proprie competenze, a investire nel futuro e all'autodeterminazione, che comporta un atteggiamento attivo del soggetto nel proprio apprendimento e nella costruzione dei personali schemi di sé essendo anche capace di percepire la propria competenza nell'affrontare determinati compiti, giudicando le abilità possedute e valutando la propria capacità di riuscita.

Oltre alla motivazione di carattere strumentale si sa ormai che è presente anche una dimensione più intrinseca, presumibilmente condizionata da una serie di fattori sia interni sia esterni, da inquadrare nel processo globale di inclusione. Lo studio della L2 da parte di adulti immigrati è probabilmente sostenuto da diverse tipologie di motivazioni ed elementi e caratterizzato da un continuum di aspetti estrinseci e intrinseci sui quali intervengono una serie di variabili interne (età, cultura di origine, livello di scolarizzazione, percorso scolastico pregresso, stato psicologico di negazione/accettazione della vita nel Paese di accoglienza, atteggiamento emozionale negativo/positivo-passivo/reattivo) ed esterne (ambiente, etica, influenza di lingue/dialetti, interazioni comunicative, opportunità culturali) e di rappresentazioni sociali che ne alterano e alternano il grado, il livello e la specie. Per l'apprendimento gli adulti necessitano principalmente di motivazione interna. L'apprendimento dovrebbe essere significativo e rilevante, rispondendo ai loro bisogni, interessi e problemi reali. Il fattore chiave che motiva l'adulto all'apprendimento è la rilevanza dell'apprendimento stesso.

Approcci formativi

All'interno di una cornice teorico metodologica di tipo comunicativo umanistico-effettivo si dovranno, da una parte, sviluppare l'autonomia e la creatività dell'apprendente in un'atmosfera piacevole e rilassata, dall'altra, stimolare le capacità cognitive sviluppate dagli adulti

presentando però obiettivi chiari e semplici e utilizzando testi legati alle loro esperienze e ai vissuti quotidiani.⁴

Dal momento che le finalità individuate sopra impongono, da una parte, uno studio degli aspetti linguistici che vada al di là di quello formale e astratto delle lingue e, dall'altra, il raggiungimento di una competenza socio e interculturale che permetta di divenire cittadini del mondo (superando l'intolleranza e le incomprensioni xenofobe), assumono fondamentale importanza il concetto di interazione - fra culture, fra apprendenti, fra visioni del mondo - e la valorizzazione della diversità. Conseguentemente sarà importante perseguire l'acquisizione non di una semplice e definita padronanza linguistica o di singoli contenuti disciplinari, isolati l'uno dall'altro, con l'abilità del nativo come modello ideale, ma di un repertorio linguistico e mentale nel quale tutte le conoscenze e le esperienze in fatto di lingua/e e cultura/e, per quanto parziali possano essere, abbiano un loro ruolo e interagiscano fra di loro, contribuendo a rendere effettiva la comunicazione. Poiché gli aspetti linguistici e culturali fanno entrambi parte della competenza comunicativa in quanto capacità di interpretare e di usare in maniera appropriata le norme sociali che governano i comportamenti nelle varie situazioni - cioè «competenza comunicativa interculturale» (Balboni 2007, 16) - dovranno essere oggetto di attenzione sia la comunicazione quotidiana che quella microlinguistica (delle singole materie).

Ciascun individuo ha la propria forma di apprendimento a seconda del canale di percezione preferito - visivo, auditivo o cinestetico - e dunque la didattica prevederà classi ad abilità miste e differenziate al loro interno in base ai livelli presenti nel gruppo e alle predisposizioni degli individui; attività con input comprensibili e che stimolino la riflessione nel rispetto delle forme di apprendimento preferite dagli apprendenti e con adeguate tecniche didattiche.

Dato ormai per assodato che il linguaggio non può comprenderci al di fuori di un contesto di cui fa parte dandogli l'esistenza e facendone un'esperienza (Ochs 2012) ne consegue che la lingua influisce sull'esperienza umana, non è fine a sé stessa: dunque qualsiasi forma di educazione non può prescindere dalla conoscenza della/e lingua/e oltre che del quadro culturale e del senso di una data interazione in un dominio preciso, e con attori determinati.

La riflessione sulla sinergia di lingue e linguaggi conduce verso il concetto di multimodalità, aspetto importante scaturito dallo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), che si fonda sulle possibilità offerte dai gesti, dai suoni, dal visivo e da al-

⁴ Si vedano le scelte metodologiche suggerite e adottate per uno specifico tipo di pubblico adulto, gli stranieri reclusi, in cui si è anche giunti a invertire il consueto ordine di priorità di abilità scritte e orali per i livelli pre-A e A1/A2 (Benucci 2007a; Benucci et al. 2010; Benucci, Grosso 2012).

tri simboli semiotici compreso, ma senza limitarsi ad esso, il linguaggio, in quanto tutti facenti parte della comunicazione: nell'approccio multimodale dell'educazione, la comunicazione non è possibile con il solo mezzo del linguaggio ed è vista come un processo in continuo movimento, fluido, variabile a seconda delle lingue, delle culture e dei contesti coinvolti. Questa ultima considerazione è di particolare importanza per l'educazione di adulti immigrati, come si vedrà nel prossimo paragrafo dedicato alle risorse per l'apprendimento e alle modalità della conduzione delle lezioni.

Apprendenti

La formazione dovrebbe basarsi sulle esperienze degli apprendenti e incoraggiarli ad una partecipazione attiva (apprendimento esperienziale) partendo dalla considerazione che l'esperienza è una risorsa per l'apprendimento. Gli adulti, indipendentemente dal loro livello di istruzione, dispongono di una certa quantità di esperienze e conoscenze antecedenti che devono essere a fondamento per i nuovi apprendimenti, aspetto ormai dimostrato dalle neuroscienze. In una didattica di tipo costruttivista l'apprendente deve potersi sentire a proprio agio e libero di prendere iniziative ed esprimere sé stesso, in autonomia, pur se guidato. L'adulto ha bisogno di un controllo sul processo di apprendimento e di un feedback da parte del docente, non però di tipo punitivo: gli errori commessi sono visti ed utilizzati come un supporto al miglioramento e non come un fallimento. Questo tipo di approccio richiede responsabilità, uno sforzo di concentrazione e un impegno che senza adeguata motivazione e risultati tangibili possono indurre ad abbandonare il patto formativo.

Docenti

Il formatore sarà un facilitatore e una guida all'insegnamento. Deve mirare al mantenimento dell'identità culturale degli immigrati (e dei loro figli) e a valorizzare la potenziale ricchezza formativa insita nella diversità delle classi. Pur con la finalità prevalente di far conoscere la lingua e la cultura del Paese di arrivo devono essere previste azioni e iniziative bilingui e biculturali vs. plurilingui e pluriculturali, poiché la formula bi- e plurilinguistica / culturale è quella più idonea alla futura politica culturale, sia perché accanto alla finalità del mantenimento dell'identità culturale in cittadini di quel dato Paese va unita quella di formare cittadini del mondo, sia perché non si può non tenere conto della ricchezza che offre la particolare situazione di tali classi che permettono di unire due o più modelli scolastici, approcci alla cultura, allo studio, alla lingua ecc.

In tale situazione di insegnamento, anche se non solo in questa, il docente è essenzialmente un mediatore culturale, dunque prima di iniziare a svolgere la sua attività dovrà porsi almeno una serie di domande che gli serviranno per condurre un insegnamento di tipo contrastivo-comparativo. Le prime sono di tipo linguistico, le seconde di genere culturale, intendendo per cultura una concezione più vasta di quella tradizionale scolastica, nozionistica e prevalentemente umanistica (Benucci 2001).

Egli deve farsi accettare prima come persona e poi come docente e tenere conto del fatto che ogni suo atto comunicativo genera almeno due tipi di comportamento: condiziona o determina i comportamenti immediati, concreti ed individuali; modella l'assetto cognitivo e le norme generali di comportamento che ne derivano tramite l'instaurazione di *habitus* o modelli sociali e culturali. Deve predisporre le condizioni perché si instauri una mediazione interculturale rispetto ai punti di vista (valori, opinioni, mentalità, credenze), agli stili di vita (riti, costumi, bisogni), ai desideri (progetti, aspettative), ai sentimenti (tensioni affettive, stati d'animo, emozioni). Deve creare territori intermedi perché divengano sede di prestiti reciproci rispetto ai modi di pensare e di comunicare tenendo conto che accanto agli 'universali' della mente (ordinare, risolvere problemi ecc.), strettamente interrelati a quelli del linguaggio (descrivere, argomentare, discutere ecc.), anche le manifestazioni emozionali (ansia, paura, soddisfazione ecc.) costituiscono l'oggetto pedagogico peculiare della mediazione interculturale.

Educazione degli adulti, Linguistica Educativa ed Educazione Linguistica

Non si può parlare di Educazione agli adulti migranti senza accennare al campo di interesse della Linguistica Educativa che, come ricordava Ferreri (2002), analizza e studia i fattori che favoriscono l'apprendimento o che invece possono rallentarlo, individuando i rapporti tra lingue nella mente dell'apprendente, in particolare per quanto riguarda gli aspetti psicocognitivi, e si occupa della componente semiotica dell'apprendimento assegnando un ruolo al contesto situazionale e al contesto sociale.

Nella Linguistica Educativa, come nell'Educazione Linguistica (EL), si impone il primato del significato e insieme del senso condiviso che rinviano alla socialità e correlano l'individuo alle comunità di cui ogni lingua è espressione. Dunque, la / le teorie devono permettere di rispondere ai seguenti assunti:

1. L'apprendimento di una lingua non può essere conseguito in isolamento e a prescindere dai soggetti, da qui l'esigenza di una considerazione complessiva delle conoscenze e pratiche

- linguistiche e di un insegnamento tarato sulle conoscenze reali degli apprendenti;
2. l'apprendente non può essere lasciato solo nella costruzione del suo apprendimento ma va posto in un ambiente sociale, entro cui ogni componente compie lo sforzo, condivide il peso e partecipa all'operazione di co-costruzione dei significati da acquisire nella lingua target.

Il modello cui tende la Linguistica Educativa deve spiegare la relazione tra l'apprendente e il suo ambiente, come esito di una ecologia di sistema. Lier si pone come il promotore di una linguistica educativa ecologica.

Ecological linguistics (EL) focuses on language as relations between people and the world, and on language learning as ways of relating more effectively to people and the world. The crucial concept is that of affordance, which means a relationship between an organism (a learner, in your case) and the environment, that signals an opportunity for or inhibition of action. (Lier 2004, 5)

L'Educazione Linguistica è quindi intesa come un asse educativo trasversale che coinvolge tutte le discipline, e non va identificata riduttivamente con il solo insegnamento della lingua target o con la sola attenzione alle lingue verbali: questa accezione ampia di EL comprende infatti anche i linguaggi non verbali (sonori, visivi, dei segni, del corpo, i linguaggi artificiali ecc.), cioè tutti i codici semiologici che la facoltà di linguaggio permette di acquisire/apprendere o costruire. E presuppone che la facoltà di linguaggio si potenzi se viene esercitata mediante l'esposizione/manipolazione e l'uso di lingue e linguaggi differenti, che favorisca lo sviluppo cognitivo e dell'intelligenza, e che si sviluppi maggiormente con l'abitudine a passare con flessibilità da un linguaggio e da una lingua all'altra (si vedano a tal proposito le teorie dell'intercomprensione e le politiche sul plurilinguismo).

1.3 Didattica per soggetti svantaggiati

Gli insegnanti di lingua, i mediatori e i tutor hanno una influenza sociale e politica dato che sono i principali attori dell'adattamento al cambiamento e della gestione della diversità sociale di oggi; essi possono giocare un ruolo non secondario per integrare la diversità, per favorire la collaborazione tra differenti apprendenti attraverso il lavoro di gruppo e la gestione di processi di apprendimento, valorizzando la diversità e il plurilinguismo.

Innanzitutto è bene chiarire che per soggetti svantaggiati si intendono e si considerano in questa sede gli immigrati adulti con scarse

o nulle competenze linguistiche in L2, che devono affrontare percorsi di inserimento nel Paese di arrivo, donne immigrate, alunni della scuola dell'obbligo con competenze in L2 insufficienti per ottenere un profitto scolastico, detenuti stranieri. Non ci si occupa in questa sede di BES (Bisogni Educativi Speciali).

Per tutte queste categorie sono vari, per tipologia e qualità, i programmi di istruzione avviati nei diversi Paesi dell'Europa che, come già accennato, hanno però il comune denominatore di essere insufficienti a dare risposta alle esigenze e alle motivazioni degli apprendenti ma soprattutto di essere spesso erogati in seno a progetti specifici di formazione-ricerca, mentre manca per lo più una politica educativa in questo ambito che sia condivisa e messa a sistema in tutta l'Europa.

Gli insegnanti di L2 sono figure professionali alle quali spesso sono richieste doti camaleontiche per poter offrire il loro contributo a situazioni di insegnamento che oggi sono ormai molto variegate, ampie e complesse, e che vanno dall'insegnamento tradizionale a studenti il cui interesse principale è 'il viaggio di stendhaliana memoria', a quello di bambini giunti con i loro genitori in cerca di situazioni di vita migliori, ai rifugiati o ai detenuti stranieri sempre più numerosi nelle carceri europee. La formazione loro offerta si limita per lo più ai contenuti disciplinari e poco affronta i problemi psicologici e sociologici, metodologici specifici per pubblici con problematiche.

Qualsiasi strategia didattica obbliga invece a prendere atto delle diversità di ciascuno e a selezionare modalità differenziate di intervento in base a fattori sia affettivi e sociali (variabili motivazionali e attitudinali, fattori attinenti la personalità, dinamiche del gruppo ecc.) sia cognitivi (capacità intellettive, attitudini evolutive ecc.). Dunque la programmazione di un intervento didattico strutturato comporta: momenti conoscitivi (dove e su chi si interviene: il Paese, lo studente, i bisogni e le motivazioni), momenti di decisione (in base ai traguardi che vengono posti: lingua e cultura coinvolte, programmi ufficiali) e momenti operativi (come intervenire: materiali didattici e tecniche didattiche), clima della classe e sua gestione.

Nel modello costruttivista l'apprendente è al centro del processo di apprendimento come agente attivo e quasi autonomo della propria conoscenza con tutto il suo bagaglio di esperienze fisiche, mentali e sociali. Gli insegnanti ideali divengono così dei facilitatori, aiutano gli studenti nella costruzione del sapere a scapito delle mere conoscenze di nozioni, li incoraggiano ad analizzare e a valutare idee e schemi personali e del gruppo classe in un ambiente di apprendimento collaborativo, li aiutano a sviluppare il pensiero critico e la consapevolezza, sommando nuove e vecchie conoscenze.

La riflessione è centrale nell'approccio costruttivista rivolto ad adulti, portatori di esperienze pregresse e di aspettative, con abilità metacognitive già sviluppate e necessità di monitorare e valuta-

re i propri progressi ma non sempre essi sono abituati a esplicitarla e sfruttarla per sviluppare strategie di apprendimento efficaci. Qui risiede il ruolo fondamentale del docente /mediatore che attraverso adeguati stimoli e un clima collaborativo può offrire l'opportunità di suscitare interesse e capacità di costruzione di conoscenza da parte dell'apprendente e lo sviluppo di una vera e propria mediazione interculturale. A questo scopo sono molti utili strumenti come le griglie di autoriflessione, progetti didattici (*project work*) e i portfoli.

In secondo luogo gli adulti immigrati devono essere inquadrati in un generale ambito di apprendimento permanente in quanto modalità di educazione con obiettivi concreti, ben definibili e comprensibili, in continuo rapporto con le conoscenze individuali pregresse, modalità rivolta al superamento del disagio ma centrata sulla partecipazione, la condivisione e il coinvolgimento attivo, il rispetto delle identità e l'alimentazione della motivazione, con pratiche formali e informali. Non si tratta di adottare un approccio specifico quanto di partire dalla conoscenza e dall'analisi degli elementi che costituiscono barriere sociali, psicologiche, fisiche e adottare pratiche idonee al superamento di tali barriere.⁵

Le principali problematiche per l'insegnamento della L2 in situazioni scolastiche ed extrascolastiche, oltre a quella della selezione del materiale didattico - in quanto mezzo con il quale si attua l'insegnamento, la cui scelta e le modalità di impiego sono tutt'altro che neutre perché in quanto input la sua qualità condiziona fortemente l'apprendimento -, riguardano la gestione di livelli linguistici diversi anche all'interno della sola L1 degli apprendenti, all'interno della stessa classe, tra persone di differenti età con preparazione linguistica e livelli di competenze in L2 diversificati (A1-B2) ecc. Si cercherà di suggerire alcune modalità per affrontare queste situazioni, quali strategie adottare per classi ad abilità differenziate e per creare (facilmente) attività plurilivello dato che la maggior parte dei programmi e dei materiali didattici in circolazione non le prevedono. Le classi ad abilità miste e la gestione della diversità pongono non poche problematiche al docente, non ultima quella di gestire il tempo della classe pur frazionandolo per lo svolgimento di differenti attività in contemporanea.

Le classi di L2 plurilingue e multiethniche sono composte da studenti di diversi livelli della lingua target, e conoscenze culturali caratterizzate da disequilibrio con conseguente difficoltà per l'organizzazione e la gestione della didattica, anche solo per la comunicazione

⁵ Sono molti ormai i progetti rivolti a 'soggetti svantaggiati', se ne citano in questa sede solo alcuni a scopo esemplificativo: *Teprom* (Repubblica Ceca) per soggetti in cerca di lavoro, *Young in Prison* (Svezia) rivolto a ex detenuti, *Melete* (Austria) rivolto a migranti, *SPRAR / SIPROIMI* (Italia) per richiedenti asilo e rifugiati, *Mobil* (Germania) per l'educazione di prossimità.

docente-studente.⁶ In queste classi la lezione frontale tradizionale si è ormai da tempo dimostrata inefficace. Le classi ad abilità linguistiche differenziate (o meglio CAD) devono essere gestite con un modo di osservare la realtà della classe che tiene in considerazione la natura e il tipo di apprendimento di ogni individuo, che pone attenzione - e valorizza - la differenza di ogni apprendente: costituiscono un sistema dinamico dipendente dal tipo e dalla natura dell'apporto di ciascun individuo. Come già detto, gli apprendenti differiscono tra di loro per caratteristiche individuali quali il livello linguistico, il background culturale, l'attitudine verso le/a lingue/a, gli stili cognitivi e di apprendimento, la L1, la conoscenza del mondo e di altre lingue, il repertorio linguistico, l'età, l'esperienza di apprendimento, ma anche il genere, la motivazione, gli interessi, i bisogni e la capacità/volontà di autopromozione. Dunque fattori di differenza: personali, socioculturali, relazionali.⁷

I *fattori personali* variano in base a: bisogni e motivazioni di studio (motivazione estrinseca/intrinseca ecc.), stili cognitivi (approccio preferito nell'apprendimento - sottolineare, glossare, riassumere, prendere appunti ecc. -, nella rappresentazione della realtà ecc.), stili di apprendimento (tendenza a preferire un determinato modo di apprendere/studiare), attitudine all'apprendimento linguistico (capacità di riprodurre correttamente suoni, tipo di memoria prevalente ecc.), tipi di personalità (introversa/estroversa, autonoma/dipendente), tipi di intelligenza (multipla, linguistica, logico-matematica ecc.), età e patologie (capacità di memorizzazione, problemi di udito ecc.).

I *fattori socioculturali* riguardano l'ambiente familiare (le risorse parentali, la vicinanza, la lontananza, il 'lessico familiare' ecc.), l'ambiente sociale (classi sociali di appartenenza, distanza tra il Paese ospitante/ di destinazione e il Paese di provenienza/studio, i servizi a cui si accede, gli ambiti situazionali e i domini di interazioni più frequenti ecc.), la storia migratoria (integrazione vs. isolamento, vulnerabilità psicologica ecc.), l'emancipazione o il fallimento (il modo di pensare, i pregiudizi, il condizionamento, la libertà, la privazione della libertà ecc.).

I *fattori relazionali* da analizzare sono il clima della classe, il tipo di relazione che si instaura tra docente e studenti, l'inclusione o l'esclusione di individui da parte del gruppo classe, la possibilità offerta di costruzione della conoscenza attraverso il dialogo e la relazione con gli altri, il clima di collaborazione e cooperazione, la tipologia di compiti proposti e preferiti (compiti autentici, situati, motivanti e vicini al vissuto degli apprendenti).

6 Molti studi indicano le caratteristiche e le differenze degli apprendenti (per una prima bibliografia di riferimento cf. Ur 1996; Tice 1997; Şalli-Çopur 2005; Caon 2008a) tuttavia pochi offrono possibili soluzioni operative per la gestione da parte dell'insegnante.

7 Su questi aspetti si veda anche il capitolo 6 di questo volume, in particolare § 6.4.

Le CAD richiedono dunque al docente di cambiare il proprio modo di osservare la realtà della classe perché sono un sistema dinamico dipendente dal tipo e dalla natura dell'apporto di ciascun individuo: gli interessi degli apprendenti cambiano in base all'età e all'intervallo dello stesso periodo di apprendimento; modalità e livello di partecipazione variano da soggetto a soggetto, soprattutto a livello di produzione orale che può essere differente in base all'età, alla conoscenza della L2, agli interessi, alla capacità di lavorare in gruppi, in coppia ecc.; il livello di apprendimento degli studenti è influenzato da ritmi più o meno veloci e dalle caratteristiche individuali così come dalle attività preferite e dalle dinamiche relazionali della classe. In sintesi, il docente deve essere in grado di gestire una molteplicità e varietà di contenuti, materiali e procedure didattiche, di ricorrere a una metodologia didattica variata, organizzare flessibilmente la classe, stimolare la cooperazione, predisporre esercizi e attività di diversa tipologia e che tengano conto della velocità di esecuzione, costruirsi o modificare i materiali didattici perché i manuali solitamente vengono pensati per classi omogenee senza differenziare compiti o argomenti. Deve poi evitare conflitti, incomprensioni, pregiudizi.

Lo stile di insegnamento incide a livello cognitivo, affettivo (motivazione), relazionale (modelli comportamentali), emotivo (stress negativo), culturale (aspettative e valorizzazione). Fattori del docente che incidono sullo stile di insegnamento sono le convinzioni formate nella carriera di studente (poi di docente) in base alle esperienze pregresse, l'influenza di ambienti socioculturali in cui ha studiato e insegnato in precedenza, il tipo di formazione glottodidattica, lo stile comunicativo, l'immagine che ha del suo ruolo (cioè l'autovalutazione del proprio modo di insegnare). Il clima della classe è dettato dalle azioni che vi avvengono e dalla loro qualità: nella didattica cooperativa accanto allo sviluppo di competenze linguistico-comunicative, metacognitive, metaemotive e interculturali va curato quello di competenze sociali e relazionali. Non è affatto facile gestire tutte queste variabili.

Gli insegnanti sono chiamati dunque a: reimpostare le modalità di interazione e gestione della classe; fornire istruzioni chiare (e con lessico di base), ripetitive; gestire la formazione di gruppi e saper stimolare la partecipazione attiva di tutti i componenti; saper alternare momenti di gestione di tutta la classe e di recupero di soggetti meno reattivi e competenti, anche con svolgimento di attività con differenti livelli di difficoltà in contemporanea; saper individuare il livello medio di performance e fornire un feedback individuale; organizzare un apprendimento basato su compiti concreti e reimpiegabili nella vita quotidiana e/o nel tirocinio, oltre ovviamente a insegnare a leggere, a selezionare le informazioni, a studiare, ad essere autonomi. E ancora l'insegnante e il mediatore deve imparare ad autovalutare il proprio comportamento e chiedersi: come mi rivolgo agli

studenti, come li gratifico, come li coinvolgo, quali modalità di lavoro privilegio (a coppia, in gruppo ecc.), quali modalità di correzione degli errori impiego, con quali modalità stimolo la motivazione, quali tecniche didattiche uso di preferenza, a quali tecnologie didattiche ricorro più spesso, come organizzo la disposizione della classe e la mia posizione, quali modalità di interazione con gli studenti preferisco ecc. Gli apprendenti a loro volta dovrebbero imparare ad assumere sfide, acquisire competenze testuali nella loro globalità, imparare a non bloccarsi se ci sono parole o frasi che non capiscono, cercare di ridurre il filtro affettivo, abituarsi ad imparare a riflettere su ciò che stanno facendo, imparare a cercare il feedback degli altri, saper combinare elementi linguistici e paralinguistici diversi, apprendere ad autovalutarsi e autopromuoversi.

La diversità degli attori del processo di insegnamento/apprendimento e delle variabili fino a qui elencate, che sembrano un problema insormontabile, possono tuttavia divenire una opportunità di sviluppo significativo di competenze. Più che di diversità si parla però oggi di 'superdiversità' rivolgendo l'attenzione più al codice della comunicazione che alle altre componenti: la superdiversità è caratterizzata da un consistente ricorso al *code-switching* e al *code-mixing* in cui il linguaggio e le lingue sono considerati dagli stessi parlanti strumenti di potere, di (re)inserimento, interazione, successo scolastico e/o professionale, senza eccessive preoccupazioni per la correttezza dei messaggi e la forma utilizzata nella L2.

Strategie didattiche per insegnare una lingua straniera in una classe plurilivello per un apprendimento non più indifferenziato, ma come insieme di competenze di vari livelli, per varie situazioni e per differenti parlanti (tra i quali anche i pubblici 'svantaggiati'), sono finalizzate a gestire la (super)diversità multilingue adottando una nuova concezione del locutore (Beacco 2016, 56); se la nozione di repertorio linguistico presuppone che ciascun locutore sia almeno potenzialmente plurilingue, è comunque noto che pochi trasformino questa possibilità in realtà; i percorsi formativi dovrebbero invece sviluppare la competenza plurilingue al pari delle capacità fisiche, cognitive, creative.

Tecniche e materiali didattici per la gestione della diversità

Sono da prediligere attività che coinvolgano tutti i sensi, stili cognitivi e tipi di intelligenza, motivanti, su materiali che variano per tipologia di testo, contenuti, argomenti; testi autentici; attività extra per coloro che terminano il compito prima degli altri e semplificate per chi ha maggiori difficoltà; cooperative e di gruppo assegnando compiti differenziati in base ai livelli di competenza in L2 e agli interessi; con soluzioni aperte (scrittura di una mail, completamento di una racconto scritto

o orale o meglio di un breve filmato) perché permettono di esprimere e di potenziare la creatività; di carattere ludico (giochi, *role play*); che sviluppino tutte le abilità e si prestino a variare le tecniche didattiche.

Vi sono alcune modalità di differenziazione dei compiti: differenziazione parziale nella classe multilivello, consistente nella differenziazione del compito tra alunni che lavorano nello stesso giorno ad un unico tema con tre fasi: 1) lavoro sullo stesso contenuto con attività differenziate in base ai livelli di competenza; 2) differenziazione del compito in gruppi omogenei per livello; 3) restituzione in plenaria di ogni gruppo. Inoltre è possibile differenziazione per ambiti variando contenuti, obiettivi, supporti linguistici ed extralinguistici, dispositivi multimediali e tecniche; differenziare su parametri opposti – proporre attività scritte o orali (a seconda del tipo di studente prediligere attività scritte per i più bravi e orali per i meno bravi, ma questo non vale con tutti i tipi di pubblico come ad es. per gli immigrati e detenuti stranieri); permettere anche l'impiego della L1 o di un'altra lingua conosciuta; compiti diversi per qualità e quantità delle attività proposte.

Tecniche didattiche più utili per differenziare i compiti sono quelle di drammatizzazione e *story-telling* perché permettono di variare le attività: per esempio dalla drammatizzazione guidata, a quella libera, dalla descrizione di una storia al suo racconto soggettivo, dalla rielaborazione su input al completamento.

Esempi di differenziazione di obiettivi partendo da uno stesso testo input sono: «Leggi e cerca il significato globale», «Leggi e rispondi alle domande», «Leggi e indica se è vero o falso», «Leggi, cerca tutti i connettivi, sottolineali e cerca la loro funzione», «Leggi e dividi per blocchi», «Leggi e traduci nella tua lingua» ecc.

La stratificazione del compito è utile per la gestione delle CAD e si ottiene con tecniche e schede di valutazione stratificate dalle più semplici alle più complesse, per esempio un testo e schede con domande di comprensione graduate (le prime più semplici, generali e di comprensione globale, le successive sempre più difficili, specifiche e di comprensione dei dettagli): ogni studente sarà in grado di rispondere ad un certo numero di domande e anche di autovalutare la propria performance. Ma come si determina la complessità del compito? La griglia elaborata da Coonan (2020), che si riporta qui sotto, è una utile guida:

1 • Principi di base dell'Educazione degli adulti immigrati

Meno complesso	Più complesso
Contesto presente	Contesto ridotto/assente
Testo breve	Testo lungo
Argomento familiare	Argomento poco/non familiare
Argomento poco complesso	Argomento molto complesso
Sintassi facile	Sintassi complessa
Ampia ridondanza	Poca ridondanza
Struttura del testo chiaramente segnalata	Struttura del testo poco segnalata
Lessico di alta frequenza; specifico	Lessico di bassa frequenza; generale
Sufficiente tempo a disposizione per l'attività	Tempo insufficiente per svolgere l'attività
Sequenza temporale	Sequenza non-temporale
Testo descrittivo, regolativo, narrativo	Testo argomentativo, d'opinione, di spiegazione
Un solo parlante	Più parlanti
L'attività consta di una sola parte	L'attività consta di più parti
Orientato sulla fluency	Orientato sull'accuratezza
Densità: pochi fatti, eventi, personaggi	Densità: molti fatti, eventi, personaggi
Informazione explicit	Informazione implicita

Le attività multilivello sviluppano inoltre il pensiero 'divergente' perché non prevedono un'unica risposta corretta e possono essere svolte a diversi livelli di competenza linguistica, applicando svariate strategie, non necessariamente solo linguistiche. Su un testo come quello proposto [fig. 1] qui di seguito è possibile chiedere agli apprendenti di: leggere ed evincere le difficoltà che Anastasia dichiara di avere, leggere e trovare gli errori, leggere e confrontare con la propria situazione in L1 o in altre lingue conosciute, leggere e riassumere, leggere e ricavare una tabella.

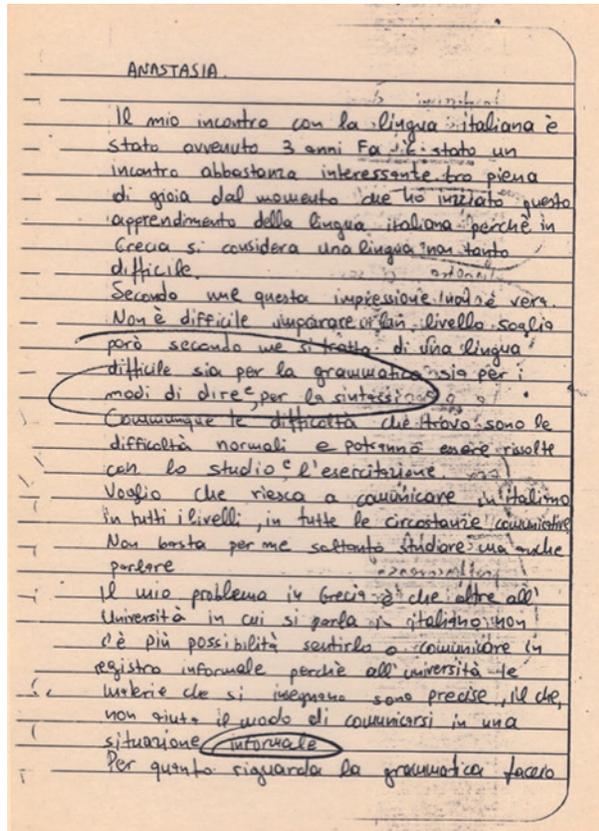


Figura 1 Autovalutazione di competenze in lingua italiana da parte di un'apprendente (corpus Analisi degli errori Benucci, non pubblicato)

La riflessione grammaticale può utilmente essere stimolata adottando l'ottica ormai sperimentata con successo nell'approccio intercomprensivo⁸ stimolando la costruzione di confronti tra le lingue conosciute per facilitare la costruzione di una grammatica individuale (e dunque personalizzata ed esperienziale) presentando griglie (Griglia 1) che invitano al confronto e a ricercare similitudini, magari seguite da schede di autoriflessione (Scheda 1, riadatta da Murillo, Harmegnies 2005, 89-115):

⁸ L'intercomprensione è un ambito di ricerca sviluppatosi dai primi anni Novanta del secolo scorso producendo un approccio e materiali didattici oltre che linee guida per la formazione di insegnanti e alunni. Per maggiori informazioni, all'interno della vasta bibliografia di riferimento, si vedano Benucci 2005; Caddéo, Jamet 2013; Capucho et al. 2007; De Carlo 2011; Meißner et al. 2011.

Griglia 1

it.	fr.	sp.	port.	cat.
" <u>a</u> mare"	" <u>a</u> imer"	" <u>a</u> mar"	" <u>a</u> mar"	" <u>a</u> mar"
" <u>co</u> rale"	" <u>co</u> rale"	" <u>co</u> ral"	" <u>co</u> ral"	" <u>co</u> ral"
" <u>can</u> tare"	" <u>chan</u> ter"	" <u>can</u> tar"	" <u>can</u> tar"	" <u>can</u> tar"
" <u>pil</u> ieri"	" <u>pil</u> ier"	" <u>pil</u> ar"	" <u>pil</u> ar"	" <u>pil</u> ar"
" <u>per</u> dere"	" <u>per</u> dre"	" <u>per</u> der"	" <u>per</u> der"	" <u>per</u> dre"

Spesso le vocali iniziali sono identiche, completa (con francese, spagnolo,

portoghese, catalano):

- " a ": it. *amico*, sp. *amigo* fr. *ami*...;

- " e ": it. *esercizio*, cat. *exercici*, port. *exercicio*, ...;

- " i ": it. *ignorare*, *isole*, port. *ignorar*, *ilha*...;

- " o ": it. *obbedire*, fr. *obéir*, sp. *obedecer*, ...;

- " u ": it. *utile*, cat. *util*, port. *util*, ...

Scheda 1

Mi aiuto con la mia lingua madre perché è molto simile alla lingua X.

Conosco altre lingue romanze/germaniche/slave ecc. e quindi comprendo meglio perché simili alla lingua X.

Quando ho difficoltà a capire quel che sento/leggo, rinuncio e smetto di ascoltare/leggere.

Trovo che ascoltare/leggere in lingua X sia più difficile che leggere, parlare o scrivere in lingua Y, W ecc.

Per me comprendere la lingua X mentre ascolto/leggo è una sfida.

Ascoltare/leggere la lingua X non mi innervosisce.

Prima di cominciare ad ascoltare, faccio un piano su come ascolterò.

Prima di iniziare a leggere scorro tutto il testo e faccio ipotesi.

Mi concentro di più sul testo quando ho difficoltà a capire.

Mi concentro sul tono della voce.

Mi concentro sui gesti.

Mi concentro sugli aspetti grafici.

Utilizzo le parole che capisco per indovinare il significato delle parole che non comprendo.

Dopo avere ascoltato, ripenso a come ho ascoltato e a cosa potrei fare in modo diverso la volta successiva.

(adattato da Benucci, Cortés Velásquez 2011)

Aspetti e azioni sicuramente positivi dell'intercomprensione utili per la didattica per abilità differenziate sono: selezionare e gerarchizzare gli obiettivi di apprendimento; stimolare i soggetti a far leva sull'insieme delle loro competenze sia culturali sia linguistiche, acquisite in ambito istituzionale o personale (musica, viaggi, conoscenze ecc.); costruire i rudimenti di una grammatica della comprensione individuando i punti di convergenza translinguistica (regole di passaggio)

e i 'tranelli' linguistici da evitare (regole di vigilanza). Attivando le competenze pregresse (non solo lessicali) si richiamano conoscenze di domini, e al loro interno di situazioni comunicative (luoghi, persone, spazi, esperienze di contatto, conoscenze specializzate, elementi paralinguistici, aspetti non verbali ecc.) e ci si abitua così progressivamente a mobilitare il proprio potenziale cognitivo.

La conoscenza degli obiettivi permette a chi studia di dirigere meglio la sua attività e il suo interesse: è provato che si impara prima e meglio se si conoscono (e capiscono) gli obiettivi del lavoro. Se un determinato contenuto è stato oggetto di varie operazioni (analizzato, riassunto, trasformato) le sue tracce in memoria saranno più profonde rispetto a quelle lasciate da un'esposizione passiva. È utile aver presente che le persone ricordano (Ginnis 2002) il 10% di ciò che leggono, il 20% di ciò che sentono, il 30% di ciò che vedono, il 50% di ciò che sentono e insieme vedono, il 70% di ciò che dicono e il 90% di ciò che dicono e insieme fanno.

Nella gestione delle CAD la didattica è essenzialmente per *task* ma ricorre a tutto ciò che può far sentire a proprio agio l'apprendente adulto; sono quindi prioritarie le attività comunicative, di comprensione, di riflessione interlinguistica e interculturale ma per determinati gruppi e scopi si può ribaltare l'ordine e magari partire da quelle scritte (come per esempio con detenuti stranieri) sempre tenendo ben presenti i principi della differenziazione e della stratificazione:

- differenziazione di: approcci, tecniche, tipologia di *task*, ritmi e gestione della lezione, input fornito dal docente;
- stratificazione di: attività dalla più semplice alla più complessa, in contemporanea ma senza che tutti eseguano tutte le attività, di *task*, tecniche didattiche e contenuti.

La didattica per compiti prevede attività in cui la L2 è usata dall'apprendente per raggiungere obiettivi extralinguistici, anche molto vari, dai più semplici come per es. compilare una classifica o descrivere un'immagine, ai più complessi come per es. ricostruire la trama di un film a partire dai racconti parziali dei compagni o impostare il programma di viaggio per una gita di classe. A partire da uno stesso documento input possono essere organizzati differenti *task* da far svolgere a gruppi di apprendenti in base ai loro livelli di competenza ma sempre in accordo con il principio del primato del significato di modo che l'attenzione si concentri su ciò che stanno dicendo più che su come lo stanno dicendo: la forma non è primaria e si impiegano le strutture linguistiche precedentemente presentate dall'insegnante o già conosciute lasciando liberi gli apprendenti di eseguire il compito utilizzando le forme linguistiche che hanno a disposizione nel proprio repertorio (in una attività tradizionale si chiede invece che gli apprendenti riutilizzino i *pattern* linguistici precedentemente proposti dall'insegnante). Inoltre questo tipo di didattica è aderen-

te alle attività del mondo reale poiché per portare a termine il *task* si compiono operazioni tipiche del contesto non scolastico (come per es. classificare, raccontare, negoziare, descrivere, pianificare) mentre ciò non sempre accade nelle attività tradizionali come «inserire un verbo coniugato nelle frasi seguenti» o «compilare il cloze con i verbi mancanti».

Altre caratteristiche della didattica per compiti, che ben si addicono agli adulti oggetto di questa riflessione, sono la contestualizzazione e l'esplicitazione prioritaria dell'obiettivo. È consigliabile chiarire sempre il contesto in cui si svolge una interazione, chi sono i parlanti e i loro scopi (per es. anche il tradizionale dettato diventa un *task* se la consegna è «trascrivi la ricetta della torta di mele che tua nonna ti sta illustrando nei dettagli del procedimento e che ti serve ad acquistare gli ingredienti per fare la torta per la cena di questa sera»); fare in modo che lo scopo principale dei partecipanti sia portare a termine il compito (nelle attività tradizionali è invece quello di riuscire a utilizzare correttamente la struttura linguistica) anche perché l'insegnante valuterà il risultato finale, la capacità di portare a termine il *task* e non la capacità di utilizzare correttamente determinate strutture linguistiche.

Attività che compaiono con maggiore frequenza nella didattica per *task* sono: prendere decisioni in gruppo; sostenere la propria opinione e cercare di persuadere gli altri; discutere informalmente in gruppo; cooperare con gli altri per il raggiungimento di uno scopo pratico; dividersi e organizzare il lavoro; intervistare ed essere intervistati; ricercare informazioni su Internet o in biblioteca; comprendere un testo scritto per ricavarne dati e informazioni; elaborare testi scritti di supporto a materiale iconografico; preparare una relazione scritta; elaborare dati sotto forma di grafici; esporre il proprio lavoro.

Ecco un esempio di *task* per osservare l'interlingua.

Descrizione di un'immagine usando immagini di complessità variabile in base al livello linguistico e cognitivo. L'immagine può essere accessibile alla vista di entrambi i partecipanti ma per rendere la situazione più stimolante dal punto di vista comunicativo sarebbe opportuno che chi ascolta non potesse vederla ricorrendo a vari stratagemmi come chiedere di tenere il libro davanti a sé, mettere uno degli alunni di spalle ecc. Chi ascolta potrebbe cercare di riprodurre l'immagine descritta disegnandola, scegliendola tra altre immagini simili. Durante la descrizione l'altro compagno (o il docente) interviene per rassicurare (*sì, va bene, okay, allora, ci sono due persone vicino alla casa*), stimolare (*e poi? cosa c'è ancora? ci sono altre cose?*), chiedere chiarimenti (*scusa non ho capito bene; me lo dici ancora perché non ho sentito?*), scherzare (*che disegno difficile, non so se sono capace!; sei bravissimo!; chissà cosa salta fuori...*), non bisogna fare domande precise di contenuto, del tipo *di che colore sono gli alberi? o quante persone ci sono vicino al giornalaio?* Se l'ap-

prendente non conosce le parole esatte per indicare un oggetto lo si incoraggerà a dirlo in altri modi, con una perifrasi (*l'edicola* può diventare una *casa coi giornali*), non si correggerà la sua versione, gli unici casi in cui si interverrà saranno quando ciò che dice è talmente incomprensibile da pregiudicare la comunicazione: si chiederà allora *come hai detto? cosa c'è vicino alla tavola?*

Si propone qui un sintetico e schematico esempio di Unità di Apprendimento *task-based*:

- preparazione: presentazione delle istruzioni per il compito, svolgimento di attività che consentano di richiamare elementi lessicali / morfosintattici / culturali utili alla realizzazione del compito (fase con durata variabile in base ai bisogni degli studenti);
- ciclo del *task*: svolgimento del compito a coppie o a piccoli gruppi (in forma orale e/o scritta) con attività di vario tipo (es. confrontare, classificare, mettere in ordine, esprimere opinioni) mentre l'insegnante passa tra i gruppi e fornisce aiuto in caso di necessità; concluso il compito, ogni gruppo si organizza per riferire agli altri l'esito del lavoro (report e portavoce);
- focalizzazione sulle strutture: l'insegnante guida gli apprendenti all'analisi di ciò che hanno prodotto durante il *task*, richiamando l'attenzione sugli elementi grammaticali, lessicali, pragmatici, culturali e funzionali allo svolgimento del compito. Propone attività di pratica, dapprima più guidate poi sempre più libere, per far esercitare sulle strutture del precedente lavoro di analisi (per es. completamenti, trasformazioni, produzioni guidate) sollecita riflessioni metalinguistiche, per esempio invitando gli alunni a ricostruire insieme (induttivamente) una o più regole, oppure guidandoli all'uso del libro di grammatica o ponendo loro domande su come hanno svolto la procedura didattica.

Dunque la didattica per *task* ha indubbi vantaggi perché gli apprendenti riflettono sulle forme dopo averle usate, o aver provato a usarle, con un'attenzione inevitabilmente maggiore di quella solitamente riservata alla presentazione di una nuova struttura; in secondo luogo, le strutture su cui si concentra la focalizzazione linguistica sono quelle per cui gli apprendenti risultano pronti dal punto di vista dell'evoluzione dell'interlingua, perché sono quelle che loro stessi hanno cercato di utilizzare durante lo svolgimento del compito; offre uno stimolo per un uso comunicativamente autentico della lingua, senza l'obbligo di impiegare determinate strutture grammaticali; spinge gli apprendenti ad utilizzare tutte le risorse linguistiche e non linguistiche a loro disposizione esattamente come avviene nella realtà in base ai contesti d'uso e rispetto agli interlocutori; infine permette un uso della lingua maggiore rispetto a quando la comunicazione avviene prevalentemente tra i numerosi studenti del gruppo classe e l'unico insegnante.

1 • Principi di base dell'Educazione degli adulti immigrati

A conclusione si riporta un adattamento della schematizzazione della didattica per progetti e per compiti tratto da Cassandro, Maffei (2007) seguito da una schematica griglia di orientamento tra livelli, generi testuali e atti comunicativi utile per implementare questa tipologia di didattica.

Maggiore autonomia	Minore autonomia
Testi input selezionati dagli apprendenti	Testi input forniti dall'insegnante
Insegnante 'tutor'	Insegnante 'trasmettitore di conoscenza'
Lezione workshop	Lezione monodirezionale
Sviluppo di competenze trasversali e generali	Sviluppo mirato di specifiche, singole abilità linguistiche
Gestione dei tempi e dei ritmi da parte degli stessi apprendenti	Gestione dei tempi da parte dell'insegnante
Gestione e organizzazione del lavoro da parte degli stessi studenti	Organizzazione del lavoro da parte dell'insegnante
Attività di coppia, lavori di gruppo	Attività individuali
Scelta di un argomento di lavoro da parte degli studenti	Scelta dell'argomento di lavoro da parte dell'insegnante
Obiettivo finale da raggiungere (oggetto da realizzare)	Esame da superare
Uso libero di Internet durante la lezione	Uso guidato di Internet tramite indicazioni dell'insegnante
Possibilità di uscire fisicamente fuori della classe	Aula
Possibilità di contatti mirati con nativi	Aula
Possibilità di ricercare liberamente in una biblioteca o mediateca	Aula

1 • Principi di base dell'Educazione degli adulti immigrati

Livello	Genere testuale	Atti comunicativi	Scale delle attività tratte da OIM 2002, 71-109
B1	testo descrittivo	descrivere; confrontare e contrapporre	Scala Produzione Scritta (Relazione e saggi, p. 79), Scala Produzione Orale (Monologo articolato, p. 74)
	annuncio di lavoro	comprendere messaggi; esprimere capacità di fare qualcosa	Scala Ricezione Scritta (Leggere per orientarsi, p. 88) Scala Produzione scritta (Pianificazione, p. 81)
	ricetta di cucina	comprendere e dare istruzioni	Scala Ricezione Scritta (Leggere istruzioni, p. 89) Scala Produzione scritta (Pianificazione, p. 81)
B2	articolo di cronaca giornalistica	comprendere la collocazione di fatti in una sequenza temporale	Scala Ricezione Scritta (Leggere per informarsi e argomentare, p. 89)
	bolletta di utenza	comprendere l'architettura del testo e decodificare la lingua speciale	Scala Ricezione Scritta (Leggere per informarsi e argomentare, p. 89)
C1	dibattito	argomentare e sostenere una posizione	Scala Interazione orale (Scambio di informazioni, p. 100)
C1	fumetti	narrare fatti di invenzione; mettere in sequenza eventi nel tempo	Scala Ricezione Scritta (Leggere per informarsi e argomentare, p. 89)
C2	dibattito	argomentare e sostenere una posizione	Scala Interazione orale (Scambio informazioni, p. 100)