



Nuovi Orizzonti

CORSI E PERCORSI
Esperienze e contesti nel progetto "Nuovi Orizzonti"

di
Benedetta Baldi

con testimonianze di docenti e studenti dei Centri
di prima alfabetizzazione e sostegno allo studio

Ministero della Pubblica Istruzione
Scuola San Maria



REGIONE
TUSCANA



| | |
|--|----|
| <i>PREMESSA</i> di Elisa Giovannini | 9 |
| <i>PRESENTAZIONE</i> | 13 |
| <i>INTRODUZIONE</i> | 15 |
| <i>PRIMA PARTE</i> | |
| 1. Dal multiculturalismo all'interculturalità | 23 |
| 1.1 <i>Educazione interculturale e società multiculturale</i> | 26 |
| 2. Il percorso di apprendimento e la competenza comunicativa | 30 |
| 2.1 <i>Eventi linguistici e situazioni comunicative</i> | 34 |
| 3. L'identità linguistica come risultato dei rapporti sociali | 38 |
| 3.1 <i>Varietà linguistica e culturale</i> | 41 |
| <i>SECONDA PARTE</i> | |
| 4. Analisi del contesto | 45 |
| 4.1 <i>Classi multiculturali e plurilingue: un percorso personalizzato</i> | 50 |
| 5. Nuovi orizzonti: identità, lingua e cultura | 58 |
| 5.1 <i>Nuovi orizzonti: soggetti coinvolti, obiettivi, scelte metodologiche e verifica dei risultati</i> | 64 |
| 5.2 <i>Nuovi orizzonti per nuovi cittadini</i> | 66 |
| <i>BIBLIOGRAFIA</i> | 69 |
| <i>APPENDICE 1</i> Contributi dai docenti dei Centri "Nuovi Orizzonti" | 73 |
| <i>APPENDICE 2</i> Contributi di alcuni studenti dei Centri "Nuovi Orizzonti" Riflessioni su feste e tradizioni in Italia e nei Paesi d'origine A scuola di cucina... Strumenti di lavoro dei Centri "Nuovi Orizzonti" | |

“La mia lingua era il berbero e non capivo come si potesse utilizzare un altro dialetto per comunicare. Come tutti i bambini pensavo che la mia lingua fosse universale. Avevo l'impressione di essere diventata, da un giorno all'altro, sordomuta, gettata e dimenticata dai miei genitori in una città in cui tutti mi volgevano le spalle e dove nessuno mi guardava e mi parlava. Forse ero trasparente [...]”

T.B. Jelloun, *A occhi bassi*

I Greci chiamavano 'barbari' tutti gli altri popoli, quindi, in un primo momento, anche i romani, che parlavano una lingua diversa dal greco e non capivano Omero.

I Greci del periodo classico conoscevano genti che parlavano lingue diverse dalla loro, ma li denominavano appunto *bàrbaroi*, ossia esseri che balbettavano parlando in modo incomprensibile. Gli stoici, nella loro articolata semiotica sapevano benissimo che se in greco un dato suono corrispondeva a una idea, quella idea era certamente presente anche nella mente di un barbaro, ma il barbaro non conosceva il rapporto tra il suono greco e la propria idea, e quindi dal punto di vista linguistico la sua vicenda era irrilevante. I filosofi greci identificavano nella lingua greca la lingua della ragione, e Aristotele costruisce la lista delle sue categorie sulla base delle categorie grammaticali del greco. Non che questo costituisse una affermazione esplicita di primalità del greco: semplicemente si identificava il pensiero col proprio veicolo naturale, *Logos* era il pensiero, *Logos* il discorso: dei discorsi dei barbari poco si sapeva, e dunque con essi non si poteva pensare, anche se si ammetteva, per esempio, che gli egizi avessero elaborato una propria e antichissima sapienza: ma se ne aveva notizia attraverso discorsi tramandati in greco. (Eco 2004:16,17)

I romani, invece, consideravano 'barbari' gli abitanti del nord dell'Europa alti, biondi e con degli strani pantaloni comodi ma non paragonabili alle eleganti toghe senatorie. Nel 146 a.C., i romani incendiarono Cartagine e si trovarono padroni incontrastati della scena mondiale. Il duello secolare che aveva avuto come protagonisti le due

superpotenze del Mediterraneo era soltanto un ricordo. Come, del resto, è ormai un ricordo la più recente politica mondiale che vedeva contrapporsi l'Est all'Ovest e che vede adesso l'Occidente vincitore di una battaglia senza incendio. Così come i romani, alla ricerca di una nuova missione e di un nuovo obiettivo con il quale scontrarsi, avversarono i barbari, così l'Occidente, oggi, orfano di un nemico da combattere, ridefinisce obiettivi e avversari. In questa prospettiva, il conflitto Est-Ovest ha ceduto il passo al conflitto Nord-Sud. Ma si tratta di un conflitto differente perché il Sud non si propone come alternativa ma come disordine, come caos. Il venir meno del nemico storico ha alterato, di fatto, la percezione di un confine tra l'Est e l'Ovest che rendeva il nemico nettamente 'altro' e ne individuava i confini e, con questi, i propri. Il mondo, non più diviso a metà, non è più in grado di capire e di riconoscersi in nessuna metà. Il nemico è stato sostituito ma non si è trovata una corrispondente e definita paura, una certezza dell'incertezza. I nuovi nemici, tanti e differenti, risultano inafferrabili, indefinibili, 'liquidi'.

Le invasioni, da Sud, come da Est, sono avvertite da molte persone come tante minacce differenti per le quali occorre pensare differenti soluzioni. Non più un solo grande nemico da combattere ma tanti barbari da contrastare, controllare ed espellere dai propri confini: l'espulsione, in nome della necessità di rivendicare e difendere un'identità, una cultura, un'etnia. I barbari che bussano alle porte e che, talvolta, entrano anche senza bussare suggeriscono di avere paura, di non abbassare la guardia e di allontanarli. Ma, nello stesso tempo, occorre fare attenzione affinché le porte e i confini non finiscano per rappresentare solo un limite e non una soglia. Fare attenzione affinché la paura del diverso non si trasformi in una chiusura 'a priori', nell'espulsione di un supposto nemico che poi andrebbe ricercato perché il riconoscersi necessita del confronto con l'altro. L'ordine, la libertà, il diritto, il rispetto della persona e le nuove tecnologie si sentono minacciate dal fanatismo e dalla violenza, come dalla povertà e dall'ignoranza. L'Occidente guarda verso l'interno, verso la delimitazione, la sicurezza, l'ordine e indaga l'esterno, l'insicurezza, l'assenza di regole, il disordine. I latini esprimevano questa dicotomia con i termini *domi* (casa) e *foris* (alla porta). Si sta a casa, nel rifugio

domestico, e si osserva quel che sta alla porta, l'ignoto. La paura sta alla porta, nei confini minacciati, a Sud come ad Est, dai nuovi barbari. L'Occidente osserva i nuovi barbari e presidia i confini.

L'ossessione del confine nella mentalità latina nasce con il mito della fondazione. Romolo traccia un confine e uccide il fratello reo di non averlo rispettato. Senza il confine non esiste *civilitas* (cioè l'appartenenza al mondo di coloro che sono degni di cittadinanza, il mondo della società umana, dei *cives*, 'cittadini') né, tantomeno, cultura. Il concetto di *civilitas* è sempre stato idealmente accompagnato dal suo opposto, *rusticitas*, che individua la rozzezza degli abitanti delle campagne. Dietro l'apparente universalità del termine 'civiltà' all'interno del pensiero illuminista, si nasconde una visione etnocentrica. La valenza sovranazionale della 'civiltà' e l'ipotesi che tutte le società, anche le distanti culturalmente, siano in grado di civilizzarsi, trova un limite nell'idea stessa di civiltà che implica la crescita ed il progresso. Lo sviluppo scientifico e tecnologico risultano essere i termini entro i quali si articola la possibilità di una società di produrre beni materiali e servizi e di conseguire un tenore di vita sempre più progredito. In questo senso, la civiltà presuppone una vita comune strutturata e organizzata da regole che non trova giustificazione '[n]ell'esistenza asociale dei popoli selvaggi e [n]ell'esistenza sociale, ma ancora priva di un'organizzazione razionale, dei popoli barbari. (Rossi 1983:107)

I greci hanno le loro polis ma i confini non sono marcati dalle mura cittadine bensì dalle morbide linee di una lingua declinata in molti dialetti. I barbari arrivano là dove finisce la lingua, là dove non si parla più greco. È la lingua, il greco, a marcare l'identità. Per i romani, invece, Roma è un sistema di leggi che vigono dentro certi confini e che privilegiano chi sta dentro, i romani, da chi sta fuori, gli altri. I barbari arrivano là dove non ci sono più i cittadini romani. La lingua, il latino, è espressione di una scelta, di un ordine voluto ma l'identità è determinata da un prodotto giuridico. Naturalmente, il confine è esclusivamente quello dei romani, gli altri popoli non hanno confini, non ne hanno diritto, non possono averli perché sono barbari.

Nella società globale, il mondo è terreno di spostamenti incrociati all'interno dei quali i fenomeni di immigrazione e di migrazione

coesistono. Ogni vagabondo genera insicurezza perché porta con sé l'elogio del movimento e della transitorietà. Il suo 'non abitare' provoca inquietudine alla cittadinanza già presente, minaccia il senso di appartenenza. Ma ognuno di noi è un arazzo intessuto da molteplici appartenenze, da identità differenti che si intrecciano e si confondono per determinare singolarità e unicità. La prospettiva di una società globale deve includere la costruzione di identità universali da identità singolari e una cultura umana che si alimenti nella dissoluzione della specificità di ogni cultura nell'universale. La politica può cercare di controllare le immigrazioni ma con le migrazioni combatte una guerra con armi spuntate. Oggi, il territorio, traguardo di sogni e frontiera per la costruzione della felicità, non trova confini in nessuna carta geografica forse perché non rappresenta più una nozione esclusivamente geografica. Oggi, si assiste all'indebolimento del vincolo territoriale e, conseguentemente, alla svalutazione della stabilità. Le nuove tecnologie propongono rappresentazioni di luoghi che hanno essenzialmente un'identità virtuale, mai geografica. La spiegazione dello spazio come un qualcosa che è possibile attraversare in un determinato tempo, e del tempo come ciò che occorre per percorrere lo spazio, non sembra più efficace. Oggi, il tempo non costituisce più una limitazione come lo spazio non determina le scelte. Il tempo e lo spazio non costituiscono più un rifugio perché li portiamo con noi, dissolti nei nostri cellulari, nei nostri computer, nelle nostre carte di credito, nelle nostre scelte, nelle nostre teste.

Occorre cercare una libertà non all'interno dei confini ma attraverso questi. Ciò è possibile nel rispetto della molteplicità delle identità e delle appartenenze. Occorre evitare di pensare le differenze come assolute e vivere il presente avvertendo la necessità di rivendicare acriticamente la propria identità negando quella dell'altro e di vivere l'esclusione come l'unica soluzione possibile. In molte culture la separazione dentro/fuori svolge un ruolo fondamentale per sostenere i legami di appartenenza e, di conseguenza, per marcare la distanza (cfr Baldi, Savoia 2006:7-13).

La crescente permeabilità dei confini nazionali nei confronti dei flussi migratori ha inciso profondamente sull'identità culturale. Del resto, l'incontro tra culture diverse dà luogo a una sorta di

'meticciamento' della cultura che va via via perdendo il carattere monolitico per aprirsi a sempre maggiori ibridazioni e contaminazioni. Il carattere rinegoziabile delle identità e la possibilità di appartenenze multiple e interscambiabili danno luogo alla 'deterritorializzazione' della nazione. In questo quadro, si inseriscono le politiche rivolte alla sensibilizzazione, alla valorizzazione e al rispetto delle differenze culturali - intese come possibilità di arricchimento e di progresso - e quelle ostili e preoccupate per il rischio dello 'scontro di civiltà' (Huntington 1997).

Marramao (2003) parla di un 'passaggio a Occidente' intendendo in questo modo rifuggire sia alla semplificazione del fenomeno di omologazione culturale sia al rischio di un'espressione incontrollata delle differenze (Huntington); per far questo, lo studioso si serve della natura semantica dei termini 'mondializzazione' e 'globalizzazione' evidenziando nel primo la dimensione temporale (filosofico-storica) e nel secondo quella geografico/spaziale. Su queste basi viene argomentato come ogni processo globale debba necessariamente includere un processo locale rivisitato nei termini di senso identitario di una determinata comunità; ed è qui che si gioca la partita tra universalismo e individualismo resa più complessa, oggi, dalle numerose possibilità offerte dalla tecnologia in termini di comunicazione e, quindi, di movimentazione dell'esperienza.

Marramao (2006:41) non crede 'alla lettura riduzionistica della globalizzazione come opposizione diametrica tra Jihad-World e Mc-World [Barber 1995]' ritenendo 'che entrambi gli elementi - interessi e identità - taglino trasversalmente tanto il locale quanto il globale, e rientrino pertanto nel fenomeno della glocalization'. Per Marramao (2006:42) è saltato un anello intermedio 'nel flusso delle interconnessioni tra globale e locale' provocando un 'cortocircuito'; l'anello saltato è lo Stato-nazione che, '[n]on riuscendo più a fungere da efficace regolatore dei flussi tra le due dimensioni, [...] si imbatte in una crisi di legittimazione sia sul versante della cittadinanza sia su quello dell'élite di governo'. L'incapacità dello Stato-nazione di mantenere l'impegno di salvaguardare le esclusioni, le separazioni e i confini indispensabili per la società secolarizzata ne denunciano l'inevitabile

declino che non può comunque ricomporsi in uno Stato mondiale poiché risulterebbe una contraddizione in termini l'idea di uno stato privato dei propri confini.

Taguieff (1999) propone una prospettiva differenzialista che rivisita l'ideologia razzista sostituendo il determinismo biologico con una visione delle razze non più distinte biologicamente ma culturalmente; in quest'ottica, la specificità culturale deve essere tutelata contro i rischi di ibridazione e di omologazione ai quali i singoli stati e le singole identità culturali vengono sottoposti a causa dei movimenti migratori. Senza indulgere al mito di una società globale/cosmopolita, occorre tuttavia ammettere che le identità risultano oggi sempre meno totalizzanti e esclusive. Occorre però, allo stesso tempo, considerare il fatto che il più delle volte la rivendicazione di un'identità forte, quasi esclusiva, corrisponde alla necessità di ancorarsi stabilmente per non perdersi nella propria complessità. L'essere contigui, il condividere non implica necessariamente l'annullamento di sé stessi a favore di una globalizzazione inclusiva e coercitiva. La cultura, la tradizione, le identità sentite, vissute, reinterpretate sono vigili sentinelle pronte a difendere senza però isolare consapevoli, con Hobsbawm (1994), che la gran parte delle identità sono magliette che si indossano piuttosto che pelle che ci riveste.

Molti autori individuano, infatti, nella globalizzazione della cultura e nella funzione svolta dai mass media il pericolo che i valori espressi dalle identità e dalle lingue locali cedano il passo a una sorta di omologazione e omogeneizzazione culturali. Barber (1995) discute sul rischio che le singole identità vengano annichilate e assoggettate dai prodotti dei media o che, per opporsi a questo pericolo, si frammentino e si schierino l'una contro l'altra mentre Breidenbach e Zukrigl (2000) privilegiano l'idea di una 'danza delle culture' nella quale la globalizzazione segue i passi della diversità culturale e i danzatori interpretano le nuove risposte globali attraverso modalità e ritmi differenziati. Al di là delle prospettive pessimistiche (maggioritarie e incentrate sull'imperialismo culturale) o delle speranze ottimistiche, è necessario osservare che se c'è qualcosa di profondamente opposto alla definizione di cultura è proprio il riduzionismo e la chiusura in localismi

o nazionalismi. La cultura ha bisogno di culture altre con le quali confrontarsi per evolversi e rinnovarsi e non di chiusura o di protezione, di dogane o di burocrazie. E, soprattutto, ha bisogno della capacità di capire ciò che non si condivide e 'di imparare a comprendere ciò che non possiamo accettare' (Geertz 1994:559).

Il trauma culturale che accompagna la maggior parte delle esperienze migratorie deriva dal contatto con la cultura diversa del paese ospitante; naturalmente le reazioni alla nuova cultura possono essere le più disparate anche in corrispondenza dei tratti personali dell'individuo coinvolto e della distanza tra le culture che entrano in contatto. Il senso di spaesamento spesso dà luogo a forti tensioni emotive in risposta a sollecitazioni che non si riescono a elaborare. In generale, si passa da una fase di euforia per la scoperta dell'esotico, a una fase più o meno lunga di alienazione a una di assimilazione e l'inserimento-integrazione. L'integrazione si raggiunge nel momento in cui si acquisiscono le norme che regolano il funzionamento della società ospitante, si raggiunge la padronanza dei codici linguistici ed extralinguistici e allo stesso tempo si mantengono i valori della propria cultura. Se lo scambio culturale avviene con reciprocità, si parla di integrazione attiva.

Del resto, il confine statale rigido non può arginare la liquidità culturale; spesso i confini servono proprio a delimitare un'omogeneità inesistente. L'eterogeneità culturale della nostra società è dovuta solo in parte alla presenza di immigrati, sebbene questi rappresentino indubbiamente l'elemento più appariscente.

Il progetto interculturale necessita di una prospettiva condivisa che veda coinvolti i diversi attori sociali nella consapevolezza che l'immigrazione non riguarda solo gli immigrati.

Nelle *Città invisibili* di Calvino (2002), c'è una città, Eufemia, che sembra essere il crocevia dove culture diverse armoniosamente si incontrano:

A ottanta miglia incontro al vento di maestro l'uomo raggiunge la città di Eufemia, dove i mercanti di sette nazioni convengono a ogni solstizio ed equinozio. [...] Non solo a vendere o a comprare si viene a

Eufemia, ma anche perché la notte accanto ai fuochi tutt'intorno al mercato, seduti sui sacchi o sui barili o sdraiati su mucchi di tappeti, a ogni parola che uno dice - come 'lupo', 'sorella', 'tesoro nascosto', 'battaglia', 'scabbia', 'amanti' - gli altri raccontano ognuno la sua storia di lupi, di sorelle, di tesori, di scabbia, di amanti, di battaglie. E tu sai che nel lungo viaggio che ti attende, quando per restare sveglio al dondolio del cammello o della giunca ci si mette a ripensare tutti i propri ricordi a uno a uno, il tuo lupo sarà diventato un altro lupo, tua sorella una sorella diversa, la tua battaglia altre battaglie, al ritorno a Eufemia, la città in cui ci si scambia la memoria a ogni solstizio e a ogni equinozio. (Calvino 2002: 36,37)

1. Dal multiculturalismo all'interculturalità

Parlare di cultura, oggi, impone necessariamente il prendere in considerazione le culture *altre* e questo con le conseguenti implicazioni; infatti se, da una parte, il relativismo conduce a cedere a ogni tipo di rivendicazione portata avanti in nome della diversità, l'etnocentrismo, dall'altra, porta verso un atteggiamento di superiorità tale da spingere al punto di perdere di vista insieme all'altro anche sé stessi. Il rischio che si corre indulgendo al relativismo o all'etnocentrismo è comunque quello di produrre un multiculturalismo a singhiozzo ostacolo nel cammino verso la cooperazione interculturale. Benhabib (2005:27) parla di multiculturalismo forte o a mosaico intendendo 'il punto di vista secondo cui i gruppi e le culture umane costituiscono entità chiaramente circoscrivibili e riconoscibili che, dotate di confini stabili, coesistono come tessere musive'; in questa prospettiva, lo studioso auspica la possibilità di "guardare alle culture umane come a creazioni, o meglio, ri-creazioni e negoziazioni ininterrotte degli immaginari confini tra 'noi' e 'l'altro'". Del resto, l'interculturalità insegna a cogliere le culture e le identità nel loro aspetto dinamico ovvero nel loro divenire come frutto e negoziazione di azioni, risorse, narrazioni. Come ben esprime Benhabib (2005:23,24) '[v]ista dall'interno, una cultura non ha bisogno di presentarsi come una totalità; piuttosto, essa forma un orizzonte che recede ogniqualvolta uno gli si approssimi'.

Queste considerazioni suggeriscono di adottare nei confronti delle culture 'altre' la stessa cautela e attenzione che prestiamo nel momento in cui descriviamo noi stessi attraverso molteplici appartenenze e identità sfaccettate (politiche, religiose, culturali, linguistiche, professionali, di genere, educazione, famiglia, ...); gli stereotipi che non utilizziamo per descrivere noi stessi e la nostra cultura sembrano essere perfetti per descrivere gli altri (cfr Mantovani 2004:23). "Un minatore africano è un minatore" era l'espressione che usavamo [scrive Baumann 1996:1] come slogan contro la riduzione della cultura delle persone alla

loro identità etnica o tribale'.

L'impossibilità di dare una definizione esaustiva della nozione di cultura porta a sposare la metafora di Clifford (1993) per il quale la cultura è ben lontana da potersi definire un frutto puro. Del resto, si è portati a considerare la cultura come una realtà monolitica - quindi a promuoverla (progressisti) o a tenerla separata per evitare possibili ibridazioni (conservatori) - enfatizzandone l'omogeneità e rifiutandone l'aspetto di narrazione prodotta da differenti narratori (e perciò differente) ma comunque disponibile al cambiamento. L'idea 'essenzializzante' di una cultura definita, omogenea, di individui portatori di un bagaglio culturale si affianca alla visione ctonia della cultura che, rispecchiando i confini geofisici definiti (coincidenti o meno con gli Stati-nazione), si correla inscindibilmente a una lingua o a un'etnia; queste posizioni stigmatizzanti e autostigmatizzanti trovano corrispondenza nei percorsi di eterodefinizione e di autodefinizione tali per cui si origina il predominio della società ospitante rispetto alla posizione ancillare della società ospitata che, in quanto minoranza, si esprime in 'comunità etniche-nazionali'. Il territorio è la cultura diventano così preordinati rispetto alla fluidità e indeterminazione dei compositi riferimenti identitari. I migranti simboleggiano così patrie altre che, proprio grazie a questa alterità, ci confermano nella nostra identità rassicurante. Serve ricordare che l'esaltazione dell'omogeneità culturale è caratteristica dello Stato-nazione che vede il proprio ordine naturale minacciato (denaturalizzato) dai migranti che vengono, anche per questo motivo, relegati alle naturalizzazioni ancillari delle minoranze etniche e culturali, tutelate insieme al loro diritto di scelta riguardo alla propria conservazione o cambiamento (cfr Piccone Stella 2003). Queste considerazioni portano a simpatizzare con la possibilità di interpretare la cultura come costruzione politica/sociale e comunicativa quindi come un qualcosa in divenire del quale occorre accettare il carattere liquido e precario. La nozione di cultura, come si è cercato di evidenziare, è una nozione dinamica, non statica, relativa, non assoluta, ibrida, non pura, storica, non dogmatica e quindi aperta al cambiamento. Se accogliamo l'idea di Freddi (1970) secondo la quale la lingua è il precipitato di una cultura, risulterà intuitivo il legame inscindibile di lingua e cultura. Del resto, è attraverso la lingua che viene esplicitata la

percezione di tutto ciò che risiede fuori dall'individuo, di ciò che gli sta intorno. La cultura, appunto.

La base sulla quale costruire i contenuti della nuova cittadinanza deve includere, per molti autori, il passaggio dal multiculturalismo all'interculturalità ovvero deve prevedere il superamento dei 'ghetti contigui' (cfr. Marramao 2006:43) nella prospettiva di interazioni sociali e culturali che costituendo un processo, un qualcosa in divenire, non possono essere possedute interamente da nessuna cultura. Galeotti (1999:17) osserva che il termine 'multiculturalismo' è talvolta impiegato "descrittivamente, altre normativamente, per intendere ora il pluralismo delle culture e dei gruppi che di fatto caratterizzano le democrazie contemporanee, ora un ideale di convivenza della società pluralista alternativo a quello del melting pot".

L'identità non è una realtà naturale, pre-esistente a noi, deterministicamente precostituita ma un qualcosa che si definisce nel momento in cui si è sollecitati a farlo e, nel definirla, le si dà origine. L'identità italiana è coscienza e parte dell'identità mediterranea e di quella europea e, nello stesso tempo, ha caratteri propri e tratti che l'allontanano da queste. L'identità come un qualcosa che fa sì che ogni individuo sia unico, quindi differente da ogni altro individuo, renderebbe la nozione di identità chiara e precisa ma i numerosi elementi in gioco, le diverse appartenenze, determinano combinazioni infinite.

Le numerose appartenenze non rivestono nelle persone la stessa importanza e comunque non nello stesso momento; la lingua, la nazionalità, la religione, la condizione sociale, il colore della pelle rappresentano le molte appartenenze di una sola identità che viene infatti vissuta dalle persone come unica. Il carattere riduzionistico dell'identità impone la necessità di spostare l'attenzione da questa verso le diversità intesa come tale e non come un qualcosa che si relaziona con l'identità. In altre parole, occorre imparare a leggere la complessità contemporanea in una prospettiva diversa rispetto al concetto di identità.

Assumere la propria diversità rispetto a una o all'altra delle appartenenze, vivere la propria identità come la confluenza di queste appartenenze in una sola induce a considerarla come unica e pertanto

come strumento di esclusione e conflitto con le diversità. L'altro esotico o culturale, in rapporto a un noi che ci rende identici, deriva da un sistema di differenze a partire dal genere, dal contesto familiare, politico, economico, religioso tale per cui non è possibile stabilire una posizione e un ruolo all'interno del sistema prescindendo da un certo numero di altri.

L'insicurezza delle posizioni da difendere ci costringe ad indagare il senso e il limite delle nostre identità, a confrontarci con le identità altrui senza essere indotti necessariamente allo scontro o all'imitazione. In questa prospettiva si avverte l'esigenza di un'educazione all'accoglienza e alla tolleranza ma anche di un'educazione alla differenza e alla pluralità.

La ricerca d'identità è il perno attorno al quale ruota la possibilità di avere un processo di globalizzazione plausibile che si muova tra universalismo e particolarismo, in una prospettiva in grado di valorizzare le differenze, senza indulgere nel relativismo, e di rilanciare le esigenze di comunità, senza sposare il comunitarismo. Touraine (1998) individua nel soggetto, e non nella cultura e nella tradizione, la possibilità di aprire un dialogo interculturale produttivo svincolato da confini simbolici e da enfasi sulle diversità.

1.1 Educazione interculturale e società multiculturale

La prospettiva dell'interculturalità necessita di un forte impegno su diversi piani, primi tra questi quello pedagogico/metodologico, quello culturale e quello politico. L'idea è quella di riuscire a coniugare le esigenze del singolo con quelle della collettività attraverso azioni destinate a animare il tessuto antropologico del territorio. La dinamica integrazione/interazione tra studenti di culture diverse passa attraverso la costruzione di relazioni positive promosse da sollecitazioni culturali come il cinema, il teatro, la musica, le visite guidate o le attività sportive. L'ibridazione feconda nata dal percorso di integrazione/interazione necessita di un laboratorio permanente e di profonde sinergie tra istituzioni scolastiche, famiglie ed enti territoriali.

Nella C. M. n. 205 del 26.7.1990, 'La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale', si legge:

'La realtà della presenza di stranieri, così come delineata, rende di particolare attualità una nuova e mirata attenzione della scuola alle tematiche connesse all'educazione interculturale quale condizione strutturale delle società multiculturali. Il compito educativo, in questo tipo di società, assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli. L'educazione interculturale - si osserva - avvalorata il significato di democrazia, considerato che la "diversità culturale" va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento. E' qui da sottolineare che l'educazione interculturale, pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza. Compito assai impegnativo, perché la pur necessaria acculturazione non può essere ancorata a pregiudizi etnocentrici. I modelli della "cultura occidentale", ad esempio, non possono essere ritenuti come valori paradigmatici e, perciò, non debbono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione. Un intervento che si colloca su questo piano tende così, anche in assenza di alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline, a prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo ed alla pace'.

Come si legge nella circolare ministeriale sopra riprodotta, l'approccio educativo interculturale deve essere promosso a prescindere dalla presenza nelle classi di alunni stranieri. In particolare, l'educazione

interculturale vede nella diversità un valore, una risorsa positiva da condividere; l'educazione all'ascolto attivo e al pensiero critico, lo sviluppo dell'intelligenza relazionale e della dimensione empatica della comunicazione e soprattutto la capacità di decentramento sono obiettivi pedagogici irrinunciabili per la società di oggi.

La dialettica interna alle società multiculturali si anima intorno alle possibili soluzioni che devono essere trovate per riconoscere e valorizzare le differenze nel rispetto dei principi e delle regole della tradizione democratica occidentale. In questa prospettiva, i valori che la tradizione democratica promuove, ovvero la libertà del singolo, l'uguaglianza e l'universalismo, sembrano inconciliabili con una politica incentrata sulle differenze, sul riconoscimento dei diritti collettivi, sul relativismo e sul particolarismo.

Di fatto, già nella scelta terminologica risiede buona parte della prospettiva politico-culturale e atteggiamentale; per spiegare quest'affermazione è sufficiente considerare che, pur appartenendo alla medesima area semantica, ed essendo molto spesso sovrapposti nel linguaggio comune, termini come interculturale, interetnico, interraziale e multiculturale danno luogo ad atteggiamenti ed emozioni differenti. In particolare, all'interazione di tipo dialogico evocata dall'intercultura si affianca la comunicazione interetnica intesa nel senso di comunicazione tra gruppi etnici differenti iscritti in una medesima cultura e quella interraziale che pone l'accento sull'interazione tra membri di una cultura dominante sotto il profilo numerico o politico e membri appartenenti a culture numericamente o politicamente meno forti.

La confusione terminologica maggiore si osserva tra i termini interculturale e multiculturale utilizzati quasi sempre come sinonimi. In realtà, quest'ultimo ha acquisito il valore prevalentemente descrittivo di accostamento delle varie culture (una sorta di pluralismo culturale) e di diversità culturale senza però un dichiarato interesse a conoscere il diverso. Si tratta, in altre parole, della presa d'atto della compresenza di più culture contigue delle quali non si ha interesse a indagare la diversità. Alla pluralità di etnie, di lingue e di culture semplicemente giustapposte in una società multiculturale si contrappone il confronto, lo scambio, la tensione positiva verso la comprensione delle differenze e

l'arricchimento della propria cultura con il contributo di altre culture, tipici di una società interculturale.

Nelle società attuali la questione dell'identità è resa problematica sia dal suo carattere multiculturale, sia dai processi culturali (mezzi di comunicazione, deterritorializzazione socio-economica, uso di lingue veicolari) che tendono a sovrastare e uniformare le diversità originarie/native delle persone.

Elementi costitutivi dell'identità collettiva sono ancora oggi il sistema valoriale, lo stile di vita, il senso di appartenenza e, in qualche misura, il territorio oltre, naturalmente, alla lingua. 'La lingua [spiega de Benoist 2005:77] fonda la comunità di linguaggio, ma anche la capacità di scambio e di dialogo. Consentendomi di costruire la mia identità nel rapporto con l'altro, essa è per definizione dialogica'. Parafrasando il pensiero heideggeriano, si può dire che il linguaggio fa dell'uomo ciò che egli è in quanto uomo e che è uomo in quanto parla; in altre parole, il linguaggio è, in sintesi, l'autentica dimora dell'Essere.

"Il pericolo dei nostri colloqui si nascondeva nella lingua stessa, non in ciò che noi discutevamo, e neppure nel modo in cui cercavamo di discuterlo. [...] Il linguaggio, la dimora dell'Essere. Ma se l'uomo grazie al suo linguaggio abita nel dominio dell'Essere, è da supporre che noi europei abitiamo in una dimora del tutto diversa da quella dell'uomo orientale. Posto che le lingue, non solo siano diverse, ma siano fondamentalmente nell'essenza". (Heidegger 1990:86)

Come brillantemente ricordato da Taylor (1997:47) '[i]l linguaggio è forgiato e si sviluppa principalmente non nel monologo ma nel dialogo o, meglio ancora, nella vita di una comunità in discorso'.

2. Il percorso di apprendimento e la competenza linguistica

La diversità linguistica e la diversità culturale si affiancano alla diversità degli studenti; la scuola deve pertanto riconoscere tale diversità e promuoverla come un valore responsabilizzando lo studente rispetto al proprio percorso di apprendimento. In questa prospettiva, il docente sposta l'attenzione dai risultati conseguiti per volgerla verso il percorso effettuato per raggiungerli. La diversità non riguarda solo le lingue e le culture ma anche le persone con il loro bagaglio biologico, di personalità, di esperienze e con un determinato stile cognitivo, determinate attitudini, aspettative, necessità...

Da queste considerazioni appare chiaro il complicato percorso dell'apprendimento entro il quale confluiscono i molteplici elementi sopra evidenziati ma dei quali risulta difficile individuare i meccanismi di interazione e, soprattutto, il peso differente che ciascuno studente vi attribuisce. Per economia del discorso, in questa sede, opereremo una distinzione tra le teorie che privilegiano il patrimonio genetico e quelle che, per contro, attribuiscono maggiore importanza al contesto sociale, culturale, quindi pragmatico, dell'apprendimento e dell'uso linguistico. In particolare, il riferimento è, da un lato, all'insieme delle teorie cognitiviste interessate alle capacità specifiche, o generali, innate nel cervello umano e universali che rendono possibile lo sviluppo del linguaggio e, dall'altro, a tutta una serie di teorie anche molto distanti tra loro ma accomunate dalla rilevanza attribuita alla concretezza del rapporto comunicativo.

La riflessione intorno all'apprendimento di L2, ovvero di lingue differenti dal sistema materno, è iniziata quasi quarant'anni fa in particolare in corrispondenza con la formulazione del concetto di interlingua. Oggi l'interesse per questi studi è sempre maggiore ed è legato ai movimenti migratori che, oltre a essere aumentati in numero, sono cambiati anche in termini di stabilità.

Le prime ricerche sull'insegnamento/apprendimento di L2 si fondavano sull'analisi contrastiva delle lingue che presupponeva che gli errori compiuti dai soggetti apprendenti una lingua straniera fossero

dovuti a differenze tra la lingua materna e quella straniera e dal trasferimento delle abitudini proprie della L1 nell'uso della L2. Il sistema linguistico materno e quello della lingua seconda venivano indagati e confrontati nelle loro strutture lessicali, morfologiche, sintattiche e fonologiche per mettere in luce i potenziali errori dello studente. L'analisi 'contrastiva' delle diverse lingue doveva evidenziare sia le analogie nei comportamenti - e quindi i transfer positivi - che le diversità, ostacolo all'apprendimento linguistico. Questa fase 'contrastiva', di chiara matrice comportamentista, insisteva sulle strutture di L2 differenti da L1 con l'intento pedagogico di aiutare a superare le abitudini connesse alla lingua materna.

Lo studio dell'effettivo comportamento linguistico dei discenti mise in luce l'estrema debolezza del filone di studi incentrati sull'analisi contrastiva poiché, da verifiche sul campo, si osservarono errori in contesti di identità o di similarità tra i due sistemi linguistici e non risultarono, invece, laddove erano attesi. A questo punto, risultò evidente che altri fattori, oltre alle differenze nelle strutture dei sistemi linguistici, giocavano un ruolo determinante. L'ipotesi comportamentistica ignorava, infatti, l'aspetto creativo del linguaggio ponendo l'attenzione quasi esclusivamente sulle influenze ambientali.

Con l'allontanamento dalla prospettiva comportamentistica, l'errore fu interpretato come indizio di un sistema linguistico in divenire in analogia con le forme deviate presenti nel linguaggio dei bambini; questi ultimi, infatti, formulano delle ipotesi iniziali sulla lingua da verificare attraverso la produzione di frasi.

L'ipotesi comportamentistica può dare conto solo di come i bambini apprendono alcuni tratti regolari del linguaggio ma non è in grado di spiegare l'acquisizione di abilità che consentono di produrre e capire le frasi di una lingua. In opposizione al modello comportamentista, Chomsky (2000) nota che le persone sono programmate biologicamente per il linguaggio; la sua visione 'internalista' della lingua lo porta a concludere che il linguaggio umano è 'un oggetto biologico'. Alla facoltà di linguaggio innata nella specie umana è legata una grammatica universale costituita da un insieme finito di principi astratti e di regole di trasformazione (universali linguistici) i quali, in virtù della 'ricorsività'

possono generare tutte le frasi possibili di una lingua. Per Chomsky (1970) la nozione di competenza linguistica svolge una funzione centrale nella teoria generativo-trasformativa che si propone di elaborare un modello formalizzato per il quale, da un insieme limitato di elementi, si possono originare infinite strutture linguistiche dotate di senso; il medesimo significato può essere, inoltre, espresso attraverso forme linguistiche differenti legate tra loro da regole formalizzabili di trasformazione.

La conoscenza della lingua consente a un parlante/ascoltatore ideale di produrre strutture linguistiche capaci di esprimere determinati significati per mezzo di un sistema di regole combinatorie che rimanda a capacità di tipo logico-cognitivo e non linguistico o prelinguistico (*competence*). In questo senso, la teoria linguistica si interessa di un parlante/ascoltatore ideale in grado di utilizzare la lingua in situazioni concrete - all'interno di una comunità linguistica - senza subire condizionamenti o distrazioni nella sua esecuzione linguistica (*performance*). Su queste basi, Corder (1981) opera la distinzione tra gli errori (*errors*) legati alla *competence* - utili all'insegnante per risalire alla grammatica soggiacente e mettere in luce le modalità di acquisizione - e gli sbagli (*mistakes*) legati alla *performance*. '[...] con l'affermarsi della teoria di Chomsky, l'errore sistemico (*error*), distinto dallo sbaglio occasionale (*mistake*), non sarà più ritenuto un effetto nefasto dell'interferenza, ma verrà visto sotto un'altra luce, cioè come la manifestazione di una grammatica personale della seconda lingua che il discente si va via via costruendo, una "competenza di transizione" alla quale Selinker (1972) dà il nome dell'interlingua (*interlanguage*)' (Mazzotta 2001:75).

Dopo la confutazione chomskiana della tesi comportamentistica di Skinner, si era da tempo evidenziata la natura creativa e regolare dell'apprendimento della lingua materna e il bambino veniva considerato un creatore di regole, un generatore di ipotesi sulla lingua poi messe alla prova. Tale caratteristica venne riconosciuta in seguito pure all'apprendimento di L2, anch'esso sfociante in una competenza linguistica interiorizzata che Corder (1981) definì 'competenza (o varietà) transitoria, o grammatica dell'interlingua' (Chini 2004:46,47). Il

concetto di interlingua (Selinker 1972) si fonda sull'impostazione chomskiana in base alla quale il soggetto apprendente non si limita ad imitare i modelli ma inferisce le regole della lingua per mezzo di complessi processi cognitivi. Secondo gli studi di analisi degli errori, l'apprendimento di una lingua segue sistemi strutturati; lo studente mette in moto dei processi mentali che originano un sistema linguistico intermedio tra L1 e L2. Questo sistema intermedio è, appunto, l'interlingua, ovvero un sistema linguistico provvisorio, in continua evoluzione, che l'apprendente elabora per mezzo di ipotesi da verificare sul funzionamento della seconda lingua e nel quale sono riscontrabili anche elementi della prima lingua. Si tratta, in altre parole, di un sistema linguistico in continuo divenire che procede, nelle varie fasi dell'apprendimento, allontanandosi sempre più dalle regole della lingua materna per avvicinarsi a quelle della lingua obiettivo/target.

Intorno alla fine degli anni Sessanta, s'impone in glottodidattica un orientamento sociolinguistico di natura funzionale e situazionale incentrato sulla competenza comunicativa. In questo nuovo orientamento, l'attenzione si sposta dalla correttezza grammaticale della frase ai bisogni dello studente e alla sua capacità di produrre enunciati appropriati al contesto socioculturale; la correttezza formale risulta, così, quasi esclusivamente funzionale alla pragmatica.

La competenza comunicativa di Hymes (1971) si contrappone a quella linguistica di Chomsky, incentrata solo sulla conoscenza delle forme linguistiche, proponendo la conoscenza dell'uso più appropriato di quelle stesse forme linguistiche. In quest'ottica Hymes (1971) evidenzia che il bambino normale acquisisce una conoscenza delle proposizioni non solo come grammaticali ma anche come appropriate e diventa così capace di eseguire un repertorio di atti linguistici, di partecipare a eventi linguistici e di valutare le esecuzioni di altri; la competenza linguistica viene così affiancata da regole che presiedono la selezione di cosa è opportuno dire in un determinato contesto d'uso.

A partire dalla fine degli anni Sessanta, molti linguisti hanno avvertito la necessità di indagare il contesto linguistico entro il quale certi fenomeni, come la flessione verbale e nominale o l'ordine delle parole, possono essere analizzati; questi nuovi orientamenti hanno però

continuato a sottovalutare il contesto socioculturale e situazionale (cfr Malinowsky 1923) e l'evento comunicativo al di là degli enunciati in esso contenuti. Lo studio della comunicazione in termini di competenza dovrebbe, infatti, marcare l'attenzione sulla dimensione sociale nella quale significati e regole si organizzano in risposta a relazioni, contesti e ruoli sociali.

2.1 *Eventi linguistici e situazioni comunicative*

A partire dal linguaggio e dalla sua funzione poetica Jakobson (1966) elabora un modello di evento linguistico inclusivo di sei elementi ai quali vengono associate sei funzioni comunicative. Così al mittente si lega la funzione emotiva, al destinatario quella conativa, al contesto quella referenziale, al contatto la funzione fática, al codice quella metalinguistica e, come anticipato, al messaggio la funzione poetica. Naturalmente, sottolinea Jakobson (1966:186), 'difficilmente potremmo trovare messaggi verbali che assolvano soltanto una funzione. La diversità dei messaggi non si fonda sul monopolio dell'una e dell'altra funzione, ma sul diverso ordine gerarchico fra di esse'.

Il modello proposto da Jakobson (1966) viene poi ampliato a sedici elementi da Hymes (1980) per meglio aderire ai più svariati eventi delle sempre più mutevoli società e privilegiare, ancora più marcatamente, l'analisi di tipo interazionale e sociale anziché l'analisi linguistica. Anche nella scelta del nome per il proprio modello (SPEAKING) si riflette la volontà di Hymes (1980) di anteporre il parlare alla lingua. Così, il modello speaking si distribuisce in sedici elementi differentemente raccolti in otto voci: S (situation): (1) situazione - setting e (2) scena - scene; P (participants): (3) parlante o emittente (speaker, sender), (4) mittente (addressor), (5) ascoltatore o ricevente o uditorio (hearer, receiver, audience) e (6) destinatario (addressee); E (ends): (7) scopi-risultati (purposes-outcomes) e (8) scopi-fini (purposes-goals); A (act sequences): (9) forma del messaggio (message form) e (10) contenuto del messaggio (message content); K (key): (11) chiave (key); I (instrumentalities): (12) canale (channel) e (13) forme di parlata (forms of speech); N (norms): (14) norme di interazione (norms

of interaction) e (15) norme di interpretazione (norms of interpretation); G (genres): (16) generi (genres). Queste componenti ben esprimono lo strettissimo filo che unisce in modo inscindibile contesto socioculturale e linguaggio e la necessità che l'analisi dell'uno includa quella dell'altro (cfr Duranti 1994:35-67).

Halliday (1973) propone un modello classificatorio organizzato in sei funzioni - personale, interazionale, strumentale, regolativa, rappresentativa, immaginativa e euristica - e in tre macro-funzioni della lingua - ideativa (produzione e espressione di idee attraverso la lingua), interpersonale (relazione con gli altri tramite la lingua) e testuale (strutturazione delle relazioni in un testo). 'Come esecutori e riceventi, simultaneamente noi comunichiamo tramite la lingua e interagiamo tramite la lingua [...] Un atto linguistico è essenzialmente un modello complesso di comportamento che, nella maggior parte dei casi, unisce le funzioni ideative e quelle interpersonali in vari gradi di prominenza' (Halliday 1975:198).

L'etnografia della comunicazione allarga gli orizzonti della linguistica agli studi di comunicazione intesi come fenomeno sociale 'totale', nel senso di Mauss ([1924]1965:157), e all'analisi dei partecipanti all'evento comunicativo, dei contenuti del messaggio e delle strutture linguistiche. Particolare attenzione è riservata, inoltre, allo stile associato al messaggio, ai codici e sottocodici specializzati, alle tecniche di mascheramento verbale e alle varie forme espressive dei cerimoniali e delle rappresentazioni amorose, drammatiche, ... I meccanismi comunicativi vengono studiati dal loro interno per comprendere pienamente l'attività delle persone e l'ambiente umano', come lo definisce Goffman ([1961]1979).

Le situazioni comunicative e le diverse forme di conversazione sono caratterizzate da dispositivi rituali di controllo riguardo alla reciproca disponibilità e accessibilità anche in considerazione di attribuzioni sociali convenzionali come il genere, l'età, la professione, la condizione sociale, il livello di istruzione e altri, che modificano l'interazione strategica'. La definizione di 'interazione strategica' viene da Goffman ([1961]1979) preferita a quella di comunicazione così come del resto l'analisi si concentra sugli atti sociali piuttosto che sugli atti linguistici,

eletti dagli studi di Searle (1976). Per Cimatti (1998:195) 'la specificità del linguaggio umano, in conclusione, è un problema cognitivo' nel senso che il linguaggio è un sistema complesso nel quale 'interagiscono, con pari dignità, componenti emotive, cognitive, referenziali, sociali' (ivi, 140).

'[L]a lingua madre ha una presa solitamente così forte sulle abitudini percettive e cognitive delle persone che esse non sono consapevoli di tali convenzioni linguistiche più di quanto non lo siano dell'aria che respirano' (Dirven e Verspoor 1999:195). La dialettica intorno all'influenza della lingua rispetto al modo di organizzare il pensiero ha visto contrapporre una prospettiva universalistica (secondo la quale il pensiero prende le stesse forme in ogni essere umano) a una relativista/determinista (che associa le differenti strutture linguistiche ai differenti modi di 'leggere' il mondo). In una posizione intermedia si inserisce la riflessione di Duranti (2001:297 e segg.) che osserva come la relatività linguistica non interferisca in alcun modo con l'esistenza di universali linguistici. I componenti semantici elementari comuni a tutte le lingue offrono gli strumenti per realizzare una semantica interculturale nel senso di un confronto tra la semantica delle varie lingue.

Una combinazione estrema tra relativismo e determinismo assoluti, si legge in un brano di Whorf ([1940]1970) dal quale emerge che la lingua è responsabile di alcune differenze nei pensieri delle persone.

"[...] il sistema linguistico di fondo (in altre parole la grammatica) di ciascuna lingua non è soltanto uno strumento di riproduzione per esprimere idee, ma esso stesso dà forma alle idee, è il programma e la guida dell'attività mentale dell'individuo, dell'analisi delle sue impressioni, della sintesi degli oggetti mentali di cui si occupa. La formulazione delle idee non è un processo indipendente, strettamente razionale nel vecchio senso, ma fa parte di una grammatica particolare e differisce, in misura maggiore o minore, in differenti grammatiche. Analizziamo la natura secondo linee tracciate dalla nostra lingua. La categoria e i tipi che isoliamo dal mondo dei fenomeni non vengono scoperti poiché colpiscono ogni osservatore; ma, al contrario, il mondo si presenta come un flusso caleidoscopico di impressioni che deve essere

organizzato in larga misura dal sistema linguistico delle nostre menti. Sezioniamo la natura, la organizziamo in concetti e le diamo determinati significati, in larga misura perché siamo partecipi di un accordo per organizzarla in questo modo, un accordo che vige in tutta la nostra comunità linguistica ed è codificato nelle configurazioni della nostra lingua. L'accordo è naturalmente implicito e non formulato, ma i suoi termini sono assolutamente tassativi; non possiamo parlare affatto se non accettiamo l'organizzazione e la classificazione dei dati che questo accordo stipula [...]. Siamo così indotti a un nuovo principio di relatività, secondo cui differenti osservatori non sono condotti dagli stessi fatti fisici alla stessa immagine dell'universo, a meno che non siano simili, o non possano essere in qualche modo tarati". (Whorf [1940]1970:169)

Queste considerazioni, che evidenziano la formulazione più estrema delle intenzioni di quella che va sotto il nome di ipotesi Sapir-Whorf (e che nessuno dei due, né Edward Sapir, né Benjamin Lee Whorf, ha mai inteso formulare), mostrano, da una parte, un relativismo e un determinismo accentuati (si legge: 'Analizziamo la natura secondo linee tracciate dalla nostra lingua'), dall'altra, un'incertezza sul fatto che una parte del pensiero sia indipendente dalla lingua (si osservano, al riguardo, le attenuazioni espresse da 'in larga misura'). Il fatto che due autorevoli linguisti come Sapir e Whorf (cfr Brown 1958:229-263; Slobin 1975) abbiano espresso queste opinioni indebolisce la certezza riguardo al fatto che, salvo eccezionali astrazioni, sono le idee che danno forma alla lingua e non il contrario e che le idee si originano da un processo indipendente, sebbene in stretta relazione con la lingua.

Il rapporto tra lingua e percezione del mondo è rimasto comunque nella discussione scientifica come un punto dibattuto. In particolare, i paradigmi antichomskiani lo hanno ripreso in più occasioni. Un recente lavoro di Everett (2005) ha riproposto questo tema all'attenzione dei linguisti e degli antropologi sostenendo che la cultura può imporre restrizioni sul modo di comunicare e sulle proprietà strutturali di una lingua.

3. L'identità linguistica come risultato dei rapporti sociali

Le migrazioni determinano l'incontro tra culture e comunità differenti. Questo si riflette nella compresenza di lingue diverse all'interno della società e ai fenomeni di mescolanza cui danno origine. Si creano cioè i tipici scenari studiati dai sociolinguisti relativamente a società bi/multilingui, nelle quali lingue diverse hanno uno statuto funzionale e socio-stilistico differente. Le diverse varietà linguistiche riferite ai contesti sociali che ne governano l'uso formano ciò che i sociolinguisti chiamano repertorio linguistico di una comunità (Berruto 1987, 1995). Naturalmente oggi il repertorio linguistico della società italiana si è ulteriormente arricchito, includendo oltre alle varietà di italiano, ai dialetti e alle varietà alloglotte storiche, anche le varietà degli immigrati recenti, dal romeno all'albanese, dall'arabo al cinese. La presenza di nuove minoranze linguistiche e le esigenze della comunicazione in una società fortemente internazionalizzata fanno avvertire la necessità di padroneggiare più lingue sia come risposta all'odierna complessità culturale sia come strumento di comunicazione con il mondo. È difficile per gli immigrati arrivare a una padronanza della lingua straniera tale da farli sentire a proprio agio nell'usarla come se utilizzassero la propria, tale da consentire loro di pensare, sognare, comunicare sentimenti in una lingua altra. La padronanza della lingua è sentita quindi come uno strumento cruciale nel processo di integrazione degli individui all'interno di una comunità.

Anche l'uso di una lingua è soggetto allo stesso tipo di costruzione che determina il formarsi dell'identità e del riconoscimento dell'appartenenza etnica.

"[...] è giusto che gli immigrati debbano superare un esame di conoscenza linguistica [...]? [...] Purtroppo molto spesso l'idea che si debba superare una prova, imparare una lingua, prima di essere considerati cittadini di un paese viene percepita come un'ingiustizia, perché sembra che si voglia denudare una persona della propria lingua e della propria cultura. Non accettare un'altra lingua nel proprio universo linguistico e culturale, e negare a questa lingua la possibilità di trasformare la propria viene considerato provinciale, limitato, gretto".

(Homi K. Bhabha, *Il Corriere della Sera*, 27/05/05 p. 14)

Questa sensazione di disagio, amplificata dalla sensazione che molte parole nascondano significati differenti ed esprimano differenti valori, determina una sensazione di esclusione o, peggio, di reclusione.

"Sono un'autodidatta e ho imparato l'italiano studiando la grammatica e stando molto attenta al modo in cui gli italiani articolano le parole. Evidentemente l'italiano sarà sempre la mia seconda lingua ma continuo a studiarlo, sono molto esigente con me stessa, cerco sempre nuovi esercizi, nuovi libri, ascolto molto la radio, uso molto il vocabolario e, quando non conosco il significato di una parola, chiedo sempre. Oggi mi sento più libera perché le emozioni dentro di me possono avere più di un significato: uno in portoghese, l'altro in italiano. Adesso sto studiando il francese. È bello potersi esprimere in più di una lingua". (Oliveira 1995:58)

Le relazioni tra individui all'interno della società dipendono dalla posizione reciproca di coloro che interagiscono e riproducono norme, regole e valori relativi ai diversi aspetti del vivere in comune, alle consuetudini, alle usanze, alle credenze, ecc. Tali norme sono interiorizzate dai membri del gruppo e concorrono a formarne ciò che chiamiamo identità e almeno alcuni aspetti della personalità. L'identità degli individui è costruita quindi in forza di un insieme di caratteristiche che fissano la loro appartenenza al gruppo sociale. Questo insieme comprende sia tratti inalienabili, come l'età, il sesso, l'etnicità, la lingua, sia tratti acquisiti, come il grado di scolarizzazione, la religione, le convinzioni morali, le idee politiche, ecc. Il punto è che questo insieme di caratteristiche è soggetto a variare in rapporto alle condizioni materiali di vita o alla psicologia e all'esperienza delle singole persone. Rappresenta, in ultima analisi, un processo di costruzione che Tabouret-Keller (1998) caratterizza nel seguente modo:

"In ogni dato momento l'identità di una persona è un eterogeneo insieme formato da tutti i nomi o le identità, dati e assunti da essa. Ma durante la vita l'identità è costantemente ricreata in accordo a molto varie restrizioni sociali (storiche, istituzionali, economiche, ecc.), interazioni sociali, incontri, e desideri che possono venire ad essere

veramente soggettivi ed unici". (Tabouret-Keller 1998: 316)

I processi di identificazione includono sia componenti propriamente linguistiche, sia mezzi simbolici non verbali, che giocano un ruolo non secondario nei processi di significazione come fattori pragmatici rilevanti per l'interpretazione. Questi fattori paralinguistici sono soggetti a fenomeni di omogeneizzazione in maniera analoga a quella che può interessare le lingue. Il ruolo del linguaggio nel fissare l'identità degli individui è fondamentale in quanto 'esprime' e insieme 'offre il mezzo' per creare il legame tra identità individuali e sociali (Tabouret-Keller 1998). L'acquisizione della prima lingua (L1) costituisce infatti il nucleo del processo di inserimento nel gruppo sociale e si basa sullo sviluppo di una conoscenza linguistica almeno superficialmente identica a quella degli adulti che offrono gli enunciati su cui il bambino crea la propria grammatica mentale e quella che Hymes (1974) chiama competenza comunicativa, cioè l'insieme degli aspetti paralinguistici e comunicativi che danno luogo alla comunicazione linguistica. Il linguaggio oltre che essere esso stesso, in quanto usato, un segno identitario rispetto al gruppo sociale, fornisce le differenze (lessicali, morfosintattiche e fonologiche) che servono a fissare le diverse identificazioni, come nei recenti casi di formazione di nuovi stati per i quali il riconoscimento di una lingua autonoma ha rappresentato una fonte di legittimazione.

Il possesso di un'identità linguistica plurale, indipendentemente dall'essere il frutto dell'acquisizione della lingua inglese accanto alla propria oppure dovuto a fenomeni migratori, rappresenta indubbiamente il migliore passaporto per il nuovo cittadino del mondo. Il parlante bilingue può avere una diversa padronanza delle due (o più) varietà linguistiche. In particolare, il grado di conoscenza di una varietà linguistica influenza la possibilità di usarla in certe circostanze (Romaine 1995). Altri fattori, come l'età, il sesso, l'intelligenza, la memoria, la facilità di apprendimento linguistico, la motivazione e la precocità dell'apprendimento (Mackey 1968, Romaine 1995) influenzano il bilinguismo. Inoltre, la conoscenza di L2 non è necessariamente uniforme in tutte le componenti della grammatica mentale (lessico, morfosintassi, fonetica). Nelle comunità linguistiche l'adesione alla propria varietà linguistica è sentita come parte della

propria appartenenza al gruppo sociale e alla sua cultura e come uno dei criteri principali di integrazione simbolica nel processo di autoriconoscimento della comunità (Pizzorusso 1993, Anderson 2000). Se applichiamo questo schema interpretativo alla società attuale emerge un quadro complesso e problematico. In primo luogo in molti paesi esiste un contrasto tra lingua ufficiale, legalmente riconosciuta o meno, utilizzata nella vita pubblica, nella scuola, nei mezzi di comunicazione, e lingue di gruppi minoritari in corrispondenza di appartenenze diverse o plurime alla comunità locale e alla minoranza. Questa situazione comprende ormai non solo la compresenza di una lingua standard e di varietà locali o regionali di minoranza di antica formazione, ma anche le nuove varietà dei gruppi di immigrati recenti.

3.1 Varietà linguistica e culturale

Nelle comunità di minoranza formatesi a seguito dei flussi di immigrazione, una competenza linguistica assimilata a quella delle comunità ospitanti, ad esempio la padronanza della lingua standard, è sentita come un mezzo di integrazione determinante da parte dei parlanti. Peraltro la lingua è utilizzata anche come strumento di selezione e come filtro all'accesso nella società e nei suoi meccanismi comunicativi da parte dei governi. Vi sono paesi europei nei quali viene perseguita una politica esplicita di integrazione linguistica delle comunità straniere, come nel caso di Olanda, Germania, Austria e Inghilterra, anche attraverso corsi di lingua e test di conoscenza linguistica. La diversità linguistica alimenta senza dubbio il senso di estraneità e compromette o, comunque, rallenta e rende difficile l'inserimento. La lingua può escludere o includere, allontanare o avvicinare poiché rappresenta, indubbiamente, il principale tratto identitario sia per il singolo che per la collettività.

Le forze politiche e i grandi interessi economici vedono nella lingua un fattore esterno di identità e quindi di possibile separazione. Non a caso la nuova questione linguistica che è emersa nelle società a forte immigrazione e quindi a forte presenza di comunità linguistiche minoritarie, negli Stati Uniti e in Europa, mette in gioco valori e

atteggiamenti, anche contraddittori. In primo luogo, le forme ibride di linguaggio che mescolano elementi della lingua nativa o di provenienza della comunità e elementi dello standard del paese ospitante si scontrano col purismo sia della società di arrivo sia di quella di partenza.

Il multilinguismo che caratterizza in maniera sempre più diffusa e pervasiva le società occidentali configura una nuova questione linguistica anche in paesi di consolidata tradizione unitaria, come quelli europei e nello specifico l'Italia. In effetti, la questione linguistica mette in gioco diversi punti critici. La coesistenza di lingue minoritarie, incluse anche le varietà dialettali generalmente non riconosciute legalmente, e lingue standard, riconosciute e insegnate, innesca una dialettica, spesso aspra, di tipo identitario e socio-politico. Riconoscere l'importanza del patrimonio linguistico significa riconoscere e promuovere di conseguenza i diritti linguistici dei cittadini europei, in quanto parte dei loro diritti di libertà fondamentali. A un livello più profondo, significa tener conto dell'importanza della diversità linguistica come espressione dei meccanismi che regolano la società multiculturale e la formazione delle identità delle persone.

Ci possiamo domandare qual è il destino linguistico dei bambini immigrati o figli di immigrati che frequentano le nostre scuole. La risposta è tutt'altro che scontata poiché i fattori che entrano in gioco sono numerosi, tra questi, oltre al livello di padronanza in L1, anche in relazione con l'età, e alla frequenza del suo impiego, particolare rilievo acquista lo status di cui gode la lingua d'origine nel paese ospitante. In aggiunta a questi elementi, naturalmente, risulteranno decisive le motivazioni, i bisogni, le reti familiari e amicali di sostegno e il livello d'integrazione con la comunità di origine; quest'ultimo elemento è, di nuovo, strettamente legato al fattore età.

Del resto, l'apprendimento della L2 nel contesto scolastico non si sovrappone completamente allo spazio linguistico occupato dalla L1 e che si esplicita all'interno del contesto familiare e delle relazioni affettive; con il progredire della socializzazione, per il bambino la L2 diviene sempre più centrale e indebolisce parallelamente la lingua materna. In altre parole, l'acquisizione della L2 avviene a scapito della L1 poiché quest'ultima non consente la piena relazione con il gruppo dei

pari ed è ostacolo alla socializzazione. La pressione sociale indirizza, pertanto, verso l'omologazione linguistica con la perdita della lingua madre che marca una differenza che i bambini spesso trovano molto difficile da sopportare. Si parla, in questi casi, di 'bilinguismo sottrattivo' che può condurre anche alla riduzione delle competenze in entrambe le lingue e al fenomeno del 'semilinguismo'. Esiste poi il fenomeno dell'equilinguismo o del bilinguismo coordinato in cui le due lingue si sviluppano parallelamente in tutti i campi di azione linguistica. Si tratta di un processo che necessita di un forte sostegno da parte degli educatori e delle famiglie.

L'idea che nella fase di apprendimento della L2 il bambino dovrebbe utilizzare le risorse cognitive senza essere distratto da altre lingue fatica a morire; per questo alcuni insegnanti incoraggiano i genitori stranieri a parlare in italiano anche a casa in un rapporto di complementarità con quanto viene realizzato nella scuola. Ma la lingua, merita ricordarlo, è cultura e passare da una lingua all'altra non è semplicemente tradurre ma è passare da un riferimento culturale ad un altro, spesso anche molto distante.

Da qualche anno a questa parte si va affermando l'idea che per imparare la L2 non sia necessario, anzi, che risulti dannoso trascurare la lingua d'origine. L'idea di fondo è che la lingua materna non solo non disturba l'apprendimento della L2 ma la favorisce. Ne discende l'auspicio di scelte didattiche che valorizzino le lingue parlate da ogni bambino e che sollecitino attraverso opportune strategie l'interesse di tutta la classe per la varietà linguistica, quindi culturale.

4. Analisi del contesto

Gli alunni con cittadinanza non italiana presenti in Italia, nell'a.s. 2009/2010 sono aumentati mediamente del 7,1% (673.592 stranieri iscritti, contro i 629.360 dell'a.s. 2008/2009); gli incrementi più significativi si sono avuti nella scuola dell'infanzia (8,4%) e nella scuola secondaria di I grado (7,3%) e di II grado (10,2%); la scuola primaria, per contro, ha contenuto l'incremento (4,4%).

Nonostante la flessione generalizzata dell'incremento (dal 9,6% del 2008/2009 al 7,1% del 2009/2010), la presenza degli alunni stranieri nel nostro paese rappresenta un dato strutturale del sistema scolastico con un'incidenza del 7,5% sul totale degli studenti - maggiore per la scuola primaria e secondaria di I grado (8,7 e 8,5) e minore per la scuola secondaria di II grado (5,3%). Sempre rispetto all'a.s. 2008/2009 si registra un incremento del 13% (16,8% nella secondaria di I grado e 28,5% in quella di II grado) degli alunni stranieri nati in Italia, dato che, confrontato con il minore incremento generale degli stranieri (7,1%), mette in luce un'evidente contrazione del flusso migratorio. Quasi la metà degli stranieri nati in Italia è iscritta alla scuola primaria (48,6%) mentre soltanto l'8,7% frequenta la scuola secondaria di II grado.

Gli alunni stranieri più numerosi nelle classi italiane sono i figli di immigrati romeni, albanesi, marocchini, cinesi, ecuadoriani, indiani, filippini e moldavi. Nella scuola secondaria di II grado il numero di iscritti stranieri è maggiore nelle tipologie di scuola finalizzate all'inserimento diretto nel mondo del lavoro: il 78,4% segue un corso di studi negli istituti tecnici (37,5%) e, in particolare, negli istituti professionali (40,9%); quasi il 10% degli studenti stranieri ha scelto il liceo scientifico mentre gli altri licei rappresentano un'opzione elitaria (cfr. Dossier statistico Caritas 2010:188,191).

Il ritardo scolastico degli studenti stranieri cresce in relazione al livello di studi; al termine dell'a.s. 2008/2009, gli studenti stranieri

ammessi alla classe successiva presentano un tasso di passaggio che si differenzia, già nelle scuole primarie, di circa 1 punto in meno rispetto a quello degli studenti italiani; questo divario cresce poi fino a circa 10 punti nelle scuole secondarie di I grado per raggiungere i 16 punti nella scuola secondaria di II grado (dati del servizio statistico MIUR - Dicembre 2009).

La forte discrepanza nel rendimento scolastico tra alunni stranieri e alunni italiani solleva la questione dell'esclusione sociale, secondo un meccanismo a suo tempo già in opera nei confronti dei parlanti dialetto o lingua minoritaria. A questo proposito, possiamo pensare che la padronanza di una L1 diversa ed eventualmente di una varietà di apprendimento, un'interlingua, più o meno distante dall'italiano scolastico giochino un ruolo determinante, insieme agli stereotipi negativi associati a varietà linguistiche e tratti culturali non standard. Le ricerche di Bernstein (1971, 1972, 1987) sull'inglese substandard rappresentano un valido strumento interpretativo; lo studioso notò, infatti, che a scuola veniva richiesta una modalità di esposizione che privilegiava i parlanti provenienti dalle classi più elevate e maggiormente scolarizzate in grado di produrre e organizzare verbalmente l'esperienza e le conoscenze in accordo con le modalità dell'esposizione scritta. Per contro, gli studenti provenienti da ambienti sociali più bassi utilizzano un processo interpretativo basato sul contesto del discorso e sui saperi condivisi all'interno del gruppo sociale e si esprimono secondo le modalità tipiche della comunicazione orale (cfr. Savoia in Baldi-Savoia 2006:127). Queste considerazioni risultano ancora più cruciali in corrispondenza di studenti stranieri provenienti da contesti culturali diversi e, molto spesso, da contesti familiari difficili.

Le differenze nei modelli culturali, come le modalità espressive, risultano pertanto collegate ai contesti sociali e culturali di provenienza. La scuola dovrà tenere in considerazione le diverse potenzialità comunicative degli studenti evitando di associarvi pregiudizialmente meccanismi di valutazione che correlano la ridotta padronanza dei codici standard con livelli cognitivi più bassi, ovvero nei termini dei più diffusi stereotipi negativi (Romaine 1995).

Del resto, la scuola interferisce con le conoscenze del bambino

influenzandone l'identità socioculturale e trattando le differenze sociostilistiche, tradizionalmente viste come errori, in termini di categorie cognitive. In realtà, se ogni lingua è ugualmente formata sulla base della facoltà di linguaggio, gli "errori linguistici" corrispondono semplicemente a una varietà linguistica diversa rispetto a quella della scuola (cfr. Savoia in Baldi-Savoia 2006:128).

Per Corder (1981) l'errore di uno studente è l'esplicitazione del sistema linguistico conosciuto in un dato momento; non è l'espressione di un'interferenza tra L1 e L2 ma una possibilità per l'apprendente di verificare le proprie ipotesi sulla lingua che sta apprendendo. Sempre Corder (1981) suddivide gli errori in presistemici, sistemici e postsistemici. Dei primi lo studente non riesce a spiegare la natura e non sa correggerli, poiché vengono commessi quando ancora non c'è consapevolezza riguardo alla regola che governa un dato tratto linguistico. I secondi, vengono commessi nella fase in cui vi è la scoperta della regola e della sua applicazione; anche in questo caso, lo studente non è in grado di correggere l'errore ma sa perché si è generato. I terzi, infine, si hanno nel momento in cui lo studente conosce la regola, riconosce l'errore e lo sa motivare; in altre parole, lo studente dimostra di essere incoerente nell'applicazione della regola. Molto spesso gli errori si fossilizzano perché non vengono più corretti; questo accade nel momento in cui viene raggiunto un punto di equilibrio quando, cioè, pur non avendo raggiunto la forma standard della lingua target, l'apprendente ha comunque raggiunto un livello di interlingua che gli consente di esprimersi e di farsi capire.

Il problema dei rendimenti scolastici degli studenti immigrati è un problema sociale: lo svantaggio di oggi nel percorso di studio rappresenterà probabilmente un fattore di debolezza nel cammino verso l'integrazione sociale dell'immigrato adulto. Il 'Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero' (D.Lgs. 25 luglio 1998, n. 286), nell'art. 38, prevede apposite misure nell'ottica dell'educazione interculturale e dell'istruzione degli stranieri. Si legge:

1. I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico; ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di

diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica.

2. L'effettività del diritto allo studio è garantita dallo Stato, dalle Regioni e dagli enti locali anche mediante l'attivazione di appositi corsi e iniziative per l'apprendimento della lingua italiana.

3. La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.

4. Le iniziative e le attività di cui al comma 3 sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato.

5. Le istituzioni scolastiche, nel quadro di una programmazione territoriale degli interventi, anche sulla base di convenzioni con le Regioni e gli enti locali, promuovono:

a) l'accoglienza degli stranieri adulti regolarmente soggiornanti mediante l'attivazione di corsi di alfabetizzazione nelle scuole elementari e medie;

b) la realizzazione di un'offerta culturale valida per gli stranieri adulti regolarmente soggiornanti che intendano conseguire il titolo di studio della scuola dell'obbligo;

c) la predisposizione di percorsi integrativi degli studi sostenuti nel Paese di provenienza al fine del conseguimento del titolo dell'obbligo o del diploma di scuola secondaria superiore;

d) la realizzazione ed attuazione di corsi di lingua italiana;

e) la realizzazione di corsi di formazione, anche nel quadro di accordi di collaborazione internazionale in vigore per l'Italia.

6. Le Regioni, anche attraverso altri enti locali, promuovono

programmi culturali per i diversi gruppi nazionali, anche mediante corsi effettuati presso le scuole superiori o istituti universitari. Analogamente a quanto disposto per i figli dei lavoratori comunitari e per i figli degli emigrati italiani che tornano in Italia, sono attuati specifici insegnamenti integrativi, nella lingua e cultura di origine.

7. Con regolamento adottato ai sensi dell'articolo 17, comma 1, della legge 23 agosto 1988, n. 400, sono dettate le disposizioni di attuazione del presente capo, con specifica indicazione:

a) delle modalità di realizzazione di specifici progetti nazionali e locali, con particolare riferimento all'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana nonché dei corsi di formazione ed aggiornamento del personale ispettivo, direttivo e docente delle scuole di ogni ordine e grado e dei criteri per l'adattamento dei programmi di insegnamento;

b) dei criteri per il riconoscimento dei titoli di studio e degli studi effettuati nei paesi di provenienza ai fini dell'inserimento scolastico, nonché dei criteri e delle modalità di comunicazione con le famiglie degli alunni stranieri, anche con l'ausilio di mediatori culturali qualificati;

c) dei criteri per l'iscrizione e l'inserimento nelle classi degli stranieri provenienti dall'estero, per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi e per l'attivazione di specifiche attività di sostegno linguistico;

d) dei criteri per la stipula delle convenzioni di cui ai commi 4 e 5.

(Legge 6 marzo 1998, n. 40, art. 36 legge 30 dicembre 1986, n. 943, art. 9, commi 4 e 5)

Ad oggi, il Testo Unico rappresenta il principale riferimento in materia di integrazione linguistica per gli immigrati in Italia e assegna alla scuola (comma 3) il compito di accogliere 'le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza' (comma 4) 'sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato'.

Con l'entrata in vigore del decreto del Ministero dell'Interno 4

giugno 2010 ('Visto l'art. 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, e successive modifiche, concernente il permesso di soggiorno Ce per soggiornanti di lungo periodo; Visto in particolare il comma 2-bis dell'art. 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'art. 1, comma 22, lettera i) della legge 15 luglio 2009, n. 94 [...]') il rilascio del permesso di soggiorno Ce per soggiornanti di lungo periodo è subordinato al superamento di un test di conoscenza della lingua italiana, le cui modalità di svolgimento sono determinate con decreto del Ministro dell'Interno di concerto con il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

'[...] Disposizioni sulla conoscenza della lingua italiana

Per il rilascio del permesso di soggiorno Ce per soggiornanti di lungo periodo, lo straniero deve possedere un livello di conoscenza della lingua italiana che consente di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente in ambiti correnti, in corrispondenza al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue approvato dal Consiglio d'Europa.'

4.1 Classi multiculturali e plurilingue: un percorso personalizzato

I corsi di alfabetizzazione e di formazione linguistica rappresentano indubbiamente un forte impegno finanziario oltre che politico e comportano la necessità di organizzare una classe di docenti specializzati nell'italiano come lingua seconda. Del resto, occorre standardizzare, in tempi brevi, i progetti didattici prevedendo spazi per lo studio delle lingue e delle culture d'origine in affiancamento ai programmi d'insegnamento delle lingue straniere.

Anche la definizione di parlante bilingue è fonte di incertezza; infatti, se si definisce parlante bilingue colui che sa parlare due lingue, occorre trovare accordo sul livello di competenza di L2 necessario per 'saper parlare' una lingua (è sufficiente una competenza da parlante nativo o è necessaria una conoscenza di tipo elementare?).

Il diritto di vedere tutelata ogni singola identità culturale incontra, oltre a un problema materiale di risorse, anche un problema di sensibilità

culturale rispetto alla necessità, ormai non più procrastinabile, di vedere attuati programmi di educazione bilingue. L'educazione bilingue, infatti, offre la duplice opportunità di mantenere la competenza linguistica nella lingua madre e di acquisire quella nella lingua ufficiale (nel nostro caso, l'italiano). Molto spesso, però, l'educazione bilingue è usata esclusivamente per il periodo di tempo necessario a 'traghetare' lo studente dalla lingua madre alla lingua bersaglio. La lingua d'origine rappresenta, così, una sorta di comodo, temporaneo, compromesso nel cammino verso l'assimilazione della lingua del paese d'arrivo. È noto del resto, ma merita ricordarlo, che la lingua può rappresentare per lo straniero sia uno straordinario strumento di integrazione nella nuova realtà sociale sia la fonte prima di emarginazione e esclusione da questa. Allo stesso tempo è comprensibile che l'atteggiamento discriminatorio della propria lingua d'origine nei confronti di quella 'legittima' inneschi un meccanismo di rifiuto, ostacolo all'impegno e al conseguimento di buoni risultati scolastici. Spesso, inoltre, gli studenti immigrati provengono da contesti linguisticamente deboli e le loro famiglie non sempre sono in grado di collaborare fattivamente con le istituzioni scolastiche o con associazioni che si occupano di sostegno agli immigrati.

Nel contesto italiano la presenza di alunni stranieri costituisce ormai un dato di tipo strutturale; classi multiculturali e plurilingue rappresentano una realtà che propone nuove sfide educative. Purtroppo, molto spesso, le riflessioni interculturali cedono il passo al contenimento dell'emergenza e alla ricerca di soluzioni estemporanee.

Una delle emergenze alle quali si è cercato spesso di trovare una soluzione riguarda l'insuccesso o il ritardo scolastico di buona parte degli studenti stranieri. Questi ritardi e fallimenti sono, infatti, motivo di preoccupazione dei docenti e delle famiglie degli studenti italiani che addebitano alla presenza straniera in classe un rallentamento nei percorsi di studio e la mancata attenzione alla valorizzazione delle eccellenze. Inoltre, la debole sinergia tra docenti, famiglie degli studenti ed enti e associazioni territoriali ha prodotto numerose difficoltà nel porre in atto iniziative strutturate per il recupero di questi deficit. La tutela delle diverse culture minoritarie implica, d'altra parte, decisioni istituzionali e

politiche che oltrepassano i poteri delle scuole nelle quali, il più delle volte, le iniziative indirizzate all'integrazione e all'educazione alla convivenza interculturale sono demandate alla sensibilità e all'iniziativa dei singoli.

L'immigrazione straniera è stata letta per più di trent'anni quasi esclusivamente sotto la lente delle implicazioni sociali che portava con sé; anche oggi, nel panorama della politica e dei mass media, il fenomeno dell'immigrazione rappresenta uno degli argomenti più praticati in un'ottica di scontro politico-ideologico. Il sistema scolastico, in corrispondenza di differenti attori al governo, ha registrato diverse strategie e differenti percorsi didattici: la lingua italiana ha rivestito così, al tempo, il ruolo di filtro per l'ingresso e per l'assimilazione oppure è stata lo strumento per l'integrazione. Al di là dei diversi atteggiamenti istituzionali e dettati normativi, i dati riportati sopra mostrano come la scuola italiana viva oggi come realtà le classi plurilingue e come queste rappresentino, al contempo, un problema e un'opportunità nella prospettiva di una crescita culturale, economica e civile. L'attenzione rivolta verso una prospettiva interculturale sembra talvolta messa in discussione da proposte di legge come, ad esempio, quella delle 'classi ponte' e da indicazioni ministeriali sul tetto per la presenza di stranieri nelle classi (30%).

Anche alla luce di queste riflessioni, la scuola rappresenta comunque il luogo elettivo entro il quale si manifesta il contatto tra identità, culture e lingue. Un elemento non trascurabile è dato dagli stranieri arrivati in Italia da piccoli e da quelli nati nel nostro paese (37%) e per i quali l'italiano non è lingua madre ma non è neppure lingua seconda (o straniera) in quanto non vi è sovrapposizione acquisizionale successiva allo sviluppo primario di competenza linguistica. 'L'italiano diventa allora lingua di contatto, a significare la forte valenza di strumento di creazione di identità, fonte di nuova e originale espressività, deviante dalla normativa rigidità delle lingue che si toccano in un rapporto di reciproca impermeabilità. L'italiano è anche lingua identitaria [...ovvero] forma costitutiva nella quale determinare dialetticamente la propria identità' (Vedovelli 2010: 232). Ne discende l'idea di cultura legata alla lingua, o meglio di una lingua che dà nuova linfa, e alla cultura.

La circolare ministeriale n. 2 datata 8 gennaio 2010 fornisce indicazioni e raccomandazioni riguardo all'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana. Si legge:

[...] In effetti l'elevata concentrazione nelle scuole e nelle classi di alunni con culture, condizioni, vissuti familiari e scolastici, situazioni di scolarizzazione e di apprendimento fortemente differenziati, impone il superamento di modelli e tecniche educative e formative tradizionali e l'adozione di metodologie, strumenti e contributi professionali adeguati alle nuove e diverse esigenze. Tale stato di cose, nonostante ogni costruttivo e lodevole impegno degli operatori scolastici e, in particolare, del personale docente, costituisce una delle più rilevanti cause di criticità da cui conseguono insuccessi scolastici, abbandoni, ritardi nei percorsi di studio. [...] Nell'ambito dell'ampio scenario sopra evidenziato, particolare attenzione e cura vanno rivolte alla inclusione ed alla integrazione degli alunni stranieri, al fine di predisporre, nei loro confronti, condizioni paritarie che possano prevenire le situazioni di disagio e di difficoltà derivanti dai nuovi contesti di vita e di studio e contribuire a creare la indispensabile condivisione delle norme della convivenza e della partecipazione sociale.[...] A fronte delle variabili e delle criticità appena ricordate occorre dare risposte tempestive e congruenti, già nel breve periodo. In preparazione dell'anno scolastico 2010-2011, in cui tra l'altro prenderanno l'avvio significative modifiche di ordinamento, sarà perciò indispensabile - attraverso una attenta analisi della situazione specifica dei singoli contesti e l'adozione di misure efficaci - considerare con particolare cura una inclusione di alunni stranieri equilibrata ed efficace in grado di favorire uno sviluppo positivo del processo di insegnamento apprendimento sia per l'istituzione scolastica nel suo complesso, sia per tutti i suoi singoli alunni e studenti. [...] Al riguardo si elencano qui di seguito alcuni punti fermi, che dovranno costituire da quadro di riferimento alle diverse iniziative e operazioni da porre in campo per garantire una partecipazione alla vita scolastica degli alunni stranieri utile e fruttuosa. Tali punti non vanno peraltro intesi quali vincoli posti ai genitori che iscrivono i propri figli, bensì quali criteri di carattere organizzativo sia dell'offerta formativa territoriale, sia della gestione interna della singola istituzione scolastica: 1. il numero degli alunni con cittadinanza non

italiana presenti in ciascuna classe non potrà superare di norma il 30% del totale degli iscritti, quale esito di una equilibrata distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana tra istituti che insistono sullo stesso territorio; 2. il limite del 30% entra in vigore dall'anno scolastico 2010-2011 in modo graduale: viene infatti introdotto a partire dal primo anno della scuola dell'infanzia e dalle classi prime sia della scuola primaria, sia della scuola secondaria di I e di II grado; 3. il limite del 30% può essere innalzato – con determinazione del Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale – a fronte della presenza di alunni stranieri (come può frequentemente accadere nel caso di quelli nati in Italia) già in possesso delle adeguate competenze linguistiche; 4. il limite del 30% può di contro venire ridotto, sempre con determinazione del Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale, a fronte della presenza di alunni stranieri per i quali risulti all'atto dell'iscrizione una padronanza della lingua italiana ancora inadeguata a una compiuta partecipazione all'attività didattica e comunque a fronte di particolari e documentate complessità. [...] Per assicurare agli studenti di nazionalità non italiana, soprattutto se di recente immigrazione e di ingresso nella scuola in corso d'anno, la possibilità di seguire un efficace processo di insegnamento-apprendimento – e quindi una loro effettiva integrazione – le scuole attivano dal prossimo anno 2010/2011 iniziative di alfabetizzazione linguistica anche utilizzando le risorse che saranno messe a disposizione dalla legge 440/97 e con opportune scelte di priorità nella finalizzazione delle disponibilità finanziarie relative alle aree a forte processo migratorio. In merito, sempre nel rispetto dell'autonomia delle scuole, si suggeriscono le seguenti misure, peraltro già richiamate dalla normativa vigente: - attivazione di moduli intensivi, laboratori linguistici, percorsi personalizzati di lingua italiana per gruppi di livello sia in orario curricolare (anche in ore di insegnamento di altre discipline) sia in corsi pomeridiani (realizzati grazie all'arricchimento dell'offerta formativa); - utilizzo della quota di flessibilità del 20 per cento, destinato per corsi di lingua italiana di diverso livello (di progressiva alfabetizzazione per gli allievi stranieri privi delle necessarie competenze di base; di recupero, mantenimento e potenziamento per tutti gli altri, stranieri e non); - partecipazione a progetti mirati all'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda, utilizzando eventualmente risorse professionali

interne o di rete, offerti e/o organizzati dal territorio; - possibilità per gli allievi stranieri neoarrivati in corso d'anno di essere inseriti nella scuola - se ritenuto utile e/o necessario anche in una classe non corrispondente all'età anagrafica – per attività finalizzate a un rapporto iniziale sia con la lingua italiana, sia con le pratiche e le abitudini della vita scolastica ovvero di frequentare un corso intensivo propedeutico all'ingresso nella classe di pertinenza (anche in periodi – giugno/luglio/inizio settembre in cui non si tiene la normale attività scolastica). Si ricorda altresì come il DPR 20 marzo 2009, n. 8918 preveda che le due ore settimanali destinate all'insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado possano – a determinate condizioni – essere “utilizzate anche per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana”. La scuola potrà infine favorire, anche d'intesa con soggetti del privato sociale, situazioni di relazioni, di socializzazioni, di esperienze extracurricolari in cui gli alunni stranieri potranno sviluppare in ambiente non formale e con coetanei la conoscenza e l'uso della lingua italiana. Una buona padronanza della lingua va considerata, peraltro, come una via privilegiata di accesso alla cultura italiana, al suo patrimonio letterario ed artistico e come condizione per il dialogo e la cooperazione sociale. [...]

Dalla lettura del documento ministeriale si evince una chiara tensione verso la ricerca di un'omogeneità culturale e il tentativo di ridurre al minimo il disturbo derivante dall'esterno. Si tratta di una prospettiva che tiene in poca considerazione l'eterogeneità del tessuto sociale e comunicativo e, soprattutto, sottovaluta l'enorme potenziale del patrimonio plurilingue che ci arriva appunto dagli studenti stranieri. Le istituzioni scolastiche hanno il compito di formare - o almeno contribuire a formare – gli uomini e i cittadini di domani e nel far questo devono tenere conto del fatto che gli uomini e i cittadini sono e saranno sempre in misura maggiore iscritti in un tessuto sociale plurilingue e multiculturale. L'educazione al plurilinguismo e all'interculturalità rappresenta, pertanto, il bagaglio culturale indispensabile all'uomo del XXI secolo.

È tuttavia innegabile la difficoltà che incontra lo studente migrante in una classe multiculturale nella quale è costretto a rinegoziare la propria appartenenza e il proprio vissuto personale in un contesto che non parla la sua lingua d'origine e che adotta abitudini e costumi culturali spesso molto diversi. Gli incontri quotidiani e le situazioni extrascolastiche dovrebbero essere occasione di acquisizione spontanea in una prospettiva metacognitiva che metta, cioè, lo studente nella consapevolezza del proprio apprendimento linguistico. La classe, dal canto suo, dovrebbe rappresentare il luogo entro il quale negoziare, organizzare o riorganizzare i saperi, chiarire dei dubbi, riflettere sulle esperienze e sulle scoperte.

Queste osservazioni portano a considerare la necessità di spostare il cono di luce dall'apprendimento della lingua italiana L2 al soggetto apprendente e al suo specifico, unico, profilo. Sarà, quindi, utile conoscere il contesto scolastico di provenienza dello studente, il suo repertorio linguistico, la sua cultura, la sua capacità di relazione ma anche i suoi bisogni, le sue motivazioni, il suo ritmo di apprendimento,... L'inserimento dell'allievo non italofono all'interno della comunità di apprendimento dovrà partire dal riconoscimento del contesto culturale e della scolarità pregressa e procedere didatticamente tenendo conto dei diversi stili di apprendimento. Percorsi flessibili e strategie d'insegnamento diversificate incontreranno così l'esigenza di pubblici diversi con culture diverse, diversi stili di apprendimento, diversi bisogni formativi e diverse motivazioni.

Un fattore determinante per la formazione è rappresentato dallo 'stile cognitivo', ovvero dalla modalità di percezione, elaborazione e organizzazione degli stimoli esterni; pur non trattandosi di una modalità di apprendimento unica e definitiva sarà comunque quella privilegiata nel percorso di apprendimento. Anche l'età dello studente rappresenta un elemento discriminante nel processo formativo; un bambino e uno studente adulto saranno, infatti, diversamente motivati e avranno alle spalle percorsi differenti.

Così, a titolo esemplificativo, alcune tecniche glottodidattiche adottate per studenti giovani, come la simulazione, il roleplay o il gioco, rischierebbero di rivelarsi fallimentari se indirizzate verso un pubblico

più maturo che potrebbe non comprenderne le finalità, considerarle una perdita di tempo, temere il giudizio degli altri o sentirsi ridicolo.

Sulla base di queste e altre considerazioni, l'insegnante dovrà decidere quale metodo privilegiare (deduttivo, induttivo, misto,...) e fare molta attenzione e cautela nel trattamento dell'errore che, invece di venire sanzionato, dovrà risultare un elemento utile nel percorso di apprendimento. Anche in questo caso, particolare attenzione dovrà essere rivolta allo studente adulto, il quale, avendo maturato una solida coscienza di sé, avrà maggiore timore di cadere in errore e limiterà, di conseguenza, i momenti di verifica indebolendo il percorso formativo. Una possibile soluzione a questo problema è coinvolgere lo studente adulto nella condivisione degli obiettivi da raggiungere e nella valutazione del livello conseguito, anche attraverso l'autovalutazione.

L'assunzione di responsabilità del proprio apprendimento implica la volontaria assunzione di un impegno e la comprensione della relatività del proprio punto di vista e della propria prospettiva culturale. Al contempo, la diversità viene accolta come fonte di ricchezza e vengono promossi il dialogo e la cooperazione.

5. Nuovi orizzonti: identità, lingua e cultura

L'occasione di progetti come *Nuovi orizzonti* obbliga a ripensare le cose e a produrre lo sforzo di nuove idee o a riorganizzare entro una cornice nuova, quindi con nuovi stimoli, idee maturate ma forse non sufficientemente pensate. Quando si affrontano tematiche complesse e relativamente nuove si cercano, se non delle conferme, almeno dei punti di ancoraggio, delle occasioni di riconoscimento per le proprie idee, nella letteratura sull'argomento e nelle riflessioni con colleghi docenti e amici. È proprio dagli scambi di idee con gli altri, dalle impressioni più immediate emerse da una prima, timida, chiacchierata che, il più delle volte, nasce l'interesse o la passione per qualcosa. Le reazioni istintive, gli entusiasmi, i dubbi, le contraddizioni e la richiesta di precisazioni aiutano sempre a delineare la prospettiva di osservazione, anche in ordine teorico, della ricerca.

'Nuovi orizzonti', dunque, per nuovi cittadini, nuovi docenti e nuove identità.

Nella società di oggi ci troviamo a convivere, infatti, con tutta una serie di concetti instabili, di affermazioni liquide, a indirizzarci verso soggettività imprevedute e confrontarci con collettività nuove, svincolate dalle grandi narrazioni. È noto, del resto, che la società, così come il singolo, ha la propria prospettiva del mondo, la propria rappresentazione; in altri termini, la società ha una propria specifica identità che corrisponde al contenuto simbolico che le consente di 'leggere' il mondo socialmente. La difficoltà di capire il nostro essere e agire sociali deriva dal fatto che la conoscenza sociale è parte integrante di noi stessi ed è inscritta nel nostro essere al punto da non riuscire a dare trasparenza al nostro universo simbolico ovvero ad ammettere che le nostre azioni sono, per buona parte, socialmente indotte. Queste considerazioni portano a riflettere in merito alla nostra possibilità di azione all'interno di un pensiero collettivo condizionante.

Le culture, o i loro fondamenti di tipo linguistico, etnico, religioso, sono segnate da commistioni, contiguità contaminanti, seppure avversate - e talvolta negate - da molti studi etno-antropologici. La comunità

limitata dello Stato-nazione e le sue modalità di inclusione e di esclusione hanno fornito per molto tempo agli uomini la possibilità di pensare le diversità interne meno determinanti rispetto alle contrapposizioni con l'esterno. Il valore simbolico espresso da una linea di confine aiuta a riempire di significati l'astrazione implicita nell'idea di Stato. La paradossale rassicurante certezza prodotta dall'imbarazzante muro di Berlino dà conto dell'ambiguità di ogni confine che 'ha a che fare con l'insicurezza e col bisogno di sicurezza' (Magris 2001:58).

Lo Stato-nazione storicamente si è costituito in Europa intorno all'idea di uno spazio geografico e simbolico unificato che garantisce una serie di valori e di pratiche comuni. I suoi aspetti più importanti sono costituiti dall'uniformità delle leggi sull'insieme di un territorio, dalla pratica ufficiale di un solo codice linguistico, dall'esistenza di un solo corpo politico centralizzato e rappresentativo dell'insieme, da una certa omogeneità etnica, culturale o religiosa. Certo, la costruzione dello Stato-nazione ha variato da un paese all'altro, da una regione del mondo all'altra: è risultata da una lunga gestazione sociale e politica oppure è stata imposta dall'esterno; ha inoltre preso strade e forme diverse [...]. Le costruzioni nazionali sono state generalmente accompagnate da: una progressiva riduzione dei particolarismi politici [...]; una riduzione dei particolarismi culturali; una riduzione dei particolarismi linguistici [...]. (Kilani 2002:276,277).

La costruzione di un'identità collettiva ha incontrato in Europa la necessità di ricompone l'alterità moderna. In questo senso, il concetto di nazione rappresenta l'elemento centrale del processo di identificazione collettiva dal momento che consente all'altro, nello Stato-nazione, un'alterità meno altra rispetto a quella esterna. La rigida cornice culturale entro la quale sembrano muoversi i membri dello Stato-nazione ottiene la consacrazione definitiva nella proclamazione dell'unità nazionale e questo a prescindere da considerazioni riguardo a unità incentrate su una cultura rispetto ai valori, come per la Francia, o piuttosto su una cultura di tipo etnico, come per la Germania.

Molto spesso l'exasperazione dei confini fisici e politici ha condotto a espressioni estreme, come nel caso della muraglia cinese o di un muro eretto all'interno di una stessa città per segnare il confine, e la

differenza, tra chi sta di qua e chi sta di là. La caduta del muro e il progresso tecnologico hanno gettato nuovamente il cono di luce sulla necessità di ridisegnare i confini e definire se la scelta debba privilegiare e includere affinità linguistiche, religiose, culturali, politiche o etniche. La relazione tra identità collettiva e Stato-nazione ha condotto ad un' enfasi eccessiva sul dibattito delle differenze culturali, in particolare in una prospettiva eurocentrica; ciò ha portato a considerare la comunicazione entro i confini culturali facile e quella con l'esterno complessa e rischiosa. Anche la politica linguistica nazionale è sempre stata connotata da un forte orientamento al monolinguisma anche nel contesto scolastico. L'idea che uno stato debba avere una sola lingua ha, così, per molto tempo, indirizzato l'educazione linguistica riconducendo alla lingua italiana l'unica tematica da gestire nelle classi plurilingue.

Una scuola, per connotarsi come plurilingue e multiculturale deve progettare un percorso di studio non parcellizzato e deve confrontarsi con il territorio affinché le proposte didattiche risultino coerenti con il tessuto culturale e sociale. La dimensione collettiva dell'organizzazione, la condivisione di storie, valori, linguaggi non sono elementi negoziabili se si vuole vedere realizzato concretamente quanto si dichiara a parole.

Ogni persona è depositaria di due dimensioni: una verticale, retaggio della storia e della tradizione, l'altra orizzontale, espressione della contemporaneità. A dispetto di quanto si potrebbe pensare i meccanismi della globalizzazione insistono maggiormente sull'ultima dimensione. La società globale che per Giddens (2000) ha il merito di liberare le persone dal peso della tradizione produce, per contrasto, il desiderio delle persone di ancorarsi a qualcosa di stabile, di ricercare una radice nelle origini e di ipotizzare un ponte tra passato e presente. La possibilità di tante alternative indica, per contrasto, che non esiste una sola realtà ma un'eventualità che si realizza contro tutte le altre che rimangono irrealizzate ma possibili e che nessuna possibilità è indispensabile. Nello stesso modo in cui le persone sanno di avere tante strade e che queste non costituiscono, solo per il fatto di esistere, un percorso (cfr Baldi 2007).

L'identità: - nell'epoca premoderna si fonda essenzialmente sulla tradizione (appartenenza di origine, discendenza, [...]); - nell'epoca

moderna si fonda sulla decisione libera del soggetto (appartenenza di scelta [...]); - nell'epoca ultimo-moderna non si fonda, ma rimane legata alla libera decisione del soggetto, intesa non come appartenenza, ma come adesione temporanea e aperta, cangiante (Vigna - Zamagni 2002:166).

Alcuni studi caratterizzano questa condizione contemporanea come possibilità dell'individuo di adattare la scelta identitaria in merito a contesti e esigenze del momento. Per quanto questa possibilità possa risultare in contrasto con quanto avviene nelle società tradizionali, l'idea è che, in generale, l'identità non sia determinabile entro categorie rigide. Gli studi socio-antropologici hanno messo in luce che le relazioni di ruolo modificano scelte atteggiamentali degli attori dell'interazione comunicativa a prescindere dal contesto entro il quale si realizzano.

Oggi le persone non possono più contare su modelli di comportamento tracciati in modo chiaro e devono muoversi, in tempi rapidi, seguendo come unico criterio quello dato dal rapporto costi-benefici. Il destino tracciato e l'identità condivisa propri della società tradizionale hanno spostato, con il tempo, l'accento sul privilegio per una selezionata élite fino ad abdicare, oggi, al potere massmediatico della società dell'informazione.

L'impulso a spostarsi è alimentato in modo determinante da un immaginario massmediatico che si spinge oltre i confini di stato. Così,

'[p]er i giovani albanesi, che hanno imparato l'italiano, guardando la televisione italiana, [...] la migrazione fisica verso l'Italia non è stata che la logica conseguenza del progressivo disinvestimento nella cultura albanese e dell'investimento emozionale sull'italianità' (come versione dell'Occidente localmente disponibile), il tentativo di raggiungere alla fine [...] la terra promessa dei loro sogni televisivi'. (Morley 2000:155 in Giaccardi 2005:146 con alcuni adattamenti).

La televisione prima, le nuove tecnologie, poi, sono arrivate là dove le istituzioni avevano fallito; oggi è possibile trovare on-line interessi comuni come è possibile conoscere, amare, odiare, curiosare, confrontarsi con identità altre, con paesi esotici, con popoli diversi. Ma si tratterà di un processo lungo e difficile poiché:

'[i]nterazione tra culture non significa necessariamente 'dialogo', 'negoziante', 'scambio reciproco' e idilliaca assenza di conflitto. L'ibridazione, il meticciamento, il sincretismo, i 'frutti puri che impazziscono', per riprendere l'espressione di James Clifford (1993), sono fenomeni risultanti, oggi come in passato, da eventi e processi spesso drammatici [...]'. (Fabietti 2005:169).

Attraverso i media l'immaginazione, che tradizionalmente costituisce un fatto privato, viene riproposta come un fenomeno collettivo:

'[...] le immagini, le sceneggiature, i modelli e le narrazioni che passano attraverso la mediazione di massa [...] marcano la differenza tra la migrazione odierna e quella del passato. Quelli che desiderano muoversi, quelli che si sono mossi, quelli che desiderano tornare e quelli che hanno scelto di restare formulano di rado i loro progetti al di fuori della sfera della radio e della televisione, delle cassette e dei video, della carta stampata e del telefono. Per gli emigranti, sia le pratiche di adattamento ai nuovi ambienti, sia l'impulso a muoversi o a tornare sono fortemente influenzati da un immaginario mass-mediatico che spesso travalica lo spazio nazionale'. (Appadurai 2004:20).

L'immaginazione, nel momento in cui riveste carattere collettivo, diventa fenomeno e quindi azione intesa come agire sociale.

'[...] la mediazione elettronica e la migrazione di massa segnano il mondo presente non perché siano forze tecnicamente nuove, ma in quanto forze che sembrano spingere (e a volte costringere) l'opera dell'immaginazione. [...] Certo, molti spettatori di fatto non emigrano, così come molti eventi mass-mediatici sono a diffusione soprattutto locale [...]. Ma pochi film importanti, o trasmissioni d'informazione o spettacoli televisivi sono completamente impermeabili agli effetti di altri eventi mediatici che giungono da lontano. E ben poche persone nel mondo odierno non hanno un amico, un parente o un collega che non stia per andarsene altrove, o che già non sia tornato a casa, portando con sé storie e possibilità. [...] [La] relazione mobile e imprevedibile tra eventi mass-mediatici e pubblici migranti definisce il nucleo della relazione tra la globalizzazione e il moderno. [...] l'opera dell'immaginazione [...] non è né completamente libera né

completamente sotto controllo, ma è invece uno spazio di contesa in cui gli individui e i gruppi cercano di annettere il globale entro le loro pratiche del moderno'. (Appadurai 2004:17,18)

Oggi, più che un tempo, si prende in considerazione la possibilità di immaginare la nostra vita, quella dei nostri figli, dei nostri vicini, degli altri in territori differenti rispetto a quelli di origine. La ricerca di individualità di un tempo differisce da quella della 'modernità liquida' (Bauman 2005) con la quale ci troviamo a confrontarci oggi e nella quale occorre negoziare ogni volta il proprio collocamento all'interno della società, la propria condizione di 'turista' o 'vagabondo' e nella quale la fragilità di un qualsiasi progetto di vita male si concilia con la necessità di 'fissare' il futuro. "I turisti si muovono perché trovano che il mondo alla loro portata (globale) è irresistibilmente attraente, i vagabondi si muovono perché trovano che il mondo alla loro portata (locale) è inospitale, fino ai limiti della sopportazione". (Bauman 2005:103). L'arrivo dello straniero che irrompe in un ordine che si pensava consolidato e omogeneo innesca un meccanismo di incertezza, quindi di insofferenza, che conduce al disordine interiore prima che esteriore. Questi fenomeni risultano amplificati dal fatto che, molto spesso, i flussi si strutturano come spostamenti di reti etniche in grado di stravolgere l'ambiente che si abita se non viene ripensato in senso pluralistico ovvero se ogni omogeneità, di per sé valore, non si ristrutturava come parzialità, sia sul piano sociale che su quello politico.

Il senso di spaesamento si accompagna alle persone nelle società contemporanee; oggi, infatti, si assiste alla gestione della quotidianità da parte di individui disorientati da una sovrabbondanza di stimoli difficili da organizzare attorno a esperienze sempre più deboli e mediate. La sensazione che i riferimenti culturali, come del resto i legami sociali, non possano più essere dati per scontati acuisce il senso di incertezza delle persone divise tra il desiderio di sentirsi liberate da tradizioni vincolanti e l'esigenza di affermare un'identità in grado di sfuggire al senso di anonimato proprio della società contemporanea.

Nella società globale, il mondo è terreno di spostamenti incrociati all'interno dei quali i fenomeni di immigrazione e di migrazione coesistono. Ogni vagabondo genera insicurezza perché porta con sé

l'elogio del movimento e della transitorietà. Talvolta, in modo surrettizio, si attribuiscono a questi arrivi anche problematiche endogene inscritte in un sistema che fa fatica a guardarsi allo specchio e preferisce affidare a stereotipi e pregiudizi la scorciatoia cognitiva e affettiva del rifiuto. Il 'non abitare' dello straniero provoca inquietudine nell'intimità domestica e minaccia il senso di appartenenza. Inoltre, i flussi migratori, accentuati dalla globalizzazione, hanno caratteri diversi rispetto al passato poiché i nuovi arrivi vengono per restare - il viandante che Simmel (1998) racconta arrivare oggi e decidere di restare domani - e ciò implica la questione della cittadinanza e dei diritti doveri impliciti nel rispetto di leggi comuni svincolate da credi, costumi, culture.

La prospettiva di una società globale include la costruzione di identità universali da identità singolari e una cultura umana che si alimenta nella dissoluzione della specificità di ogni cultura nell'universale.

5.1 Nuovi orizzonti: soggetti coinvolti, obiettivi, scelte metodologiche e verifica dei risultati

Negli ultimi anni la scuola italiana ha dovuto riformulare la propria offerta didattica in corrispondenza di un numero sempre più elevato di alunni stranieri immigrati. In particolare, l'offerta formativa si è modificata per offrire, oltre all'insegnamento delle lingue straniere a studenti italiani, l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda a studenti parlanti altre lingue. Questa situazione rappresenta una novità nel panorama linguistico italiano in quanto, nonostante la presenza di minoranze linguistiche, l'orientamento e la tradizione educativa è sempre stata monolingue e monoculturale.

La scuola di oggi deve essere consapevole della complessità di un percorso di apprendimento entro il quale le variabili in gioco e i profili dei soggetti apprendenti - per età, attitudine personale allo studio delle lingue, motivazioni e bisogni, stile cognitivo, caratteristiche dell'ambiente in cui vive, grado di esposizione a input linguistici - sono sempre più eterogenei.

In questo panorama si colloca *Nuovi Orizzonti*, un progetto per il sostegno allo studio rivolto a studenti stranieri frequentanti il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. Il progetto ha visto la realizzazione di tre centri di sostegno allo studio per supportare la scuola nel percorso educativo nella piena consapevolezza che ogni singolo studente porta con sé risorse in termini di conoscenze, esperienze e competenze particolari. Si tratta, in altre parole, di un'organizzazione incentrata su un modello cooperativo entro il quale sperimentare direttamente la ricchezza inscritta nella diversità e nell'interazione.

Uno dei maggiori rischi che corre una classe multiculturale è, infatti, quello di vedere le relazioni e le interazioni compromesse da atteggiamenti etnocentrici - con derive paternalistiche o assistenzialistiche - e visioni stereotipate. Molto spesso la frattura che si crea tra gli obiettivi formativi della scuola italiana e lo studente straniero non riguarda le difficoltà incontrate nell'apprendimento dell'italiano come L2, bensì un mancato accordo sul progetto formativo e sul tipo di approccio al sapere. Inoltre, spesso, i diversi stili di apprendimento non sempre si conciliano con quelli di insegnamento.

Alla luce di queste considerazioni, la Cooperativa Sociale Scuola Santa Marta con il progetto *Nuovi Orizzonti* si è preoccupata di spostare il focus dall'oggetto di insegnamento - apprendimento dell'italiano come L2 al soggetto apprendente del quale ha cercato di conoscere i bisogni formativi, l'idea di conoscenza, le abitudini, le esperienze, le aspettative, lo stile di relazione e di apprendimento...

Del resto, ogni intervento educativo, anche di sostegno, necessita della preventiva analisi della situazione di partenza, dei soggetti coinvolti e degli obiettivi che s'intendono raggiungere con i mezzi disponibili. Oltre all'accertamento delle competenze dei singoli studenti si è resa, pertanto, necessaria una valutazione del contesto ovvero della composizione linguistica e socioculturale della classe e dell'atteggiamento delle famiglie degli studenti rispetto all'apprendimento scolastico. La valutazione del contesto ha, inoltre, tenuto conto delle strutture a disposizione dei docenti inclusa la possibilità di accedere a attività integrative. L'individuazione degli obiettivi ha incontrato l'esigenza di un'azione educativa non dettata

dall'improvvisazione ma pianificata rispetto a criteri generali, temporali e comportamentali. Gli obiettivi generali si sono fondati sulla competenza comunicativa, quelli temporali hanno insistito sulle varie tappe del percorso di apprendimento, distinguendosi tra intermedie e finali; gli obiettivi comportamentali hanno esplicitato i processi mentali.

La valutazione, infine, lontano dall'essere esclusivamente l'emissione di un giudizio, ha costituito parte integrante del progetto formativo ed è stata realizzata con sistematicità. Questo ha permesso la verifica dell'efficacia di ogni singolo intervento didattico posto in essere e la possibilità di intervenire con modifiche o correzioni in corrispondenza delle risposte ottenute.

5.2 Nuovi orizzonti per nuovi cittadini

«È proprio vero che fa più rumore un albero che cade di una foresta che cresce. Ho ricordato in più di un'occasione che in Italia c'è una foresta di rumeni – ma anche di italiani, migranti ed altri viaggiatori, comunque persone - che quotidianamente, in silenzio, con umiltà, danno ossigeno a questo paese. Più di quanto gliene tolgano respirando.»

(Non scrivere quell'articolo

di Mihai Mircea Butcovan, n. 701 del settimanale Internazionale)

*Ogni giorno creo una nuova patria
in cui muoio e rinasco quando voglio
una patria senza mappa né bandiere
celebrata dai tuoi occhi profondi
che mi accompagnano per tutto il tempo
del viaggio verso cieli fragili
in tutte le terre io dormo innamorato
in tutte le dimore mi sveglio bambino
la mia chiave può aprire ogni confine*

(poesia scritta in italiano dal poeta albanese Gezim Hajdari)

L'italiano è la quarta o la quinta lingua più studiata nel mondo come lingua straniera a fronte della diciannovesima posizione per numero di parlanti nativi. I motivi di tale successo entro il mercato globale vanno

ricercati, da un lato, nella tradizione dell'italiano come lingua di cultura e, dall'altro, nella più recente condizione di lingua spendibile nel mercato del lavoro anche in corrispondenza delle forti immigrazioni.

Un esempio interessante è offerto dai numerosi scrittori stranieri che hanno eletto l'italiano come lingua nella quale esprimersi; oggi, grazie a questi scrittori migranti, abbiamo la possibilità di conoscere mondi e culture diverse dalla nostra senza il filtro della traduzione o di sperimentare l'esperienza della nostra lingua rinnovata e rivisitata da autori di origine straniera. Una lingua nuova, trasformata, talvolta stravolta, sicura e incerta al tempo stesso e, comunque, percepita nella sua essenza, restituita alla sua purezza dalla sensibilità di scrittori portatori di culture altre. In 'Allunaggio di un immigrato innamorato', un immigrato rumeno, Mihai, ci fa vedere Milano, e l'Italia, con occhi diversi; gli occhi di chi sperimenta, da fuori, alcuni nostri paradossi e alcune contraddizioni con le quali abbiamo imparato a convivere. Il racconto dell'amore di un immigrato rumeno per una ragazza padana ma soprattutto il racconto dell'esperienza di un'Italia 'intesa e fraintesa' e di una Padania piegata in sé dalla preoccupazione per la presenza di immigrati. Il racconto della migrazione tra confini e frontiere che si traduce nell'approdo su un pianeta sconosciuto; un allunaggio, appunto. Riflessioni, in ultima analisi, su ideologie, stereotipi e confini, quelli fisici ma anche quelli della mente.

L'immigrazione straniera oggi non riguarda soltanto le grandi città ma coinvolge anche i piccoli centri con un'economia solida e con la possibilità di offrire maggiori opportunità di lavoro. Così, i nuovi arrivati chiedono di imparare la lingua italiana e di conoscere gli usi e i costumi della società entro la quale hanno deciso di investire il proprio futuro e quello dei loro figli. Figli di immigrati, alcuni nati in Italia, frequentano le nostre scuole e ciò conduce a riflettere intorno al significato di società multiculturale e alle nuove esigenze educative. Purtroppo le figure dei facilitatori all'insegnamento, dei mediatori culturali o dei referenti per l'educazione interculturale rappresentano ancora una novità nelle nostre scuole che lamentano il disagio della mancanza di specifiche competenze e di materiali didattici adeguati.

Nonostante le molte problematiche, la presenza straniera nelle classi

ha obbligato a ripensare i temi dell'identità e della cultura al di là di stereotipi e pregiudizi e a riflettere intorno alla prospettiva egocentrica e etnocentrica che alimenta le nostre azioni e condiziona i nostri giudizi. Le prime risposte a queste nuove presenze sono state di vario tipo: paternalistico-pietistico, accuditivo, rivolte a enfatizzare le differenze o, per contro, a minimizzarle, tese verso percorsi di assimilazione,...

La crescita esponenziale di presenze straniere in Italia impone alle istituzioni formative l'affiancamento dell'educazione interculturale a quella linguistica. L'integrazione degli studenti stranieri rappresenta, infatti, un'occasione da non perdere per diversificare le tecniche didattiche, le strategie motivazionali e l'apertura della classe. Occorre innanzitutto tenere presente il carattere di unicità delle persone con il loro patrimonio genetico e il loro bagaglio di esperienze e la centralità della dimensione comunicativa inclusiva di tutte le sue manifestazioni, come il cinema, il teatro, la musica, il gioco... Il contesto scolastico, da solo, non è più sufficiente a realizzare tale integrazione per la quale è auspicabile la sinergia tra scuola, famiglie, istituzioni politico-amministrative e enti territoriali in un'ottica di sistema nella quale si riesca a evitare discrezionalità di giudizio e arbitrarietà nelle scelte operative.

Il Progetto *Nuovi Orizzonti* è stato ideato per fare fronte alle nuove sfide educative che richiedono l'elaborazione di modelli organizzativi rigorosi e flessibili al tempo stesso, in grado cioè di rispondere ai differenti equilibri delle classi multiculturali. Rivolgendosi a studenti adolescenti, uno degli aspetti che il progetto ha tenuto in considerazione è stato quello del profilo cognitivo e di quello sociale degli allievi che risultano strettamente legati al fattore età. Con il progredire degli anni, infatti, viene perduta la naturale disinvoltura del bambino rispetto all'uso linguistico perché l'attenzione è spostata sulla correttezza degli enunciati. L'elemento condizionante derivante dalla paura del giudizio e dal rischio di errore inficia, spesso, la possibilità di esporsi e di partecipare attivamente al dialogo. Lo stile cognitivo risulta, in ultima analisi, determinante all'interno del processo formativo poiché parte dal presupposto che ogni individuo possiede particolari abilità e specifiche attitudini dalle quali non si può e non si deve prescindere.

- Abruzzese A. e V. Susca 2006 (a cura di), *Immaginari postdemocratici*, Franco Angeli, Milano.
- Anderson B. 2000, *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*, Manifestolibri, Roma.
- Appadurai A. 2004, *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma.
- Baldi B. e L.M. Savoia 2006, *Perché barbari? Lingua, comunicazione e identità nella società globale*, Bulzoni, Roma.
- Baldi B. 2007, *Mondobarocco.com. Diversità linguistica e culturale nei media*, Bulzoni, Roma.
- Bauman Z. 2005, *Modernità liquida*, Laterza, Bari-Roma.
- Baumann G. 1996, *Contesting Culture. Discourses of Identity in Multi-Ethnic London*, Cambridge.
- Bernstein B. 1971, *Class, Codes and Control*. Vol. I, Routledge & Kegan, London.
- Bernstein B. 1972, *Classe sociale, linguaggio e socializzazione*, in P.P. Giglioli (a cura di) *Linguaggio e società*, Il Mulino, Bologna, pp. 215-235.
- Bernstein B. 1987, *Social class, codes and communication*, in U. Ammon, N. Dittmar, K.J. Mattheier (a cura di), *Sociolinguistics/ Soziolinguistik*, De Gruyter, Berlin-New York, pp. 563-579.
- Berruto G. 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, NIS, Roma.
- Berruto G. 1995, *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Brown R. 1958, *Words and Things*, Free Press, Glencoe.
- Butcovan M. M. 2006, *Allunaggio di un immigrato innamorato*, Besa, Lecce.
- de Benoist A. 2005, *Identità e comunità*, Guida, Napoli.
- Caritas/Migrantes 2010, *Immigrazione, Dossier Statistico, XX Rapporto*.
- Chini M. 2004, *'Interlingua: modelli e processi di apprendimento'*, in A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma.

- Chomsky N. 1970, *Saggi linguistici*, Boringhieri, Torino.
- Chomsky N. 1991, *Linguaggio e problemi della conoscenza*, Il Mulino, Bologna.
- Cimatti F. 1998, *Mente e linguaggio negli animali. Introduzione alla zoosemiotica cognitiva*, Carocci, Roma.
- Clifford J. 1993, *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*, Bollati Boringhieri, Torino (ed. or. 1988).
- Eco U. 2004, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Laterza, Roma-Bari.
- Corder S.P. 1981, *Analisi degli errori, interlingua e apprendimento della seconda lingua in Analisi contrastiva e analisi degli errori*, Bulzoni, Roma.
- De Marco A. 2004, (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma.
- Dirven R. e M. Verspoor 1999, *Introduzione alla linguistica. Un approccio cognitivo*, Clueb, Bologna.
- Duranti A. 1994, *Etnografia del parlare quotidiano*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Duranti A. 2001, (a cura di) *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, Meltemi, Roma.
- Everett D.L. 2005, *Cultural Constraints on Grammar and Cognition in Pirahã*, in *Current Anthropology*, 46,4, pp. 621-646.
- Fabietti U. 2005, *L'identità etnica*, Carocci, Roma.
- Freddi G. 1970, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
- Galeotti A.E. 1999, *Multiculturalismo*, Liguori, Napoli.
- Gardner H. 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Giaccardi C. 2005, *La comunicazione interculturale*, Il Mulino, Bologna.
- Giddens A. 2000, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna.
- Goffman E. [1961]1979, *Espressione e identità*, Mondadori, Milano Halliday

- M.A.K. 1975, *Struttura linguistica e funzione linguistica*, in J. Lyons (a cura di), *Nuovi orizzonti della linguistica*, Einaudi, Torino, pp. 165-198.
- Heidegger M. [1959]1990, *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano.
- Hymes D. 1971, *Pidginization and creolization of languages* (a cura di), Cambridge University Press, Cambridge.
- Hymes D. 1974, *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, Tavistock, London.
- Hymes D. 1980, *Fondamenti di sociolinguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Jakobson R. 1966, *Linguistica e poetica*, in L. Heilman e L. Grassi (a cura di), *Saggi di Linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, pp. 181-218.
- Kilani M. 2002, *Antropologia. Una introduzione*, Dedalo, Bari.
- Mackey W. F. 1968, *The description of bilingualism*, in J. Fishman (a cura di), *Readings in the sociology of language*, The Hague, Mouton, pp.554-584.
- Magris C. 2001, *Utopia e disincanto*, Garzanti, Milano.
- Malinowski B. 1923, *The problem of Meaning in Primitive Language*, in C.K. Ogden e I.R. Richards (eds.), *The Meaning of Meaning*, Harcourt, Brace & World, New York, pp. 296-336.
- Mantovani G. 2004, *Intercultura*, Il Mulino, Bologna.
- Mauss M. [1924]1965, *Teoria generale della magia e altri saggi*, Einaudi, Torino.
- Marramao G. 2006, *I nuovi volti del potere*, in A. Abruzzese e V. Susca (a cura di), *Immaginari postdemocratici*, Franco Angeli, Milano, pp. 33-43.
- Mazzotta P. 2001, *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*, Guerini, Milano.
- MIUR 2009, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2008/2009*, Dicembre
- Morley M. 2000, *Home Territories. Media, Mobility and Identity*, Routledge, London.
- Oliveira N. 1995, *Il colore della brace*, Sinnos editrice, Roma.
- Piccone Stwella S. 2003, *Esperienze multiculturali. Origini e problemi*, Carocci, Roma.

- Pizzorusso A. 1993, *Minoranze e maggioranze*, Einaudi, Torino.
- Romaine S. 1995, *Bilingualism*, Oxford, Blackwell.
- Rossi P. 1983, *Cultura e antropologia*, Einaudi, Torino.
- Searle J.R. 1976, *Atti linguistici*, Boringhieri, Torino.
- Selinker L. 1972, *Interlanguage*, International Review of Applied Linguistics, X, 3, pp. 209-231.
- Simmel G. 1998, *Sociologia*, Einaudi, Torino.
- Slobin D.I. 1975, *Psicolinguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Tabouret-Keller A. 1998, *Language and identity*, in F. Coulmas (a cura di), *The Handbook of Sociolinguistics*, Blackwell, Oxford, pp. 315-326.
- Taylor C. 1997, *La liberté des modernes*, Paris.
- Touraine A. 1998, *Critica della modernità*, Il Saggiatore, Milano.
- Whorf B.L. [1940]1970, *Scienza e linguistica*, in Carroll J.B. (a cura di) *Linguaggio, pensiero e realtà*, Boringhieri, Torino, pp. 163-176
- Vigna C. e S. Zamagni 2002, *Multiculturalismo e identità*, Vita e Pensiero, Milano.

APPENDICE I

Contributi dai docenti dei Centri "Nuovi Orizzonti"

Il centro di Firenze Nord, via di Brozzi 99

Il centro del progetto "Nuovi Orizzonti" di Firenze Nord accoglie 29 ragazzi tra i 15 e 18 anni di origine straniera, prevalentemente provenienti dalla Cina. Le attività sono state organizzate in base alle necessità rilevate dagli insegnanti durante le ore curriculari e dagli operatori attraverso l'osservazione e la somministrazione di test linguistici.

L'orario stabilito prevede 2 pomeriggi, lunedì e mercoledì dalle ore 15.30 alle 17,30, di laboratorio linguistico livello pre-basico e livello A1/A2 e un pomeriggio, venerdì dalle 15,30 alle 17,30 dedicato al recupero delle materie scolastiche e ai corsi di lingua (inglese e francese).

La situazione presenta delle caratteristiche decisamente particolari dato che la scuola di provenienza dei ragazzi, l'Istituto professionale per il Turismo "Sasseti-Peruzzi" è ad alta percentuale di alunni non italofoeni. Questo ci ha permesso di sviluppare uno stretto rapporto di collaborazione con alcuni insegnanti della scuola per i quali la necessità di attivare percorsi mirati per questi ragazzi è indispensabile.

I ragazzi partecipano attivamente e con grande motivazione ai laboratori nonostante i numerosi impegni scolastici ed extra-scolastici. Molti di loro infatti sono impegnati nelle attività lavorative dei genitori, motivo per cui la frequenza è stata a tratti discontinua.

I risultati conseguiti dagli alunni che frequentano con regolarità i corsi sono stati in alcuni casi sorprendenti: nonostante la stanchezza e le difficoltà incontrate i ragazzi hanno migliorato le proprie competenze linguistiche e ottenuto ottimi riconoscimenti scolastici.

Durante le ore d'insegnamento e laboratorio è venuto fuori in modo insistente il bisogno dei ragazzi di trovare delle figure di riferimento e sostegno non solo scolastico ma anche emotivo e relazionale.