

Spunti etici nell'educazione linguistica di alunni figli di migranti

Valeria Scalone

Ethical ideas in the linguistic education of pupils children of migrants. *Nowadays modern societies have to cope with the multiculturalism and the problem of inclusion of foreign people. Migrants are by now a steady presence in our towns and, consequently, also in our schools. So it is not more possible to put the cultural, social and political debates concerning their condition off. But what is 'good' in language instruction for students coming from abroad or whose parents were migrants? And how can we set up educational approaches (together with methods and practices of language teaching/learning), whose aim is the pursuit of 'good' for this specific target and, consequently, for the entire welcoming and inclusive community?*

Being engaged in this ethical evaluation is not obvious nor even simple. It is first necessary to clearly explicate language instruction in order to identify its key elements and their specific object of study. A theoretical and a practical reflection on language instruction implies thus the definition of the sustainability of the language teaching system. Teaching and learning in an ethically sustainable way means giving the appropriate value to each single element of the language instruction process: the subject (mainly the student/the class-group), the object (mainly the language/the culture) and the agent (mainly the teacher/language book).

So, among the issues concerning the educational inclusion of the children learning a not-native language, the improvement of the L2 (second language) knowledge becomes a real integration strategy for their full inclusion in the native community and also the prelude of a process leading to the collective 'well-being', that is the common good.

Keywords: educazione linguistica, etica, apprendimento L2, inclusione.

“L'inclusione indica un processo a doppio senso e l'attitudine delle persone a vivere insieme, nel pieno rispetto della dignità individuale, del bene comune, del pluralismo e della diversità, della non violenza e della solidarietà, nonché la loro capacità di partecipare alla vita sociale, culturale, economica e politica” (Consiglio d'Europa 2008).

1. Introduzione

Il cambiamento qualitativo dei flussi migratori ha ormai da tempo catalizzato il dibattito culturale anche nelle tematiche connesse all'ingresso degli alunni non-italofoni nel sistema scolastico italiano e alle specificità del contesto formativo in situazione di contatto tra culture. Essendo un fenomeno recente, ma in costante incremento¹, le istituzioni, le agenzie educative e il mondo della

¹ Al 1 gennaio 2016 i cittadini stranieri in Italia, secondo i dati dell'ultimo rapporto ISMU sulle migrazioni 2016, sono quasi 6 milioni con un aumento dello 0,9% rispetto al 2015, mentre gli alunni stranieri nelle scuole italiane hanno raggiunto nell'a.s. 2014/2015 oltre 800mila unità (Santagati e Ongini 2016).

riflessione pedagogica sono oggi chiamate a farsene carico in modo sempre più deciso e compiuto. Gli sforzi educativi e formativi orientati a promuovere le pari opportunità e il rispetto delle differenze, riguardano il discorso pedagogico *in primis*, ma anche tutte le altre componenti politico-culturali, perché l'integrazione dei piccoli figli di migranti² all'interno della società e il loro 'ben-essere' diventa importante per l'intera comunità accogliente, configurandosi come un "bene comune".

Le società, sempre più investite da eventi di mobilità sociale, hanno il dovere, non solo morale³, di accogliere le persone che hanno scelto di stabilirsi in un altro territorio rispondendo al loro bisogno di libertà, di lavoro, di servizi e di istruzione. Tutti i sistemi scolastici sono chiamati ad applicare il Diritto Universale all'Istruzione, secondo quanto sancito dall'articolo 28 della Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza: "Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo all'educazione, e in particolare, (...) rendono l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti (...)" (Assemblea Generale delle Nazioni Unite 1989). Anche l'articolo 3 della Costituzione Italiana (che riconosce l'uguaglianza di tutti i cittadini "senza distinzione di lingua") invita tutti gli organi centrali e periferici dello Stato ad individuare e perseguire i compiti di un'educazione linguistica efficacemente democratica, in modo da garantire un'attuazione paritaria delle capacità linguistiche di tutti, in ottica di rispetto e tutela di ogni varietà etnica.

Partendo da una riflessione pedagogica su come l'educazione linguistica possa arrivare a giocare un ruolo significativo nel contribuire allo sviluppo della società attraverso lo strumento della lingua (e della cultura), questo contributo

² Ma come dobbiamo denominare questi bambini venuti da altrove? Non potremmo, certamente, generalizzare chiamandoli "immigrati", in quanto non tutti hanno vissuto la migrazione vera e propria; ma neppure il termine "straniero" o "extra-comunitario" si addicono del tutto: nel primo caso perché si tratta di bambini nati nelle comunità di accoglienza da coppie miste o da genitori non-autoctoni che hanno acquisito la cittadinanza molto tardi; nel secondo caso perché con questo termine si possono indicare soltanto i cittadini provenienti da Paesi che non fanno parte della Comunità Europea. Per queste ragioni si preferisce usare gli appellativi di 'non-autoctoni' oppure (nel nostro caso specifico) 'non-italofoni' o ancora 'bilingue/plurilingue' sottolineandone la competenza linguistica o, meglio, 'figli di migranti', cioè "i figli della seconda generazione, i bambini di qui venuti da altrove" (Moro 2007, p. 46).

³ Scendendo su di un piano più prettamente giuridico, l'accoglienza costituisce in vari casi un dovere. Pensiamo alla situazione dei richiedenti asilo, di cui la Convenzione di Ginevra del 1951 (UN General Assembly 1951) impone l'accoglimento, qualora fuggano una persecuzione per "motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza ad un determinato gruppo sociale o per le sue opinioni politiche". La fonte appena citata impone in questi casi agli Stati di accoglienza di concedere ai rifugiati un certo trattamento che non deve essere inferiore a quello più favorevole applicato ai cittadini di un Paese straniero.

intende sottolineare la necessità di assicurare, con i sistemi educativi formali, un'educazione linguistica di qualità ad ogni bambino, sia nativo che non-nativo del Paese d'accoglienza, garantendogli così i presupposti per un pieno sviluppo e quindi un'inclusione culturale e sociale effettiva. Il dato da cui occorre partire è che la lingua è uno strumento di emancipazione, che appartiene a tutti i parlanti di una comunità, siano essi italofoeni o non-italofoeni. È questo quanto ci ha insegnato Tullio De Mauro (De Mauro 1975), che ha sempre sottolineato che prima ancora che un fatto cognitivo, la lingua è un fatto della *communitas* linguistica e che, in quanto tale, essa assume le fattezze di un bene comune da preservare e da curare.

L'integrazione, intesa come rispetto e valorizzazione della eterogeneità, prende avvio dunque da un preciso processo di educazione linguistica ed è chiamata a diventare uno dei pilastri fondanti della convivenza civile in quanto offre all'alunno immigrato il modo di intensificare e migliorare il sistema di comunicazione e socializzazione nel Paese d'accoglienza, favorendo, la partecipazione completa alla vita dell'intera comunità ospitante. Sebbene, quindi, il contesto sociale e culturale nel quale viviamo sia intriso di complessità culturali e umane, l'originalità e la ricchezza individuale di ognuno deve essere riconosciuta come risorsa a disposizione di tutti per evitare che la diversità (anche linguistica) si trasformi in disgregazione e, di conseguenza, in emarginazione.

2. Il contesto della riflessione etica: l'educazione linguistica di alunni figli di migranti

I soggetti provenienti da Paesi stranieri, spesso vittime di gravi episodi xenofobi e razzisti, vivono, frequentemente, uno stato di abbandono e/o di insuccesso scolastico) a causa delle loro maggiori difficoltà linguistiche⁴. Leggere questa situazione come “un grave spreco sociale oltre che umano” (Coggi 2009) costituisce un grande passo avanti in un percorso di valutazione del processo di integrazione dei figli di migranti nelle nostre classi. Tale ottica riesce, infatti, a capovolgere la prospettiva da cui molto spesso si è guardata la loro condizione a scuola, intesa come luogo formativo ed educativo per eccellenza, deputato alla

⁴ I dati del Miur parlano di tassi di promozione inferiori rispetto a quelli degli italiani e di una dispersione scolastica che rappresenta il 35% del totale dei giovani di origine straniera in età scolare (Santagati & Ongini 2016). Si veda a proposito anche Murineddu, Duca & Cornoldi 2006.

diffusione del conoscenza come valore da condividere per il bene comune. Oggi, insegnare e apprendere in una classe multiculturale e plurilingue, è diventata una condizione normale e frequente; tuttavia, queste trasformazioni sociali non sempre sono accompagnate da consapevolezze condivise. Molto spesso le si sono subite (e mal-digerite), cercando di organizzare strategie mirate a ‘risolvere’ le emergenze e a ripristinare il precedente *status-quo* ritenuto, presuntuosamente, quello più virtuoso. Ma non esiste una ‘normalità’ prima e post immigrazione: la ‘normalità’ è (e sarà sempre più) la situazione di eterogeneità e di convivenza plurale delle nostre classi chiamate a mettere in pratica la convinzione che l’integrazione è sempre reciproca e non è mai assimilazione (Moro 2014).

Quando si percepisce ancora l’inserimento dei bambini e dei ragazzi (nonostante le dichiarazioni esplicite) come “emergenza”, le scelte di integrazione sono in genere di tipo compensatorio, casuale, non verificate, proprie di una risposta ‘tampone’. Quando invece la gestione della classe multiculturale e plurilingue è considerata un evento professionale, di oggi e di domani, che chiede risposte durature e lungimiranti, non più eludibili, il progetto di integrazione diventa più articolato e attento (Favaro 2011a, p. 35).

Il processo di integrazione, così inteso, si propone fortemente di dare risposta non soltanto ai bisogni linguistici degli studenti figli di migranti, ma anche alle domande da parte dell’intero gruppo-classe di riconoscimento culturale e, in senso più ampio, di apprendimento delle diversità. Con queste premesse, i bambini figli di migranti non sono più solo considerati quelli che

intralciano l’andamento delle lezioni, rendendo l’insegnamento difficoltoso e creando un danno anche ai compagni. Non rappresentano solo soggetti a cui provvedere, da assistere e sostenere. Diventano invece risorse preziose da valorizzare al massimo, in quanto patrimonio per le società in cui vivono (Coggi 2009, p. 20).

L’opera di potenziamento della resilienza scolastica in contesti di svantaggio socio-culturale richiede, tuttavia, strumenti diversi da quelli consueti e per questo la ricerca in educazione è chiamata con urgenza ad individuare le giuste strategie per minare alla base i meccanismi dell’esclusione sociale e contribuire, invece, (potenziando le capacità di apprendimento di queste fasce di

soggetti altrimenti relegati ai margini della società) a colmare le disuguaglianze e ad aprire la strada alla vera inclusione.

La sostenibilità ecologica della riflessione etica su un tema tanto pregnante presuppone quindi il tentativo di chiedersi cosa significa operare avendo come fine il 'bene', in cui 'bene' significa valorizzare (e non mettere in ombra) il ruolo e la natura di ciascuno dei singoli elementi che compongono il processo dell'educazione linguistica, in modo che diventi motore di crescita umano nel farsi garante della comunicabilità. In definitiva, una sorta di cantiere pedagogico permanente, in cui l'educazione linguistica si pone come prerequisito essenziale a fondamento di un'azione etica capace di produrre effetti tangibili sullo stato di salute dell'intera società e, quindi, di recuperare il senso della coesione sociale. Lo scopo è quello di difendere i principi di un'autentica democrazia partecipata partendo dall'assioma che la lingua e la cultura sono il distillato di una civiltà e, dunque, tutti gli sforzi tesi a migliorarne l'acquisizione diventano il più importante elemento di adattamento alla nuova società.

Ma cosa è in definitiva il 'bene' nell'educazione linguistica rivolta ad alunni figli di migranti? E come occorre agire nell'impostazione di un percorso di apprendimento guidato di una seconda lingua (L2), avendo come fine la ricerca del 'bene' per questo target di popolazione e per tutta la comunità che l'accoglie? Certamente, se si considera la provenienza etimologica del sostantivo (derivato da '*e-ducere*' cioè 'guidare/portare fuori') e la portata semantica del suo attributo, ecco che il costrutto 'educazione linguistica' si configura come quell'atto volontario che si propone di aiutare a rendere attuale la facoltà del linguaggio che è insita e in potenza in ognuno di noi (Balboni 2014). E se nel fare questo, 'il bene' diventa il fine ultimo rivolto all'intera comunità e l'azione didattica ben impostata contribuisce a perseguire la 'felicità' di chi si accosta ad una lingua seconda, ecco che l'educazione linguistica può aspirare a diventare eticamente e democraticamente sostenibile.

Una riflessione etica su questi temi è tanto più complessa quanto più si vuole evitare di sconfinare nell'ovvietà. La natura dell'educazione linguistica è articolata perché essendo un fenomeno multidimensionale coinvolge, nel processo

di azione didattica (essenzialmente) tre componenti⁵: il soggetto (chi ha la facoltà del linguaggio), l'oggetto (la facoltà del linguaggio e la competenza linguistico-comunicativa) e l'agente (la persona o il gruppo di persone che si preoccupano di far emergere la facoltà del linguaggio) (Balboni 2014). Cercare di rispondere ad una domanda di questa portata presuppone, dunque, compiere il tentativo di analizzare la complessità del processo linguistico, la cui finalità educativa coincide con 'il bene', da due punti di vista:

1. il 'bene' nell'educazione linguistica;
2. il 'bene' nell'atto dell'educazione linguistica.

Nel primo caso, si tratta di operare una riflessione sulla dimensione etica dell'approccio, cioè sull'idea di fondo che guida l'educazione linguistica; nel secondo caso si intende invece indagare il metodo di realizzazione di un approccio e le azioni linguistiche che hanno come oggetto specifico la competenza comunicativo-culturale della lingua da apprendere⁶. In entrambi i casi l'apprendimento della L2 diventa il primo strumento di democrazia, capace di garantire la partecipazione al dialogo e la creazione delle relazioni sociali.

2.1 Il bene nell'educazione linguistica a livello teorico

Per ciò che attiene la filosofia etica di fondo di un progetto glotto-didattico, chi opera⁷ nell'educazione linguistica deve compiere delle precise scelte, in nome della propria idea di verità e di bene, per i due estremi della relazione (il soggetto e l'oggetto dell'educazione linguistica) a cui garantisce equilibrio. Il modello delle relazioni colloca infatti l'agente (nella fattispecie l'insegnante, il sistema formativo oppure le glotto-tecnologie) sullo sfondo. L'agente è chiamato a comportarsi come un facilitatore che aiuta discretamente a veicolare e far transitare le informazioni linguistiche da un soggetto (che può essere inteso sia come singolo studente che come gruppo-classe) che vuole apprendere la lingua sviluppando competenze specifiche all'interno del paradigma linguistico

⁵ Secondo Paolo Balboni esiste anche di un quarto elemento (il contesto d'uso) al cui interno "fiorisce la facoltà del linguaggio e se ne utilizza il frutto, la lingua" (Balboni 2012, p. 21).

⁶ Per un approfondimento sugli approcci e sui metodi per l'insegnamento della L2 si veda Diadori 2001.

⁷ Vale a dire 'l'agente' dal latino *agens -entis*, part. pres. di *'agĕre'* e cioè 'colui che agisce, che fa l'azione, che provoca un determinato effetto'.

(consistente sia nella dimensione comunicativa che in quella culturale della lingua-target).

Per agire il docente deve elaborare un proprio approccio e tradurlo in un insieme di indicazioni operative capaci di estrapolare e rendere attuale quello che è potenziale, cioè quella facoltà del linguaggio che caratterizza l'essere umano, l'*homo loquens* (Balboni 2014, p. 4). L'acquisizione guidata comporta, dunque, la necessità di attivare la capacità che consente di compiere azioni e di operare scelte che manifestano anche una dimensione etica nel vivere comunitario.

L'insegnante è colui che può decidere di focalizzarsi maggiormente sulla lingua/cultura e sulle regole formali sanzionando, eventualmente, un loro uso distorto oppure, al contrario, può rivestire il ruolo di sollecitatore, suggeritore, insegnando agli studenti (considerati titolari di autonomia) a gestire l'errore e a farne il perno di una nuova scoperta (Stella 2016). L'insegnante può, inoltre, comportarsi come un depositario della conoscenza, o piuttosto come un regista che insegna ai suoi 'attori' ad imparare la parte, cogliendo sempre il senso di quanto veicolato. Scegliere se comportarsi in un modo o nell'altro ha un profondo risvolto etico e condiziona l'intero percorso di educazione linguistica che si vuole mettere in pratica perché presuppone un cambiamento metodologico di ampia portata. Certamente "è difficile passare da questo ruolo implicitamente autoritario al ruolo autorevole di chi conduce verso il sapere e sa, come diceva Socrate, che la strada da percorrere è sempre diversa" (ivi, p. 116).

In riferimento alla lingua come oggetto dell'educazione linguistica e nell'alveo di questa riflessione sugli spunti etici nella glottodidattica, ci si dovrebbe chiedere se impartire un insegnamento linguistico limitato alle sole dimensioni materiali e quotidiane della lingua e privato del complesso dei valori culturali e civili che l'accompagnano, è appropriato, soprattutto se visto in relazione al contesto macro della comunità nella quale esso si esplica. In una logica di *second language education*, la riduzione alla mera istruzione linguistica, strumentale e finalizzata ad uno scopo immediato, non sarebbe, certamente, moralmente giustificabile e democraticamente auspicabile.

Anche l'altro polo della relazione educativa, vale a dire la figura dello studente, può essere considerato da vari punti di vista: come un vaso vuoto da

riempire, secondo la modalità tipica di una gestione della classe di tipo tradizionale, oppure come una persona con propri bisogni e aspirazioni, con un proprio progetto di vita e delle specifiche motivazioni che con-vivono in una dimensione sociale di ampia portata. Così, occorre chiedersi se nella costruzione di una progettazione didattica lo studente debba essere visto all'interno di una relazione biunivoca col suo maestro di lingue, oppure anche come attore sia nel contesto formale che nel contesto extra-scolastico. Ovviamente la visione da privilegiare è quella che vede lo studente come un soggetto con uno stile cognitivo e una strategia di apprendimento sua propria e con una modalità di percezione del mondo che può essere, alternativamente, globale/olistica oppure analitica/selettiva. A seconda della tipologia di studente, occorrerà così imbastire un percorso di apprendimento che valorizza la propensione alla multi-sensorialità e all'intuizione, oppure una che privilegia, invece, la sistematizzazione e la deduzione. Una volta operata, poi, la scelta tra approccio 'mono o pluri-dimensionale' alla lingua, lo studente potrà essere considerato come un soggetto indipendente nel processo di apprendimento e nella relazione con gli altri poli dell'interazione (la lingua/cultura e il sistema di supporto) oppure come individuo in formazione e quindi incompleto, da forgiare e plasmare secondo l'idea che l'insegnante ha di lui. Spesso quest'ultimo atteggiamento porta a tarpare le ali agli studenti impedendone la crescita socio-cognitiva e affettiva. Le attività didattiche dovrebbero invece essere strutturate in modo tale da diminuire progressivamente il supporto e la mediazione di chi detiene la conoscenza, consentendo così lo sviluppo autonomo delle varie attitudini e competenze (Cornoldi 2015) perché ognuno nella sua peculiarità (anche linguistica) merita di essere riconosciuto, gratificato e valorizzato con un atteggiamento accogliente, che unisca il culto del sapere e della ragione, con quello dell'emozione e dei sentimenti. Solo in questo modo la funzione culturale e sociale della lingua può essere considerata nella sua capacità di recuperare il senso della coesione e della convivenza civile.

2.2 Il bene nell'educazione linguistica a livello pratico

Anche il metodo, cioè la realizzazione operativa dell'approccio nei vari contesti dell'educazione linguistica (nel nostro caso di lingua seconda), è

eticamente sensibile nel suo porsi come obiettivo quello di associare al sapere pratico la conoscenza intesa come valore sociale. Lo scopo rimane sempre quello di assicurare il giusto equilibrio tra le tre mete generali dell'educazione linguistica (culturizzazione, socializzazione, auto-promozione), sulla base dei tre assi relazionali umani: io e gli altri, io e i vari "tu" con cui si convive, io e me stesso/a nella mia cultura o nelle altre culture in cui sceglierò di vivere (Rodriguez 2015), e quindi con livelli di complessità ben maggiori del mero perseguimento della socializzazione o, dall'altra parte, della sterile conoscenza formale dei soli costrutti linguistici. Così

un'educazione linguistica è etica se garantisce livelli di competenza comunicativa (ovviamente diversi tra L1 e lingue non native) adeguati a permettere la culturizzazione, la socializzazione, l'autopromozione di una persona nella sua cultura e nelle altre culture in cui sceglierà di vivere (Balboni 2014, p. 5).

Occorre, in concreto, domandarsi come insegnare una L2 e quale deve essere l'approccio, il metodo e le tecniche glottodidattiche in riferimento allo sviluppo della competenza comunicativa e meta-comunicativa, senza dimenticare che lo scopo ultimo è la sensibilizzazione al valore positivo del rapporto con l'altro.

Le conseguenze operative di un'etica siffatta possono portare a considerazioni dirimpenti, se si considerano le finalità dell'educazione linguistica:

1. se la culturizzazione è la meta da perseguire, allora un insegnamento della lingua seconda che trascura di veicolare anche i valori e la cultura propria del popolo nativo, non rispondono al requisito etico;
2. se la socializzazione è l'obiettivo cardine dell'educazione linguistica, allora tutti gli approcci che mirano alla sola conoscenza formale della lingua e non all'uso pratico della lingua stessa, non risultano eticamente accettabili;
3. se l'auto-promozione è la finalità prioritaria, allora un'educazione linguistica che non sviluppa autonomia e pensiero critico, è non-etica.

Queste tre linee di sviluppo convivono armonicamente nel processo di educazione linguistica, soltanto se le tre dimensioni relazionali stanno tra di loro in un rapporto simmetrico e paritario. La progettazione di materiali e di corsi didattici dovrebbe pertanto riuscire ad elaborare un modello di competenza educativa tale da sviluppare, rispettivamente ed equilibratamente, tutte le sue componenti (linguistiche, extra-linguistiche e soci-pragmatiche, e interculturali), dopo averle tarate sui vari livelli di apprendimento. Con queste premesse, diventa pertanto impossibile ritenere eticamente sostenibile un progetto didattico, un curriculum o un manuale glotto-didattico, che non abbia deciso, ad esempio, prioritariamente di assegnare il giusto valore alle varie sottocompetenze o di incentivare l'uso delle competenze extralinguistiche assieme alla conoscenza della lingua madre, difendendo in questo modo i principi di un'autentica democrazia partecipata. Anche in riferimento allo sviluppo della capacità di 'fare' lingua, occorre giustificare le scelte in ordine a quale abilità introdurre nel curriculum in base al livello di competenza linguistica già acquisita.

La dimensione operativa dell'insegnamento linguistico impone dunque di realizzare atti eticamente sensibili (che tengano conto del difficile equilibrio tra bisogni privati ed interessi collettivi) attraverso delle precise scelte a livello neurolinguistico, psicolinguistico, psico-relazionale, psico-didattico, motivazionale e metodologico-didattico; in questo modo diventa moralmente significativo decidere, rispettivamente, se impostare o meno una lezione sul modello gestaltico⁸ di globalità-analisi-sintesi, se rispettare o meno le fasi della linguistica acquisizionale⁹, se scegliere o meno di attivare procedure di costruzione cooperativa della conoscenza, se considerare o meno le varie forme di intelligenza di gardneriana¹⁰ memoria e se perseguire la coerenza tra le

⁸ La psicologia della *Gestalt*, corrente psicologica incentrata sui temi della percezione e dell'esperienza (nata e sviluppata agli inizi del XX secolo in Germania) descrive la percezione come una sequenza di tre fasi: una globale, una analitica e una conclusiva in cui si attiva una sintesi che trasforma ciò che è stato percepito in elementi acquisiti. Secondo tale teoria non è giusto dividere l'esperienza umana nelle sue componenti elementari e occorre invece considerare l'intero come fenomeno sovraordinato rispetto alla somma dei suoi componenti (cfr. Amenta in Bertagna & Triani 2003).

⁹ La linguistica acquisizionale studia una realtà chiamata 'interlingua', cioè la lingua usata da una persona che sta apprendendo un'altra lingua. La nozione fondamentale, secondo Larry Selinker che ne creò il termine nel 1972, è che l'interlingua è un sistema a sé, non strutturato a caso, prodotto dall'input dell'insegnante nella lingua straniera o nell'ambiente dell'acquisizione spontanea (Selinker 1972).

¹⁰ Uno dei capisaldi della glottodidattica è la teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner, psicologo di Harvard, che individua sette tipi di intelligenza (logico-matematica, linguistica, spaziale, musicale,

dichiarazioni di principio e le loro realizzazioni concrete di tecnica didattica (per un approfondimento si rimanda a Balboni 2014, pp. 7 ss.).

L'omogeneità degli intenti programmatici rispetto a quanto messo in pratica concretamente, è dunque il punto critico che ci permette di distinguere un'azione sostenibile dal sistema studente-lingua/cultura-docente da un'altra, invece, potenzialmente distorta e “potenzialmente dannosa” (Balboni 2014, p.12). Ovviamente la valutazione sulla qualità morale delle scelte didattiche effettuate compete al singolo sulla base dei propri parametri morali, ma ogni azione didattica, in termini logici e strutturali, deve essere inserita all'interno della macro-struttura linguistico-educativa, la cui complessità non può diventare il pretesto per abbandonare la via virtuosa. Un insegnamento che tenga conto dell'ecologia complessiva del sistema linguistico è infatti possibile solo nella misura in cui la natura argomentativa dei singoli elementi che ne costituiscono la triade (soggetto-oggetto-agente), venga colta e sviluppata, anziché ridotta o censurata, nei nuovi perimetri della collettività.

3. Conclusioni

In definitiva, all'educazione linguistica può essere conferita la patente di eticità/non eticità soltanto se contribuisce alla '*pursuit of happiness*' di ciascuno, garantendo livelli di competenza comunicativa (con le dovute differenze tra L1 e L2) adeguati a permetterne la culturizzazione, la socializzazione e l'auto-promozione in seno alla comunità accogliente. *Ça va sans dire*, che in caso di individui con bisogni educativi speciali, come quelli dei bambini figli di migranti, occorrerà una declinazione specifica che tenga conto delle difficoltà evolutive di funzionamento anche transitorie che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua materna ed incidono nell'apprendimento della lingua seconda e nello sviluppo della riflessione meta-linguistica. Un modello etico glottodidattico che tenga in considerazione anche coloro i quali sono portatori di bisogni linguistici specifici (per esempio dovute a svantaggi linguistico-culturali), deve necessariamente progettare un intervento formativo

cinestetica o procedurale, interpersonale e intrapersonale) presenti in ogni persona ma in combinazioni e dominanze diverse (Gardner 1983).

consideri le difficoltà insite nella condizione psico-fisica di ogni alunno e che sia calibrato sulle effettive capacità cognitive. Un aiuto mirato deve basarsi sulle competenze già acquisite dallo studente in una precedente realtà scolastica o extra-scolastica e deve avvicinarlo, gradualmente, al vero e al giusto, in modo tale da consentirgli di partecipare alla vita sociale e democratica della comunità di appartenenza, per sentirsene (e diventarne) parte integrante. Il cambiamento di lingua e cultura rappresenta infatti il primo fattore di difficoltà per gli studenti non-nativi e l'apprendimento della L2, di conseguenza, diventa il più importante elemento di adattamento alla nuova società. Per questo motivo occorre tenere ben presenti le condizioni che potrebbero sfavorire un processo lineare di apprendimento di una lingua seconda e dunque inibire il senso di appartenenza alla comunità: la somiglianza strutturale tra L1 e L2 e quindi l'elevata differenza dalla lingua d'origine, nella pronuncia, nella forma ritmica e nella sintassi; l'età di inserimento nella nuova cultura, la scolarità precedente (e dunque la possibilità o meno di fare riferimento a capacità meta-linguistiche permettendo riflessioni più consapevoli), la povertà della lingua d'origine in famiglia (e la relativa povertà di esperienze e di lessico per esprimerle), la lingua del Paese ospitante (imparata e usata soltanto in contesti formali e totalmente assente nei rapporti extra-scolastici) (Favaro, 2011). Sebbene i bambini figli di migranti possono presentare tra loro forti diversità, il fatto di vivere in un posto che non è la loro terra d'origine e quindi di parlare una lingua differente da quella utilizzata nel Paese in cui vivono, diventa un elemento comune sulla base del quale è possibile (oltre che indispensabile) definire percorsi curricolari adeguati.

Insegnare/apprendere una lingua seconda in situazione di migrazione e valorizzare la diversità linguistica richiede aperture, attenzioni e competenze interculturali. Non ci si apre alle differenze se non ci si lascia attraversare anche dalla pluralità delle lingue e se non si è attenti alle interazioni tra parlanti nativi e allocti. Sia da parte di chi accoglie e insegna, sia da parte di chi entra a far parte di una nuova comunità e deve fare del nuovo codice la sua casa, è indispensabile un approccio interculturale basato sulla curiosità e l'apertura al mondo e alla sua differenza. L'errore più comune nell'avvicinarsi al problema è quello di non considerare quello linguistico un sistema *où tout se tient* e di ricondurre tutto al

mero apprendimento strumentale di una lingua seconda o terza, svilendo ogni riferimento emotivo alla lingua-madre, per antonomasia lingua dell'affettività. Invece, in un contesto sociale e culturale come quello in cui viviamo, contrassegnato dall'incrocio e dalla convivenza di una pluralità di popoli e di tradizioni, è necessario riformulare un concetto di inclusione che prescindendo da ogni accezione assimilatoria e che si connetta, invece, all'idea del riconoscimento reciproco nel rispetto della differenza di ciascuno. Pertanto, secondo i dettami dell'eticità, potenziare le capacità di apprendimento dei soggetti provenienti da contesti linguistici diversi può contribuire, in pieno, anche a colmare le disuguaglianze.

Il processo di miglioramento dell'acquisizione linguistica e di potenziamento dell'apprendimento linguistico da parte di soggetti provenienti da contesti linguistici differenti, assume dunque le forme di una vera e propria strategia di integrazione per il pieno inserimento nella comunità dei nativi in quanto può portare a facilitare le condizioni di base per capire ed essere capiti.

In conclusione, una scuola che vuole pregiarsi del titolo di eticità e che, quindi, include senza discriminare, è chiamata a dedicare grande attenzione all'educazione linguistica, dal momento che "è solo la lingua che fa uguali" (Milani 1967 p. 96) e che apre le porte ad un percorso teso a minare alla base i meccanismi dell'esclusione sociale e finalizzato invece al 'ben-essere' comunitario. Il bene comune, in questo modo, diventa la risultanza di uno stretto binomio lingua e cultura/inclusione, dove la centralità del bene intangibile dell'educazione linguistica si manifesta nella sua capacità di rilanciare la dimensione etica dell'impegno sociale e di produrre, nelle scelte pedagogiche e didattiche, i suoi effetti tangibili nel vivere civile.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. (2012). Educazione linguistica: coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista. *EL. LE Educazione linguistica. Language education*, 1(1).
- Balboni, P. E. (2014). Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1(1), 1-14.

- Beacco J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, 8(2).
- Bellocchi S., & Baraldi, S. (2010). *Bilinguismo e apprendimento della letto-scrittura: sviluppo tipico e difficoltà*. In Contento S. (a cura di), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi linguistici e ed emotivi*. Roma: Carrocci.
- Bertagna, G., & Triani, P. (Eds.) (2013). *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Brescia: La Scuola
- Camilleri, A., & De Mauro, T. (2014). *La lingua batte dove il dente duole*. Gius. Laterza & Figli Spa
- Caon F. (2006). *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Coggi, C. (Ed.) (2009). *Potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. Il Progetto Fenix*. Milano: Franco Angeli.
- Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale. «Vivere insieme in pari dignità»*. Strasbourg Cedex: Consiglio d'Europa
- Council, O. E., (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: University Press.
- Comoldi C., & Zaccaria S., (2014). *In classe ho un bambino che... Per una scuola che include. L'insegnante di fronte a DSA e BES*. Firenze: Giunti Scuola.
- De Mauro, T., & Simone, R. (1975). Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica. *GISCEL*, in <http://www.giscel.it>.
- Diadori, P. (Ed.) (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier - Mondadori Education .
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Multicultural Diversity and Special Needs Education*.
- Favaro, G. (2011a). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti Scuola.
- Favaro, G. (Ed.) (2011b). *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Folgheraiter, K., & Tressoldi, P. E. (2003). Apprendimento scolastico degli alunni stranieri: quali fattori lo favoriscono. In *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 3, 365-387.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basics.
- Milani, L. (1967). *Scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa*. Milano: Edizioni Mondadori.
- Ministero Istruzione Università Ricerca (2015a). *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*.
- Ministero Istruzione Università Ricerca (2015b). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*.

- Moro, G., Jacobone, V., & Scardigno, F. (2012). *Storie (dis) integrate. Studio sul processo d'integrazione degli immigrati a Bari: Studio sul processo d'integrazione degli immigrati a Bari*. Milano: FrancoAngeli.
- Moro, M. R. (2008). *Maternità e amore. Quello di cui hanno bisogno i bambini per crescere bene qui e altrove*. Milano: Frassinelli
- Murineddu, M., Duca, V. & Cornoldi, C. (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli alunni stranieri. In *Difficoltà di apprendimento - Edizioni Erikson Trento*, 12(1), 49-70
- Rodríguez, C. A. M. (2015). Educazione Linguistica e BiLS. Alcune questioni etiche. *EL. LE Educazione linguistica. Language education*, 4(3)
- Revelli, L. (Ed.) (2009). *Italiano L2: problemi scientifici, metodologici, didattici*. Milano: FrancoAngeli.
- Santagati, M., & Ongini, V. (Ed.) (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale As 2014/15*, Milano: Fondazione ISMU.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Stella, G. (2016). *Tutta un'altra scuola. Quella di oggi ha i giorni contati*. Firenze: Giunti Editore.
- Zorzi, D., & Leone, P. (Eds.) (2003). *Prospettive e applicazioni per l'insegnamento dell'italiano L2*. Lecce: Besa.