

Come l'educazione linguistica può favorire l'integrazione. Esperienze di formazione rivolte a studenti e insegnanti della città di Torino

Paolo Della Putta (Università di Torino)

Il sistema educativo italiano è, sin dai suoi albori, caratterizzato da una forte alloglossia: accanto a un italiano standard o neo standard e alle sue varietà “scolastiche” (Berruto 2012, Cortelazzo 2000) e alle cosiddette “lingue minoritarie” (Iannaccaro 2020) troviamo, nelle aule delle nostre scuole, altre lingue romanze originarie della penisola (i cosiddetti “dialetti”) e, in tempi più recenti, idiomi di altre nazioni, come l'arabo e il rumeno.

La scuola e i suoi attori principali, ovvero gli insegnanti e gli studenti, si interrogano da un cinquantennio (De Mauro 1975) su come superare gli ostacoli che, necessariamente, l'alloglossia pone loro innanzi e, in tempi più recenti, su come riuscire a farne tesoro, capovolgendo la tradizionale ottica sottrattiva secondo cui le lingue altre dall'italiano non possono essere usate in classe (Della Putta 2020; Cognini 2020).

Nonostante i tanti interventi compiuti, negli anni, per valorizzare il plurilinguismo a scuola e per aiutare, contestualmente, gli studenti con background migratorio a imparare l'italiano, ancora oggi il nostro sistema scolastico fatica a misurarsi con l'alloglossia: sono soprattutto gli insegnanti a denunciare la carenza di una formazione che li aiuti concretamente (ovvero durante le lezioni e la loro programmazione) a lavorare con maggiore serenità con gli studenti che parlano lingue madri altre dall'italiano (Solerti 2021; Duberti 2019).

Nella presente comunicazione presenterò due linee di intervento glottodidattico che, da alcuni anni, implementiamo all'Università di Torino, in collaborazione con il Comune della città o, più recentemente, grazie a un finanziamento europeo (Andorno et al. in preparazione).

La prima linea operativa coinvolge attivamente gli allievi neoarrivati (NAI, secondo l'acronimo ministeriale) in laboratori di lingua a spiccato carattere inclusivo, dove gli allievi e le allieve sono chiamati a lavorare in gruppo attorno a progetti pedagogici concreti, come la redazione di un libro, la messa in scena di una pièce teatrale, il doppiaggio di un cartone animato etc., seguendo l'ottica di una didattica progettuale e task-based (Krajcik & Blumenfeld 2006; Ellis 2020). Nei laboratori, gli allievi

possono “ritrovare la parola” – in qualunque lingua essa sia espressa -, di norma “persa” per i traumi migratori (i.e., “fase di silenzio”), o possono “ritrovare una parola più adeguata”, meno aggressiva, riuscendo a controllare gli eccessi comportamentali che sono, sovente, anch’essi manifestazione del trauma migratorio (Favaro 2016; Della Putta & Sordella 2022a).

I laboratori di lingua sono condotti da insegnanti di italiano L2 che vengono formati, contestualmente al progredire della loro docenza nei laboratori, dal gruppo scientifico dell’Università di Torino. La loro formazione – e questa è la seconda linea di intervento – segue dinamiche molto diverse da quelle tradizionalmente conosciute: essa si rifà, infatti, a un paradigma socioculturale e costruttivista (Johnson & Golombek 2020) a natura bottom up. I formatori prendono innanzitutto in considerazione le pratiche attuali dei docenti che vengono discusse e rimodellate in un’attività di tutorato di circa sei mesi, affinché esse diventino più efficienti e funzionali ad aiutare l’apprendimento linguistico e il coinvolgimento sociale degli allievi neoarrivati. Questa modalità formativa sta “molto vicina all’esperienza” (Dei 2018) degli insegnanti e considera, discutendole, le loro emozioni e le loro difficoltà durante i tentativi di cambiamento delle loro prassi (Della Putta & Sordella 2022b).

I risultati e le criticità emerse dal lavoro attorno a queste due linee di intervento glottodidattico nelle scuole torinesi verranno presentati e discussi criticamente.