

La linguistica in campo

Scritti per Mari D'Agostino

A cura del

Gruppo di ricerca dell'*Atlante Linguistico della Sicilia*



Edizioni dell'Orso
Alessandria

© 2016

Copyright by Edizioni dell'Orso s.r.l.

via Rattazzi, 47 15121 Alessandria

tel. 0131.252349 fax 0131.257567

e-mail: info@ediorso.it

<http://www.ediorso.it>

Redazione informatica e impaginazione a cura di ARUN MALTESE (bibliotecnica.bear@gmail.com)

È vietata la riproduzione, anche parziale, non autorizzata, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche a uso interno e didattico. L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171 della Legge n. 633 del 22.04.41

ISBN 978-88-6274-662-5

INDICE

<i>Introduzione</i>	p. VII
Luisa Amenta <i>Quando la grammatica incontra il parlante</i>	1
Chiara Amoruso <i>L'intervista fra ricercatore nativo e informatore straniero</i>	15
Marcello Amoruso – Adele Pellitteri <i>Analfabeti all'Università: storia di un viaggio, storia di un progetto</i>	27
Laura Bonura <i>Il gioco con l'altalena nell'ALS: schede e appunti</i>	41
Adriana Arcuri – Egle Mocchiato – Maria Rosa Turrisi <i>Una marcia in più. Ricerca, didattica e documentazione per la formazione degli insegnanti di italiano L2</i>	51
Michele Burgio <i>Se il poeta è un (buon) informatore. Contributo per un repertorio della parlata serradifalchese</i>	59
Marina Castiglione <i>Allotropia e usi morfosintattici: bbellu e bbeddu in Sicilia</i>	73
Alessandra Colonna Romano <i>Dalla ricerca del dato alla ricostruzione di storie. Lo scavo biografico nell'inchiesta sociovariazionale ALS</i>	91
Elena D'Avenia <i>Le indagini sul campo per il modulo marinaro dell'ALS</i>	105

Vito Matranga	
<i>Vocali medie toniche e variabili sociali in alcune varietà della Sicilia occidentale. Primi dati</i>	113
Nicolò Paesano	
<i>Sintatticamente nell'ALS: ca e chi nel siciliano contemporaneo</i>	123
Giuseppe Paternostro	
<i>Sociolinguistica, una disciplina in cerca d'autore. Storie di trattini, parentesi e univerbazioni</i>	137
Vincenzo Pinello	
<i>L'apprendistato dell'artigiano e la lezione dell'ALS. Come le lingue e gli spazi ci raccontano il mondo</i>	157
Giuliano Rizzo	
<i>Un etnotesto ludico: la fionda</i>	171
Giovanni Ruffino	
<i>Stranizzare/stranizzarsi: note storico-grammaticali e condizioni d'uso</i>	175
Francesco Scaglione	
<i>Dialetto ed "emozioni": alcuni aspetti descrittivi</i>	183
Roberto Sottile	
<i>A caccia di "autoctonismi" nella scrittura di Andrea Camilleri. La letteratura come accianza di sopravvivenza per le parole altrimenti dimenticate</i>	195

Una marcia in più. Ricerca, didattica e documentazione per la formazione degli insegnanti di italiano L2

Adriana Arcuri – Egle Mocciaro – Maria Rosa Turrisi¹

1. *Introduzione*

Scrivere questo contributo è come ripercorre un tratto della vita professionale e personale che abbiamo condiviso con Mari D'Agostino e che ci ha viste in qualche misura protagoniste di un cambiamento della scuola siciliana e dei suoi insegnanti.

Quando gli alunni stranieri sono cominciati ad arrivare nelle classi delle scuole di Palermo, la loro presenza è stata registrata in città, ma il fenomeno era molto circoscritto e nessuno di noi avrebbe previsto che si sarebbe trasformato nel tempo in un fenomeno rilevante. La presenza degli stranieri somigliava più alla migrazione di contadini siciliani che diventavano operai nelle fabbriche del nord Italia o dell'Europa o nelle miniere del Belgio. E anche i modelli di riferimento dei processi di integrazione erano quelli dei paesi del nord Europa, pur nella specificità e nel ritardo, anche normativo, dell'Italia.

Come persone di scuola e come formatori ci siamo confrontati con i nuovi bisogni degli insegnanti e delle scuole, con un approccio che tenesse insieme la ricerca nel campo della didattica dell'italiano come lingua non materna, la formazione degli insegnanti e le pratiche di insegnamento. Mentre si progettavano e si realizzavano i corsi di formazione in servizio per gli insegnanti delle scuole con alunni stranieri, si sviluppavano tesi di laurea e di dottorato e si rifletteva insieme, docenti di scuola e dell'università, su modelli teorici e pratiche di insegnamento dell'italiano come lingua non materna. Questa modalità operativa ha caratterizzato il gruppo di lavoro che, fra permanenze e cambiamenti, si è strutturato intorno al progetto di affrontare la situazione linguistica che ha mutato la fisionomia della scuola italiana con l'ingresso di alunni di madrelingua non italiana e, più tardi, della società intera, a seguito del fenomeno migratorio. Un fenomeno che, nel tempo, ha mostrato la sua portata epocale e si è andato articolando e modificando non solo nella quantità, ma anche nelle caratteristiche anagrafiche, geografiche e culturali dei migranti.

Si è trattato di un percorso bidirezionale che andava, da un lato, dalla ricerca verso la didattica, coinvolgendo ricercatori, studiosi, formatori, insegnanti e alunni

¹ Il lavoro è frutto della comune riflessione delle autrici. Tuttavia, Maria Rosa Turrisi è responsabile per 2 e 3, Egle Mocciaro per 4, Adriana Arcuri per 5. I paragrafi introduttivo e conclusivo sono condivisi.

e, dall'altro, dall'esperienza verso la ricerca coinvolgendo alunni, insegnanti, formatori, studiosi e ricercatori, attraverso l'auto-osservazione e la riflessione costante sulle modalità di intervento e la valutazione di esse non solo in termini di efficacia, ma anche di legittimità scientifica. Le esperienze di formazione realizzate a partire dal 2000, quindi, hanno consentito non solo di avviare uno sviluppo professionale dei docenti delle scuole sulle tematiche dell'italiano L2, ma anche di costruire un gruppo di *formatori*. Nessuno di questi formatori era tale senza essere contemporaneamente docente o ricercatore e questo ha permesso a ciascuno di guardare ai problemi e alle soluzioni da più punti di vista. Man mano che ci sperimentavamo come formatori, attraverso la documentazione e la riflessione sulle esperienze fatte, abbiamo imparato a migliorare le nostre competenze professionali e a mettere meglio a fuoco strategie formative e modelli.

La collaborazione fra scuola e università si è, inoltre, concretizzata nell'attenzione verso un approccio che tenesse insieme formazione iniziale e in servizio, che non possono essere disgiunte e che, anzi, se tenute insieme consentono di attivare un circuito virtuoso nell'ottica della riflessività e dell'apprendimento professionale per tutto l'arco della vita.

In questo contributo vogliamo ripercorrere le tappe di questa avventura, che si è articolata all'interno di un processo più ampio che ha investito la scuola e la società italiana e di cui, dopo quasi vent'anni, possiamo individuare alcuni snodi significativi, come l'impiego nei documenti relativi alla scuola della formula 'lingua di scolarizzazione', che ha sostituito 'lingua madre' e 'lingua straniera', e il mutamento di prospettiva dall'integrazione nella cultura italiana degli immigrati, attraverso l'abbandono della cultura di provenienza, al riconoscimento della dimensione plurale della società e del suo corrispettivo linguistico, il plurilinguismo.

2. *Le prime esperienze di formazione*

I primi corsi (dal 2000 al 2002) sono stati una vera sperimentazione: nessuna idea di plurilinguismo fra gli insegnanti, difficoltà a individuare e riconoscere l'insegnante di italiano come insegnante *di lingua*, presenza degli alunni stranieri concentrata solo in alcune scuole. Era necessario orientare gli insegnanti nella riflessione sull'insegnamento dell'italiano come lingua straniera; rispondere a un clima di *emergenza* del fenomeno; integrare un approccio interculturale *tout court* fondato prevalentemente su una visione buonista dell'integrazione/assimilazione, in cui la diversità si configurava più come un elemento folklorico legato a costumi e abitudini alimentari che come un autentico riconoscimento dell'alterità come identità. Tutto ciò era legato non solo alla presenza ancora poco significativa degli alunni stranieri nelle classi e alla debole presenza del fenomeno migratorio nella nostra regione, ma anche ad una mancanza di attenzione al problema nella

formazione degli insegnanti su queste tematiche. In quella fase è stato determinante il confronto con le altre esperienze di formazione già sviluppate in altre realtà italiane, ma anche un'attenta lettura della caratteristica specifica del fenomeno migratorio nella nostra regione, da Mazara del Vallo, in cui il fenomeno migratorio si era nel tempo strutturato e consolidato e gli alunni erano già di *seconda generazione*, a Palermo che, almeno allora, si definiva come 'città di transito'. Queste prime esperienze hanno mostrato che l'intervento nei confronti degli alunni stranieri era assimilato a quello nei confronti degli alunni svantaggiati, dal momento che le scuole interessate ai fenomeni migratori erano – e sono – quelle dei quartieri dei centri storici delle grandi città o delle zone più marginali in cui si concentrano vecchie e nuove povertà. Tuttavia proprio quei primi corsi hanno consentito di mettere al centro dell'attenzione il problema della lingua e la specificità dell'insegnare a coloro che hanno una lingua materna diversa dall'italiano sia le discipline linguistiche che quelle non linguistiche. Fin da quelle prime esperienze si è sviluppata una particolare attenzione alla 'lingua per lo studio' e, proprio in questo ambito, ha anche preso avvio la ricerca che ha prodotto il modulo «La testualità: selezione, gestione e semplificazione dei testi», nell'ambito del progetto avviato dal Ministero dell'Istruzione e da venti università italiane a partire dall'anno scolastico 2000-2001.

3. *Il progetto 'Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture'*

Il progetto si è sviluppato in un percorso integrato fra ricerca e didattica, che ha visto prima l'elaborazione di moduli formativi e di un sillabo che definiva le aree fondanti della formazione degli insegnanti di italiano L2 da parte delle Università e di un comitato scientifico sostenuto dal MIUR, poi la formazione dei docenti tutor e, infine, l'attivazione di corsi pilota sul territorio nazionale (Amoruso / Arcuri / Turrisi 2010). Il sillabo faceva capo a quattro aree fondamentali: linguistica generale, linguistica acquisizionale e tipologica, glottodidattica, pedagogia interculturale. All'interno di queste aree erano organizzati i moduli formativi, articolati in due livelli: un corso di base rivolto ad insegnanti di ogni disciplina e un corso avanzato riservato agli insegnanti di area linguistica. Era prevista una modalità didattica fondata sull'*e-learning* integrato, caratterizzato dalla combinazione di una parte di formazione on line e una parte in presenza di uguale consistenza. Tale modello, grazie alla flessibilità della comunicazione telematica, coniugava un alto numero di corsisti, la facilità di accesso a una pluralità di materiali e l'integrazione della formazione, anche tra pari, con le risorse della comunicazione in presenza. Un ampio spazio era dedicato alla metodologia della ricerca-azione, che consente agli insegnanti l'osservazione sistematica delle proprie pratiche didattiche al fine di renderle più efficaci. Il progetto così concepito garantiva un equilibrato dosaggio e una sinergia tra i

momenti di formazione teorica, quelli di riflessione metodologico-didattica e quelli di riflessione e ricerca sulla propria pratica didattica. Le insegnanti hanno gestito il proprio apprendimento in maniera attiva ed hanno imparato a mettere in relazione ciò che acquisivano attraverso lo studio dei contenuti dei moduli con ciò che accadeva in classe, a osservare il proprio agire professionale, a osservare e riconoscere i comportamenti e gli apprendimenti linguistici dei propri alunni, a modificare il proprio intervento e a sperimentare possibili nuove soluzioni. I contenuti dei moduli sono stati presentati con una chiave di lettura che teneva insieme due aspetti fondanti della professionalità docente, la progettazione e la pratica didattica. Ciò ha permesso di recuperare la varietà e la ricchezza delle esperienze maturate dalle docenti, ma ha consentito anche di mettere a fuoco problemi ancora non identificati o percepiti soltanto come disagio.

La presenza degli stranieri restituisce all'insegnante di italiano la sua identità di docente di lingua, lo induce a isolare, fra le difficoltà di apprendimento, quelle di tipo linguistico, a individuarne il livello, a scegliere strategie di intervento. Inoltre, un intervento didattico progettato per gli alunni stranieri può avere una ricaduta positiva nei processi di apprendimento degli alunni italofofoni. Ecco che imparare a osservare e riconoscere le ricadute della propria azione didattica diventa un'occasione di incremento di professionalità. Ciò avviene se tale riflessività si traduce nella capacità di estrapolare dalla singola esperienza indicazioni per successive pratiche.

Sul versante organizzativo, in Sicilia la fase pilota ha visto l'attivazione di due corsi in due sedi diverse: il corso di livello avanzato ha avuto luogo a Palermo e ha coinvolto insegnanti già formati, il corso di primo livello si è svolto a Mazara del Vallo. In entrambi i casi, si è scelto di dare particolare rilievo al tema della gestione e della semplificazione dei testi scolastici, coerentemente con gli sviluppi della ricerca in questo campo (Amoruso 2010). I due corsi hanno rappresentato l'occasione per la messa a punto di procedure di semplificazione dei testi, di riconoscimento degli ostacoli linguistici e testuali che incontrano gli alunni stranieri nella comprensione dei testi scolastici e, in generale, dei testi scritti.

La scommessa formativa è stata pertanto quella di dotare gli insegnanti di competenze che potessero incrementare negli allievi la padronanza della lingua per lo studio. Il processo di comprensione di un testo dipende dalle caratteristiche intrinseche del testo stesso, ma anche dalla capacità del lettore di attuare strategie adeguate; il lavoro di ricerca ha seguito pertanto due direttrici: costruire con gli insegnanti competenze di semplificazione e strumenti utili a fornire agli allievi strategie di lettura. Quando i docenti acquisiscono la capacità di riconoscere in un testo gli ostacoli alla comprensibilità e di collocarli nel loro giusto ambito (testuale o linguistico), non acquisiscono automaticamente anche la competenza attiva della scrittura di un testo ad alta comprensibilità; il percorso ha richiesto, quindi, un lavoro specifico che ha visto proprio nella ricerca-azione il suo punto di forza.

4. *La formazione iniziale: il Master di secondo livello in ‘Teoria, progettazione e didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera’.*

Nel 2009, Mari D’Agostino ci chiede di abbozzare un progetto per un Master in didattica dell’italiano come lingua non materna, che avrebbe dovuto arricchire, sul piano della formazione e della riflessione teorica, la vita della Scuola di Lingua italiana per Stranieri, da lei fondata e diretta. Al tempo stesso, questa nuova esperienza si sarebbe dovuta configurare come sviluppo coerente, sul piano della formazione iniziale, delle esperienze maturate negli anni precedenti nell’ambito di quella in servizio. Affida il compito, in particolare, ad Adriana Arcuri, docente e formatrice, che – insieme a Maria Rosa Turrise – di quelle esperienze era stata protagonista, e a me, di scuola linguistica. Una scelta tutt’altro che casuale e che racchiudeva, piuttosto, alcuni dei principi che hanno informato quest’impresa fin dalle sue primissime fasi: tra questi, la convinzione che un’idea ‘spessa’ di didattica della lingua deve essere associata a un’idea complessa di lingua, che – in altri termini – il docente di italiano è, insieme, un esperto di didattica e un professionista consapevole dei meccanismi che presiedono al funzionamento e all’acquisizione della lingua da insegnare e in grado di riflettere attivamente su di essi, mettendo in campo strategie didattiche coerenti.

Su questi due nuclei, didattico e linguistico – o meglio sul loro intreccio – andavano poi fondate tutte le scelte successive, sia sul piano dei diversi contenuti che avrebbero contribuito alla costruzione della professionalità del docente di italiano come lingua non materna (contenuti in larga misura ereditati dalle sperimentazioni formative di cui si è detto nei precedenti paragrafi, cui se ne aggiungevano però di nuovi), sia su quello delle scelte scientifiche, didattiche e organizzative che avrebbero disegnato il nostro nuovo modello formativo. Sullo sfondo, ancora una volta, la dimensione etico-politica dell’insegnamento linguistico, i valori del plurilinguismo, orizzonte di senso del nostro comune lavoro (D’Agostino 2014).

Nella pratica, queste assunzioni hanno cominciato sin da subito a tradursi in un denso confronto circa i modi di intrecciare i diversi aspetti della professione, che ha condotto alla stesura delle *Linee guida*, il documento del Master per eccellenza. Concepito quasi come quadernetto su cui appuntare le nostre prime riflessioni, viene alla luce come un atto di fondazione, per crescere negli anni accompagnando la storia del Master, ma conservando le tracce, ben leggibili in filigrana, degli sviluppi, dei cambiamenti, delle acquisizioni. Giunto alla sua settima edizione, il Master è in effetti di nuovo in trasformazione – se non addirittura a un punto di svolta – per potere accogliere in sé cambiamenti e nuove esigenze formative che bussano alla nostra porta con inedita insistenza. Nondimeno, i principi nucleari del modello sono intatti. Proveremo a riassumere qui di seguito tre ‘nodi’ che descrivono il percorso.

Fa parte delle assunzioni stabili, perché fondative, la *riflessione* – o meglio, la *riflessività*, intesa non come addentellato spontaneo, ma come modalità sistematica di apprendimento. La proposta del Master, infatti, si articola su due livelli: attività di formazione *stricto sensu* (tirocinio, discipline, laboratori etc.) e riflessione sulla formazione stessa, un'attività formativa *lato sensu*, che ha la sua sede naturale in un modulo che assume l'appellativo metaforico di 'tessuto'. Si tratta di un percorso metacognitivo strutturato, che affianca tutte le altre attività con lo scopo di guidare i corsisti nella riflessione sulle finalità dei vari segmenti formativi e sui fili che li legano e *dentro* il proprio processo di apprendimento per acquisirne consapevolezza e controllo. È appena il caso di osservare come quest'impostazione sposi un approccio di natura 'costruttivista', secondo cui ciascuno è artefice del proprio percorso di apprendimento. Questa impostazione è descritta, nel Master, attraverso l'impiego di alcune altre *metafore* che potremmo definire di 'transizione': lo *specchio* (l'attività riflessiva), la *valigia* (la documentazione e la memoria dei diversi frammenti della propria esperienza formativa) e, metafora dei passaggi per eccellenza, *Giano bifronte*, immagine che ritrae in modo particolarmente icastico la dimensione dello studente del Master, apprendente che apprende a insegnare, a assumere cioè il ruolo speculare a quello ricoperto nel Master (Arcuri / Mocciaro 2014).

Il secondo 'nodo' che caratterizza il Master è l'intima relazione e lo scambio permanente con altre realtà e dimensioni formative. Anzitutto, la Scuola di Lingua italiana per Stranieri – diretta, come il Master, da Mari D'Agostino. Scuola e Master coabitano un medesimo spazio, si scambiano docenti, condividono studenti – le classi di stranieri, dove i corsisti del Master fanno tirocinio. Master e Scuola si aprono, insieme, a realtà formative esterne, come le scuole del territorio, anch'esse sedi del tirocinio, destinatarie di corsi per scolari con L1 diversa dall'italiano o di corsi di formazione in servizio per docenti che con questi devono confrontarsi; ma anche case-famiglia che ospitano minori non accompagnati (Arcuri / Mocciaro / Pellitteri 2015), CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti), cui vengono destinati percorsi formativi sia per adulti analfabeti sia per docenti di italiano L2 (si dirà di più nei prossimi paragrafi) o, ancora, istituzioni straniere che hanno cominciato a chiedere la nostra collaborazione e il nostro contributo come formatori. Questa apertura fa dei diversi attori implicati nella formazione figure complesse, che mostrano la pervasività dell'immagine di Giano nella nostra storia: docenti o ricercatori che sono anche formatori, docenti che si fanno ricercatori, ricercatori che si fanno docenti e via dicendo, in una spirale virtuosa di funzioni, nella quale ciascuno raddoppia il proprio volto, moltiplicando le angolature prospettiche sulle nozioni di didattica, di ricerca, di formazione.

L'ultimo 'nodo' sul quale è necessario soffermarsi è la specificità del tirocinio, che si esplica a più livelli. Anzitutto, il tirocinio è sempre supervisionato; anzi (e ciò è vero per tutte le esperienze che rientrano nel tirocinio, anche quelle condotte

all'estero), esso è doppiamente supervisionato, sul piano dell'osservazione e della pratica didattica e sul piano dell'osservazione e dell'analisi linguistica, sicché proprio nella pratica delle classi trovano il proprio anello di congiunzione le due grandi anime del Master (Mocciaro 2014). In secondo luogo, il Master ha elaborato negli anni, sulla base delle esperienze compiute e dei rapporti con l'esterno, diversi profili di tirocinio: docente di italiano come lingua di scolarizzazione in classi plurilingui, docente di italiano come lingua seconda a utenze fragili, docente di italiano come lingua straniera. Chiuderemo questa sezione soffermandoci sul secondo profilo, quello rivolto agli utenti 'fragili' (minori stranieri non accompagnati, donne migranti, adulti analfabeti), perché esso rappresenta quello, ad oggi, più gravido di conseguenze, a livello formativo e a livello scientifico. L'intensificarsi della relazione con questo tipo di utenza (dovuto sia alla pressione dell'utenza stessa, sia, sul piano progettuale e operativo, alla lungimiranza di Mari D'Agostino) ha aperto nuovi fronti di intervento, primo tra tutti quello della formazione nei CPIA, cui il prossimo paragrafo è dedicato. Ma ha aperto anche una nuova direzione di ricerca, quella sulla LESLLA (*Low Educated Second Language and Literacy Acquisition*), che lega la nostra azione formativa a un nuovo e denso filone di riflessione teorica, cui siamo adesso chiamati a partecipare. Ancora una volta su una soglia, una *ianua*. Ancora una volta, Giano.

5. La formazione in servizio: dai corsi USR ai CPIA

Inevitabilmente e – speriamo – virtuosamente, l'esperienza del Master, che per molti versi ci ha costretto a ripensare da un nuovo punto di vista ai contenuti essenziali della formazione professionale dell'insegnante di italiano L2 e alle modalità di costruzione della professionalità corrispondente, si è riverberata sulle nuove attività di formazione in servizio (Turrisi 2013).

Nelle scuole, nel frattempo, gli alunni stranieri si erano moltiplicati fino a diventare componente strutturale delle classi, anche se quantitativamente molto differenziata. I punti forti della formazione iniziale, così come descritta in 4 (stretta interrelazione fra competenza didattica e competenza linguistica e ruolo centrale della riflessione), ci hanno guidato nella progettazione dei nuovi corsi, che dovevano adattarsi a precise caratteristiche dei destinatari e del contesto in cui essi operavano, e dei vincoli organizzativi. Il vincolo organizzativo più rilevante era il tempo a disposizione, dell'ordine di grandezza di decine di ore e non di centinaia come nel Master.

I destinatari, come docenti in servizio, disponevano già, a differenza degli studenti del Master, di esperienza e di competenza professionale e spesso di una formazione iniziale di vecchia data che non aveva previsto la didattica dell'italiano come L2. Il loro contesto professionale erano ancora le classi delle scuole italiane,

dove l'italiano era lingua di scolarizzazione, ma non lingua madre non solo degli alunni stranieri ma spesso neanche di quelli italiani, perché dialettofoni, quindi classi complesse e non sempre opportunamente supportate da specialisti e risorse aggiuntive.

L'approccio riflessivo alla formazione ci è apparso anche in questa occasione come l'opzione metodologica che ci avrebbe permesso di fare emergere e valorizzare le competenze dei docenti o, comunque, di innestare sulla situazione esistente i nuovi input perché generassero nuove competenze. La prospettiva da cui siamo partite per progettare i corsi, infatti, è quella descritta da Pellerey (2005) quando afferma che «il sistema formativo non agisce direttamente sui destinatari, bensì indirettamente, *creando le condizioni* nelle quali questi possano e vogliano effettivamente apprendere, crescere, fiorire secondo un progetto di maturazione condiviso».

L'altra scelta metodologica importante che ci è sembrato opportuno confermare è stata quella di costruire l'apprendimento professionale mediante la ricerca-azione.

Per supportare il lavoro dei corsisti, favorire la metacognizione e costruire la documentazione, ci siamo avvalsi di alcuni strumenti di scrittura *in itinere* e abbiamo chiesto la produzione di un'autobiografia di apprendimento alla fine del percorso.

Un elemento innovativo della pratica formativa, connesso all'esperienza del Master, è stato la scelta di affidare a un *tessitore* la conduzione di incontri per tutta la durata del corso, durante il quale gli esperti si sono invece avvicinati. Tale scelta ha costituito la traduzione in termini organizzativi di queste opzioni metodologiche. Il tessitore ha avuto il compito di favorire la riflessione sugli input degli esperti e la loro mediazione verso una dimensione specificamente didattica sotto forma di ipotesi di intervento nelle classi; successivamente di facilitare la riflessione e la valutazione delle esperienze.

L'altro aspetto del problema era invece la selezione dei contenuti linguistici e didattici da proporre. Si è deciso di dividere il tempo a disposizione fra contenuti di tipo metodologico e contenuti linguistici, destinandoli rispettivamente al metodo umanistico-affettivo, alla linguistica acquisizionale e al trattamento dell'errore, e alla semplificazione dei testi.

Di solito le esigenze prioritarie che spingono i docenti verso la formazione in servizio riguardano segnatamente le competenze metodologiche e relazionali; a volte però sfugge un nesso fondamentale, cioè quello fra tali competenze e la competenza disciplinare. Se per i docenti è abbastanza facile cioè giungere alla consapevolezza che talvolta mettono in atto routine sclerotizzate, che cercano attraverso la formazione di modificare o sostituire, non è altrettanto facile individuare in quelle routine la matrice epistemologica. Non sempre è chiaro cioè che sono l'idea della disciplina, nel nostro caso la lingua, e le ipotesi sul funzionamento dell'apprendimento a condizionare la pratica didattica, siano esse note o meno a chi le attua.

Questi percorsi formativi hanno in qualche misura consentito di recuperare questo nesso e di renderlo evidente ai corsisti. L'approccio comunicativo alla didattica linguistica, che ha costituito il sostrato del nostro intervento formativo, ridefinisce finalità e obiettivi dell'agire didattico, scardinando dalle fondamenta un approccio di ispirazione grammaticale-traduttiva. Anche se è difficile che nella scuola di base, soprattutto primaria, i docenti adottino un punto di vista grammaticale-traduttivo 'puro', spesso avvertono lo scarto da questo modello come un prezzo da pagare all'età dei discenti o a una pedagogia dell'accoglienza, che contrasta per ragioni affettive quella che sarebbe invece l'opzione didattica ideale. È stato proprio dalla scoperta della coerenza tra azione didattica umanistico-affettiva e presupposti epistemologici dell'apprendimento della lingua e dal confronto esplicito tra due matrici culturali contrastanti, che i corsisti hanno conquistato una nuova chiave interpretativa della loro realtà scolastica, con la quale hanno letto in modo nuovo il problema dell'apprendimento della lingua da parte degli alunni non italofoeni (e non solo) e ipotizzato interventi nuovi.

Attraverso le attività e con le modalità descritte, i corsisti hanno quindi ampliato gli schemi di lettura delle proprie classi, acquisito schemi nuovi, infine ristrutturato alla luce dei nuovi apprendimenti schemi già posseduti.

Nei percorsi di cui abbiamo parlato è da evidenziare il clima costruttivo che i gruppi hanno respirato. Inoltre, è stata attuata una collaborazione equilibrata fra scuola e università, evitando fastidiose e ormai obsolete gerarchie fra 'teorici' e 'operatori'. D'altra parte, ciò è coerente con quanto si è detto più volte in questo contributo, a proposito dell'importanza che nel nostro gruppo ha la valorizzazione delle nostre stesse 'biodiversità'.

6. Oggi (e domani): la formazione integrata per gli alunni analfabeti e per i loro insegnanti

Il fenomeno migratorio continua nella sua incessante evoluzione e con esso la nostra società e quindi la scuola sono costantemente messe a confronto. La dimensione del plurilinguismo è stata adesso recepita nei documenti ministeriali ed è ormai chiaro che la competenza nelle lingue, anche quelle non conosciute dagli insegnanti italiani, va valorizzata e sfruttata ai fini dell'apprendimento dell'italiano. Se questi concetti, fino a poco tempo fa innovativi, possono essere considerati acquisiti, almeno come parametri di riferimento dell'azione didattica e formativa, nuove caratteristiche e nuovi bisogni dei migranti aprono nuovi scenari. A seguito della normativa internazionale che obbliga gli Stati ad accogliere i migranti se minori non accompagnati da adulti, la composizione anagrafica di chi arriva in Europa è nell'ultimo periodo cambiata. Le famiglie con progetto migratorio designano i figli ad affrontare l'avventura della ricerca di condizioni di vita diverse e molti fra i giovani e giovanissimi che arrivano sono senza adulti di riferimento, con conseguenze che si possono immaginare sul piano

esistenziale, e spesso senza nessuna scolarizzazione nella propria lingua madre, con conseguenze ancora non del tutto chiare sul piano dell'apprendimento della lingua. Le scuole e i CPIA, che in tempi recenti sono diventati istituzioni autonome, si trovano ad affrontare problemi del tutto inediti e questa dimensione costituisce la nuova frontiera – è il caso di dirlo – del nostro lavoro comune. L'integrazione fra ricerca, didattica e riflessione si mostra in questa fase irrinunciabile, visto che anche la letteratura in merito alla LESLLA è, per ragioni storiche, assai limitata. Siamo alle prese con un progetto a tutto campo, che costituisce una nuova sfida scientifica e didattica e che «è un modo per stare insieme, per collaborare, per rispondere, per dir così, a quelle esigenze di governo e di autogoverno della *pólis*» (De Mauro 2009: 398).

Bibliografia

- Amoruso, Chiara, 2010. *In parole semplici*, Palermo, Palumbo.
- Amoruso, Chiara / Adriana, Arcuri / Maria Rosa, Turrisi, 2010. «Italiano L2: dal progetto nazionale alla ricerca-azione. La 'gestione' dei testi scolastici», in *Rassegna dell'autonomia scolastica* 8.
- Arcuri, Adriana / Egle Mocciaro, 2014. «Ragionando sull'insegnamento dell'italiano come lingua non materna», in Adriana Arcuri / Egle Mocciaro (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 4), pp. 17-24.
- Arcuri, Adriana / Egle Mocciaro / Adele Pellitteri, 2015. «Una didattica per *project work* nelle comunità dei minori», in Marcello Amoruso / Mari D'Agostino / Youssif Jaralla (a cura di), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Palermo, Scuola di lingua italiana per stranieri (Strumenti e ricerche 5), pp. 205-214.
- D'Agostino, Mari, 2014. «L'Italia e l'Europa. Le lingue e i diritti di tutti», in Arcuri, Adriana / Egle Mocciaro (a cura di), 2014. *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 4), pp. 25-60.
- De Mauro, Tullio, 2009. *In principio c'era la parola?*, Il Mulino, Bologna (e-book).
- Mocciaro, Egle, 2014. «Un'idea di lingua: modelli, teorie e prospettive acquisizionali», in Adriana Arcuri / Egle Mocciaro (a cura di), in Arcuri, Adriana / Egle Mocciaro (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 4), pp. 89-108.
- Pellerey, Michele, 2005. «Apprendimento e trasferimento di competenze professionali», <http://pellerey.unisal.it/isfoldi.doc> (consultato il 20 febbraio 2016).
- Turrisi, Maria Rosa (a cura di), 2013. *Insegnare italiano nella classe plurilingue Un'esperienza di formazione in servizio*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 3).