

Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2

Uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare

Edith Cognigni

Abstract The paper discusses the main results of a case study on migrant women learning Italian as a second language and the teaching strategies employed thereof. The study focuses in particular on the linguistic and educational needs of female learners who move to Italy as a result of family reunification. After providing a critical overview of the course structure and teaching procedures which are generally implemented in this type of language training, the paper proposes an analysis of adult migrants' L2 learning needs from a gendered perspective. In light of some critical issues emerging from the case study, a task-based and self-narrative methodological framework is proposed, to try and meet migrant women's heterogeneous needs.

Sommario 1. Migrazione femminile e apprendimento dell'italiano L2. – 1.1. Metodologia della ricerca. – 1.2 I corsi di italiano L2 per donne migranti: una ricognizione. – 1.3 I bisogni linguistici e formativi nelle donne ricongiunte. – 2. Metodologie didattiche e proposte operative. – 2.1 Approccio interculturale e metodologia auto-narrativa. – 2.2 Riflessione sulla lingua e variazione diatopica. – 2.3 Dal sillabo processuale al *task-based learning*. – 3. Conclusioni.

1 Migrazione femminile e apprendimento dell'italiano L2

A seguito della crescente femminilizzazione dei processi migratori a livello globale (cfr. Decimo 2005), in Italia si è progressivamente assistito ad una costante crescita della componente femminile sul totale dei cittadini non italiani: secondo l'ultimo Rapporto sull'immigrazione (Caritas, Migrantes 2014), oggi le donne costituiscono il 53% degli oltre 4 milioni e 300 mila stranieri residenti in Italia, in cui le nazionalità più rappresentate sono quella rumena, albanese e marocchina e, a seguire, ucraina e cinese. La presenza delle donne straniere in Italia è aumentata notevolmente a partire dalla metà degli anni '90, grazie soprattutto al meccanismo del ricongiungimento familiare¹ che ha portato ad una presenza crescente di

1 Il fenomeno del ricongiungimento familiare, ampliatosi in maniera crescente tra il 1993 e il 2001, ha conosciuto in Italia una crescita esponenziale soprattutto con l'entrata in vigore della Legge 40/98 che riconosce e tutela il diritto dei migranti a mantenere e/o a riacquistare l'unità familiare.

donne dell'Islam nel nostro paese (cfr. Tognetti Bordogna 2012). I bisogni linguistici e formativi di queste donne, in una prima fase di adattamento nel contesto linguistico e culturale italiano, sono in parte simili a quelli dei migranti uomini, ma per alcuni aspetti peculiari poiché diverse sono le traiettorie migratorie e, soprattutto, i percorsi di vita in Italia. Essi necessitano di maggiore attenzione sul piano della ricerca e delle pratiche didattiche rivolte a questa specifica tipologia di pubblico dell'italiano L2, data l'ampiezza della componente femminile della migrazione in Italia e il crescente numero di corsi di italiano L2 per donne migranti ormai diffusi nell'intera penisola (cfr. par. 1.2). Alla luce della particolare situazione di svantaggio di questa fascia di apprendenti - legata sia alla loro condizione di migranti sia alla loro identità di genere - nella limitata letteratura glottodidattica² sull'argomento si sottolinea la specificità dei loro bisogni formativi e linguistici, nonché degli interventi didattici ad esse diretti. Emergono in particolare:

- la necessità di sviluppare maggiormente le *abilità di produzione e di interazione orale* rispetto ai migranti uomini, i quali sembrano possedere più opportunità di interazione nel contesto comunicativo di arrivo e di sviluppare in modo spontaneo una conoscenza di base della L2 (cfr. Favaro 2006);
- il bisogno di comprendere i codici culturali del Paese di accoglienza, in particolare quelli legati a specifiche pratiche di genere e, parallelamente, di sviluppare una competenza d'uso dell'italiano L2 utile a riappropriarsi della funzione genitoriale in terra di migrazione (cfr. Quercioli 2004);
- la necessità di acquisire un *linguaggio dell'affettività* che permetta l'espressione dei sentimenti e delle emozioni oltre che l'acquisizione di una competenza linguistico-comunicativa di base legata al soddisfacimento di bisogni di tipo strumentale (cfr. Favaro 2006).

Sulla base di tali premesse, il contributo prende in esame parte dei risultati di un'indagine empirica sui bisogni linguistici e formativi delle donne migranti che accedono alla formazione in italiano L2³, con particolare riferimento a quelle che la sociologia della migrazione definisce «donne del ricongiungimento» (cfr. Tognetti Bordogna 2012). Dopo aver fornito una panoramica critica su caratteristiche organizzative e didattiche, contenuti e materiali in uso nei corsi mirati a questa specifica fascia di apprendenti, si propone una rilettura in chiave di genere della gerarchizzazione di domini e macroaree rispetto al profilo apprendente migrante adulto. Nel

2 Oltre all'ampia letteratura di taglio sociologico sull'argomento, si vedano al riguardo i lavori di Quercioli 2004, Favaro 2006, Solcia 2011, Cognigni 2013.

3 Il contributo rielabora ed approfondisce alcuni dei contenuti pubblicati in Cognigni 2012 e 2013 relativi alla ricerca *Italiano, lingua d'altre*.

discutere i risultati della sperimentazione d'aula effettuata, la seconda parte del contributo propone infine alcune piste metodologiche per l'insegnamento a donne migranti che tengano conto della specificità dei loro bisogni di apprendimento in italiano L2.

1.1 Metodologia della ricerca

La questione dei bisogni delle donne migranti nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano L2 è trattata principalmente attraverso la prospettiva della socio-didattica delle lingue e culture che, situandosi all'incrocio tra didattica delle lingue e sociolinguistica, studia l'apprendimento delle lingue come modalità di appropriazione correlata alle acquisizioni che avvengono in contesto sociale (Rispaïl, Blanchet 2011). Secondo l'approccio contestualizzato da questa promosso, l'indagine empirica ha contemplato più fasi e strumenti di indagine tra cui l'uso di questionari ed interviste semi-direttive, l'osservazione delle pratiche d'aula e dell'interazione in classe, la sperimentazione di attività didattiche. Inizialmente è stata svolta un'inchiesta a livello nazionale con la raccolta di questionari inviati ad un campione di oltre 100 enti che organizzano corsi di italiano L2 per donne migranti. I dati emersi da questa fase ricognitiva della ricerca, di cui si riporta una sintesi nel par. 1.2, hanno permesso di inquadrare il contesto formativo in oggetto, esaminandone gli aspetti organizzativi, i materiali e le pratiche didattiche in uso e, soprattutto, di impostare la parte successiva della ricerca, uno studio di caso orientato ad approfondire i bisogni linguistici e formativi delle donne del ricongiungimento, nonché le metodologie e le strategie glottodidattiche più idonee alla loro formazione linguistica e culturale in italiano L2. In questa seconda fase della ricerca, nell'arco di 2 anni sono stati somministrati circa 100 questionari quali-quantitativi alle migranti frequentanti i corsi di L2 per sole donne di sei diversi comuni del fermano-maceratese. Sulla base dei risultati emersi è stata quindi condotta la sperimentazione di alcuni percorsi didattici fondati sul racconto di sé e una didattica per compiti che tenesse conto dei bisogni linguistici e formativi delle partecipanti (cfr. par. 2).

1.2 I corsi di italiano L2 per donne migranti: una ricognizione

Organizzati in gran parte da enti locali ed associazioni di volontariato, i corsi di italiano L2 per donne migranti nascono e si diffondono in Italia a partire dagli anni '90, grazie soprattutto all'attività del Centro Come di Milano. Le prime esperienze formative hanno ispirato, oltre al noto vademecum *Anche le mamme a scuola* (Centro Come 2001) la pubblicazione di

alcuni manuali di L2 specifici per donne migranti.⁴ Sulla base di tale modello, negli ultimi vent'anni si organizzano corsi di L2 per donne migranti nell'intera penisola, con prevalenza nella regione Emilia-Romagna, Lombardia, Piemonte e Veneto. Nonostante l'eterogeneità di provenienza del pubblico che accede a questi corsi, essi sono in prevalenza frequentati da donne ricongiunte, per lo più madri o neo-madri arabofone e/o di religione musulmana e, in misura minore, donne che sperimentano individualmente la migrazione, in genere provenienti dall'Est europeo ed impegnate nei servizi di cura alla persona. La progettazione e realizzazione di corsi di L2 al femminile è generalmente motivata dalla supposta invisibilità sociale di buona parte di questa fascia di apprendenti (cfr. Favaro 2006), di cui si evidenzia la limitata mobilità sociale e lavorativa, la difficoltà di frequentare i cosiddetti corsi di 'prima alfabetizzazione' soprattutto se misti e, per alcune provenienze in particolare, le ridotte occasioni di interazione con gli autoctoni per motivi inerenti la sfera culturale o familiare. Si tratta dunque spesso di donne che arrivano alla formazione anche dopo lunghi periodi di permanenza in Italia e che sviluppano spontaneamente conoscenze di base dell'italiano attraverso sporadici contatti con i nativi e/o i connazionali e, soprattutto, attraverso la televisione. Come emerge dai dati raccolti durante la fase ricognitiva dell'indagine empirica, una delle motivazioni più forti a supporto dell'organizzazione di questi corsi è infatti la necessità di raggiungere e coinvolgere nella vita sociale anche le donne 'al seguito', interrompendo un isolamento che, a volte, si protrae da anni.⁵ Sono soprattutto le donne maghrebine a dover usufruire di progetti specifici che vadano incontro alle loro esigenze di tipo culturale e familiare, creando ad esempio un ambiente al femminile e facilitandone la frequenza attraverso l'organizzazione di corsi in orari mattutini e con il supporto di babysitter. La realizzazione di corsi al femminile sembra dunque rappresentare una condizione essenziale per 'dare la parola' alle donne del ricongiungimento in particolare, un 'pubblico potenziale' dell'italiano L2 che rimarrebbe in gran parte tale se non fosse creata tale opportunità.⁶ Questi corsi sono

4 Si vedano i manuali di L2 *La storia di Naima* (Favaro, Papa 1997) e *L'italiano con Naima* (Veneri 2004) che ne rappresenta una versione aggiornata.

5 Tale isolamento è in parte riconducibile ai modelli culturali di partenza, ma anche a contingenti difficoltà generate dalla migrazione, quale l'impossibilità di fare affidamento su reti amicali e parentali cui delegare la cura dei figli che, di fatto, spesso impedisce la realizzazione di progetti lavorativi esterni e, di conseguenza, il raggiungimento di una parziale autonomia dalla figura maschile (cfr. Tognetti, Bordogna 2012).

6 Si fa qui riferimento alla distinzione operata da Vedovelli (2010) tra **pubblico reale** della formazione, fascia ristrettissima di coloro che rispondono all'offerta formativa in italiano L2; **pubblico potenziale** della formazione, costituito dai migranti e dalle migranti che, venuti a conoscenza dell'esistenza di proposte formative, possono decidere di prendervi parte o meno; **non pubblico** della formazione, che è l'area più vasta per i migranti in genere e per molte delle donne 'al seguito'.

generalmente fondati su un approccio comunicativo-affettivo che privilegia la dimensione orale e l'imparare facendo per poter facilitare anche le apprendenti a scolarità debole. I sillabi funzionali su cui generalmente si costruiscono sono per lo più attenti ai bisogni di genere della migrazione e volti alla promozione di un'**educazione alla cittadinanza**.⁷ Oltre a fornire strumenti linguistici e comunicativi utili al raggiungimento di un livello di contatto (A1) o di sopravvivenza (A2), essi mirano in genere a permettere alle apprendenti di:

- a. avvicinarsi ai servizi, facilitandone l'inserimento nel contesto socioculturale italiano;
- b. raggiungere una parziale autonomia comunicativa dalla figura maschile di cui sono al seguito;
- c. essere coinvolte nella vita scolastica dei propri figli al fine di migliorare il rapporto scuola-famiglia.

Coerentemente, le programmazioni e i materiali didattici presi in esame affrontano tematiche di genere come la famiglia, la scuola, la sanità o altre pratiche quotidiane con cui le donne migranti hanno più probabilmente a che fare in contesto migratorio in quanto madri e mogli. Questo contesto di apprendimento necessita certamente di far leva su una motivazione di tipo strumentale, in quanto utile a soddisfare bisogni linguistico-comunicativi di molta parte delle donne ricongiunte (es. saper fare la spesa, saper interagire con il pediatra o la maestra dei figli, saper comprendere le indicazioni di un medicinale, ecc.), ma rischia a volte uno sbilanciamento sulla dimensione pragmalinguistica o di confinare il ruolo delle donne migranti a specifici domini comunicativi. Data la loro particolare condizione sociale e familiare, l'organizzazione di tali corsi cerca inoltre di rispondere a bisogni afferenti alla più ampia **sfera dell'affettività e della socialità** quali ad esempio:

- a. il «bisogno [...] di trovare un clima di accoglienza e ascolto per apprendere ed inserirsi meglio nella nostra cultura»;⁸
- b. il bisogno di «creare momenti di socializzazione tra le iscritte [...] che oltre ad essere aggregativi servano anche a creare reti sociali utili (scambio di informazioni, mutuo aiuto...)»,
- c. il bisogno di uno spazio di autonomia e di espressione di sé: «lo studio della lingua italiana per la donna [migrante] è motivo per uscire di casa, dalla routine. Si prende uno spazio tutto suo molto importante».

7 Si veda a questo riguardo il recente manuale per donne migranti a cura di Marelli e Rodondi (2013) che, proponendosi come «percorso di alfabetizzazione e educazione alla cittadinanza» tratta, tra i vari temi, la scuola, la sanità, il territorio.

8 Le citazioni sono tratte dai questionari rivolti agli enti erogatori di corsi per donne migranti raccolti durante la fase ricognitiva della ricerca.

Il corso di L2 diviene inevitabilmente un'opportunità «per raccontarsi alle altre, dire qualcosa di sé e della propria storia [...] l'occasione anche per manifestare il disagio condiviso per l'insopportabile silenzio che la migrazione porta con sé, per lo meno in una prima fase» (Favaro 1996, p. 117). Molti dei corsi presi in esame, come pure gran parte dei materiali e manuali didattici in uso,⁹ si ispirano pertanto all'approccio autobiografico, così definito in quanto «parte dal vissuto quotidiano per riandare alla storia passata e spingersi poi verso i progetti e i sogni del futuro, per sé e per i figli [...] si apprendono così le parole e le strutture della nuova lingua che servono per dire il presente, raccontare il passato, esprimere sogni, possibilità e punti di vista» (Favaro 2006, p. 5).

1.3 I bisogni linguistici e formativi nelle donne ricongiunte: quali priorità?

I bisogni linguistici e formativi in italiano L2 del profilo 'adulto straniero immigrato in Italia' sono approfonditi a partire dagli studi di Massara (2001) e Vedovelli (2001) che integrano con una analisi di tipo linguistico e glottodidattico gli schemi analitici proposti da Demetrio e Favaro (1992). Grazie a questa analisi dettagliata è possibile individuare una serie di macroaree di attività, reti sociali e scambi comunicativi riconducibili a quelli che il *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d'Europa 2002) definisce **domini** - personale, pubblico, educativo e occupazionale - ovvero ambiti di esperienza, di saperi e di socialità nei quali il/la migrante si troverà presumibilmente ad interagire, quali l'accoglienza e la regolarizzazione, il lavoro, l'abitazione, la salute e l'assistenza, la formazione, la socializzazione e il tempo libero (cfr. Vedovelli 2010). Facendo riferimento ai quattro domini del QCER, nei *Sillabi di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2* per i livelli A1 e A2 a cura dei quattro Enti certificatori dell'italiano L2 si pone in particolare l'accento sulla priorità dei domini personale, pubblico e lavorativo-professionale quali ambiti in cui il parlante immigrato, con molta probabilità, si troverà a utilizzare la lingua italiana. Le donne migranti, ed in particolare le donne del ricongiungimento, condividono chiaramente gran parte dei bisogni linguistici e formativi attribuiti a tale profilo, ma con alcune differenze e specificità che inducono a riconsiderare la gerarchizzazione dei domini e delle macroaree. In primo luogo, al proprio arrivo in Italia queste donne hanno generalmente già risolto molti dei bisogni primari che sono invece stati di essenziale priorità per i mariti che le hanno precedute e ne hanno permesso l'emigrazione: l'ottenimento dei documenti per il soggiorno (macroarea 'accoglienza e regolarizzazione') o

9 Oltre ai già citati Favaro, Papa (1997) e Veneri (2004), si veda Angius, Veneri (2008), che propone un percorso di scrittura autobiografica per apprendenti di livello A2/B1.

il reperimento di una sistemazione abitativa (macroarea 'abitazione') non rappresentano dunque espliciti bisogni formativi ma piuttosto delle condizioni di partenza affinché esse possano emigrare. Dato l'isolamento iniziale in cui spesso queste donne vivono la prima fase della migrazione, sarà invece fondamentale permettere loro di entrare in contatto e/o ampliare le proprie relazioni interpersonali con nativi e connazionali (macroarea 'socializzazione e tempo libero'), motivazione spesso alla base dell'iscrizione stessa ad un corso di L2. Essendo per lo più madri o neo-madri, tali apprendenti avvertono inoltre la necessità di acquisire, sin dal loro arrivo in Italia, gli strumenti linguistico-comunicativi per potersi orientare in modo più autonomo nei servizi sociosanitari ed educativi e recuperare la loro identità di genitore o, se è il primo figlio a nascere in Italia, per poter gestire nel modo meno traumatico possibile la propria gravidanza in terra di migrazione.¹⁰ Rispetto a quanto discusso nel par. 1.2, lo studio condotto conferma infatti la presenza di alcuni bisogni formativi di particolare urgenza, per lo più riconducibili a pratiche di genere afferenti alla sfera della sanità, del *maternage*, dell'educazione e dell'inserimento scolastico dei figli. Come riportato in Fig. 1, tra i potenziali temi da trattare in classe, la 'famiglia e l'educazione dei figli' viene infatti scelta come opzione possibile dal 70% delle rispondenti, a cui segue l'opzione 'salute e assistenza' (51%) e, al quarto posto, il 'sistema scolastico' (45%).¹¹

10 Le neo-madri immigrate vivono infatti in una situazione di forte discontinuità con il passato, con i saperi e i saper fare della propria tradizione. Studi sociologici mettono in evidenza che, di fronte ai nuovi modelli di cura e concezioni dell'infanzia del paese di immigrazione, la madre immigrata adotti un sistema di *maternage* fortemente impoverito, ridotto nei gesti e nei messaggi verbali e non verbali (cfr. Chinosi 2002 cit. in Tognetti Bordogna 2012, p. 90).

11 Vengono qui riprese alcune macroaree individuate per il già citato profilo «apprendente migrante adulto», per es. salute e assistenza, lavoro (cfr. Vedovelli 2010), cui si aggiungono altre macroaree ritenute utili ai fini della formazione linguistica delle donne migranti.

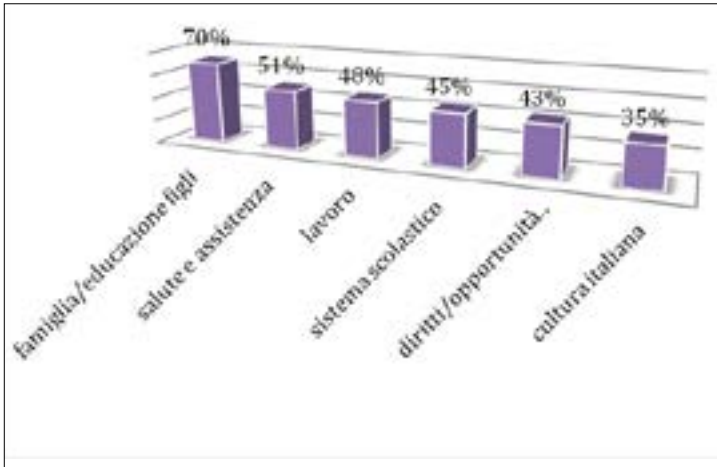


Figura 1. Analisi dei bisogni formativi nelle apprendenti migranti

I dati sottolineano in sostanza come il carattere familiare del modello migratorio nelle donne ricongiunte incida in maniera determinante sui processi di inserimento nel contesto di arrivo (Scabini, Rossi 2008) e, parallelamente, sulla motivazione allo studio dell'italiano. A fianco di un orientamento motivazionale di tipo strumentale soprattutto nelle donne con percorsi migratori più brevi, si riscontra in buona parte delle apprendenti un orientamento motivazionale a carattere integrativo¹² che vede nella conoscenza di alcune caratteristiche della cultura italiana, come ad esempio le abitudini culinarie o abitative (35%) o dei diritti e delle opportunità delle donne in Italia (43%) degli importanti veicoli di integrazione e/o di autopromozione sociale nel contesto di arrivo. Nella prospettiva di mettere l'apprendente migrante nella condizione di poter accedere all'intera gamma di domini e macroaree, un sillabo di italiano L2 per donne migranti¹³ potrà dunque privilegiare inizialmente il **dominio privato** (famiglia, *maternage*, gestione della casa, socializzazione e tempo libero...), il **dominio pubblico** (medici e sanità, uffici e luoghi pubblici, diritti e opportunità delle donne in Italia...) e il **dominio educativo** (educazione dei

12 *L'orientamento integrativo* nell'apprendimento della L2 riflette un interesse per gli autoctoni e per la lingua-cultura del gruppo di accoglienza, mentre *l'orientamento strumentale* enfatizza il valore pratico e i vantaggi concreti legati all'apprendimento linguistico, quali l'ottenimento di un posto di lavoro o di un livello minimo di conoscenza linguistica che permetta di districarsi nelle attività quotidiane primarie (cfr. Garder 1985).

13 Per una descrizione dettagliata dei contesti situazionali d'uso della lingua che, sulla base del QCER, considera luoghi, istituzioni, persone, oggetti, avvenimenti, azioni e testi potenzialmente coinvolti nella comunicazione delle donne migranti, si rimanda a Solcia (2011, pp. 143-146).

figli, scuola, formazione...). Nell'ambito di quest'ultimo dominio, a fianco della macroarea 'formazione' - che negli studi succitati fa riferimento all'accesso e alla frequenza dei corsi di formazione da parte dei migranti adulti - si potrà utilmente affiancare quella della 'scuola' che riguarda non solo la conoscenza del sistema scolastico in sé, ma anche l'inserimento e l'accompagnamento dei figli nel percorso scolastico, aspetto per il quale gran parte delle apprenenti mostra uno spiccato interesse. Come evidenzia Vedovelli, «la spinta motivazionale a sviluppare una competenza linguistico-comunicativa generale, ovvero a inserirsi in percorsi di formazione, trova un suo momento di accelerazione quando il migrante adulto deve assumersi la responsabilità formativa dei figli che entrano nella scuola» (Vedovelli 2010, p. 154). Questo è particolarmente vero per le donne ricongiunte, il cui desiderio di sentirsi partecipi nella vita scolastica e sociale dei figli coinvolge numerosi bisogni, tutti inevitabilmente legati alla necessità di conoscere la lingua e la cultura del nuovo paese, come ad esempio l'esigenza di saper comunicare con gli insegnanti, di guidare l'ingresso e l'inserimento dei figli a scuola e, successivamente, di sostenerli nello svolgimento dei compiti e nello studio. Si noti che, nonostante il campione dell'indagine sia composto per lo più di donne 'al seguito',¹⁴ il **dominio occupazionale** trova un posto emergente nelle aspettative formative delle migranti (48%). Questo dominio, generalmente non contemplato nei manuali rivolti a donne migranti,¹⁵ si profila tuttavia come un'area di interesse crescente in dipendenza dell'evoluzione dei ruoli tradizionalmente svolti dalle donne in contesto migratorio e delle mutate condizioni socioeconomiche del nostro paese che vede sempre più spesso anche l'immigrata alla ricerca di un'occupazione. Comprendere testi sintetici come avvisi e annunci di lavoro, chiedere spiegazioni ed informazioni o saper parlare di sé e delle proprie competenze diventano quindi obiettivi linguistici e formativi che dovrebbero poter trovare posto anche in una formazione linguistica di base per donne migranti.

2 Metodologie e proposte operative

La seconda parte della ricerca ha previsto la sperimentazione di alcuni percorsi didattici tematici in uno dei corsi per donne migranti monitorati nell'ambito del caso di studio. Per individuare in modo più diretto i temi

14 Il 53% del campione è costituito da donne di origine marocchina; si registra inoltre un'ampia presenza di donne di origine pachistana e indiana concentrate in particolare in alcuni dei corsi presi in esame.

15 Seppure non vi sia un esplicito riferimento alle donne migranti, un'eccezione è rappresentata dal manuale di L2 a cura di Totaro e Pizziconi (2007) mirato alla formazione linguistica di assistenti familiari ed in cui è previsto un capitolo relativo alla ricerca del lavoro.

di interesse delle partecipanti e costruire un sillabo per compiti negoziato con le apprendenti, sono stati somministrati dei questionari qualitativi ad inizio corso e delle schede di autovalutazione in itinere. Le aree tematiche così individuate – che riguardano la famiglia, l’abitazione, il cibo e la cucina, la scuola, la sanità – sono state affrontate in un quadro metodologico che privilegia l’approccio interculturale, il racconto di sé e la didattica per compiti e di cui si fornisce una sintesi nei paragrafi seguenti.

2.1 Approccio interculturale e metodologia auto-narrativa

Un diffuso **approccio interculturale** (Candelier 2007) all’insegnamento della L2 che non imponga, ma piuttosto proponga modelli culturali e pratiche di genere differenti, mettendoli a confronto con quelli presenti nelle tradizioni culturali delle apprendenti, si rivela la modalità sicuramente più idonea per avvicinare gradualmente le donne del ricongiungimento a scoprire o ad approfondire la cultura del paese di immigrazione per mezzo della lingua obiettivo. Ciascun percorso tematico sperimentato ha quindi mirato a fornire competenze socioculturali specifiche all’area tematica affrontata, ma anche a promuovere la «consapevolezza interculturale» attraverso la comprensione del rapporto esistente tra mondo di origine e mondo della comunità di cui si impara la lingua (CdE 2002), come di altre comunità con cui le apprendenti migranti vengono a contatto dentro e fuori il contesto d’aula. In tale processo, il racconto di sé e delle proprie appartenenze linguistico-culturali è stato ripetutamente stimolato per sviluppare le abilità produttive delle apprendenti, ma anche quale occasione di condivisione e di negoziazione di «nuove identità linguistiche, nuovi valori culturali, nuove strategie sociali davanti agli ostacoli, nuove appartenenze [...] nuove identità possibili» (Gohard-Radenkovic, Rachédi 2009, p. 10, trad. nostra). Essendo la lingua strumento di conoscenza e organizzazione del mondo e dell’esperienza, raccontare di sé e del proprio vissuto permette di attribuire alla L2 usata come mezzo della narrazione uno statuto e una dignità differenti (cfr. Quercioli 2008), favorendo una rappresentazione positiva della nuova lingua e delle sue potenzialità espressive. Acquisire un atteggiamento positivo verso l’italiano è, d’altronde, un primo fondamentale passo per un’equilibrata e consapevole comunicazione plurilingue in famiglia, dato l’importante e delicato ruolo che le madri immigrate svolgono nel processo di trasmissione e costruzione delle competenze linguistiche dei propri figli. Raccontar(si) in piccolo gruppo o in coppia facilita inoltre la socializzazione in classe, stimola la motivazione e lo scambio di competenze (linguistiche, comunicative, interculturali...), massimizzando il tempo di parola delle apprendenti nel rispetto dei diversi ritmi di apprendimento e tratti di personalità. Tuttavia, come mette in guardia Minuz (2005), concentrandosi prevalentemente sulla ‘scrittura di sé’, l’approccio o metodo

autobiografico rischia di «ridurre la varietà di tipi e generi testuali a uno solo e la scrittura alla sola funzione di trascrizione del parlato» (ibid. p. 111). Nelle attività sperimentate si è cercato piuttosto di promuovere con gradualità le diverse abilità di produzione e di interazione (saper parlare, saper interagire, saper scrivere) attraverso temi e compiti vicini al vissuto delle apprendenti da portare a termine sulla base delle rispettive abilità e competenze. Il racconto di sé è stato inoltre ancorato alla presentazione di diversi tipi testuali (descrittivo, regolativo, narrativo ecc.), sia orali sia scritti, tratti dall'esperienza diretta o potenziale delle partecipanti. L'implementazione di una siffatta **metodologia autonarrativa**,¹⁶ piuttosto che semplicemente 'autobiografica', è stata ipotizzata come capace di soddisfare i variegati bisogni linguistico-comunicativi e socio-affettivi di questa tipologia di apprendenti, in quanto potenzialmente in grado di:

- a. promuovere lo sviluppo delle abilità di produzione e di interazione orali di cui esse hanno particolare necessità, senza tuttavia dimenticare l'importanza che un progressivo sviluppo delle abilità di letto-scrittura riveste per la promozione personale e sociale del/la migrante;
- b. valorizzare ciascuna apprendente, dando rilievo alle sue parole ed esperienze prima e dopo la migrazione (cfr. Minuz 2005);
- c. promuovere l'emersione del sé e dei propri vissuti linguistici ed affettivi, piuttosto che un'immersione *tout court* nella lingua e cultura del paese ospitante, facilitando così la (ri)costruzione di una nuova identità nella e attraverso la lingua obiettivo (cfr. Cognigni 2012).

2.2 Riflessione sulla lingua e variazione diatopica

Sebbene la maggior parte delle corsiste dichiara il bisogno prioritario di «saper comunicare con gli italiani», molte apprendenti avvertono la necessità di migliorare la propria conoscenza della L2 attraverso lo studio della grammatica al fine di sistematizzare le conoscenze linguistiche già acquisite in modo spontaneo. Si aggiunga che, come nel caso di studio qui discusso, tale acquisizione può avvenire in contesto dialettale: il dialetto locale rappresenta il primo vero contatto con la L2 dal quale, coloro che sono in Italia da più tempo, sentono gradualmente la necessità di affrancarsi: quando consapevoli di aver usato espressioni dialettali le apprendenti si autocorreggono o raccontano di come siano spesso i figli a correggerle, con le conseguenze che si possono facilmente intuire sul piano dell'*auctoritas* genitoriale. Per molte di queste donne la frequen-

16 Per una trattazione più approfondita delle potenzialità della metodologia auto-narrativa nella formazione linguistica in contesto migratorio si veda Cognigni 2013.

za di un corso di italiano L2 è spesso motivata dalla ricerca di «modelli [di lingua] non marginali né informali, ma collocati entro la norma degli usi che possano permettere una interazione comunicativa capace di non marchiare l'immigrato con i tratti linguistici della marginalità e della deviazione» (Vedovelli 2001, p. 127). Una didattica acquisizionale, graduale ed attenta alle capacità e conoscenze effettive delle apprendenti, può essere implementata senza necessariamente cedere il passo ad una visione riduzionista dei tratti strutturali, morfosintattici in particolare, che sembra talvolta caratterizzare i materiali didattici per immigrati (cfr. Vedovelli, Villarini 2003): tale approccio maschera la giustificazione che gli immigrati o le immigrate, vivendo in una situazione marginale o essendo debolmente scolarizzati, blocchino il proprio processo di apprendimento a livelli di competenza utili alla sopravvivenza comunicativa, perpetrando questa stessa condizione di marginalità. Data la diffusione del dialetto nel contesto preso in esame, nella fase di riflessione linguistica è stata inoltre adottata una modalità comparativa che tenesse conto della varietà diatopica locale. Partendo da espressioni e forme dialettali prodotte dalle corsiste, è stato possibile promuovere una maggiore consapevolezza della variabilità linguistica dell'italiano, soprattutto nella sua dimensione diatopica, valorizzando al contempo le competenze linguistiche possedute. Da tale premessa discende la scelta della proposta metodologica di seguito descritta, improntata ad una didattica per compiti che privilegia l'apprendimento induttivo della grammatica, senza dimenticare l'importanza che una riflessione sulla lingua riveste sul piano cognitivo per gli apprendenti adulti in genere e sul piano sociale per quelle/i migranti in particolare.

2.3 Dal sillabo processuale al *task-based learning*

Il vantaggio di utilizzare con apprendenti migranti un sillabo processuale, in particolare se basato su compiti (*task-based*),¹⁷ sta soprattutto nella sua flessibilità: esso consente infatti di elaborare una lista di tipi di compiti a partire dagli specifici bisogni ed interessi delle apprendenti, i cui contenuti possano essere modificati in itinere e le cui specificazioni linguistiche adattate sulla base delle interlingue presenti in classe. Fornire compiti comunicativi fondati sul racconto di sé o delle proprie appartenenze linguistico-culturali entro il quadro di un 'approccio orientato al compito'

17 Il sillabo processuale basato su compiti (*task-based*) si focalizza sia su compiti comunicativi, sia su compiti di apprendimento: mentre i primi sono incentrati sulla negoziazione dei significati nella comunicazione orale e scritta, i secondi permettono di esplorare come la comunicazione ha luogo e quali abilità sono implicate nel processo comunicativo (cfr. Breen 1987b, cit. in Ciliberti 2012, p. 160).

o *task-based language learning*¹⁸ (Willis 1996) si è rivelato particolarmente utile e coinvolgente. Attraverso l'interazione tra pari l'apprendente è infatti chiamata ad usare tutte le sue conoscenze ed abilità linguistico-comunicative per portare a termine in modo collaborativo un compito o *task* che implichi il racconto di sé e/o la narrazione per condividere conoscenze, esperienze ed opinioni. Il TBL facilita inoltre una maggiore focalizzazione sul compito assegnato (*processo*) piuttosto che sulla lingua obiettivo (*prodotto*), stimolando la dimensione esperienziale dell'apprendere (*learning by doing*), di particolare importanza per questa tipologia di pubblico. Seguendo la proposta di Willis, le attività *task-based* sono state sviluppate in tre fasi principali:

- una fase introduttiva o *pre-task*, in cui si introduce l'argomento, fornendo o elicitando le strutture e il lessico di base utile alla realizzazione del compito;
- una fase principale o *task-cycle*, in cui le apprendenti svolgono il compito in piccolo gruppo o in coppia con il supporto dell'insegnante, a cui seguirà - a seconda delle competenze presenti - un *brainstorming* o una presentazione orale o scritta del lavoro collaborativo svolto;
- una fase conclusiva o di *language focus* in cui l'insegnante richiama l'attenzione della classe su specifici aspetti linguistici previsti dal compito o emersi durante lo svolgimento dello stesso, fissandoli attraverso ulteriori esercitazioni.¹⁹

Dalle schede di autovalutazione somministrate per rilevare i livelli di gradimento delle apprendenti (cfr. Figure 2 e 3), emerge che le attività *task-based* più apprezzate sono state quelle sulla famiglia (con il 100% di risposte sull'opzione 'molto') e sulla casa (con il 93% di risposte sull'opzione 'molto'). Le attività più motivanti (v. Figura 3) sono state quelle legate alle aree tematiche dell'abitazione (67%) o del cibo e della cucina (70%), UD in cui è stata prevista l'organizzazione di un momento conviviale con la presentazione orale e la degustazione di piatti tipici dei paesi di provenienza delle corsiste e di cui si sono spontaneamente scambiate le ricette scritte. Le attività ritenute più interessanti sono state quelle relative alla sanità (86%) e alla scuola (75%) dato il loro alto valore pragmatico per questa fascia di apprendenti. Come emerge anche dalle interviste, è stato infatti particolarmente utile potersi confrontare con dei prototipi di giustificazioni e avvisi scolastici e conoscere in modo più approfondito la struttura del sistema scolastico italiano, per molte ancora di difficile decodifica

18 Di seguito abbreviato in TBL.

19 Cfr. Cognigni 2013 per un esempio di attività autonarrativa *task-based* relativa all'area tematica della famiglia.

nonostante l'ampio periodo di permanenza in Italia. I dati confermano in sostanza come le attività proposte siano risultate gradite ed efficaci per l'accento posto sul valore pragmatico del compito e/o sul coinvolgimento emotivo delle apprendenti, di cui il racconto di sé e l'interazione tra pari sono stati i motori principali.

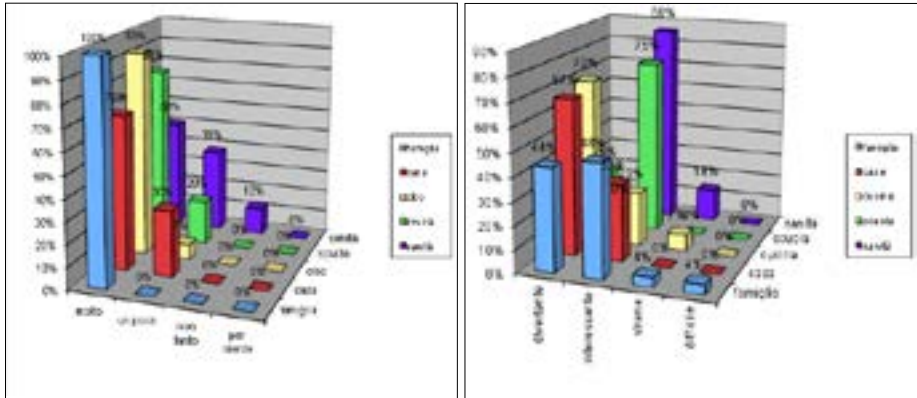


Figura 2. Livelli di gradimento delle attività (1). Figura 3. Livelli di gradimento delle attività (2)

3 Conclusioni

Sulla base dei risultati di uno studio di caso relativo alla formazione linguistico-culturale delle migranti arrivate nel nostro paese tramite il ricongiungimento familiare, il presente lavoro ha discusso la specificità dei bisogni di apprendimento in italiano L2 di tale fascia di apprendenti, proponendo una rivisitazione in prospettiva di genere dei domini e macroaree tematiche cui dare priorità in un corso a loro mirato. Per queste donne migranti in particolare la L2 deve potersi fare veicolo di una educazione alla cittadinanza che, nel fornire gli strumenti linguistico-comunicativi idonei ad acquisire un certo grado di autonomia comunicativa, espliciti al contempo i modelli culturali del contesto migratorio, soprattutto relativamente all'ambito dei servizi sociosanitari e scolastici, mettendole a conoscenza dei propri diritti di donne e di madri nel contesto di arrivo. L'indagine empirica evidenzia tuttavia che negli anni queste donne, soprattutto per alcune provenienze, attuano una ridefinizione di sé che si distacca dall'ambito esclusivamente familiare-domestico per rinforzare il valore del ruolo di moglie-madre lavoratrice. Una formazione linguistica che tenga in considerazione anche progetti ed aspirazioni future delle donne migranti dovrebbe quindi poter prendere in carico tale dinamismo identitario sviluppando nelle apprendenti le opportune competenze linguistico-comunicative e socioculturali. A fronte dei variegati bisogni di

apprendimento di questa fascia di apprendenti, primi tra tutti il bisogno di socializzazione e di sviluppare le abilità produttive in particolare, la sperimentazione condotta ha evidenziato le potenzialità d'uso di una metodologia improntata al racconto di sé e alla didattica per compiti, inerenti le aree tematiche di interesse prioritario delle destinatarie. Facendo leva sul coinvolgimento emotivo e/o sul valore pragmatico del compito, la metodologia proposta ha voluto riconoscere alle apprendenti il «diritto alla parola» (cfr. Norton 2013) e una funzione maggiormente partecipativa, in modo che fossero, non solo 'al centro' dell'azione didattica, ma parte attiva e propositiva nel proprio percorso di acquisizione dell'italiano L2 e di integrazione socioculturale nel paese di arrivo.

Bibliografia

- Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1* [online]. (S.d.). A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2. Disponibile all'indirizzo <http://www.vivereinitalia.eu/fei/wp-content/uploads/2014/01/Sillabo-A1.pdf> (2014-12-9).
- Angius, M.; Veneri, A. (2008). *Sottovoce, ma non troppo... Percorso di scrittura autobiografica per donne migranti*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni junior.
- Candelier, M. (a cura di) (2007). *CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: Conseil de l'Europe, Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Caritas-Migrantes (2014), *XXIII Rapporto Immigrazione 2013: Tra crisi e diritti umani*. Todi (PG): Tau Editrice.
- Centro Come (2001). *Anche le mamme a scuola: Vademecum per la realizzazione di corsi di alfabetizzazione in italiano rivolti a madri immigrate* [online]. Disponibile all'indirizzo http://www.centrocome.it/come_files/userfiles/File/AreaProgetti/ANCHE_LE_MAMME_A_SCUOLA.PDF (2014-09-22).
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- Decimo, F. (2005). *Quando emigrano le donne*. Bologna: Il Mulino.
- Demetrio, D.; Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Favaro, G. (1996). «Migrazione femminile e racconto di sé». *Adulità*, 4, pp. 115-121.
- Favaro, G. (2006). «Donne immigrate e formazione». In: *Io parlo Italiano. Corso di italiano L2* [online]. Disponibile all'indirizzo http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/doc/donne_immigrate_e_formazione.rtf (2014-9-28).

- Favaro, G.; Papa, N. (1997). *La storia di Naima*. Milano: In dialogo.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gohard-Radenkovic, A.; Rachédi, L. (ed.) (2009). *Récits de vie, récit de langues et mobilités: Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité?*. Paris: L'Harmattan.
- Marelli, M.; Rodondi, F. (2013). *Parole in movimento: Percorso di alfabetizzazione e educazione alla cittadinanza*. Bergamo: Sestante.
- Massara, S. (2001). «I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta». In: Vedovelli, M.; Massara, S.; Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano: FrancoAngeli, pp. 187-200.
- Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning*. 2nd edition. Bristol (UK): Multilingual Matters.
- Quercioli, F. (2004). «L'insegnamento dell'italiano lingua seconda a donne immigrate: caratteristiche specifiche e scelte didattiche» [online]. *Bollettino per la didattica nella classe plurilingue*, 9. Disponibile all'indirizzo http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_novdic04/dcp_novdic2004/donne.pdf (2013-6-20).
- Quercioli, F. (2008). «Pensiero narrativo, metodo biografico e sviluppo dei processi cognitivi connessi all'apprendimento linguistico». In: Janfrancesco, E. (a cura di). *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate. Atti del XVI Convegno nazionale ILSA Firenze, 27 ottobre 2007*. Milano: Le Monnier, pp. 135-154.
- Rispail, M.; Blanchet, P. (2011). «Principes transversaux pour une sociodidactique dite de "terrein"». In: Blanchet, P.; Chardenet, P. (eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines, pp. 66-69.
- Scabini, E.; Rossi, G. (a cura di) (2008). *La migrazione come evento familiare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Solcia, V. (2011). «Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione». *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 129-200.
- Tognetti Bordogna, M. (2012). *Donne e percorsi migratori: Per una sociologia delle migrazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Totaro, I.; Pizziconi, S. (2007). *Diario di bordo per assistenti familiari: Manuale di italiano per lavoratori stranieri*. Perugia: Guerra.
- Vedovelli, M. (2001). «La dimensione linguistica nei bisogni formativi degli immigrati stranieri». In: Vedovelli, M.; Massara, S.; Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto: L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano: FrancoAngeli, pp. 201-226.
- Vedovelli, M.; Villarini, A. (2003). «Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'i-

- taliano L2 destinati agli immigrati stranieri». In: Giacalone-Ramat, A. (a cura di), *Verso l'italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, pp. 271-304.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri: Dal Quadro comunitario per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Veneri, A. (2004). *L'italiano con Naima*. Milano: Guerini.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

