

**Lingua Seconda tra emarginazione e inclusione sociale. Indagine qualitativa sui servizi di formazione L2 e sui bisogni di inclusione sociale dei migranti, una lettura interculturale e postcoloniale**

**Second Language between marginalization and social inclusion. Qualitative survey on SL training services and on the social inclusion needs of migrants, an intercultural and postcolonial reading**

Aurora Bulgarelli  
Dottoranda  
Università di Roma Tre

**Sommario**

Nel percorso di inclusione sociale del migrante l'apprendimento della Lingua Seconda (L2) è un passaggio fondamentale e i luoghi dell'apprendimento possono rappresentare spazi ideologici eterogenei adatti per l'emersione di *narrative multivocali* (Chakrabarty, 2004). L'educazione della L2 può riprodurre relazioni coloniali, determinando forme di integrazione subordinata sulla base di asimmetrie strutturali presenti nella società e fondate su un ordine che ritrova nella categoria *razza* uno dei principi regolatori (Fanon, 1961). Al contempo, i luoghi dell'apprendimento possono diventare promotori di un'educazione interculturale e *problematizzante* (Freire, 2018) che si impegni nella decostruzione di queste relazioni con l'Alterità. Il presente contributo tratta alcuni aspetti di una ricerca dottorale più ampia, inerenti il tema della L2 e l'inclusività, o meno, dell'azione educativa. L'indagine qualitativa è stata realizzata nella città di Roma tramite 60 interviste semistrutturate e da cui è emerso che la differente percezione della L2 influisce sul percorso di inclusione sociale del migrante in quanto l'apprendimento può rispondere a bisogni sociali ed emancipativi, ma anche a bisogni legati alla dimensione socioeconomica e all'assolvimento di istanze normative, portando a un maggiore rischio di esclusione sociale.

**Parole chiave:** apprendimento L2, intercultura, migranti adulti, empowerment, inclusione.

**Abstract**

In the migrant's path to social inclusion, learning the Second Language (SL) is a fundamental step and the educational environments can represent heterogeneous ideological spaces for the emergence of *multivocal narratives* (Chakrabarty, 2004). SL education can reproduce colonial relations, determining forms of subordinate integration based on the social structural asymmetries and that finds one of the regulatory principles in the category of *race* (Fanon, 1961). At the same time, SL education can promote an intercultural and *problem posing education* (Freire, 2018), committed to deconstructing these relationships with Otherness. This contribution deals with some aspects of broader doctoral research, relating to the topic of SL and the inclusiveness, or marginalisation, of educational action. The qualitative investigation was carried out in the city of Rome through 60 semi-structured interviews. What emerged is that the different perception of the SL influences the migrant's path to social inclusion as learning can respond to social and emancipatory needs, but also to needs linked to the socio-economic dimension and the fulfillment of regulatory requirements, leading to a risk of social exclusion.

**Keywords:** SL learning, interculture, adult migrants, empowerment, inclusion.

**1. Lingua, potere e migrazioni. Il ruolo della pedagogia interculturale per la decostruzione**

L'ambiente linguistico (Grin, 1999), ovvero lo spazio territoriale in cui risiede una popolazione che parla una o più lingue e con diversi livelli di competenza, è caratterizzato da relazioni convenzionali e codificate che determinano lo *status* sociale della lingua. Dunque, se si considera che le società oggi sono multiculturali e, al contempo, plurilingue, è plausibile ritenere che vi sia una gerarchia linguistica fondata sul valore sociale posseduto da ogni idioma in quel determinato ambiente linguistico. Tra tutte vi è, quindi,

una lingua che predomina sulle altre, identificabile con quella del gruppo dominante, e che definisce i termini del prestigio linguistico. Va inoltre considerato che non sempre la lingua che detiene il potere di determinare il valore degli altri idiomi coincide con quella dello Stato; un esempio di questa forma di dominio riguarda i Paesi che sono stati colonizzati, per i quali la lingua d'origine (L1), ovvero la lingua ufficiale dello Stato, spesso non coincide con quelle nazionali, ma con l'idioma del Paese colonizzatore (in Senegal, ad esempio, la L1 è il francese; in Nigeria la L1 è l'inglese, ecc.). Il colonialismo dell'Occidente rappresenta, in effetti, una dimostrazione dell'asimmetria relazionale imposta dal canone occidentale e di cui la lingua risulta essere ulteriore espressione. Oltretutto, è proprio dall'esperienza del colonialismo che scaturisce la *creazione del Terzo Mondo* (Fanon, 1961), manifestazione della stessa affermazione identitaria dell'Occidente e fondata sulla sua egemonia (Said, 2001).

La lingua come strumento di dominio e di discriminazione agisce sempre nei confronti di un'alterità e la sua massima radicalizzazione si riscontra nel rapporto con lo *straniero*, il quale «è inconsciamente evocatore di morte, perdita e cambiamento [...] egli minaccia i nostri luoghi, i nostri linguaggi, i nostri punti di riferimento» (Demetrio e Favaro, 1992, p. X). L'immigrato può essere identificato come tale sulla base delle caratteristiche fisiche come, ad esempio, il colore della pelle, «elemento ancestrale, proiezione del diverso in chiave negativa, e riduce l'individuo a corpo» (Aime, 2020, p. 27), ma anche per ciò che lo differenzia sul piano culturale, come la lingua, fattore di discriminazione di un Noi da un Loro. La lingua è quindi elemento di Alterizzazione (Spivak, 1985; Morrison, 2019) e, nell'esperienza migratoria, l'acquisizione di quella del Paese di immigrazione può rappresentare, in aggiunta, l'adozione della lingua *civilizzatrice*, il cui risultato è che la cultura, il Paese e la lingua di provenienza risultano in un costante rapporto di inferiorità (Fanon, 1952).

Ulteriore dimostrazione del potere della gerarchia linguistica è il suo dominio anche nella rappresentazione del fenomeno migratorio, per cui chi denomina è detentore del potere e chi viene denominato è subalterno (Gümüşay, 2021; Perilli, 2018). Nella relazione tra chi denomina e chi viene denominato, il primo determina la rappresentazione sociale del secondo, il quale risulta non avere voce in capitolo:

lo straniero resta ai margini della grande informazione, e personalmente e collettivamente è privo di voce: non ha diritto di parola, se non per impersonare brevemente il “caso umano”. la sua immagine, oltre che sulla presunta devianza criminale, è appiattita sul lavoro – sempre umile e dipendente – e su una stereotipata diversità etnica (Ghirelli, 2004, p. 195).

La lingua appare come uno strumento di potere in grado di determinare la realtà sociale attraverso l'imposizione di una visione al di sopra delle altre secondo un principio etnocentrico, caratterizzato dalla sovrapposizione tra cultura/lingua/territorio e in cui monolinguisimo e monoculturalismo definiscono i confini dello Stato (Burgio, 2022). È anche vero, però, che la lingua può divenire un dispositivo di autodeterminazione. Il connubio lingua e identità non è nuovo (Tabouret-Keller, 1998; Catarci e Fiorucci, 2015), anzi, la lingua è un profilo essenziale dell'identità individuale e collettiva, è strumento di lotta che permette di riprendere possesso di sé stessi agendo sulla rappresentazione del sé e su quella prodotta dalla società, consentendo così una forma di resistenza alle dinamiche di oppressione (hooks, 1990; Perilli, 2018). La lingua per l'autorappresentazione apre una via di uscita dalla definizione sociale esterna, fondata sulla connessione variegata ed eterogenea di rapporti di potere tra oppressori e oppressi (Freire, 2018) e nell'ambito dell'esperienza migratoria acquisire, non tanto la lingua, quanto il diritto di parola

permette l'instaurazione del dialogo tra identità, rimettendo in movimento una società fondata sul paradigma interculturale di relazione (Fiorucci, Pinto Minerva e Portera, 2017; Gross, 2022; Pinto Minerva, 2002; Tarozzi, 2015). La disponibilità a confrontarsi con la diversità comporta, inevitabilmente, la capacità di problematizzare la propria posizione e di relativizzare il proprio pensiero. Identità e alterità sono legate dall'interazione, dallo scambio, dal dialogo e dalla comunicazione e possono consentire l'emergere di una nuova narrazione. Affinché ciò sia possibile è importante che il progetto pedagogico si orienti verso una visione interculturale dell'inclusione sociale, fondata sull'idea di interazione e in cui «il prefisso *inter* designa proprio l'esigenza di una reciproca solidarietà nel costruire insieme progetti di convivenza democratica» (Pinto Minerva, 2002, p. 14).

Nel rapporto comunicativo con l'alterità il dialogo è fondamentale e non può essere escluso da una riflessione pedagogica e culturale, essenziale per poter effettivamente indirizzare gli interventi educativi verso una società interculturale e socialmente inclusiva. «L'interculturalità non può essere un discorso *su*, ma *con* l'Altro» (Burgio, 2014, p. 12) e per giungere a questo punto l'unica via percorribile è il dialogo che, per sua natura «si caratterizza in primo luogo per il fatto di accadere tra due (o più) alterità che sono effettivamente altre l'una rispetto all'altra: due soggetti-di-libertà che occupano una posizione di equità nel loro interloquire» (Passaseo, 2017, p. 211).

## 2. Migranti adulti e apprendimento della L2

La relazione tra la lingua e flussi migratori vede spesso nella valutazione delle competenze linguistiche il requisito per rimanere all'interno dello Stato e in Europa; è dal 2008 che sempre più stati accolgono il test di lingua come strumento di accesso al permesso di soggiorno. Tra i vari Paesi vi è anche l'Italia dove, dal 10 marzo 2012, è in vigore il Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato (D.P.R. 179/2011), consistente in un percorso di integrazione obbligatorio e a cui la persona migrante, che abbia compiuto 16 anni, deve sottostare, assolvendo ad alcuni obblighi, al fine di ottenere il permesso di soggiorno. È costruito su un sistema di attribuzione di crediti, in totale 30, raggiungibili entro due anni dalla sottoscrizione dell'Accordo di Integrazione, che di per sé vale 16 crediti. Nello specifico, all'interno dell'articolo 2 del decreto, è indicato il dovere da parte dello straniero di acquisire un livello A2 di competenza linguistica in italiano secondo i criteri del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue), equivalente al conseguimento di ulteriori 20/24 crediti, assolvendo così all'Accordo e ottenendo il permesso di soggiorno.

Dal quadro normativo italiano emerge come i test di lingua abbiano assunto un ruolo di potere nel determinare la possibilità di continuare a vivere nel Paese in cui si è immigrati, per cui viene effettivamente messa in risalto l'importanza di acquisire la lingua del Paese di immigrazione, ma non in ottica socialmente inclusiva, di interazione e di espressione del sé nel nuovo contesto culturale, ma finalizzandola, per lo più, all'ottenimento del permesso di soggiorno e senza prospettare percorsi successivi che vadano oltre a un livello elementare di competenza linguistica.

Istituire la lingua come requisito di permanenza può risultare problematico nel momento in cui la valutazione delle competenze nella L2, sulle quali si basa il livello di accessibilità ai diritti dello Stato per l'immigrato, può essere di ostacolo all'inclusione sociale. Questo perché non tutte le persone hanno la possibilità o le opportunità di poter proseguire il percorso di apprendimento della L2 oltre al livello A2, condizionando così la relazione con gli autoctoni che, al contempo, determineranno lo *status* sociale della persona immigrata anche sulla base dell'abilità comunicativa, per cui permane la

relazione asimmetrica e ne viene inibita la decostruzione. Infine, l'imposizione dell'apprendimento della L2 senza che vi siano azioni anche in merito al mantenimento e alla valorizzazione del ricchissimo panorama linguistico degli immigrati riproduce la *paura babelica delle lingue* (Vedovelli, 2015), che porta a ridurre l'intercomprensione, vale a dire «una forma di comunicazione nella quale ogni persona si esprime nella propria lingua e comprende quella dell'altro» (Doyé, 2005, p. 7), a mera valutazione delle competenze dell'Altro e a una mancata valorizzazione del bagaglio culturale della persona antecedente alla migrazione.

Ovviamente per la persona che si sposta per vivere in una comunità linguistica diversa dalla propria è essenziale apprendere la lingua del nuovo Paese e, quest'ultimo, deve mirare a creare le condizioni affinché sia possibile imparare la L2, creando le opportunità di istruirsi, invece che adottare la lingua come dispositivo di esclusione e di marginalizzazione. Ne consegue che, al di là del quadro normativo in vigore, la lingua è condizione necessaria per avviare percorsi di inclusione sociale del migrante, ma non è sufficiente affinché questa si realizzi. Favorire l'apprendimento della L2 rivolto all'inclusione sociale investe l'educazione di un compito fondamentale, agendo sugli elementi di discriminazione linguistica emersi e favorendo spazi ideologici eterogenei, caratterizzati dalla molteplicità, in grado di offrire ambienti adatti per l'emersione di *narrative multivocali* (Chakrabarty, 2004). Come l'educazione può farsi riproduttrice del paradigma assimilazionista di integrazione dei migranti nella società, può anche essere un pilastro nella promozione di un progetto pedagogico interculturale. Nel primo caso il sistema educativo ha interiorizzato e tramanda la presunta superiorità sociale del gruppo che detiene il potere sul gruppo subalterno, per cui la scuola «inculca miti e credenze quali quella secondo cui i bambini appartenenti a determinate *razze* e culture sarebbero per natura incapaci di apprendere» (Freire, 2018, p. 13). Qualora invece l'ambiente educativo si fonda su un progetto politico e pedagogico interculturale sarà promosso un tipo di educazione che Freire (2018) definisce *problematizzante*, ovvero intenzionale e fondata su di una comunicazione vera e liberatrice. Questa proposta educativa individua nel rapporto dialogico un atto di conoscenza reciproca che avviene tramite il superamento del binomio educatore/educando, e conseguentemente di quello di oppressore/oppresso. Riferito all'apprendimento della L2, ne deriva che i luoghi dell'apprendimento della lingua del Paese di immigrazione possono essere gli ambienti in cui si decostruiscono i rapporti di potere socialmente imposti, promuovendo l'incontro tra autoctoni e migranti e, conseguentemente, lo scambio. La lingua così diviene strumento di autonomia e di crescita personale che permette di interagire criticamente con il mondo circostante.

### 3. Metodologia e contesto della ricerca

Il presente contributo è parte di una ricerca di dottorato più ampia, di cui l'analisi è ancora in corso, e all'interno dell'articolo vengono presentati quelli che sono gli esiti inerenti il tema della L2 e l'inclusività, o meno, dell'azione educativa.

La ricerca ha avuto luogo nella città di Roma tra Ottobre 2021 e Settembre 2022 con l'obiettivo principale di acquisire elementi di ordine conoscitivo rispetto ai servizi di formazione di Lingua Seconda gratuiti rivolti ai migranti adulti. La realtà romana dei servizi di formazione L2 vede la presenza sul territorio della Rete Scuolemigranti, fondata nel 2009, che racchiude al suo interno più di 100 associazioni e i cui obiettivi comuni sono la gratuità del servizio e la pratica di una lingua di cittadinanza, ovvero finalizzata al superamento dell'insegnamento della lingua connessa all'esclusiva esigenza comunicativa ma indirizzata, piuttosto, alle necessità di socializzazione e inclusione dei migranti. La Rete Scuolemigranti ogni anno raccoglie oltre diecimila iscrizioni in tutta la

regione e grazie all’azione dell’Osservatorio, in collaborazione con il CREIFOS (Centro di Ricerca sull’Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo - Università degli Studi di Roma Tre), monitora annualmente l’evolversi della platea degli allievi migranti, il livello di istruzione degli iscritti, la distribuzione territoriale dei corsi e le relazioni con il territorio in cui le associazioni sono inserite. Questa realtà riunisce associazioni molto varie per storia, orientamento politico, ispirazione laica o religiosa, tutte ugualmente impegnate nell’insegnamento gratuito dell’italiano e autonome nell’offerta formativa e didattica.

Tenendo conto del contesto in cui la ricerca si inserisce si sono voluti indagare, in particolare, gli aspetti concernenti le pratiche connesse all’apprendimento della L2 e, nello specifico, le domande di ricerca cui si intende dare una risposta in questa indagine sono:

1. Quali caratteristiche, punti di forza e criticità hanno le pratiche di formazione linguistica non formale nei confronti delle persone migranti?
2. Quali sono i bisogni formativi, culturali e sociali delle persone migranti?
3. Quali strumenti della formazione assumono in particolare una valenza effettiva di empowerment per le persone migranti frequentanti corsi di Lingua Seconda (anche nella recente situazione di pandemia)?

«Guardare attraverso gli occhi delle persone che si stanno studiando» (Gianturco, 2004, p. 13) è uno degli obiettivi che si è voluto perseguire, per questa ragione lo strumento adottato per la raccolta dei dati è stata l’intervista semistrutturata. Elemento di cui si è tenuto conto nella scelta di questo strumento riguarda la particolare attenzione rivolta al *polo di centratura* (Trentini, 1980; Mantovani, 1998), ovvero quanta rilevanza assumono nell’interazione i due interlocutori – intervistatore e intervistato – e, nel caso specifico di questo studio, sono lo sguardo e la narrazione dell’intervistato che si intendono valorizzare in qualità di attori privilegiati dei processi di insegnamento, di apprendimento e di inclusione che hanno luogo nei contesti di formazione L2.

All’indagine hanno partecipato 8 scuole – 7 associazioni e 1 CPIA – e in totale sono state somministrate 60 interviste, di cui 25 rivolte agli insegnanti (20 volontari e 5 insegnanti di ruolo) dei servizi di formazione L2 e 35 rivolte agli studenti e alle studentesse frequentanti i corsi (dal livello A0 al livello B1 del QCER), come riportato nella Tab. 1.

Intervistati	Data	Sesso	Ruolo	Quartiere scuola	Livello L2
Int. 1	25/10/2021	M	Coordinatore	Esquilino	
Int.2	3/11/2021	F	Volontaria	Trastevere	
Int. 3	8/11/2021	M	Studente	La Storta	A2
Int. 4	10/11/2021	F	Volontaria	La Storta	
Int. 5	15/11/2021	F	Studentessa	La Storta	A2
Int. 6	22/11/2021	F	Volontaria	La Storta	
Int.7	23/11/2021	F	Studentessa	La Storta	A1
Int.8	1/12/2021	F	Volontaria/operatrice	Esquilino	
Int. 9	10/12/2021	F	Volontaria	Esquilino	
Int.10	18/1/2021	M	Studente	Esquilino	A1
Int. 11	18/1/2022	M	Studente	Esquilino	A0
Int. 12	20/1/2022	M	Studente	Esquilino	A0
Int. 13	20/1/2022	M	Studente	Esquilino	A0
Int. 14	3/2/2022	F	Volontaria	Esquilino	
Int. 15	25/2/2022	M	Studente	Garbatella	A1
Int. 16	25/2/2022	F	Studentessa	Garbatella	A1

Int. 17	25/2/2022	M	Studente	Garbatella	A1
Int. 18	1/3/2022	M	Studente	Garbatella	A2
Int. 19	1/3/2022	M	Studente	Garbatella	A1
Int. 20	4/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	A1
Int. 21	4/3/2022	F	Volontaria	Torpignattara	
Int. 22	4/3/2022	M	Volontario	Garbatella	
Int. 23	8/3/2022	F	Volontaria	Casalbertone	
Int. 24	8/3/2022	F	Volontaria	Casalbertone	
Int. 25	8/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	A1
Int. 26	9/3/2022	F	Studentessa	Casalbertone	B1
Int. 27	11/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	A2
Int. 28	15/3/2022	M	Studente	Casalbertone	A1
Int. 29	15/3/2022	M	Studente	Casalbertone	A1
Int. 30	16/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	A2
Int. 31	16/3/2022	M	Studente	Casalbertone	A1
Int. 32	16/3/2022	M	Studente	Casalbertone	A1
Int. 33	16/3/2022	F	Coordinatrice	Torpignattara	
Int. 34	17/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	A2
Int. 35	17/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	A2
Int. 36	18/3/2022	M	Coordinatore	Scuola online - Trieste	
Int. 37	18/3/2022	F	Volontaria	Torpignattara	
Int. 38	18/3/2022	M	Volontario	Casalbertone	
Int. 39	23/3/2022	F	Studentessa	Torpignattara	B1
Int. 40	23/3/2022	F	Volontaria	Scuola online - Trieste	
Int. 41	23/3/2022	F	Coordinatrice	Teano	
Int. 42	28/3/2022	F	Insegnante	Navona	
Int. 43	6/4/2022	F	Volontaria	Scuola online - Trieste	
Int. 44	6/4/2022	F	Studentessa	Scuola online - Trieste	B1
Int. 45	7/4/2022	F	Studentessa	Scuola online - Trieste	A2
Int. 46	26/4/2022	F	Insegnante	Navona	
Int. 47	27/4/2022	F	Volontaria	Teano	
Int. 48	27/4/2022	F	Vicepreside	Navona	
Int. 49	28/4/2022	F	Insegnante	Navona	
Int. 50	28/4/2022	F	Studentessa	Teano	B1
Int. 51	28/4/2022	F	Studentessa	Teano	A0
Int. 52	28/4/2022	F	Studentessa	Teano	A0
Int. 53	29/4/2022	F	Studentessa	Navona	B1
Int. 54	29/4/2022	F	Studentessa	Navona	B1
Int. 55	29/4/2022	M	Studente	Navona	B1
Int. 56	3/5/2022	M	Studente	Navona	B1
Int. 57	3/5/2022	F	Studentessa	Navona	A2
Int. 58	3/5/2022	M	Studente	Navona	B1
Int. 59	11/5/2022	F	Vicepreside	Navona	
Int. 60	28/9/2022	F	Operatrice	Esquilino - Centocelle	

Tab. 1: Tabella di decodifica interviste servizi L2 Roma (elaborazione propria).

Per la conduzione delle interviste sono state formulate due griglie, una per gli studenti e una per gli insegnanti, che hanno avuto la funzione di guida nella relazione con gli intervistati. L'intervista semi-strutturata si è svolta, quindi, in forma libera, non direttiva e con uno schema di punti chiave da sottoporre alla persona intervistata. Gli stralci di intervista citati riportano il nome puntato, l'età, la nazionalità, il ruolo rivestito nei servizi di formazione di Lingua Seconda e, nel caso degli studenti, anche il livello di competenza linguistica in L2 secondo i criteri del QCER, al fine di garantire la privacy dei partecipanti. Le griglie si sviluppano attraverso i medesimi ambiti tematici, ma con distinzioni riconducibili alla modalità di relazione ai servizi di formazione L2, quindi come insegnante o come studente, in quanto il ruolo rivestito offre esperienze e punti di vista differenti rispetto ai percorsi di apprendimento linguistico e di inclusione. I temi approfonditi sono stati:

- l'area biografica;
- la scuola e i corsi di italiano Lingua Seconda;
- Lingua Seconda e emergenza Covid-19;
- il percorso di inclusione sociale in relazione alla L2.

#### **4. Il legame tra apprendimento della L2 e il progetto politico educativo. La parola a insegnanti e studenti**

Riguardo il tema del legame tra L2 e inclusione sociale della persona immigrata, ciò che è emerso è particolarmente interessante se analizzato tenendo conto del rapporto tra orientamento pedagogico dell'azione educativa e riproduzione delle relazioni asimmetriche, anche tramite l'utilizzo del dominio linguistico per il mantenimento della supremazia di un gruppo sull'altro. È da sottolineare come, alla domanda sulle motivazioni che spingono i soggetti a frequentare un corso di L2 nel Paese di immigrazione gli intervistati abbiano risposto esponendo, principalmente, due visioni delle ragioni che guidano l'apprendimento e che, inevitabilmente, comportano l'inclusione della persona o, al contrario, la sua esclusione e marginalizzazione.

L'apprendimento della L2, così come tutti i processi di apprendimento, non è di per sé un percorso immotivato anzi, al contrario, è caratterizzato da una correlazione tra molteplici motivazioni, che possono essere sinteticamente distinte in motivazioni estrinseche e motivazioni intrinseche. Quindi, da un lato, la motivazione ha radici psicologiche, riconducibili all'insieme di fattori che mobilitano la persona al fine di raggiungere specifici obiettivi, ma, al contempo, è anche un costrutto multidimensionale, dinamico e socialmente costruito che si sviluppa nell'interazione tra significati personali – cognitivi, affettivi e, anche, relazionali – e i contesti in cui gli individui agiscono (Mariani, 2012). Se la motivazione all'apprendimento è maggiormente fondata su ragioni estrinseche, allora predominano bisogni essenziali quali il lavoro e il permesso di soggiorno e non vengono espressi bisogni interpersonali o di autodeterminazione. In questi casi l'apprendimento della lingua, solitamente, si ferma al livello di sopravvivenza (Demetrio e Favaro, 1992; Favaro, 2016), come viene comunemente definito il livello A2 necessario per il certificato, per cui i bisogni individuali del soggetto non emergono e la lingua risulta esclusivamente finalizzata agli adempimenti normativi dell'Accordo di Integrazione.

They learning because certificate is important! Questura! [...] dopo non è necessario [andare a scuola] because permesso di soggiorno, dopo non necessario [...] Loro non vanno scuola perché non serve più [...] They don't need parlare, parli solo

Bangladesh, amici del Paese, nessuno italiano (A., 33 anni, bengalese, studentessa livello A2, marzo 2022).

In questi casi quanto emerso dalle interviste rivolte agli studenti e agli operatori è che, una volta ottenuto il documento necessario a permanere in Italia, la lingua viene abbandonata a livello formale, interrompendo la frequenza dei corsi di L2, e, al contempo, a livello informale, in quanto risulta che vi sia una maggiore tendenza a chiudersi nella comunità del Paese di appartenenza. Ciò comporta che le relazioni interculturali e il dialogo tra autoctoni e immigrati non abbiano modo di instaurarsi, portando all'esclusione/autoesclusione della comunità immigrata presente sul territorio:

la loro vita sociale è molto limitata, anche tra di loro non si frequentano moltissimo, sono più i parenti che gli amici quelli che frequentano, ce lo dicono quando chiediamo cosa hanno fatto in settimana. Hanno, diciamo, una socialità molto legata, direi esclusivamente legata, al Paese di appartenenza, non mi risulta che ci sia una socialità allargata al quartiere, agli italiani o altre nazionalità del quartiere (M., 67 anni, italiana, volontaria associazione, marzo 2022).

È deducibile che qualora il progetto pedagogico sia indirizzato a una convivenza pacifica tra autoctoni e immigrati l'approccio adottato rientri nel paradigma assimilazionista, in cui predomina il multiculturalismo, caratterizzato dalla museificazione delle differenze e dal disinteresse per la valenza politica che hanno le diversità, comportando così alla mancata considerazione delle asimmetrie di potere (Burgio, 2022). In questo caso la lingua non è rivestita del valore dialogico interculturale per cui ci si relaziona con l'alterità attuando il decentramento e l'assunzione di nuovi sguardi (Zizioli, 2017), ma permangono forme di relazione in cui la subalternità dell'altro, fondata sulla relazione di potere, è il principio regolatore, che determina la marginalità e l'esclusione del gruppo dominato, come riportato schematicamente nella Fig. 1.

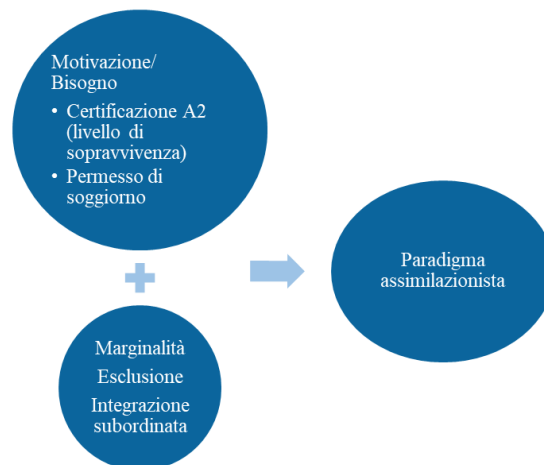


Fig. 1: Elaborazione schematica della relazione motivazione estrinseca e paradigma assimilazionista nell'apprendimento della L2 (elaborazione propria).

Contrariamente a quanto emerso finora, se l'apprendimento della L2 si inserisce in contesti educativi fondati su progetti pedagogici inclusivi ciò che spesso accade è che l'iniziale motivazione all'apprendimento della L2 ha effettivamente radice nel dovere di conseguire le competenze linguistiche, ma, con il passare del tempo, i fattori motivazionali si articolano e, acquisendo le competenze comunicative, vengono espressi nuovi bisogni e nuove esigenze:



è fatto di tante piccole cose, tante piccole motivazioni. Una scontata è quella «mi serve l'esame, devo fare il test», questa è la primaria, soprattutto dal 2010, quando è stato introdotto l'esame A2, la certificazione per il permesso di soggiorno, lì per forza ci dovevi andare, però poi diventa sempre altro. Magari la motivazione iniziale è più di necessità, magari utilitaristica, ma poi muta, si evolve (F., 43 anni, italiana, volontaria associazione, febbraio 2022).

L'evolversi dei bisogni di apprendimento e di formazione dei migranti nei contesti linguistici richiede, quindi, che vi sia un progetto pedagogico in cui la proposta educativa favorisca l'interculturalità che, a sua volta, può contribuire alla decostruzione dei rapporti asimmetrici tra il Noi e il Loro. L'attuazione di un piano politico e pedagogico di inclusione sociale del migrante è promosso sia dalla società di accoglienza, sia dal progetto migratorio dell'individuo, il quale, in ogni caso, deve trovarsi in condizione di avere a disposizione i mezzi e le opportunità sociali per attuarlo. Questo approccio all'inclusione, oltre a considerare le motivazioni estrinseche e socialmente determinate che muovono il soggetto all'apprendimento, tiene conto anche delle motivazioni intrinseche, ovvero quelle che, facendo riferimento alla teoria dell'autodeterminazione (Deci e Ryan, 1985), rispondono a 3 bisogni psicologici innati e universali:

- il bisogno di competenza, ovvero la necessità di imparare e acquisire abilità;
- il bisogno di relazioni, ovvero la necessità di acquisire senso di appartenenza e di costruire relazioni significative con altre persone;
- il bisogno di autonomia.

La motivazione all'apprendimento delle lingue ha sempre natura complessa e vi è un continuo intreccio tra le polarità del dovere, del bisogno e del piacere di apprendere (Balboni, 2022). I contesti educativi di L2 rivolti agli adulti sono una realtà esplicitiva di questa complessità in quanto emerge come attraverso una maggiore acquisizione di competenze comunicative l'apprendente acquisisca più consapevolezza dei propri bisogni. La lingua del Paese di immigrazione quindi risponde sia al dovere di conseguire la certificazione e sia al bisogno di raggiungere una maggiore autonomia e partecipazione sociale (Ambrosini, 2016):

per tutto, penso non solo per lavoro, ma integrarse, come ho detto prima la comunicazione è tutto. Imparare all'italiano è vivere bene in Italia, anche perché bisogna essere socievoli, stare con le persone, farsi capire, andare dal dottore e esplicare la sua malattia, senza dipendere dagli altri. Quando non si parla la lingua italiano in Italia si è molto dipendenti dagli altri. Imparare l'italiano è anche studiare, prima cosa, poi integrarti totalmente nella cultura, è anche una bella lingua l'italiano, per me è bellissimo, però è anche la necessità di essere visti, partecipare capito? (D., 42 anni, brasiliana, studentessa livello B1, marzo 2022).

La proposta educativa rivolta ai migranti adulti deve tenere conto dei loro bisogni dal momento che la formazione, oltre a fornire competenze, è anche, come la definisce Susi (1991), luogo di qualificazione sociale in quanto «rappresenta una dimensione spazio-temporale in cui si svolgono, più o meno consapevolmente, processi sociali determinati nel cui corso il soggetto può vedere modificarsi l'immagine che egli ha di sé e quella che gli rimandano gli altri» (p. 16). Nell'ambito dell'apprendimento della L2 i bisogni, quali lo svolgimento di commissioni quotidiane, l'accesso al servizio sanitario, la genitorialità e il lavoro, rientrano in un quadro di interazionalità che risulta essere funzionale alla crescita e all'autodeterminazione della persona nella società di immigrazione poiché, alla

base, vi è la volontà di sentirsi autonomi, trovando nell'opportunità educativa una possibilità di emancipazione e ridefinizione del sé:

imparare l'italiano dà la possibilità di socializar, di assettarse en la sociedad e salirse de un contexto violenta a un contexto de paix, de esperanza per tutta la familia nostra, sin...sin paix e sin esperanza, quando la persona è persa, quando la speranza è persa no ay ragione para vivir. Italia e l'italiano, la scuola da una oportunidad de vida (L., 44 anni, colombiano, studente livello A1, gennaio 2022).

Rileggere l'apprendimento e gli ambienti della L2 come opportunità educative di crescita personale e di costruzione di relazioni comporta che l'esclusione e l'emarginazione vengano contrastate proprio dal bisogno di relazionalità, incrementando le occasioni di incontro, per cui l'apprendimento della lingua sarà indirizzato all'inclusione sociale del soggetto e alla costruzione di una società interculturale, come riportato schematicamente nella Fig. 2.

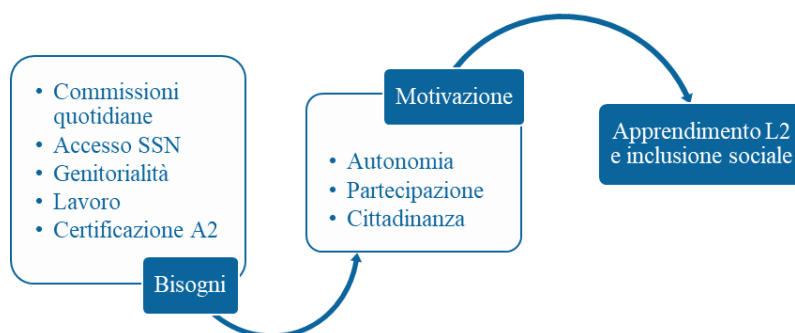


Fig. 2: Elaborazione schematica della relazione tra motivazioni, bisogni e inclusione sociale nell'apprendimento della L2 (elaborazione propria).

## Conclusioni

L'approccio alla Lingua Seconda adottato dal Paese di accoglienza può essere dimostrazione del progetto politico, ma anche pedagogico, nei confronti del fenomeno migratorio. L'adozione dell'interculturalità come principio fondante del patto educativo che si crea tra immigrato e contesto sociale del Paese, prospetta una progettualità fortemente indirizzata all'inclusione sociale e alla simmetria relazionale per cui, in questo caso, il potere della lingua risiede nel suo divenire strumento utile alla comunicazione interculturale e alla costruzione di un rapporto dialogico (Freire, 2018). È una forma di relazionalità in cui i costrutti provenienti dal passato coloniale e dai pregiudizi razziali vengono decostruiti in favore dell'introduzione e della ridefinizione dei rapporti sociali e in cui l'educazione ha un ruolo chiave nello smantellamento della *colonialità*<sup>1</sup> (Quijano, 1992). I luoghi dell'educazione della L2 possono rivelarsi la chiave di volta per la contro-narrazione fondata sul dialogo, sulla comunicazione e sul potere della parola, creando una cultura della resistenza indirizzata a una visione dell'inclusione contro-egemonica e non riproduttrice del mondo, ma, anzi, trasformativa, oltrepassando il retaggio della questione coloniale, razziale e patriarcale per sostenere e supportare soggetti politici alternativi (Mellino, 2021). Apprendere la lingua diviene elemento di riappropriazione di una voce anche nel Paese di immigrazione e, in alcuni casi, di vera e propria conquista del diritto alla parola. L'ambiente educativo diventa così uno spazio comunicativo di confronto e di relazione, avvalorando l'apprendimento della L2 come un passaggio estremamente significativo per l'abbattimento della dimensione di oppressione epistemica che esclude il migrante dal diritto di potersi autodeterminare.

## Note

<sup>1</sup> Termine coniato da Anibal Quijano (1992) per indicare la *colonialidad del poder*, ovvero la forma materiale del potere tramite cui i colonizzatori risultano essere gli organizzatori del mondo e detentori di un ordine superiore, differente quindi dal termine colonizzazione, che invece indica l'evento storico di conquista europea.

## Bibliografia

- Ambrosini M. (2016), *Cittadinanza formale e cittadinanza dal basso. Un rapporto dinamico*. In «SOCIETÀ MUTAMENTO POLITICA», Vol. 7, n. 13, pp. 83-102.
- Aime M. (2020), *Classificare, separare, escludere. Razzismi e identità*, Torino, Einaudi.
- Balboni P.E. (2022), *Thesaurus di linguistica educativa. Guida, testi, video*, Venezia, Ca' Foscari.
- Burgio G. (2014), *Oltre la nazione. Conflitti postcoloniali e pratiche interculturali. Il caso della diaspora tamil*, Roma, Ediesse.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Milano, FrancoAngeli.
- Catarci M. e Fiorucci M. (2015), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Roma, Armando Editore.
- Chakrabarty D. (2004), *Provincializzare l'Europa*, Roma, Meltemi.
- Deci E. e Ryan R. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York, Plenum Press.
- Decreto del presidente della repubblica, 14 settembre 2011, n. 179, *Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato*, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/11/11/011G0221/sg> (consultato il 12/08/2023).
- Demetrio D. e Favaro G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Doyé P. (2005), *Intercomprehension*, Council of Europe.
- Fanon F. (1961), *I dannati della terra*, Torino, Einaudi.
- Fanon F. (1952), *Pelle nera, maschere bianche*, Pisa, Edizioni ETS.
- Favaro G. (2016), *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nella pluralità*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 8, n. 1, pp. 1-12.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F. e Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Edizioni ETS.
- Freire P. (2018), *Pedagogia degli oppressi*, 2ª, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Gianturco G. (2004), *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Milano, Edizioni Angelo Guerini.
- Ghirelli M. (2004), *L'immagine degli altri*. In G. Favaro e L. Luati (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, FrancoAngeli, pp. 195-226.
- Grin F. (1999), *Supply and Demand as Analytical Tools in Language*. In A. Breton, *Exploring the Economics of Language*, Ottawa, Canadian Heritage, pp. 31-62.
- Gross B. (2022), *Eterogeneità e diseguglianze educative. Prospettive dalla pedagogia interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Gümüşay K. (2021), *Lingua e essere*, Roma, Fandango.
- hooks b. (1990), *Elogio del margine*, Milano, Feltrinelli.
- hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi.
- Mantovani S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori.
- Mariani L. (2012), *La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 4, n. 1, pp. 1-19.

- Mellino M. (2021), *La critica postcoloniale*, Milano, Meltemi.
- Morrison T. (2019), *L'origine degli altri*, Milano, Sperling & Kupfer.
- Passaseo A. M. (2017), *Dialogo*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 209-222.
- Perilli V. (2018), *La lingua del padrone. Pratiche di dominio e strategie di resistenza*. In S. Lorenzini e M. Cardellini (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Milano, FrancoAngeli, pp. 101-111.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.
- Quijano A. (1992), *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. In H. Bonilla (a cura di), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Tercer Mundo Editores, Santafe de Bogota, pp. 437-447.
- Said E.W. (2001), *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Milano, Feltrinelli.
- Spivak G.C. (1985), *Can the subaltern speak*. In P. Williams e L. Chrisman (a cura di), *Colonial discourse and post-colonial theory. A reader*, New York, Columbia University Press, pp. 66-111.
- Susi F. (1991), *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Tabouret-Keller A. (1998), *Language and Identity*. In F. Coulmas (a cura di), *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 315-326.
- Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, FrancoAngeli.
- Trentini G. (1980), *Manuale del colloquio e dell'intervista*, Milano, Mondadori.
- Vedovelli M. (2015), *Fra 40 anni, l'Italia che verrà. Lo spazio linguistico e culturale italiano fra lingue immigrate, andamento demografico, ripresa economica*. In «Italienisch», Vol. 37, n. 73, pp. 78-109.
- Zizioli E. (2017), *Narrazioni decentrate*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 455-464.