

2.6 Apprendenti con bisogni educativi speciali

Specifica dei contesti migratori è la presenza di soggetti socialmente vulnerabili e con bisogni educativi speciali, tra cui rifugiati e richiedenti asilo, persone che hanno subito un trauma, diversamente abili, apprendenti anziani. L'attenzione riservata a questi target negli ultimi anni è rilevabile in documenti di principio della Commissione europea¹¹¹ e in atti governativi, in alcuni studi di caso¹¹², ma anche negli esiti di diverse proposte progettuali rese possibili grazie a finanziamenti dedicati. Per quanto riguarda i rifugiati e richiedenti asilo, allo stato attuale, considerata anche la particolare situazione geo-politica mondiale caratterizzata da una forte instabilità, non è possibile avere dati precisi sulla loro presenza in territorio italiano. Nel 2014, comunque, 64 886 sono state le richieste d'asilo, in aumento del 132% rispetto all'anno precedente, così ripartite per nazionalità: nigeriani (il 15,6% delle richieste), maliani (15%), gambiani (13%), pachistani (11%) e senegalesi (7%). Il 60% delle richieste sono state accolte con esiti così distribuiti: al 10% è stato riconosciuto lo status di rifugiato, al 22% il diritto di protezione sussidiaria, al 28% il diritto d'asilo per ragioni umanitarie¹¹³. A questi si devono aggiungere le persone che arrivano in Italia attraverso i canali dell'immigrazione irregolare e che sono alloggiati in centri temporanei di accoglienza.

Per garantire interventi che prevedano accoglienza, forme di accompagnamento, assistenza e orientamento, attraverso la costruzione di percorsi individuali e di inserimento socio-economico, in Italia è attivo il Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR), costituito dalla rete degli enti locali che operano e collaborano con le realtà del terzo settore impegnate nel dare risposta ai bisogni primari di apprendimento linguistico¹¹⁴. Attraverso canali di finanziamento specifico (il Fondo Europeo per i Rifugiati, FER; per il periodo 2014-2020 esso è inglobato nel Fondo Asilo Migrazione e Integrazione, FAMI), la Commissione europea eroga finanziamenti con l'obiettivo di promuovere azioni finalizzate all'accoglienza e

111. Unité des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, *Migrants adultes: Intégration et Education - Extraits de conventions, de recommandations, de résolutions et de rapports: Comité des Ministres (CM), Assemblée parlementaire (APCE), Congrès des pouvoirs locaux et régionaux (CPLR)*, 2013 (www.coe.int/lang).

112. Little D., *The Common European Framework of Reference for Languages and the development of policies for the integration of adult migrants*, Council of Europe, Strasbourg 2008 (www.coe.int/lang-migrants); Little D., *Répondre aux besoins linguistiques des réfugiés adultes en Irlande: une approche alternative de l'enseignement et de l'évaluation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2008 (www.coe.int).

113. Dati ricavati dalle statistiche pubblicate da C.I.R. - Consiglio Italiano per i Rifugiati (www.cir-onlus.org).

114. Sulla struttura, gli obiettivi e le modalità di organizzazione del Sistema di protezione per richiedenti asilo si rimanda alla consultazione del sito istituzionale dell'organizzazione e ai numerosi documenti e rapporti ivi contenuti (www.serviziocentrale.it).

all'integrazione, anche linguistica, degli individui titolari di protezione internazionale.

Si tratta di persone che sono state vittime di regimi brutali e di guerre civili, spesso perseguitati a causa della loro appartenenza etnica e religiosa o per convinzioni politiche, che arrivano sul territorio italiano dopo lunghi e pericolosi viaggi o periodi di detenzione in campi profughi. Queste condizioni, correlate spesso a fattori quali una bassa autostima, una scarsa motivazione, un atteggiamento non sempre aperto nei confronti della lingua e della cultura del Paese di destinazione, influiscono sul processo di reinserimento e anche sull'apprendimento linguistico. È comprovato che coloro che hanno subito eventi traumatici come una violenza, una tortura, l'abbandono improvviso degli affetti e della comunità d'origine, sono più facilmente soggetti a stress: i sintomi più comuni includono ansia, depressione, difficoltà di concentrazione e attenzione¹¹⁵. Lungi da una trattazione che esula dalle nostre finalità, si indicheranno alcune implicazioni che possono risultare utili in fase di progettazione e gestione dei corsi frequentati da questo target di utenti.

Nel contesto italiano l'offerta di formazione linguistica per profughi, rifugiati e ospiti delle strutture temporanee di accoglienza presenta alcune criticità: la durata insufficiente dei corsi (di solito della durata di 60/80 ore) e l'isolamento in cui hanno luogo, quasi sempre in strutture d'accoglienza inadeguate come spazi educativi; l'instabilità delle classi a causa del trasferimento dei partecipanti in altre strutture; l'insufficiente preparazione pedagogica e glottodidattica di parte dei volontari, solo parzialmente compensata dall'empatia e dalla dedizione; l'eterogeneità dei gruppi.

L'insegnamento della L2 a questo specifico gruppo di apprendenti richiederebbe una programmazione specifica e monitorata capace di far fronte alla situazione di emergenza e al peso emotivo di cui sono gravati i corsisti. Esperienze internazionali suggeriscono approcci e criteri.

I luoghi per i rifugiati si dovrebbero configurare come *safer space*, cioè spazi salvi, rilassati e ricchi di stimoli, che permettano ai corsisti di partecipare alle attività secondo i propri ritmi di apprendimento e concentrazione. Anche il ricorso alle lingue native sembra contribuire alla creazione di un senso di fiducia e di comunità su cui poi vanno create le occasioni di utilizzo della lingua. Alcune esperienze mostrano inoltre che il ricorso alla lingua madre, possibile attraverso la presenza di mediatori, diventa un importante

115. Adkins M.A., Campione B., Birman D., *Mental health and the adult refugee: The role of the ESL teacher*, National Clearinghouse for ESL Literacy Education, Washington DC 1999 (www.eric.ed.gov); Isserlis J., *Trauma and the Adult English Language Learner*, National Clearinghouse for ESL Literacy Education, Washington DC 2000 (www.cal.org); Canadian Centre for Victims of Torture, *Torture and second language acquisition*, 2004 (www.ccvv.org).

strumento per far emergere le risorse e competenze individuali di ciascuno, utili a strutturare percorsi di inserimento socio-occupazionale¹¹⁶.

Per quanto riguarda la narrazione delle esperienze di trauma è sconsigliata una trattazione diretta da parte del docente: allo studente deve essere lasciata la libertà di esprimere il proprio vissuto, solo se vuole¹¹⁷. Al fine di permettere agli apprendenti di esporre bisogni e richieste, comprendere indicazioni, far fronte alla complessità della vita quotidiana, esprimere emozioni e punti di vista, fornire occasioni di uso della lingua, è comunque auspicabile dare priorità alla comunicazione e all'oralità anche attraverso il ricorso a *project work* e a uscite sul territorio¹¹⁸.

NELLA CLASSE DI ITALIANO

ESEMPIO - 3

Si riporta in sintesi uno studio sperimentato in Norvegia con 11 immigrati adulti e rifugiati all'interno di un centro per l'educazione degli adulti¹¹⁹. Attraverso un'indagine qualitativa, basata su interviste rese possibili grazie all'intervento di un interprete, i docenti dei corsi hanno ricostruito alcune competenze acquisite dagli apprendenti - nel Paese nativo o nei Paesi di transito - che sono risultate un'utile risorsa nel percorso di formazione linguistica e in un possibile progetto lavorativo. Fra le storie, ad esempio, quella di Shah, una donna afgana richiedente asilo che, attraverso una riflessione sulle diverse esperienze di vita, ha preso coscienza del proprio ruolo di donna, delle difficoltà patite nella società d'origine, dell'importanza della formazione linguistica come premessa per esercitare un'attività lavorativa in linea con le proprie competenze. Secondo i docenti un'esperienza simile genera nuove conoscenze e fa emergere le abilità pregresse con una ricaduta positiva sulla motivazione all'apprendimento della lingua.

Sono incluse, all'interno della categoria di apprendenti con bisogni educativi speciali, le persone con disabilità o deficit. Le istituzioni italiane si sono caratterizzate ormai da decenni per una programmazione e una didattica inclusiva nei confronti dei diversamente abili; negli ultimi anni un'attenzione sempre più costante è riservata anche a deficit di varia natura come i disturbi specifici di apprendimento, i disturbi evolutivi, gli svantaggi socioculturali¹²⁰.

116. Werge-Olsen I.B., Vik K., *Activity as a tool in language training for immigrant and refugees*, in «Scandinavian Journal of Occupational Therapy», 19, 2012, pp. 530-541.

117. Isserlis J., *Trauma and learning - What do we know, what can we learn?*, in Wall T., Leong M. (a cura di), *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLLA), Proceedings of the 5th Symposium Banff 2009*, Bow Valley College, Calgary 2010, pp. 42-51 (www.leslla.org).

118. Elmeroth E., *From Refugee Camp to Solitary Confinement*, in «Scandinavian Journal of Educational Research», 47/4, 2003, pp. 442-449.

119. Werge-Olsen I.B., Vik K., *Activity as a tool in language training for immigrant and refugees* cit.

120. L'espressione "Bisogni Educativi Speciali" (BES) è entrata in uso in Italia dopo l'emanazione della direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi*

La presenza di alunni stranieri con disabilità e bisogni educativi speciali è una realtà ormai nota all'interno delle scuole che, sulla scia di una consolidata pedagogia dell'integrazione, da tempo sono impegnate nel rendere accessibili i percorsi linguistici attraverso materiali e pratiche didattiche specifiche¹²¹. La questione dell'insegnamento della lingua seconda ad apprendenti con disturbi o disabilità ha portato al sorgere di una "glottodidattica speciale", impegnata a indagare i rapporti fra educazione linguistica e bisogni educativi specifici e a fornire modelli glottodidattici appropriati¹²². L'area di studio è estremamente complessa e risente dell'intreccio di problemi tipici della L2 con quelli relativi alla disabilità e al disturbo, ma anche con la percezione che gli stessi hanno nella cultura d'accoglienza e di origine¹²³. Studi sull'apprendimento della L2 in situazioni di deficit, come la sordità o la cecità, sottolineano la necessità di una forte collaborazione fra discipline: la glottodidattica, le scienze cliniche dedicate, le scienze pedagogiche.

Il discorso si complica ulteriormente per apprendenti adulti con disabilità o deficit: una non chiara percezione quantitativa e qualitativa del fenomeno, la mancanza di pianificazione delle risorse professionali e materiali, l'influenza di motivazioni personali e culturali, come la non accettazione di una qualche forma di svantaggio, di fatto ostacolano ancora l'avvicinamento di potenziali apprendenti alle istituzioni formative che si occupano di insegnamento della L2. Al di là delle specificità relative alle diverse condizioni, per cui si rimanda ad alcuni studi in nota¹²⁴, risulta prioritario avviare un'approfondita analisi dei bisogni linguistici volta a costruire una progettazione

Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. L'utilizzo dell'acronimo BES non è riferita solo agli alunni con deficit, ma comprende anche l'area dello svantaggio socioculturale.

121. Sull'accessibilità glottodidattica si rimanda ai progetti di ricerca e formazione del Centro di Ricerca dell'Università Cà Foscari di Venezia riferiti all'apprendimento delle lingue non materne da parte di studenti con bisogni speciali derivanti sia da cause congenite sia da fattori ambientali (www.unive.it).
122. Daliso M. (a cura di), *Glottodidattica per i bisogni educativi speciali*, numero monografico di «EL.LE.», 2012 (<http://edizionief.unive.it>).
123. Basso E., Daliso M., *L'insegnamento dell'Italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali. Uno studio di caso sull'applicabilità del Total Physical Response*, in «EL.LE», 2/2, 2013 (http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_2_2_2.pdf).
124. Su sordità e apprendimento della L2 si rimanda a Caruso V., Pellegrino E., Mignano M.R., De Meo A., *Anche i sordi stranieri imparano l'italiano vocale: due strategie a confronto*; La Grassa M., Palermo M., Troncarelli D., Villarini A., *Apprendenti sordi e apprendenti di italiano L2: primi risultati di un confronto tra le competenze di comprensione del testo scritto*, entrambi in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Atti dell'XI Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AITLA)*, Guerra, Perugia 2012; Luciani S., *Lingua italiana e apprendenti sordi di origine straniera: alcune riflessioni*, in «Bollettino Itals», XII/55, settembre 2012 (www.itals.it). Sull'ipovisione e l'insegnamento linguistico Scevola M., *Ipovisione e insegnamento linguistico*, in «EL.LE.», 1/3, 2012, pp. 189-206 (<http://edizionief.unive.it>).

educativa personalizzata per l'apprendimento della L2. Il passo seguente è una definizione degli obiettivi linguistici e comunicativi e l'adozione di strumenti compensativi, come, ad esempio, l'utilizzo di *software* dedicati e di approcci integrati, che possono facilitare il raggiungimento degli obiettivi stabiliti, ma anche di misure dispensative, atte a ridurre i carichi e le attività che mal si conciliano con un eventuale disturbo. Infine, la verifica e la valutazione devono essere pensate in un'ottica formativa e utile a stimolare la riflessione da parte dello studente sul proprio processo di apprendimento¹²⁵.

Per gli immigrati anziani coinvolti nell'acquisizione/apprendimento della L2, si devono considerare alcune variabili fisiologiche (come il declino delle facoltà visive, uditive e della coordinazione motoria) e socioculturali che possono influenzarne la progressione: è necessario innanzitutto creare un ambiente sereno e piacevole, puntando sulla valorizzazione delle conoscenze ed esperienze apportate da ognuno, sul riconoscimento della L2 come strumento di relazione e di benessere psico-sociale. Esperienze sul campo suggeriscono l'importanza di creare relazioni di aiuto e sostegno all'interno della classe, rallentare il ritmo delle lezioni e contestualizzare il ruolo e la formalità della valutazione¹²⁶.

125. Dami D., Bertini S., *La glottodidattica per alunni con BES* (<http://specialmente.loescher.it>).

126. Allender S.C., *Adult ESL Learners with Special Needs: Learning from the Australian Perspective*, «ERIC Publications», 1998 (www.cal.org/caela/esl_resources/digests/AUSQA.html); Weinstein-Shr G., *Growing Old in America: Learning English Literacy in Later Years*, «ERIC Publications», 1993 (www.cal.org/caela/esl_resources/digests/grow.html).