

KWARTALNIK NEOFILOLOGICZNY, LXX, 4/2023
DOI: 10.24425/kn.2023.148379

GLORIA ZITELLI
(UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA)
ORCID: 0009-0005-6635-1967

DIVERSI DA CHI? PLURILINGUISMO E INTERCULTURALITÀ
NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2:
L'ESEMPIO DELLA PLURICLASSE AD ABILITÀ DIFFERENZIATE

DIFFERENT FROM WHOM? PLURILINGUALISM AND INTERCULTURALISM
IN THE DIDACTICS OF ITALIAN L2:
THE EXAMPLE OF THE PLURICLASS WITH DIFFERENTIATED ABILITIES

RIASSUNTO

Il concetto di 'diversità' è insito nell'apprendimento e nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ed emerge ormai sempre più frequentemente nella quotidianità scolastica. Attraverso la presentazione di un percorso didattico progettato e realizzato all'interno di un contesto di pluriclasse, il contributo intende mettere in luce come la valorizzazione dell'eterogeneità linguistica, in un gruppo multietnico e ad abilità differenziate, possa trasformarsi da problema a risorsa.

PAROLE CHIAVE: insegnamento, italiano L2, pluriclasse, plurilinguismo, interculturalità

ABSTRACT

The concept of 'diversity' is embedded in the learning and teaching of Italian as a second language, and increasingly emerges in everyday school life. By presenting an educational pathway designed and implemented within a multi-class context, the contribution seeks to highlight how the appreciation of linguistic heterogeneity, in a multi-ethnic group with varying abilities, can be transformed from a problem into a resource.

KEYWORDS: teaching, Italian L2, multiclass, multilingualism, interculturalism



Copyright © 2023. The Author. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are properly cited. The license allows for commercial use. If you remix, adapt, or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

INTRODUZIONE

Oltre a riprendere la Nota MIUR 5535 del 9/9/2015, contenente alcune raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri, il titolo del contributo propone volontariamente e in forma un po' provocatoria una domanda ricorrente nell'esperienza di docente e di studiosa. Il concetto di 'diversità' – in un'accezione linguistica, culturale e metodologica – è, infatti, insito nell'apprendimento e nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e emerge ormai sempre più frequentemente nella quotidianità scolastica italiana, dove “i ragazzi venuti da lontano” (Cima *et al.* 2014: 22) rappresentano una realtà in costante aumento e una sfida non solo per la comunità educante ma anche per la collettività. Se del resto, da un lato, resta imprescindibile l'obiettivo di proporre ai discenti allofoni e NAI un italiano di prossimità, indispensabile anche per l'inserimento nel contesto scolastico, dall'altro permane una prospettiva secondo cui è sempre l'immigrante (e lui solo) a essere preso in considerazione in termini di bisogni formativi, come se tale individuo risultasse – a priori – deficitario di qualcosa. Di quali lacune e di quali diversità si sta, però, effettivamente parlando? Come, soprattutto, è possibile creare le condizioni per dare a ogni individuo un proprio spazio di azione e di riconoscimento?

Il lavoro è, pertanto, l'esito di un processo di riflessione e di autoriflessione sulla mia esperienza di insegnamento e – più in generale – sulla didattica dell'italiano L2 all'interno di un contesto di pluriclasse, in un piccolo paese di montagna, dove inevitabilmente decade ogni modello omogeneo di età anagrafica, di traguardi di apprendimento e di pratiche di progettazione unitarie. Tale “anomalia rispetto alla modalità organizzativa dominante nella scuola” (Mangione, Garzia 2021: 220), di cui forse poco si parla e si scrive, è infatti ancora largamente presente nel territorio italiano e – nel corso degli ultimi decenni – non è stata esente da quel fenomeno di plurilinguismo che caratterizza la scuola nelle città più grandi. Non meno evidenti, di fronte all'immigrazione e alla “funzione specchio” (Carotenuto *et al.* 2018: 22) che quest'ultima ricopre nella società di arrivo, sono inoltre “quelle resistenze e quelle barriere innalzate a causa di antichi pregiudizi difficili da scardinare” (*ibidem*).

Dopo un breve e dovuto inquadramento del contesto in cui si è operato, oggetto del contributo è un percorso didattico, svolto in una Scuola Secondaria di I grado e articolato in sei ore, attraverso cui si è cercato di mettere in luce come la valorizzazione dell'eterogeneità linguistica, in un gruppo multietnico e ad abilità differenziate, possa trasformarsi da problema ad occasione in cui la mediazione sociale assume un ruolo strategico per la facilitazione dell'apprendimento.

IL CONTESTO TERRITORIALE

L'Istituto, nel quale ho avuto l'opportunità di lavorare come docente curriculare di lettere per un anno scolastico, è situato nel cuore dei Monti Sibillini, nella provincia di Macerata. Si tratta di un piccolo paese di circa novecento abitanti a 630 m s.l.m. e a ridosso di uno sperone roccioso tra le valli dei fiumi Salino e Tennacola. La singolare conformazione del territorio, con una natura ancora in parte incontaminata e una viabilità non sempre facile nel periodo invernale, e le tradizioni contadine – alimentate da antiche leggende – che vi sopravvivono potrebbero indurre a pensare che il contesto socioculturale di riferimento sia stato, nel corso dell'ultimo decennio, poco interessato dal fenomeno della multiculturalità. In realtà la presenza di alunni stranieri nel plesso in questione è di circa il 16,8%, con una provenienza diversificata, sebbene le comunità più numerose nell'area geografica provengano dal Regno Unito (23,4%), dalla Romania (20,5%) e dai Paesi Bassi (11,1%). Anche le estrazioni sociali degli apprendenti, sia italo-foni che non italo-foni, sono eterogenee, con disuguaglianze che in parte si sono esacerbate in seguito agli eventi sismici del 2016, che hanno costretto alcune famiglie fuori dalle loro case, e all'emergenza sanitaria legata al COVID-19.

Dato l'esiguo numero di discenti e lo specifico contesto di marginalità, gli alunni di prima, seconda e terza media sono stati inseriti in una pluriclasse e hanno condiviso lo stesso spazio-tempo della lezione. Erano altresì presenti diverse e ulteriori criticità.

In primo luogo, gli apprendenti di origine straniera mostravano, come è risultato evidente fin da subito dall'osservazione e dall'analisi dell'interlingua, livelli linguistici molto diversificati, dall'A1 al C1 del Quadro comune europeo di riferimento, anche alla luce del fatto che erano arrivati in Italia in tempi più o meno recenti e che l'attenzione delle rispettive famiglie nei confronti dell'istruzione era ugualmente eterogenea. Nell'Istituto Comprensivo non era, inoltre, prevista la figura del mediatore linguistico e anche la didattica dell'italiano L2 era espressamente e integralmente affidata al docente curriculare di lettere. Gli iniziali test di ingresso, strutturati e non, hanno insomma rimandato un quadro di disequilibrio di vario tipo all'interno della pluriclasse, anche considerando che – oltre ai discenti non italo-foni – erano presenti nel gruppo altri alunni di nazionalità italiana con DSA, un alunno con lieve ritardo mentale e un alunno con un disturbo oppositivo provocatorio. La natura stessa della pluriclasse, con differenti età anagrafiche, distinti livelli di apprendimento e diversi contenuti disciplinari da affrontare, comportava inoltre – in maniera intrinseca – competenze eterogenee tra i ragazzi.

Particolarmente rivelante è stato infine l'inserimento, nella pluriclasse, di un alunno di origine rumena, che nel corso dell'elaborato indicherò con l'iniziale di fantasia S., non frequentante durante l'anno scolastico precedente e in una situazione di disagio socio-economico e di fragilità emotiva. Ciò ha portato a problematiche di natura disciplinare, con difficoltà nel rapporto tra pari e nella condivisione delle regole di convivenza civile: S., infatti, sembrava percepito dai compagni come diverso – se non addirittura come estraneo – e lo studente pareva

confermare, sia da un punto di vista linguistico sia per via del suo comportamento, spesso non adeguato al contesto e al reciproco rispetto, l'etichetta che gli era stata – per così dire – assegnata al suo arrivo.

LA PERSONALIZZAZIONE DELL'AZIONE DIDATTICA NELLA CLASSE AD ABILITÀ DIFFERENZIATE: I CAPISALDI DEL PERCORSO DIDATTICO

Una delle sfide che ho trovato più complesse, nel corso del mio lavoro nella pluriclasse precedentemente descritta, è stata mettere concretamente in atto quell'individualizzazione dell'insegnamento e quella personalizzazione dell'attività didattica che il ruolo di docente impone e che – nel caso della classe plurilingue – diventa ancor più essenziale. Se, infatti, il livello di competenza linguistica è probabilmente l'aspetto che rivela fin da subito l'eterogeneità all'interno del gruppo, non sono da trascurare anche altri elementi – ad esempio, “l'atteggiamento verso la lingua, le discipline e lo studio”, nonché “il comportamento nei confronti di compagni e insegnanti” (Luise 2006: 194) – che contribuiscono a creare quella diversità che pure non deve essere considerata una criticità quanto una risorsa per l'intera classe: è possibile del resto pensare alla CAD come a “un sistema aperto nel quale il parametro della ‘differenza’, che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico” (Caon, Tonioli 2016: 140).

A questo proposito, la normativa di riferimento per la progettazione di un'unità reticolare d'apprendimento è costituita dal DL 59/2004, all'interno del quale sono contenute le *Indicazioni Nazionali* per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola secondaria di I grado, con gli *Obiettivi generali del processo formativo* (OGPF) e gli *Obiettivi Specifici di Apprendimento* (OSA): i primi, più nel dettaglio, riguardano gli obiettivi formativi generali che ogni scuola deve selezionare, “secondo criteri di gradualità, di funzionalità alla situazione, di priorità verso i bisogni formativi individuati” (Minello 2006a: 128), mentre i secondi esplicitano le conoscenze e le abilità relative a ogni disciplina. Per gli alunni non italofoeni, oltre al QCER, è pertanto indispensabile tenere conto dei documenti ministeriali, inerenti la programmazione nei vari ordini di scuola, ovvero di “quelle finalità istituzionali, formulate centralmente, [...] non localmente da ogni istituto, perché rispecchiano le necessità generali della società, che affida alla scuola il compito di formare le nuove generazioni di cittadini” (Diadori *et al.* 2015: 255): le informazioni sono contenute nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012). Infine, nel corso dell'esperienza lavorativa, è stata da considerare una sensibilità, da parte delle famiglie, ancora poco marcata nei confronti del quadro normativo proposto dalla legge 170/2010 e del Decreto Ministeriale 5660 del 2011.

Una riflessione si è dunque rivelata fin da subito necessaria e, di fronte a dislivelli così rilevanti nelle competenze degli alunni e ad argomenti diversi da trattare tra la prima media, la seconda media e la terza media, è risultato indispensabile in primo luogo accettare di non trovarsi nella possibilità di fornire tutti gli strumenti specifici individuali che si erano idealmente progettati e poi ripensare al concetto stesso di pluriclasse, per promuovere un “*imprinting* emotivo” (Caon 2006: 25) più positivo e per lavorare contemporaneamente sulla dimensione linguistico-cognitiva, su quella socio-relazionale e su quella culturale-interculturale. In qualche modo è, insomma, stato necessario pensare in maniera più critica alla parola ‘inclusione’:

includere significa infatti portare dentro, ma questo portare dentro evoca un sentire claustrofobico e [...] perché l’inclusione non si realizzi nella forma dell’inglobare l’altro in una realtà data obbligandolo a dimenticare il suo profilo originario c’è bisogno di ripensare l’incontro con l’altro, in modo che l’alterità venga salvaguardata (Mortari 2014: 8).

Considerando che “la personalizzazione è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti” (Baldacci 2006: 11), è ora possibile – alla luce di tali premesse – enucleare alcuni capisaldi del lavoro. La stratificazione dell’attività didattica che ho scelto di adottare all’interno della pluriclasse si è basata non sulla creazione di programmi per gli alunni non italofoeni, bensì sulla “differenziazione degli stimoli proposti, dei materiali usati e dei compiti richiesti” (Luise 2006: 195), al fine di evitare quello che Paola Celentin ha definito “un approccio falsamente democratico” (Celentin 2006: 201). Se infatti, da un lato, le proposte didattiche – per così dire – non flessibili sono quelle maggiormente presenti nei manuali di italiano L2 e offrono – tra i vantaggi – maggiore oggettività e rapidità di somministrazione, per lo specifico gruppo di riferimento ho evidenziato – nella fase di osservazione – una scarsa motivazione e, soprattutto, un auto-percepirsi – da parte degli alunni non italofoeni – poco valorizzati rispetto al gruppo classe. Ho pertanto ritenuto più proficuo costruire, quando possibile, delle attività stratificate, in cui ogni alunno potesse partecipare – secondo le proprie abilità – e raggiungere un qualche obiettivo, differenziato in base alle competenze di ciascuno e al livello, linguistico e specificatamente disciplinare, posseduto.

Per ciò che concerne la valutazione e la verifica degli apprendimenti, essa è stata sia formativa – *in itinere* e finale, sulla base del “test diffuso”, cioè dell’osservazione sistematica, (Diadori *et al.* 2015: 280) e della verifica informale – sia sommativa, attraverso verifiche scritte e orali. Nell’effettuare la correzione degli errori e nel fornire i *feedback* durante le lezioni, inoltre, nella consapevolezza che “correggere tutto non è solo improduttivo ma anche insostenibile e fisicamente impossibile” (Grassi 2018: 42), si è ritenuto opportuno operare delle distinzioni di base in relazione al contesto e, all’interno di questo, all’orientamento dell’attività, tenendo in considerazione anche “macro-obiettivi didattico-educativi legati alla socializzazione, alla motivazione e alla sicurezza di sé in L2” (*ibidem*).

Gli errori sono stati valutati di conseguenza come passaggi interlinguistici e, nel corso delle attività di gruppo, si è evitata un'eccessiva attenzione sulla forma nei confronti dei discenti non italofoni, monitorando però – anche ai fini di un feedback concreto e numericamente quantificabile, tramite apposite griglie di osservazione – le produzioni linguistiche, le interazioni tra i discenti e il comportamento degli studenti.

Anche attraverso l'uso della narrazione e del metodo narrativo per veicolare contenuti disciplinari e norme di convivenza civile, si è infine cercato di creare un ambiente di apprendimento accogliente e collaborativo, in cui la costruzione della conoscenza avvenisse “attraverso l'interazione e il riconoscimento delle caratteristiche di tutti i soggetti” (Vettorel 2006: 93) e in cui gli stimoli proposti rispondessero alla multisensorialità, “per stimolare e far crescere intelligenze e stili diversi” (*ibidem*: 94). Chiedere tuttavia ai ragazzi di parlare e raccontare, in maniera esplicita e a un primo impatto, di sé avrebbe probabilmente incontrato delle resistenze, anche alla luce della tensione e della complessa situazione disciplinare della classe. Per tale ragione ho optato per un approccio più discreto e graduale, partendo dall'analisi, dallo studio e dalla riscrittura in chiave collaborativa di un genere letterario gradito a tutti gli studenti e – per altro – oggetto normalmente della progettazione di seconda media: l'horror. Dal testo di uno dei più grandi e rappresentativi autori della letteratura, Edgar Allan Poe, ho stratificato i materiali, le attività e le consegne assegnati e strutturato un percorso che aiutasse anche a sviluppare il processo dell'interculturalità e il processo di transculturalità, intendendo, con la prima perifrasi, “una finalità di inclusione dei soggetti che apprendono una nuova cultura” (Fiorentino *et al.* 2015: 52) mentre, con la seconda espressione, “la ricerca di assonanze e di luoghi condivisi all'interno delle varie culture che si prendono in esame” (*ibidem*: 53).

Il modello operativo dell'unità stratificata e differenziata proposto da Barbara D'Annunzio e Francesca Della Puppa (D'Annunzio, Della Puppa 2006: 138) è stato preso come linea guida nella progettazione del percorso: esso prevede input comprensibili a tutti gli studenti del gruppo classe e la possibilità di procedere con compiti organizzati a strati, dal più semplice al più complesso, e che sono utilizzati simultaneamente. Il processo di lavoro è dunque stato strutturato in fasi, descritte più nel dettaglio nelle pagine successive: motivazione e condivisione, analisi e rielaborazione, transfer, rielaborazione critica e metacognizione.

LA PRIMA FASE: MOTIVAZIONE E CONDIVISIONE

In quanto elemento cardine del processo di apprendimento, la motivazione “è stata a lungo oggetto di un serrato dibattito nella letteratura e nella ricerca riguardanti la didattica e la filologia della lingua italiana” (Hammouri 2017: 107): comprendendo elementi cognitivi e affettivi, è il risultato dell'interazione di fattori

interni ed esterni. Essa “si basa infatti sul desiderio di autodeterminazione e di autorealizzazione” (D’Annunzio, Della Puppa 2006: 143), nonché “su tre elementi quali il piacere, il bisogno e il dovere” (Balboni 2002: 37): rispetto all’apprendimento dell’italiano L2, pertanto, uno studente può essere intrinsecamente motivato, ovvero intenzionato ad apprendere la nuova lingua perché ama l’attività in quanto tale, e/o estrinsecamente motivato, cioè spinto a imparare in vista di un obiettivo esterno e utilitaristico.

In questa prima fase del percorso didattico sulla letteratura dell’orrore ho quindi cercato di stimolare negli apprendenti – italofoni e non – una motivazione stabile, sviluppata in una prospettiva umanistico-affettiva e alimentata da aspetti come la novità e la percezione di realizzabilità del compito. Si è scelta, insomma, un’attività che potesse essere stratificabile ma interamente comprensibile a tutti i discenti, optando per “dare priorità alle abilità ricettive e alle abilità di ricezione orale rispetto alla ricezione scritta” (D’Annunzio, Della Puppa 2006: 145).

Più nel dettaglio, per introdurre l’argomento e richiamare le conoscenze pregresse, mi sono servita di un breve video, tratto dal film “Monster House” e proiettato alla LIM. Sia oralmente sia in forma scritta, ho in seguito rivolto alcune domande guida – che cosa (argomento), dove (luogo), quando (momento), chi (ruoli psicologici), perché (scopi) – agli alunni, appuntandole di volta in volta sulla lavagna di ardesia e optando per quesiti formulati in modo semplice, affinché risultassero auspicabilmente comprensibili a tutti gli alunni: ho cercato, dunque, di focalizzare la loro attenzione dapprima sugli elementi indispensabili per delinearne il contesto, secondo l’*Expectancy Grammar*, e poi su altri dettagli ricorrenti e rilevanti del filmato, come – ad esempio – quale particolare è presente all’inizio e alla fine del filmato.

Dopo un breve confronto orale, ho proposto una seconda visione del filmato e invitato i discenti – pur lasciando loro massima libertà – a chiudere gli occhi per concentrarsi esclusivamente sui suoni e per individuare quegli aspetti che, a loro giudizio, contribuivano a creare l’inquietudine che – nel video – è sottesa a un momento di vita apparentemente ordinario. Gli alunni hanno così espresso le loro considerazioni e messo in luce alcuni degli elementi più significativi: il vento, la foglia secca, il corvo e l’improvvisa e inaspettata caduta della bambina. Tutte le parole chiave individuate dai ragazzi sono in seguito state riportate su un foglio di lavoro elettronico, condiviso su *Google drive* e poi sulla loro *classroom*, e accompagnate da un’immagine esemplificativa: ciò ha infine portato alla costruzione di *flashcards*, realizzate tramite il programma *Adobe Spark*.

Il secondo momento della prima lezione del percorso didattico è, invece, stato più specificamente rivolto alla condivisione: “in un’ottica della co-costruzione della conoscenza”, infatti, la condivisione è un “passaggio obbligato” ed è attraverso essa che “si possono mettere in atto le tecniche per stimolare l’*Expectancy Grammar*” (D’Annunzio, Della Puppa 2006: 149) e l’Organizzatore Anticipato, cioè “una rappresentazione visiva della conoscenza, ossia un modo di strutturare l’informazione, o di organizzare gli aspetti importanti di un concetto o di un argomento in uno schema che utilizza le definizioni” (Bromley *et al.* 1995: 6), utile per aiutare gli studenti

a “vedere direttamente come le idee sono organizzate all’interno di un testo o di un concetto” (Baxendell 2003: 475). Poiché, inoltre, “non vi è apprendimento se al soggetto è preclusa la partecipazione” (D’Annunzio, Della Puppa 2006: 149) e poiché – secondo Vygotskij – è proprio dalla discussione che nasce il ragionamento, anche le due attività proposte in questa fase hanno previsto la compartecipazione di tutti i discenti: “condividere implica”, infatti, “la gestione della relazione” (*ibidem*), un aspetto che per gli alunni stranieri può diventare ancor più difficile, per via di un confronto in cui l’italiano resta la lingua veicolare attraverso cui esprimersi, e su cui – come si è detto – la pluriclasse mostrava una certa immaturità.

Più nel dettaglio, ho proposto ai ragazzi di svolgere un *brainstorming*, domandando loro quali altri elementi potessero – a loro giudizio – suscitare inquietudine, paura o addirittura terrore in una storia, raccontata oralmente e/o in forma scritta. Gli apprendenti hanno così fornito diverse risposte più o meno pertinenti (ad esempio, parole chiave come ‘vampiri’, ‘mostri’, ‘case abbandonate’, ‘streghe’, ‘fantasmi’, ‘catene’, ‘ombre’, ‘cantine’, ‘sangue’ etc): in seguito alla discussione e alla negoziazione, i termini risultati coerenti con il tema sono stati appuntati. Ogni parola è altresì stata accompagnata da una figura esemplificativa, per facilitare la comprensione dei discenti.

Partendo dai punti sollevati dai ragazzi, ho in seguito illustrato in maniera più precisa e analitica le caratteristiche della letteratura dell’orrore (personaggi, ambientazione, tempi, struttura, temi principali, tecniche narrative), supportando la spiegazione con l’utilizzo del manuale e con la creazione condivisa di una mappa concettuale alla LIM. Agli alunni non italofoeni con un livello linguistico basico, infine, è stato fornito un ulteriore file, costruito sulla base del lavoro realizzato in classe ma con dei contenuti semplificati e con un uso più ricorrente di immagini.

LA SECONDA FASE: ANALISI E RIELABORAZIONE

La fase di analisi e di elaborazione è definibile come “un momento in cui il tipo di operazioni, esercizi e attività che vengono richiesti agli alunni mirano a metterli nella condizione di muoversi in contesti noti e consolidare operativamente le conoscenze” (D’Annunzio, Della Puppa 2006: 151). Le consegne proposte sono essenzialmente di natura scritta e vengono svolte senza l’ausilio del gruppo (Coonan 2002: 173), in quanto offrono allo studente “l’occasione per cimentarsi con una forma di lingua controllata, finalizzata all’esercizio di abilità e conoscenze specifiche e controllate” (D’Annunzio, Della Puppa 2006: 151).

Durante la seconda lezione di due ore, inerente il percorso didattico in oggetto, ho quindi assegnato la lettura individuale del racconto “Il gatto nero” di Edgar Allan Poe, stratificando le difficoltà morfosintattiche e lessicali del testo a seconda dei bisogni dei vari studenti. Agli alunni italofoeni è infatti stato proposto il testo nella versione standard del manuale, agli alunni con DSA è stato fornito il testo ad alta

leggibilità e il supporto dell’audiolibro e agli alunni non italofofoni è stato consegnato il testo ad alta comprensibilità, differenziato a seconda degli specifici livelli. A ogni discente è inoltre stato chiesto di completare una tabella, ugualmente diversificata e in cui l’esercizio era più o meno avviato e supportato con un apparato visivo, contenente i principali elementi del racconto (personaggi più importanti, ambientazione, sequenze, caratteristiche della letteratura dell’orrore individuate nel testo ecc). In questa fase ho dunque avuto il ruolo di facilitatore e di guida nel personale percorso di conoscenza, non di “detentore di una conoscenza (contenuti) da trasmettere in modo passivante” (Vettorel 2006: 103), muovendomi tra i banchi e fornendo – se necessario – supporto ai ragazzi.

Ho in seguito creato una cartella condivisa e chiesto a ogni alunno di trovare in internet un’immagine di uno degli aspetti presenti nel testo di E.A. Poe appena letto che – a suo avviso – contribuiva a creare inquietudine e paura (un gatto nero, del sangue, un coltello, una casa spettrale ecc). Ho alla fine brevemente illustrato l’importanza del celebre scrittore statunitense nella codificazione della letteratura dell’orrore, aggiungendo nuove informazioni alla mappa concettuale realizzata nella prima fase del percorso didattico.

LA TERZA FASE: TRANSFER

Per la fase di transfer, fondamentale perché gli alunni acquisiscano “la consapevolezza della contestualizzazione di abilità e concetti in situazioni simili e variate rispetto alla situazione di apprendimento” (De Beni 2003: 88–89), si è in parte utilizzato il lavoro domestico, assegnando agli studenti la lettura di un breve testo horror e chiedendo loro di replicare l’attività svolta in classe, leggendo il celebre racconto “I Topi” di Dino Buzzati. Anche in questo caso, infatti, il brano è stato fornito in versioni stratificate e differenziate, tra alunni che non necessitavano di uno specifico adattamento, alunni con DSA e alunni non italofofoni, a cui il testo consegnato è stato semplificato in due versioni, una intratestuale – “poco invasiva, in termini di intervento” (Abbatichio 2018: 64) – e una invece con le note riportate in calce, con i medesimi strumenti compensativi adottati per i DSA e – per rendere più fruibile la comprensione – con differenti colori a indicare i dialoghi dei vari personaggi. A ciascun discente, quindi, è stato possibile assegnare il formato più adatto alle specifiche esigenze: ad esempio V., possedendo un livello linguistico C1, ha usufruito del medesimo materiale dei compagni italofofoni, mentre a S. è stato consegnato un testo adattato, con alcune minime parti selezionate dal testo autentico, e con diverse precisazioni esplicative.

A ognuno di loro è inoltre stato chiesto di trovare un’immagine, riconducibile all’horror, a storie di questo genere già conosciute e/o allo specifico racconto proposto, per inserirla nella cartella condivisa. L’attività, insomma, è stata progettata “per permettere agli studenti di reimpiegare in contesti diversificati

conoscenze e abilità acquisite ed esperite precedentemente in contesti strutturati e noti” (D’Annunzio, Della Puppa 2006: 151). Poiché attraverso il confronto e la discussione negoziata in classe si può favorire un ulteriore affinamento della comprensione dei concetti (Minello 2006b: 158–171), l’inizio della lezione successiva ha quindi visto la revisione dei compiti svolti e dei materiali inseriti sul *drive*, al fine di verificare l’effettiva pertinenza delle foto inserite in piattaforma e di attivare un dibattito sulle scelte effettuate.

Trattandosi di una pluriclasse, ho inoltre ritenuto opportuno coinvolgere nell’attività tutti gli alunni, invitando gli apprendenti a raccontare ed eventualmente a cercare delle storie horror o delle leggende, genere letterario appena affrontato con i ragazzi di prima media, che appartenessero alla tradizione europea e in cui fossero presenti degli elementi spaventosi. Ciascuno ha così avuto la responsabilità di riferire oralmente una narrazione – con la guida dell’insegnante durante la preparazione ed eventualmente effettuando delle indagini sul web, tramite il computer a propria disposizione – ai compagni. In relazione a questo momento del percorso, credo sia stato significativo come, previo input e proposta proprio di S., ciascuno dei discenti abbia scelto un racconto appartenente al proprio paese di origine e abbia deciso di presentarla attraverso una *flashcards* esemplificativa, nella maggior parte dei casi raffigurante la località geografica di ambientazione della vicenda. Si riportano di seguito, solo a titolo di esempio, alcune delle proposte dei ragazzi:

<i>Alunno</i>	<i>Provenienza</i>	<i>Narrazione</i>	<i>Flashcards</i>
S.	Romania	La figura di Dracula	Castello di Bran
V.	Olanda	La leggenda dell’Olandese Volante	Vascello fantasma
E.	Ucraina	Lysa Hora nell’opera di Nikolaj Gogol’	‘Monte Sterile’
A.	Albania	La ruota del Castello Rozafa	Immagine naturalistica
T.	Italia	Il labirinto di Osimo	Città di Ancona
D.	Italia	Leggenda locale di Mantova	Fiori di loto
G. e A.	Italia	La leggenda della Sibilla	Monti Sibillini
F.	Italia	Le fate del lago di Pilato	Lago di Pilano

LA QUARTA FASE: RIELABORAZIONE CREATIVA E METACOGNIZIONE

L’ultima fase del percorso didattico è stata caratterizzata da un lavoro svolto in orario scolastico e ulteriormente suddiviso in due momenti: una prima parte realizzata in forma individuale – con il supporto e la facilitazione della docente – e una seconda parte di condivisione e metacognizione con i compagni. Ampio spazio è stato inoltre dato alla creatività dei discenti, attraverso un’attività che

tenesse conto sia di quanto la classe aveva – fino a quel momento – co-costruito insieme, nelle settimane precedenti, sia degli interessi e delle conoscenze dei singoli, in modo che gli studenti auspicabilmente “ritrovassero una loro autentica e significativa valorizzazione personale e di gruppo” (Minello 2006b: 159).

Sfruttando le immagini inserite dagli apprendenti in piattaforma, gli alunni in coppia – scelte dall’insegnante, in modo da “prevedere la possibilità per gli studenti più deboli di ottenere aiuto dagli studenti di livello più alto” (*ibidem*: 167) – hanno, in seguito, selezionato alcuni personaggi e alcune ambientazioni da loro gradite per scrivere un proprio racconto horror. I discenti hanno così lavorato secondo “un metodo didattico a mediazione sociale” e, oltre a interagire e a sviluppare un’interdipendenza positiva, il compito è stato proficuo anche per far concretamente comprendere agli alunni – in un contesto di classe che, come si è detto, non vedeva rapporti distesi tra i pari – come “si debba imparare a lavorare in gruppo anche senza essere per forza amici, concentrandosi piuttosto sulla capacità di collaborare” (Rutka 2006: 177), educando così “al rispetto della persona, della diversità e, in senso più esteso, alla pace” (*ibidem*).

Al termine, ogni testo prodotto è stato letto dall’insegnante, mentre – data la presenza di evidenti e sensibili vissuti personali in alcuni dei lavori realizzati – ciascun gruppo ha deciso spontaneamente se condividere o meno la narrazione con il resto dei compagni. Rispettare la persona, d’altro canto, vuol dire non solo “riconoscere il bisogno di capire qualcosa e fare un gesto in questa direzione” ma anche “rispettare il desiderio/bisogno di stare in silenzio” (Caon 2006: 33).

Tutti, però, sono stati invitati a riflettere in *circle time* sul processo di apprendimento, elicitando punti di forza e momenti di maggiore difficoltà, sia al fine di sviluppare consapevolezza negli apprendenti sia per permettere alla docente di individuare meglio le criticità presenti nelle attività proposte: secondo Robert Sternberg, infatti, “molte delle difficoltà degli studenti possono essere causate dalla diversità tra il modo di insegnare del docente e il modo di apprendere dell’alunno e della tendenza di studenti e insegnanti a confondere la non corrispondenza degli stili con il mancato sviluppo di abilità con conseguente percezione di inadeguatezza rispetto ai compiti assegnati” (D’Annunzio, Della Puppa 2006: 150). Anche in questo ultimo passaggio, per garantire la partecipazione di tutti gli alunni, si è stratificata l’attività, ricorrendo a domande-guida come semplici e alle *emoji*, la cui comprensibilità è pressoché immediata e universale per i cosiddetti nativi digitali, per esprimere il proprio gradimento nel corso delle varie attività. Ciò ha permesso di promuovere negli alunni un atteggiamento di attenzione verso quei procedimenti mentali e quelle competenze procedurali che sono applicabili non solo allo studio dell’italiano – come L1 e come L2 – ma anche a tutte le altre discipline curriculari e che, più in generale, si rivelano utili nella quotidianità. Un’integrazione tra BICS e CALP è infatti, a mio avviso, indispensabile nella prassi didattica e vantaggiosa non solo per i discenti stranieri ma anche per gli italofoeni, sempre più in difficoltà – come emerge dalle rilevazioni nazionali – nel trovare e nel saper gestire i giusti strumenti per affrontare lo studio.

CONCLUSIONI

Nel sintetizzare quanto emerso in questo percorso, non posso che riagganciarmi al quesito iniziale: *diversi da chi?* Tutti i discenti e gli individui presentano necessità specifiche di apprendimento e, per evitare – come docenti – di promuovere una conoscenza che si chiuda a una sorta di ‘apartheid cognitivo’, credo sia necessario utilizzare il patrimonio della propria tradizione culturale come punto di partenza, accettando il confronto e lo scambio con altre memorie e narrazioni.

L’intercultura rappresenta, insomma, un’opportunità preziosa per tutti i discenti e non va confusa con la mera gestione organizzativa di una classe multietnica: promuovere corsi di italiano come lingua seconda, elaborare un vademecum per l’accoglienza, impiegare i mediatori culturali e predisporre un pronto soccorso linguistico sono auspicabili presupposti all’interculturalità ma, di per sé, non sono ancora interculturalità. Non solo, del resto, la diversità delle lingue è spesso sottostimata, ma la scuola si trova ancora a valutare gli alunni allofoni in termini di bisogni, “solo dalle lacune che presentano nella lingua italiana e dal grado di assimilazione che mostrano, perché lo spazio scolastico è ancora considerato come uno spazio monoculturale e monolingue” (Cima *et al.* 2014: 63). La realtà della pluriclasse e l’esperienza vissuta in un contesto didattico complesso e con diverse criticità – nel rapporto tra pari – non imputabili unicamente a difficoltà linguistiche hanno invece mostrato in maniera evidente come sia necessaria un’integrazione basata non solo sugli apprendimenti e sulle competenze disciplinari ma anche sulla capacità di integrazione psicologica ed emotiva, “essenziale per costruirsi come individui dotati di una identità valida e socialmente valorizzante” (*ibidem*).

La classe ad abilità differenziate e il disequilibrio che – per sua stessa definizione – le appartiene possono, in questo senso, trasformarsi da un problema – sotto il piano della glottodidassi così come sotto il profilo educativo generale – a risorsa, ad occasione in cui la mediazione sociale assume un ruolo strategico per la facilitazione dell’apprendimento attraverso – a titolo di esempio – il *Peer tutoring*, il *Cooperative Learning* e la didattica metacognitiva: “lo sfondo integratore che unisce queste metodologie è” proprio “l’educazione interculturale e [...] prevede la promozione di valori quali il decentramento per evidenziare atteggiamenti inconsapevoli di etnocentrismo” (Caon 2006: 44-45). Come del resto affermato da uno dei padri della ricerca sull’argomento, Geert Hofstede, l’acquisizione delle abilità di comunicazione interculturale passa necessariamente attraverso la consapevolezza e il riconoscimento dell’altro (Hofstede 1991: 230-231).

BIBLIOGRAFIA

- ABBATICCHIO R. (2018): *Lettura e percorsi di semplificazione del testo. Ricadute nella classe 'mobile' (e 'immobile') di italiano L2*, in: COONAN C.M., BIER A., BALLARIN E., *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia: 57–70.
- BALBONI P.E. (2002): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- BALDACCINI M. (2006): *Personalizzazione e individualizzazione*, „Innovazione Educativa”, 5/6: 11–14.
- BAXENDELL B.W. (2003): *Gli organizzatori anticipati: rappresentazioni visive delle idee chiave*, „Difficoltà di apprendimento”, 8/4: 475–488.
- BROMLEY K., IRWIN-DEVITIS L., MODLO M. (1995): *Graphic organizers: Visual strategies for active learning*, Scholastic Professional Books, New York.
- CAON F., TONIOLI V. (2016): *La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa*, in: MELERO RODRÌGUEZ C.A., *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia: 137–154.
- CAON, F. (2006): *Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: teorie di riferimento e proposte operative*, in: CAON F., *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia: 11–61.
- CAROTENUTO C., COGNIGNI E., MESCHINI M., VITRONE F. (2018): *Lingue, letterature, culture in movimento: esperienze migratorie e orientamenti critici*, in: EAED., *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, Eum, Macerata: 21–32.
- CELENTIN P. (2006): *Dalla classe plurilivello alla classe inclusiva: l'uso delle attività flessibili*, in: CAON F., *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia: 201–205.
- CIMA R., FINCO R. (2014): *Décalage tra didattiche e cambiamenti sociali*, in: EAED., *Imparare e insegnare tra lingue diverse*, Editrice La Scuola, Brescia.
- COONAN M.C. (2002): *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.
- D'ANNUNZIO B., DELLA PUPPA F. (2006): *Unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD*, in: CAON F., *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia: 138–155.
- DE BENI R. (2003): *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D. (2015): *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci Editore, Roma.
- FIorentino G., ANTENUCCI M., BUCCIGROSSI F., DE LENA R., DELLA VALLE F., FRATANGELO G., MASTROPAOLO A., RIGNANESE L., SPALLONE L.A., VALIANTE A., ZAPPONE C. (2015): *Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano L2*, „Italiano LinguaDue”, 7/2: 51–71.
- GRASSI R. (2018): *Trattare il trattamento dell'errore: i come, quando e perché della correzione orale* in: ID., *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Franco Cesati, Firenze: 35–51.
- HAMMOURI Y. (2017): *L'Italiano L2: motivazioni di apprendimento*, „Revista Italiano UERJ”, 8/1: 105–131.
- HOFSTEDE G. (1991): *Culture and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, London.
- LUISE M.C. (2006): *Strumenti di individualizzazione per la classe plurilingue: una applicazione della matrice di Cummins*, in: CAON F., *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia: 194–200.
- MANGIONE G.R.J., GARZIA M. (2021): *L'agire didattico in pluriclasse. Forme curricolari e strategie didattiche nelle piccole scuole italiane*, „QTimes”, XIII/3: 219–235.

- MINELLO R. (2006a): *Il quadro di riferimento pedagogico per una metodologia stratificata e differenziata*, in: CAON F., *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia: 128–137.
- MINELLO R. (2006b): *Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2*, in: CAON F., *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia: 158–171.
- MORTARI L. (2014): *Insieme*, in: CIMA R., FINCO R., *Imparare e insegnare tra lingue diverse*, Editrice La Scuola, Brescia.
- RUTKA S. (2006): *Un approccio cooperativo nella CAD*, in: CAON F., *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia: 172–193.
- VETTORELLI P. (2006): *Uno, nessuno, centomila: riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe*, in: CAON F., *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia: 87–111.