



Key-Co System – IO1

Il Multilinguismo è la competenza chiave?

Cecilia Defilippi – Federico Faloppa



Key-Co System – IO1

Il Multilinguismo è la competenza chiave?

Cecilia Defilippi – Federico Faloppa

Versione ridotta

*Traduzione a cura di
Anna Bucca, Lucia Barbera, Marta Di Mariano e Pietro Scibilia
del CPIA Palermo 1 - Nelson Mandela*



Cofinanziato dal
programma Erasmus+
dell'Unione europea

"Il sostegno della Commissione Europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute".

Indice

<i>Introduzione</i>	5
<i>Struttura e metodologia della ricerca</i>	9
<i>Le organizzazioni partner di Key-Co system</i>	10
<i>Le specificità di apprendimento del gruppo target</i>	11
<i>Multilinguismo e Apprendenti Adulti Migranti: una breve rassegna</i>	21
<i>Indagine e valutazione del multilinguismo attraverso Key- Co system: raccolta e analisi dei dati</i>	29
<i>Un lessico che pone sfide</i>	29
<i>Una discussione aperta sul multilinguismo</i>	30
<i>La pratica del multilinguismo</i>	34
<i>La prospettiva degli studenti</i>	37
<i>Osservazioni conclusive e alcune raccomandazioni</i>	40
<i>Gli autori</i>	42

Key-Co System – Innovative practices for an intercultural adult education è un progetto finanziato dal programma Erasmus+ (KA2 – Strategic Partnership – Adult Education).

Key-Co System mira a rafforzare i percorsi educativi e di empowerment per i discenti migranti adulti e a migliorare le pratiche innovative tra insegnanti, educatori e organizzazioni che operano nell'istruzione degli adulti,

Key-Co System è promosso e coordinato da **Per Esempio Onlus**, un'organizzazione no-profit fondata a Palermo nel 2011 che promuove la partecipazione attiva, la cittadinanza, l'educazione dei giovani e degli adulti, in collaborazione con:

- **Asociación Guaraní** (Madrid, Spagna), un'organizzazione non governativa che realizza azioni e progetti volti a promuovere l'integrazione e l'inclusione sociale dei migranti e di altri gruppi a rischio di esclusione.
- **«Second Chance» Scholeio Defteris Efkaïrias Assou** (Lechaiou, Grecia), una scuola pubblica per adulti fondata nel 2005 il cui obiettivo è combattere l'esclusione sociale offrendo insegnamento e consulenza psicologica e professionale ai propri studenti.
- **Centro Provinciale per l'istruzione degli Adulti «Nelson Mandela» Palermo 1 – CPIA1, e Centro Provinciale per l'istruzione degli Adulti Palermo 2 – CPIA 2** (Palermo, Italia), scuole pubbliche statali che offrono ai cittadini italiani e stranieri di età superiore ai sedici anni opportunità di apprendimento e di istruzione.
- **Solidaridad Sin Fronteras** (Madrid, Spagna), una organizzazione non governativa che contribuisce allo sviluppo, l'integrazione e il benessere di gruppi vulnerabili.
- **Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Giurisprudenza** (Palermo, Italia), che attraverso la CLEDU (Clinica Legale per I Diritti Umani) è fortemente impegnata a proteggere e potenziare i diritti dei migranti, dei rifugiati, delle minoranze e dei soggetti vulnerabili.
- **University of Reading, Department of Languages and Cultures** (Reading, UK), un centro di insegnamento e ricerca con competenze di primo piano in materia di lingue e migrazione, istruzione multilingue, politica linguistica e minoranze.
- **Volkshochschule im Landkreis Cham** (Cham, Germania), un'associazione no-profit la cui attività principale riguarda il fornire corsi nel campo della formazione professionale, delle lingue, della sanità, della cultura e dei corsi speciali (scuole di seconda opportunità).

Introduzione

Nel Maggio 2018, il Consiglio d'Europa (Coe) ha pubblicato le *Raccomandazioni sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. In questo documento, le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, competenze e atteggiamenti, in cui «la conoscenza è composta dai fatti e dalle figure, dai concetti, idee e teorie che sono già stabilite e sostengono la comprensione di una certa area o materia [...] le competenze sono definite come la capacità e la capacità di svolgere processi e utilizzare le conoscenze esistenti per ottenere risultati [...] gli atteggiamenti descrivono la disposizione e l'atteggiamento mentale per agire o reagire a idee, persone o situazioni».¹

In questo quadro, le competenze chiave - da sviluppare in una prospettiva permanente, dalla prima infanzia fino all'età adulta e attraverso contesti di apprendimento formali, non formali e informali - sono «quelle di cui tutti gli individui hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, l'occupabilità, l'inclusione sociale, lo stile di vita sostenibile, una vita positiva in società pacifiche, la gestione consapevole della salute e la cittadinanza attiva».²

Più nello specifico, il documento del Coe identifica **otto competenze chiave**: Cittadinanza; Consapevolezza ed espressione culturale; Competenza digitale; Imprenditorialità; Alfabetizzazione; Competenza multilingue; Competenza matematica; Competenza personale, sociale e sull'imparare a imparare.

Nelle *Raccomandazioni*, tutte queste competenze chiave sono considerate ugualmente importanti: ciascuna di esse può contribuire ad una vita «positiva» individuale e sociale, ha il potenziale per essere applicata in molti contesti diversi e attraverso una varietà di approcci, e può rafforzare e integrare le altre competenze chiave. Tuttavia, alcune competenze - come la competenza multilingue - hanno attirato più attenzione (e risorse) di altre.

La **competenza multilingue definisce la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace per la comunicazione**. Si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni sia in forma orale che scritta (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) in

¹ Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, «Official Journal of the European Union», 4 June 2018, p. 7; documento disponibile [qui](#).

² Cf. *ibid.*

più di una lingua, in una gamma adeguata di contesti sociali e culturali, in base ai desideri e alle esigenze dell'oratore. Essa integra anche una dimensione storica e la comprensione culturale, in quanto si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e media, nonché sistemi culturali e identità.

Richiede la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale delle diverse lingue e la consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e dei registri di queste lingue, ma richiede anche la conoscenza delle convenzioni sociali, delle dinamiche e degli aspetti culturali che possono determinare e influenzare le scelte linguistiche e le interazioni. Le competenze essenziali per questa competenza consistono nella capacità di comprendere i messaggi orali, di avviare, sostenere e concludere conversazioni, e di leggere, comprendere e redigere testi, con diversi livelli di competenza in diverse lingue, in base ai bisogni dell'individuo.

La competenza multilingue può anche includere la capacità di navigare in un repertorio complesso attraverso diversi registri, contesti, situazioni comunicative attraverso la consapevolezza metalinguistica e la valorizzazione della diversità culturale. Il pre-concetto e una errata concezione del multilinguismo, sia da parte del singolo parlante che da parte della comunità, possono ostacolare l'acquisizione di tale competenza, considerando gli atteggiamenti positivi nei confronti dell'interculturalità, l'impegno verso un quadro comune di interazione, e il riconoscimento del profilo linguistico e del repertorio individuali di ciascuna persona - compresi il riconoscimento e il rispetto per la/le lingua/e madre/i di persone appartenenti a gruppi minoritari e/o con un background migratorio - può facilitarlo.

Favorendo e rafforzando la competenza multilingue, si possono promuovere e sviluppare pienamente altre competenze chiave. Pertanto «sforzi significativi devono ancora essere compiuti per promuovere l'apprendimento delle lingue e valorizzare gli aspetti culturali della diversità linguistica. Sostenere il multilinguismo è particolarmente importante per promuovere la diversità culturale e le competenze linguistiche nonché per contribuire in modo significativo alle relazioni economiche e culturali tra l'UE e il resto del mondo».³

Per questi motivi, gli Stati membri dell'UE sono costantemente invitati a

³ Cf. *Fact Sheets on the European Union – Language Policy*, <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy>.

far crescere la consapevolezza dei benefici della diversità linguistica, a fornire formazione nelle lingue locali e a promuovere ulteriormente le loro lingue madri. La Commissione europea raccomanda inoltre agli Stati membri «di ampliare la scelta delle lingue insegnate nelle scuole, al fine di riflettere gli interessi personali degli studenti e di valorizzare e utilizzare le competenze linguistiche dei migranti».⁴

In un mondo sempre più globalizzato, gli individui hanno bisogno di un'ampia gamma di competenze da adattare a un contesto in rapida evoluzione, e gli Stati membri dell'UE sono stati esortati a includere tutte le competenze nelle loro strategie di apprendimento permanente nel settore dell'istruzione. Ciò comporta l'adattamento degli ambienti dell'insegnamento e dell'apprendimento attraverso nuove politiche, programmi di studio, formazione del personale, che presentano ancora una grande incoerenza - e richiedono un'grande armonizzazione - in tutta l'UE e il Consiglio d'Europa.

Coinvolgendo cinque diversi istituti di istruzione di quattro paesi europei, il progetto "Key-Co System" è stato espressamente concepito per migliorare il nuovo quadro educativo emerso dalla Raccomandazione del Consiglio d'Europa e facilitare lo scambio di conoscenze e buone pratiche tra le organizzazioni partner europee che operano nel settore dell'istruzione. Attraverso la progettazione e la sperimentazione di strumenti didattici basati su unità di apprendimento, si propone di sperimentare percorsi di apprendimento comuni, da una prospettiva interculturale critica, e con un focus su classi e moduli su misura per gli Apprendenti migranti adulti (di seguito AMLs /Adult Migrant Learners).

In quanto gruppo target molto complesso e vulnerabile per le sue caratteristiche distintive (background culturale e personale, diversi livelli di alfabetizzazione nella loro lingua madre, itinerari e traumi di viaggio, motivazioni e aspettative fluttuanti, diversi livelli di interazione con le popolazioni locali, accesso limitato alle risorse educative, sottorappresentazione a livello istituzionale e nella narrativa mediatica, ecc.), **gli AMLs richiedono una maggiore consapevolezza e attenzione da parte degli educatori e dei sistemi educativi.** L'etichetta stessa "migranti adulti" va messa in discussione, in quanto implica erroneamente una certa omogeneità tra le persone che possono venire da una vasta gamma di

⁴ Cf. European Commission – Training and Education, *Language teaching and learning in multilingual classrooms*, 2015, p. 16, https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf.

contesti socio-culturali e linguistici, esperienze di vita, e percorsi personali. Se questa complessità e varietà non è adeguatamente riconosciuta dagli educatori e dalle loro istituzioni prima di qualsiasi intervento educativo, e una giusta quantità di informazioni socio-linguistiche non è raccolta e utilizzata per valutare le competenze e le esigenze degli studenti, l'istruzione formale può scatenare frustrazione, vulnerabilità, esclusione invece di favorire l'inclusione.

Sulla base di questi presupposti, **il presente documento di ricerca mira a** individuare lacune e incoerenze nel contesto europeo attuale, a fornire ai partner e ai partecipanti del progetto Key-Co System una base terminologica e teorica comune, a facilitare la discussione intorno alle unità di apprendimento, e fornire agli organi di governo nazionali e transnazionali una serie di questioni che potrebbero essere affrontate per raggiungere l'obiettivo indicato nella *Raccomandazione* del Consiglio d'Europa del 2018.

In particolare, il documento (d'ora in poi Intellectual Output 1, o IO1) si concentrerà sul multilinguismo - ritenuto una competenza fondamentale, in particolare per quanto riguarda gli AMLs - affrontando le seguenti questioni di ricerca::

1. In che misura il multilinguismo e la competenza multilingue sono considerati dalle cinque istituzioni partner?
2. In che misura e in che modo le competenze multilingui sono valutate e valorizzate da/all'interno delle istituzioni partner?
3. In che misura si dovrebbe tener conto della percezione degli studenti e degli insegnanti sul multilinguismo?
4. Che tipo di strategie di insegnamento vengono attuate in ciascun istituto partner per sviluppare tale competenza multilingue?

Struttura e metodologia della ricerca

Per rispondere a queste domande di ricerca, IO1 è stato progettato e realizzato attraverso 5 fasi:

- 1. Ricerca documentaria**, per ottenere un quadro più chiaro degli istituti partner di Key-Co e dei loro gruppi di apprendenti (dicembre 2018 - marzo 2019)
- 2. Rassegna di letteratura sul gruppo degli apprendenti destinatari (AMLs)**, per raccogliere i più recenti risultati della ricerca sull'implementazione delle competenze per questo gruppo in contesti di istruzione formale e informale (marzo-luglio 2019).
- 3. Osservazioni**, che hanno avuto luogo nel corso dell'evento congiunto di formazione breve dello staff di Key-Co, tenutosi nel settembre 2019 presso la Volkshochschule di Cham (Germania), comprendente 15 interviste semi-strutturate con insegnanti che hanno partecipato all'evento, e due gruppi di discussione (45 minuti ciascuno) sulla percezione e l'uso della terminologia relativa al multilinguismo.
- 4. Rassegna della letteratura sul multilinguismo**, con particolare attenzione all'istruzione degli adulti e alla migrazione (ottobre-dicembre 2019), per delineare alcune possibili lacune di ricerca a livello europeo.
- 5. Questionari sulla terminologia**, distribuiti agli insegnanti delle cinque istituzioni partner (autunno 2019).
- 6. Questionari sul multilinguismo**, distribuiti agli insegnanti, al personale di supporto amministrativo e agli studenti di tutti e cinque gli istituti partner (da utilizzare eventualmente come base per ulteriori interviste; inverno 2020).
- 7. Interviste di follow-up in situ con i tre gruppi destinatari** (insegnanti, personale di supporto amministrativo e studenti) per raccogliere ulteriori dati (inverno 2020); l'uso di questo strumento, che originariamente implicava visite a ciascuna istituzione da parte dei due ricercatori, è stato fortemente limitato dalle restrizioni del Covid-19 restrizioni lungo il 2020-21.
- 8. Analisi dei dati e redazione del documento IO1** (estate e autunno 2020).

Le organizzazioni partner di Key-Co system

Key-Co System coinvolge coinvolge **cinque organizzazioni partner di quattro diversi paesi europei:**

1. Asociación Guaraní (AG) – Madrid, Spagna;
2. Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti «Nelson Mandela» Palermo 1 (CPIA1) - Palermo, Italia;
3. Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti Palermo 2 (CPIA2) - Palermo, Italia;
4. «Second Chance» Scholeio Defteris Efkaïrias Assou in Lechaiou (SCL) - Lechaiou, Grecia;
5. Volkshochschule im Landkreis Cham (VHS) - Cham, Germania.

Queste organizzazioni partner variano notevolmente in termini di struttura manageriale e amministrativa, organismi di finanziamento e status giuridico (istituti statali e con fondi statali rispetto alle organizzazioni non governative), dimensioni, approccio pedagogico (orientato agli obiettivi rispetto agli studenti), programmi e missioni (educativo vs professionale), personale docente, materiale didattico (dai libri di testo forniti dai ministeri della Pubblica Istruzione ai materiali liberamente selezionati dagli insegnanti), provenienza, nazionalità ed età dei loro studenti. Tuttavia, tutti impartiscono un'istruzione formale agli studenti adulti, contano - tra i loro studenti - i migranti (usato come termine generico)⁵, richiedenti asilo e rifugiati, hanno classi miste (che includono cittadini e stranieri); offrono una varietà di contenuti e classi di lingua (a diversi livelli), fornire ai propri studenti alcune certificazioni/ qualifiche riconosciute a livello nazionale, hanno l'obiettivo finale di promuovere l'integrazione e l'inclusione sociale. **Ancora più importante per il sistema di Key-Co, tutti si rivolgono a un tipo specifico/gruppo di discente: l'apprendente migrante adulto (AML).**

⁵ Cf. l' Organizzazione Internazionale per le Migrazioni, [Glossary on migration](#), IML Series No. 34, 2019, alla voce *migrant*: «Un termine generico, non definito dal diritto internazionale, che riflette la comune laica comprensione di una persona che si allontana dal suo luogo di residenza abituale, sia all'interno di un paese che attraverso un confine internazionale, temporaneamente o permanentemente, e per una serie di motivi. Il termine comprende diverse categorie giuridiche ben definite di persone, come i lavoratori migranti; persone i cui tipi particolari di movimenti sono legalmente definiti, come i migranti clandestini; nonché di coloro il cui status o i cui mezzi di circolazione non sono specificamente definiti dal diritto internazionale, quali gli studenti internazionali... A livello internazionale non esiste una definizione universalmente accettata di "migrante". La presente definizione è stata elaborata dall'OIM per i propri scopi e non intende implicare o creare una nuova categoria giuridica».

Le specificità di apprendimento del gruppo target

L'ambizione di Key-Co System è di sfidare e armonizzare i percorsi educativi per gli AMLs in tutta Europa, in linea con il quadro di riferimento delle 8 competenze chiave descritto nelle *Raccomandazioni sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2018, di confrontare le politiche e le pratiche dei cinque partner che si occupano di istruzione summenzionati per comprendere meglio come l'istruzione è attualmente offerta agli AMLs (e in quale misura potrebbe essere migliorata), e per promuovere e diffondere le migliori pratiche attraverso unità di apprendimento specificamente adattate per gli AMLs.

L'integrazione dei migranti adulti nelle comunità che li ospitano è stata oggetto di dibattito politico e di iniziative politiche in seno al Consiglio d'Europa e in un numero crescente di Stati membri del Consiglio d'Europa, dalla fine degli anni '60.⁶ Tuttavia, solo negli ultimi vent'anni iniziative su larga scala si sono concentrate sull'integrazione linguistica dei migranti adulti, per citare il titolo di un progetto lanciato nel 2006.

Sulla base degli strumenti, degli "attrezzi" e delle altre risorse sviluppati dal Consiglio d'Europa nel corso di diversi decenni nel campo dell'apprendimento/insegnamento delle lingue, Il progetto di *Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti* (LIAM, *Linguistic Integration of Adult Migrants*) ha cercato di facilitare l'integrazione dei migranti nella società civile e di promuovere la coesione sociale, in linea con i valori fondamentali del Consiglio d'Europa. Di conseguenza, sono stati sviluppati supporti per i politici, per fornitori di corsi di lingua e per coloro che hanno l'incarico di verificare le competenze linguistiche dei migranti.⁷

Uno dei motivi per cui il Consiglio d'Europa de ha intrapreso il progetto LIAM è stato quello di valutare l'uso del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), un quadro del Consiglio d'Europa adottato nella maggior parte dei sistemi educativi europei dagli anni '90.⁸ Secondo le indagini condotte negli ultimi quindici anni, il CEFR è stato utilizzato con sempre maggiore frequenza per

6 Cf. The Council of Europe, *Documents formulating the position of the Council of Europe on language education policy*, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/official-texts>.

7 Cf. The Council of Europe, *Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)*, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/adult-migrants>.

8 Cf. The Council of Europe, *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

definire i livelli di competenza che i migranti adulti sono tenuti a raggiungere al fine di garantire la loro permanenza, residenza e cittadinanza nei paesi Europei⁹, anche se non era destinato a tale scopo e il suo abuso potrebbe violare i diritti umani degli AMLs.¹⁰

Per questi motivi, le risorse sviluppate dal progetto LIAM si sono indirizzate sulle politiche linguistiche e la loro attuazione (a diversi livelli), sui programmi di apprendimento delle lingue per gli adulti migranti, sui profili degli studenti e sulla valutazione dei risultati dell'apprendimento. Piuttosto che fissare standard o obiettivi (come ha fatto il CEFR), sono state destinate ad aiutare gli Stati membri a soddisfare le esigenze specifiche dei migranti adulti o, come sostengono Hans-Jürgen Krumm e Verena Plutzar, per «confezionare offerta linguistica e requisiti per le esigenze e le capacità dei migranti adulti».¹¹

Queste risorse hanno anche messo in discussione l'idea di assimilazione e ricontestualizzato il concetto di integrazione, facendo eco alla *Risoluzione 1437* (2005), I. 4 dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa («Il concetto di integrazione mira a garantire la coesione sociale attraverso l'adattamento della diversità intesa come processo bidirezionale. Gli immigrati devono accettare le leggi e i valori fondamentali delle società europee e, d'altro canto, le società di accoglienza devono rispettare la dignità e l'identità distinta degli immigrati e tenerne conto nell'elaborazione delle politiche nazionali»)¹².

9 Cf. The Council of Europe – Education Department News, *20 Member States* participate in a Council of Europe Survey regarding the Use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, 7 March 2017, <https://www.coe.int/en/web/education/-/20-member-states-participate-in-a-council-of-europe-survey-regarding-the-use-of-the-common-european-framework-of-reference-for-languages-cefr->

10 Cfr. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/chapter-3-linguistic-integration-adult-migrants-liam-project-council-europe>. Hans-Jürgen Krumm, *Profiles Instead of Levels: The CEFR and Its (Ab)Uses in the Context of Migration*, «Modern Language Journal», 91 (2007), pp. 667-69.

11 Cf. Hans-Jürgen Krumm & Verena Plutzar, *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*, pp. 1-2, <https://rm.coe.int/16802fc1c8>.

12 Cf. *ibid*, pp. 1-2: «L'integrazione è diversa dall'assimilazione perché riguarda entrambe le parti: gli immigrati e la società di accoglienza. L'effetto dell'assimilazione sarebbe il completo adattamento alla lingua, al comportamento e ai valori della società di accoglienza, con la conseguente perdita della lingua (o delle lingue) d'origine, mentre nel processo di integrazione entrambe le parti, i migranti e il paese di accoglienza, sono aperti a creare un nuovo terreno comune per vivere insieme, rispettando l'identità già formata. Questo dà ai migranti la possibilità di utilizzare le risorse che portano con sé e di espandere la propria identità, acquisendo nuovi concetti e una nuova lingua; allo stesso tempo, il paese di accoglienza vedrà i migranti come persone che arricchiscono la sua dimensione linguistica e culturale. Si tratta di un processo che richiede molto tempo e che di solito non può essere completato entro i primi anni dall'arrivo. Per sostenere questo processo, non è sufficiente che il paese di accoglienza fornisca speciali programmi di integrazione che devono essere portati a termine entro un periodo molto breve dopo l'immigrazione. È necessario modificare e adattare tutti i tipi di servizi pubblici, gli alloggi, l'accesso al mercato del lavoro e i programmi di istruzione alle esigenze degli immigrati [...]. L'integrazione mira a dare agli immigrati l'opportunità di partecipare alla vita politica, sociale,

Inoltre, supponendo che l'integrazione sia un processo a due vie e a più livelli, questi sono stati anche concepiti per garantire risultati sostenibili e durevoli, come la promozione della coesione sociale e la piena partecipazione di tutti i cittadini europei al processo democratico.

Gli Stati membri hanno contribuito al LIAM condividendo le loro preoccupazioni ed esprimendo le loro esigenze attraverso tre indagini politiche e pratiche (2007, 2009 e 2013), partecipando a tre conferenze intergovernative a Strasburgo (2008, 2010 e 2014), e facendo uso dei risultati di un Simposio (2016) che ha fornito loro una raccolta di documenti e casi di studio su una vasta gamma di questioni destinate a stimolare la riflessione.¹³

Un sito web dedicato a LIAM è stato poi progettato per rispondere alle potenziali esigenze di diverse categorie di utenti, offrire vari tipi di risorse - tra cui una serie di principi che affrontano le varie questioni da considerare nella progettazione di politiche per facilitare l'integrazione linguistica dei migranti adulti - e un elenco di termini chiave che mirano ad armonizzare i materiali di base e il vocabolario in tutta Europa.¹⁴

Da LIAM, **gli studiosi e i responsabili politici di tutta Europa hanno sempre più riconosciuto l'importanza di abituare sia i migranti adulti che le società che li ospitano al processo di inclusione, con un approccio bidirezionale volto a facilitare e armonizzare l'inclusione sociale e a preservare e sostenere l'agenzia e l'emancipazione dei migranti.**¹⁵ Hanno anche ridefinito lo status linguistico dei migranti adulti non solo dalla prospettiva della società di accoglienza - dove i migranti sono spesso visti come «senza parole» in quanto non sono in grado di utilizzare la/le lingua/e del paese - ma anche considerando la competenza linguistica e metalinguistica dei migranti. I migranti non sono solo in grado di comunicare efficacemente, ma possono anche, normalmente,

economica e culturale del loro nuovo paese - in modo che alla fine di tale processo possano vivere nelle stesse condizioni legali, sociali e finanziarie dei nativi di quel paese. È opinione generalmente accettata che la capacità di parlare la lingua (o le lingue) della società ricevente svolga di solito un ruolo importante nel processo di integrazione, perché è una condizione preliminare per la partecipazione. Tuttavia, la padronanza della lingua non è sufficiente; è una condizione necessaria, ma non sufficiente».

¹³ Cf. The Council of Europe, *Linguistic Integration of Adult Migrants* (LIAM), <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants>.

¹⁴ Cf. Ivi.

¹⁵ MEDBALT, *Strategic Partnership in Adult Migrant Education: Perspectives from Mediterranean and Baltic Sea Regions* (MEDBALT), Vilnius, 2014 ff., https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/702/1/01_MEDBALT_Adult_migrant_education_methodology_and_the_integration_programs_analysis.pdf; James Simpson and Anne Whiteside, *Adult Language Education and Migration. Challenging agendas in policy and practice*, London: Routledge, 2015.

parlare fluentemente più di una lingua a) perché provengono da paesi che sono multilingue e b) perché nella loro traiettoria migratoria, durante il viaggio, sono stati esposti a una varietà di codici e sono stati tenuti ad apprendere altre lingue o varietà per sopravvivere e compiere il loro viaggio.

Di conseguenza, **sempre più attenzione è stata rivolta agli approcci e ai metodi di insegnamento che possono prendere in considerazione il repertorio linguistico degli AMLs, il background sociolinguistico e il profilo motivazionale, al fine non solo di rendere i migranti adulti «buoni cittadini»,¹⁶ ma anche a coinvolgerli più attivamente nel loro processo di apprendimento e a lavorare pienamente sulla loro consapevolezza e potenziale linguistico e metalinguistico.**¹⁷

Come l'UNESCO ha recentemente affermato nel suo quarto Rapporto globale sull'istruzione e l'apprendimento degli adulti (2019),¹⁸ si ritiene che il processo decisionale partecipativo e il coinvolgimento attivo delle comunità locali nelle esperienze di apprendimento abbia un effetto positivo sui risultati degli AMLs. In classe, i metodi di insegnamento incentrati sugli studenti, con l'impiego di tecniche di apprendimento attivo ed esperienziale, sono considerati cruciali per migliorare la riflessione critica dello studente e l'applicazione pratica delle competenze acquisite nella vita quotidiana.¹⁹ Secondo i sondaggi dell'UNESCO, gli adulti beneficiano soprattutto quando il contenuto delle lezioni è allineato con le esigenze pratiche degli studenti, e la lingua che utilizzano nella loro vita quotidiana. Pertanto, la valutazione delle aspettative e l'analisi dei bisogni di conduzione dei domini sociali con cui gli AMLs devono e vogliono impegnarsi si è rivelata utile in entrambe le direzioni: a beneficio del singolo studente e a beneficio della sua comunità.

L'indagine sulle strategie didattiche ha identificato una serie di attività interne alla classe che sono più efficaci se impiegate con il gruppo bersaglio, come le osservazioni/dimostrazioni di osservazioni; gioco di ruolo; simulazioni, drammatizzazioni; intervista; studio di immagini; giochi/ puzzle; analisi di

16 Cf. Alisha M. B. Heinemann, *The making of 'good citizens': German courses for migrants and refugees*, «Studies in the Education of Adults», 49 (2017), 2, pp. 177-95.

17 Cf. Shibao Guo, *The Changing Nature of Adult Education in The Age of Transnational Migration: Toward a Model of Recognitive Adult Education*, «New Direction for adult and continuing education», 146 (2015), pp. 7-17.

18 Cf. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 4th Global report on adult learning and education, Hamburg, 2019, https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-12/4th_global_report_on_adult_learning_and_education_2019.pdf.

19 Cf. Jack Mezirow, *Transformative Learning: Theory to Practice*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 74 (1997), pp. 5-12.

materiali/processi; elaborazione di progetti; discussioni in piccoli gruppi; situazioni di problem-solving; disegno; viaggi sul campo; video; uso della tecnologia.²⁰

Inoltre, il riconoscimento e la divulgazione del background etnico, culturale e di apprendimento degli individui sono stati affrontati come uno strumento per promuovere l'espressione personale, la diversità e la non discriminazione attraverso il diverso approccio in classe (come ha dimostrato anche il lavoro pionieristico svolto da Itastra a Palermo).²¹ Secondo *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale* (2009) dell'UNESCO, poiché «i programmi devono andare al di là della mera coesistenza di persone di culture diverse in una comunità o in una società, richiedono strategie di apprendimento che includano opportunità di scambio culturale, le contaminazioni e il miglioramento della consapevolezza della dipendenza reciproca e dell'interrelazione».²²

Per quanto riguarda l'alfabetizzazione, la matematica, la consapevolezza culturale e il multilinguismo, «l'uso della lingua madre di uno studente come lingua di insegnamento ha avuto un impatto positivo sull'apprendimento. L'alfabetizzazione che utilizza inizialmente la prima lingua degli studenti ha un progresso cognitivo, psicologico e pedagogico». Inoltre, anche se la comprensione dell'istruzione linguistica per i migranti raramente abbraccia il multilinguismo, il multilinguismo e la pratica multilingue interagiscono meglio con il bisogno dei migranti di competenze culturali e comunicative a più livelli.²³

La ricerca ha anche aumentato la consapevolezza sui fattori sociali e personali specifici che potrebbero ostacolare i risultati di apprendimento all'interno del gruppo target (come traumi personali, mancanza di motivazione, mancanza di denaro, atteggiamento ostile nei confronti dell'istruzione, ecc.) e sottolinea l'importanza di approcci di apprendimento basati sulla comunità e informali che creino spazi per l'apprendimento emancipatorio e l'azione sociale.²⁴

Nonostante l'entità dei contributi su questo argomento, tuttavia, c'è ancora

²⁰ Adelaida Gines, *Educational psychology: a textbook for college students in psychology and teacher education*, Manila: Rex Book Store, 1998.

²¹ Cf. MEDBALT, *Strategic Partnership in Adult Migrant Education*, cit, and Guo, *The Changing Nature*, cit.

²² UNESCO, *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, Paris: UNESCO, 2009, https://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf.

²³ Cf. James Simpson, Anne Whiteside (eds.), *Language Learning and Migration: Challenging Agendas in Policy and Practice*, London: Routledge, 2015.

²⁴ Cf. Richard Edwards, Sandy Sieminski, David Zeldin, *Adult Learners, Educational Training*, London: Routledge, 2014 (first published 1993).

una disconnessione tra le linee guida basate sulla ricerca e le pratiche effettive.²⁵ Come sostiene un recente corpo di ricerca comparativa sulla pratica effettiva dell'educazione degli adulti (EdA) in contesti reali, una grande incoerenza caratterizza ancora i profili di EdA per i migranti in Europa in termini di politiche, strategie, istituzioni coinvolte, programmi, approcci e risultati.²⁶

Secondo gli studiosi e gli esperti di EdA, in molti paesi europei mancano linee guida specifiche per l'EdA per i migranti, e «le misure educative sono frammentate e applicate solo nel quadro di attività basate su progetti».²⁷ Inoltre, il rapporto MEDBALT (che confronta le politiche e le pratiche dell'EdA in Italia, Polonia, Lituania, Spagna, Cipro e Malta) rivela che il tema dell'EdA su misura per i migranti è ancora assente dall'agenda politica di molti governi o non è sostenuto da un chiaro impegno.

Di conseguenza, in diversi paesi le ONG e le organizzazioni benefiche sono spesso i principali attori della formazione per adulti rivolta ai migranti, ma devono affrontare numerose difficoltà, dai limiti di finanziamento all'impiego di insegnanti volontari che non sono qualificati per insegnare le lingue nazionali come L2/LS, dalla concezione errata del multilinguismo agli ostacoli al riconoscimento delle precedenti qualifiche e competenze dei discenti. Poiché le esigenze di apprendimento dei migranti non sono adeguatamente soddisfatte, agli AMLs sono spesso offerti - e si ritiene che li accettino - principalmente posti di lavoro non qualificati, nonostante le raccomandazioni del Consiglio d'Europa sulle competenze chiave e l'inclusione sociale. Infine, la relazione MEDBALT evidenzia una mancanza di coordinamento generale tra le ONG e i governi, sia a livello internazionale che nazionale.

La relazione MEDBALT è anche molto ferma su quale dovrebbe essere il «compito» delle politiche di istruzione degli adulti migranti. Queste dovrebbero «offrire opportunità di apprendimento e pari accesso all'istruzione per tutti, e in particolare per i gruppi più vulnerabili e socialmente/economicamente svantaggiati: rifugiati, richiedenti asilo, lavoratori migranti (poco qualificati), migranti disoccupati, migranti adulti con esigenze speciali, migranti anziani, donne migranti, migranti con disabilità, ecc. Allo stesso tempo, per mantenere e

25 Cf. Simpson, Whiteside (eds.), *Language Learning and Migration*, cit.

26 Maria N. Gravani, *Learner-Centred Education (LCE) as a tool for enhancing adult learning in distance learning universities*, "Journal of Adult and Continuing Education", 25 (2), pp. 198-216.

27 Cf. MEDBALT, *Strategic Partnership in Adult Migrant Education*, cit.

rafforzare le risorse sociali (umane), le politiche di istruzione degli adulti migranti devono garantire l'accesso a un'istruzione di qualità ai lavoratori migranti qualificati e agli imprenditori». Dovrebbero pertanto «garantire la parità di diritti per tutti i migranti» e - dal punto di vista dell'istruzione e della formazione - la parità di accesso «indipendentemente dallo status finanziario e giuridico dei migranti adulti e da altre caratteristiche socio-demografiche personali (genere, religione, razza, ecc.)»; essi dovrebbero quindi includere come elemento centrale «i diritti umani e l'attuazione delle pari opportunità», la promozione dell'inclusione sociale, la creazione di una società più inclusiva e «la prevenzione dell'esclusione sociale e della segregazione». Infine dovrebbero sfidare i sistemi educativi, i programmi, gli obiettivi delle società di accoglienza: le società di accoglienza dovrebbero essere meglio preparate ad accettare i migranti come membri a pieno titolo della società.

Questi obiettivi - suggerisce la relazione MEDBALT - richiederebbero agli Stati membri dell'UE di intraprendere azioni comuni in generale, quali:

- individuare e assumere educatori-fornitori di servizi di formazione (gestione della diversità sul luogo di lavoro, capacità linguistiche e professionali, competenze interculturali, sensibilizzazione sulle questioni della migrazione internazionale, ecc.);
- attuare misure di sostegno alle famiglie per i discendenti migranti adulti;
- adeguare e organizzare l'infrastruttura delle misure di istruzione per i migranti adulti destinate ai gruppi socialmente svantaggiati e vulnerabili; garantire la parità di accesso all'istruzione e alla formazione linguistica di qualità per tutti i discendenti adulti, indipendentemente dallo status giuridico e dalle caratteristiche socio-demografiche;
- promuovere le competenze interculturali e il multilinguismo tra i migranti adulti a livello individuale e familiare, da un lato, e incentivare i fornitori di servizi a livello individuale e istituzionale, dall'altro; comprendendo i migranti adulti (o le persone con un contesto migratorio) nell'attuazione delle misure di istruzione degli adulti migranti (in particolare, a livello non governativo);
- avviare e sviluppare programmi di tutoraggio per i migranti adulti; creare un sostegno educativo efficace per i migranti adulti e le loro famiglie nelle

scuole e nelle comunità locali.

In tale contesto, le politiche di istruzione degli adulti migranti dovrebbero essere attuate nella cornice dell'istruzione degli adulti e inserite nelle strategie di integrazione a lungo termine (o nei piani d'azione), nell'istruzione professionale e nei programmi di formazione. Tali programmi dovrebbero essere sostenuti non solo per cercare di ottenere risultati più efficaci in materia di integrazione, ma anche per includere la partecipazione dei migranti all'attuazione di misure di integrazione e istruzione, che sono spesso concepite per loro, ma nonostante loro. Tale approccio darebbe voce alle comunità migranti, promuoverebbe l'impegno civico e la partecipazione politica.

Lo sviluppo e l'attuazione di strategie e politiche di integrazione dei migranti - conclude il rapporto - dovrebbero essere una delle sfide più importanti da affrontare in futuro. In tale prospettiva, l'istruzione degli adulti migranti dovrebbe essere considerata una priorità chiave a vari livelli, e non solo da parte dei ministeri dell'istruzione. Inoltre, un'educazione paritaria e completa dei migranti adulti dovrebbe comportare un nuovo approccio all'infrastrutturazione e alle sinergie a livello locale tra i fornitori di istruzione formale e informale, nonché tra le istituzioni e la società civile.

L'effettiva realizzazione di programmi di istruzione e formazione per i migranti adulti è legata alla cooperazione sistematica tra i soggetti interessati, a chiari obiettivi di formazione in termini di opportunità di lavoro e di assunzione, alla combinazione di apprendimento/insegnamento tecnico e linguistico, ad una organizzazione flessibile dell'istruzione in relazione alle opportunità dei partecipanti (come l'uso dell'e-learning, il sostegno personale sotto forma di tutoraggio, la chiara identificazione del gruppo di riferimento e dei bisogni e delle condizioni del gruppo).²⁸

L'obiettivo principale dell'infrastruttura di attuazione delle misure di integrazione dei migranti adulti deve essere collegato all'aumento delle capacità dei fornitori di misure educative per affrontare la diversità di capacità - e la superdiversità linguistica - per riflettere le competenze e le esigenze dei migranti secondo ai loro socio-profili demografici e background etno-culturali. Inoltre,

²⁸ Cf. Maurice de Greef, Dominique Verté, Mien Segers, *Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion*, "Journal Studies in Continuing Education", Volume 37, Issue 1, 2015, pp. 62-78; Bjarne Wahlgren B., Tinne Geiger, *Integration through adult and continuing education*, National Centre of Competence Development, the Danish School of Education, University of Aarhus, 2015.

deve essere attento a tutti i motivi di discriminazione - non solo la discriminazione basata sulla razza o l'etnia, ma anche sulla religione o le convinzioni personali, il genere, l'orientamento sessuale, la disabilità, la nazionalità/cittadinanza, la lingua (e la competenza linguistica), l'origine sociale e lo status di residenza.

Uno strumento efficace per promuovere la diversità e la non discriminazione comporta un approccio "diversificato" in classe, per consentire a studenti di diversa provenienza socioeconomica ed etnica di imparare insieme, aumentando così la motivazione e l'aspirazione all'apprendimento degli apprendenti svantaggiati e promuovendo l'inclusione e la coesione sociale senza compromettere i risultati educativi di altri discenti. Classi diversificate come strumento per promuovere l'uguaglianza e la non discriminazione implicano anche nuovi atteggiamenti nei confronti del multilinguismo, che dovrebbe essere considerato una risorsa per tutte le lingue e per tutti gli studenti, utile per aumentare la fiducia in se stessi, la consapevolezza interculturale e le prospettive di cittadinanza.

Poiché ogni individuo dovrebbe avere il diritto di godere di pari accesso ai corsi di lingua e alla formazione professionale (dato che la competenza linguistica è considerata un requisito essenziale per l'integrazione), le infrastrutture per l'istruzione degli adulti migranti dovrebbero facilitare questo diritto e rimuovere gli ostacoli, fornendo un sostegno generale e mirato gratuito agli immigrati di recente arrivo, in particolare nei settori dell'apprendimento delle lingue e della formazione professionale. Ciò dovrebbe essere fatto rivolgendosi alle persone in stato di bisogno (compresi i gruppi vulnerabili di migranti adulti: rifugiati, lavoratori migranti, migranti anziani, donne migranti, ecc.). I principali elementi dell'infrastrutturazione per l'istruzione degli adulti migranti dovrebbero quindi comprendere:

- sedi geograficamente convenienti e flessibili in termini di tempo per la fornitura di misure educative;
- approccio flessibile e basato sui bisogni per l'attuazione delle misure di istruzione (metodi di insegnamento/apprendimento, ambienti di apprendimento diversificati e approcci pedagogici multiculturali);
- preparazione di piani educativi individuali e/o collettivi, strumenti di monitoraggio per la valutazione delle esperienze e l'individuazione dei percorsi di apprendimento;

- programmi olistici di istruzione per adulti migranti, che tengano conto non solo dei risultati dell'integrazione (come le capacità di comunicazione, le risorse sociali, ecc.), ma anche degli ostacoli legati ai gruppi di migranti più vulnerabili (come le sindromi post-traumatiche, le disabilità, ecc.);
- descrizione specifica dei ruoli e della ripartizione del lavoro delle persone coinvolte nell'erogazione del sostegno educativo;
- sistema efficace e flessibile (formale e informale) di riconoscimento delle qualifiche;
- autovalutazione e evoluzione istituzionale e/o legislativa.

Questo elenco, tuttavia, è ancora un elenco di desiderata piuttosto che un quadro della realtà, non solo per la grande incoerenza che ancora caratterizza l'istruzione degli adulti per i migranti in tutta Europa in termini di politiche, strategie, approcci, ma anche per la mancanza di approcci comparativi e opportunità di sperimentare e applicare questa serie di raccomandazioni e vedere se un modello comune integrato di insegnamento e apprendimento può essere progettato e perseguito realisticamente in tutte le istituzioni e paesi.

In che misura i partner di Key-Co System sono a conoscenza di queste serie di raccomandazioni? In che misura il sistema Key-Co può facilitare una discussione transnazionale tra i suoi partner su tali questioni aperte? In che misura la riflessione sul multilinguismo - tra le otto competenze chiave - può fornire agli istituti di istruzione di tutta Europa un approccio critico adeguato all'integrazione degli AMLs?

Multilinguismo e Apprendenti Adulti Migranti: una breve rassegna

Il multilinguismo è un fenomeno complesso che può essere studiato da diverse prospettive in discipline come la linguistica, la psicolinguistica, la sociolinguistica e la scienza dell'educazione. Esistono molte definizioni di multilinguismo. Wei Li definisce un individuo multilingue come «chiunque possa comunicare in più di una lingua, sia essa attiva (attraverso la parola e la scrittura) o passiva (attraverso l'ascolto e la lettura)». ²⁹ Una ben nota - e leggermente diversa - definizione di multilinguismo è stata data dalla Commissione europea nel 2007: «la capacità di società, istituzioni, gruppi e individui di interagire, su base regolare, con più di una lingua nella loro vita quotidiana». ³⁰ Questa definizione presenta il multilinguismo non solo come un fenomeno individuale, ma anche come un fenomeno sociale, dove queste due dimensioni non sono completamente separate ma, invece, intrecciate.

Per distinguerlo dal multilinguismo come fenomeno sociale o collettivo, il multilinguismo individuale viene talvolta definito plurilinguismo. Il Consiglio d'Europa definisce il plurilinguismo come il «repertorio delle varietà di lingua che molti individui usano» così che «alcuni individui sono monolingui e alcuni sono plurilingue». Al contrario, il multilinguismo è visto come «la presenza in un'area geografica, grande o piccola, di più di una varietà di lingue...». ³¹

All'interno del multilinguismo individuale, ci possono essere importanti differenze nell'esperienza di acquisizione e utilizzo delle lingue. Un individuo può acquisire lingue diverse simultaneamente esponendosi ad esse fin dalla nascita o successivamente esponendosi a lingue seconde/aggiuntive/straniere più tardi nella sua vita. A livello sociale, è stata fatta una distinzione tra multilinguismo sottrattivo e additivo. Il bilinguismo sottrattivo è la percezione che l'acquisizione di L2 sarebbe dannosa per la L1 di un individuo. Ciò potrebbe essere causato dall'aumento del carico cognitivo dovuto all'acquisizione di L2 che di conseguenza diminuisce la competenza nella L1 degli utenti. Questo fenomeno è vissuto da gruppi minoritari, soprattutto quando non sono istruiti nella loro L1:

²⁹ Wei Li, *Research perspectives on bilingualism and multilingualism*. In Wei Li, Melissa Moyer (eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism*, Oxford: Blackwell, 2008, pp. 3-17.

³⁰ Cf. European Commission, *Final report: High level group on multilingualism*, Luxembourg: European Communities, 2007, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.

³¹ The Council of Europe, *Policies for Plurilingualism*, s.d., http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_en.asp. For an overview, cf. Jasone Cenoz, *Defining multilingualism*, "Annual Review of Applied Linguistics", 33 (2013), pp. 3-18.

con l'uso frequente della L2, la loro competenza e cultura L1 viene gradualmente sostituita dalla L2. Ciò accade anche quando i figli degli immigrati sono tenuti a passare alla lingua del paese ospitante senza avere la possibilità di sviluppare prima la loro lingua di origine.

Il bilinguismo additivo implicherebbe invece che l'acquisizione di L2 non è dannosa per la L1 dell'utente ma è di fatto un beneficio, visto che la parola additivo suggerisce un'aggiunta al repertorio linguistico di qualcuno. Mentre si impara una seconda lingua, le competenze linguistiche e la cultura della propria L1 continuano ad essere ritenute valide e sono anche rafforzate. Il bilinguismo additivo è quindi di solito visto come l'obiettivo principale dell'istruzione bilingue. Gli studiosi si riferiscono al bilinguismo additivo totale quando chi parla è non solo molto abile sia nella sua L1 che nella L2, ma anche quando è in grado di padroneggiare, ed essere costruttivo, nei confronti della sua cultura L1 pur possedendo lo stesso atteggiamento riguardo la cultura della L2.

In termini di prestazioni individuali, se considerato nella pratica della vita quotidiana (o giorno dopo giorno), il multilinguismo può essere definito in due modi diversi. Una definizione considera necessaria una competenza massima (es. controllo nativo di due o più lingue), l'altra accetta una competenza minima (competenza minima nelle lingue piuttosto che nella lingua madre). Ciò introduce anche la distinzione tra multilinguismo equilibrato e squilibrato, che è la distinzione tra essere ugualmente fluente in due o più lingue o mostrare livelli di competenza diversi e molto diversi a seconda della lingua, e - in correlazione - la dimensione d'uso del multilinguismo, vale a dire la capacità del parlante di passare, se necessario, da una lingua all'altra (o alle altre) senza grandi difficoltà.

Tuttavia, quando si guardano le capacità, gli usi, il repertorio del parlante multilingue, piuttosto che la sua competenza lingua per lingua, il concetto di multicompetenza può diventare più adatto. **La multicompetenza implica non solo la conoscenza della lingua, ma anche la conoscenza metalinguistica e le risorse comunicative nelle conversazioni spontanee. Se ne deduce anche il divario tra l'attenzione tradizionale - nella ricerca e nell'istruzione - su una lingua alla volta e il multilinguismo nella vita reale, che coinvolge tutte le lingue conosciute e le pratiche discorsive multilingue.** Come gli studiosi hanno stabilito, i parlanti multilingue possono navigare tra le lingue, possono adattare il loro repertorio linguistico e la loro competenza ad un'ampia gamma di variabili, e non utilizzano necessariamente lingue diverse per gli stessi scopi, in tutte le situazioni

comunicative, negli stessi settori, o con le stesse persone.

Una tale multicompetenza non può essere misurata da una prospettiva monolingue «rispetto al metro di valutazione del madrelingua ideale di ciascuna delle lingue coinvolte». Questo «pregiudizio monolingue» infatti non prende in considerazione le caratteristiche e le potenzialità dei parlanti multilingui a livello cognitivo, né accetta che i multilingui possano utilizzare le loro lingue come una risorsa in modo che le lingue conosciute si rafforzino a vicenda e permettano ai parlanti di muoversi dinamicamente tra le lingue in una comunicazione reale.

Negli ultimi due decenni, la visione olistica del multilinguismo ha prestato sempre più attenzione al linguaggio multilingue come processo creativo che include istanze di interazione linguistica in direzioni diverse e ha introdotto con successo il termine e il concetto di **translinguaggio** (dal gallese *trawsieithu*). Originariamente riferito alla pratica educativa di usare il gallese e l'inglese in classe in modo che gli studenti leggessero un passaggio o ascoltassero alcune informazioni in una lingua e dovessero sviluppare il loro lavoro in un'altra lingua, per quanto riguarda il multilinguismo, si riferisce al processo che comporta pratiche discorsive multiple e che appare normale nelle comunità multilingue.

Negli ultimi anni, **il translinguaggio, vale a dire il processo mediante il quale i parlanti multilingue utilizzano tutte le loro lingue come un sistema di comunicazione integrato**³², è stato accreditato anche nell'istruzione formale, quando diverse lingue sono studiate come materie scolastiche o lingue di istruzione, e nei casi in cui nuovi approcci mirano a integrare i programmi di studio delle diverse lingue per attivare in modo translinguistico le risorse di parlanti multilingue e nell'istruzione informale e non formale, ad esempio in contesti di immigrati o rifugiati, dove si è rivelata una metodologia utile per migliorare le motivazioni dei parlanti e la fiducia in se stessi.

A partire dagli anni '90, la politica dell'Unione europea in materia di insegnamento delle lingue si ispira pienamente al concetto di multilinguismo³³,

32 Sulla definizione e il concetto di translinguaggio, cf. Ofelia Garcia, Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York: Palgrave Macmillan, 2014; Gwyn Lewis, Bryn Jones, Colin Baker, *Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond*, "Educational Research and Evaluation", 18 (7), 2012, pp. 641-54; Gerardo Mazzaferro, *Translanguaging as Everyday Practice*, New York: Cham Springer, 2018.

33 «Mentre il Consiglio d'Europa usa il termine 'plurilinguismo' per riferirsi a molteplici competenze linguistiche degli individui, i documenti ufficiali dell'Unione europea utilizzano il termine 'multilinguismo' per descrivere sia le competenze individuali che le situazioni sociali. Ciò è in parte dovuto alle difficoltà di operare una distinzione tra plurilingue e multilingue in altre lingue diverse dall'inglese e dal francese» (*Council*

e ai vantaggi di un'istruzione multilingue sia per gli studenti che per la società in generale, i vantaggi che vanno dall'aumento delle capacità cognitive all'occupabilità e ai risultati scolastici.³⁴

Si ritiene inoltre che il multilinguismo accresca la consapevolezza e le competenze interculturali, che sono capacità fondamentali per i cittadini europei di contribuire alla coesione sociale all'interno dell'Unione. Partendo da questo presupposto, la politica linguistica dell'Unione europea promuove l'istruzione plurilinguistica e interculturale con due obiettivi principali, come indicato nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale (2016)*: facilitare l'acquisizione di capacità linguistiche e interculturali e promuovere lo sviluppo personale, in modo che gli individui possano realizzare il loro pieno potenziale.³⁵

Il sostegno al multilinguismo è pertanto considerato un compito cruciale per la promozione della diversità culturale e delle competenze linguistiche, nonché per il forte contributo alle relazioni economiche e culturali tra l'UE e il resto del mondo.³⁶ Per questo motivo, l'UE non si occupa solo dello sviluppo linguistico dei cittadini europei e delle popolazioni locali, ma anche dei repertori linguistici dei potenziali e nuovi cittadini, individuando molti motivi per considerare la diversità linguistica come una forma di arricchimento culturale e uno strumento per promuovere l'inclusione sociale.

Tuttavia, per quanto riguarda i discenti migranti, la maggior parte degli sforzi è rivolta all'insegnamento delle lingue nazionali europee, la cui conoscenza è un requisito obbligatorio per ottenere la cittadinanza in molti Stati membri dell'UE,³⁷ e un fattore chiave che influenza il processo di inclusione all'interno del paese ospitante, in particolare la partecipazione alla «società allargata», l'accesso ai

recommendations on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages, 22 May 2019, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&rid=1](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605(02)&rid=1)

³⁴ Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning in the multilingual classroom*, European Commission, 2016, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c5673e19-c292-11e6-a6db-01aa75ed71a1>.

³⁵ Cfr. Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, Johanna Panthie, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe, 2016, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>.

³⁶ Cfr. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning*, cit..

³⁷ Cfr. Lorenzo Rocca, Cecile Carlsen, Bart Deygers, *The 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*, 2018, <https://rm.coe.int/the-2018-council-of-europe-and-alte-survey-on-language-and-knowledge-o/16809c88f9>.

servizi pubblici e 'l'integrazione' dei lavoratori nel mercato del lavoro.³⁸

In questo contesto, la/e lingua/e di istruzione svolgono un ruolo chiave, in particolare per i migranti che iniziano un percorso di apprendimento dopo l'arrivo. Ciò non dovrebbe tuttavia implicare che l'insegnamento sia accessibile solo attraverso la lingua nazionale del paese ospitante.³⁹ Lo sviluppo di competenze attraverso la/e madrelingua/e sembra che abbia effetti importanti per gli studenti per raggiungere risultati in altre materie, per migliorare la loro motivazione e per sviluppare la loro identità personale e il loro potenziale socio-economico.⁴⁰ La ricerca nel campo della psico-linguistica ha inoltre dimostrato che la lingua madre dovrebbe essere considerata un punto di partenza per insegnare e imparare con successo qualsiasi altra lingua, «poichè vi è un impatto della prima lingua sull'acquisizione della seconda lingua anche per gli studenti adulti. È empiricamente verificato che nelle loro strategie di apprendimento gli studenti adulti fanno un uso più o meno consapevole della comparazione tra le strutture linguistiche e quindi la prima e le altre lingue parlate dagli studenti devono essere prese in considerazione nel processo di apprendimento della seconda lingua».⁴¹

Ciò ha avuto un impatto sul modo in cui l'insegnamento delle lingue dovrebbe essere gestito e promosso, passando dall'approccio comportamentista, basato sul principio del monolinguisma nell'insegnamento,⁴² al concetto di «memoria» e allo sviluppo di competenze e abilità linguistiche come rete.⁴³

38 Cfr. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning*, cit.

39 Cfr. ibid. These assumptions are partly confirmed by the results reported in the already mentioned Handbook of multilingualism, cit.

40 «Le aziende hanno capito che le risorse plurilingue dei loro dipendenti sono vantaggiose per loro. Anche le lingue dei migranti hanno un loro specifico valore commerciale. Tutto ciò è legato al fatto che nell'istruzione professionale si applica in generale il principio di "almeno due lingue per tutti!". E la conoscenza di una lingua migrante è qui inclusa. Interessanti programmi di scambio con altre aree linguistiche nell'ambito della formazione contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi fissati». Cfr. Britta Hufeisen, Gerhard Neuner, *The plurilingualism project. Tertiary language learning: German after English*, Council of Europe – European Centre for Modern Languages, 2004, p. 174.

41 Hans-Jürgen Krumm, Verena Plutzar, *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*, Council of Europe, 2008, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c8>.

42 «Lo sviluppo di una "coesistenza strutturata" – non di una combinazione dei sistemi linguistici, ma il loro coordinamento (Lado 1964, Brooks 1963) - era il principio per l'input, la memorizzazione e l'elaborazione delle lingue durante l'apprendimento di una lingua straniera. La mescolanza delle lingue durante l'apprendimento delle lingue straniere è stata considerata una fonte di errore (interferenza). Questo condusse, tra le altre cose, al principio del monolinguisma nell'insegnamento, vale a dire la rigorosa esclusione della lingua madre dall'apprendimento delle lingue straniere» (Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, cit.).

43 Cf. Frank G. Königs, *Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache*, in R. Koroschetz (Hrsg.), *Brückenschlag. Actas del X. Congreso Latinoamericano de Germanística. Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses in Caracas vom 2.-6. Oktober 2000*, Caracas 2000, pp. 1-17.

Il concetto di plurilinguismo espresso nel *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* per esempio si basa proprio su questo presupposto: un approccio plurilingue dovrebbe sottolineare il fatto che l'apprendente multilingue non mantiene le lingue e le culture «in compartimenti mentali strettamente separati, ma piuttosto costruisce una competenza comunicativa a cui tutte le conoscenze e l'esperienza del linguaggio contribuiscono e in cui le lingue sono collegate e interagiscono». ⁴⁴

Pertanto, le linee guida dell'UE per le classi multilingui enfatizzano i metodi di insegnamento che evidenziano lo sviluppo della consapevolezza meta-linguistica attraverso attività che incoraggiano la discussione sulla lingua, il confronto tra i vari aspetti di lingue diverse (fonetica, lessico e grammatica, ma anche convenzioni e stili comunicativi⁴⁵), la consapevolezza interculturale,⁴⁶ e l'attivazione di tutte le conoscenze linguistiche e della meta-competenza che l'apprendente possiede.⁴⁷

Le linee guida dell'UE per l'insegnamento ai migranti riguardano anche l'importanza di utilizzare le informazioni personali e la lingua madre dello studente come punto di partenza per la co-progettazione di corsi e lezioni di lingua.⁴⁸ I documenti dell'UE raccomandano pertanto un approccio orientato alle esigenze del discente nell'insegnamento delle lingue, privilegiando il processo di inclusione dei migranti anche attraverso uno sforzo compiuto dalla società.⁴⁹

Un ultimo punto evidenziato dalla ricerca è che gli apprendenti migranti adulti (AMLs) spesso imparano la lingua target principalmente al di fuori delle classi, attraverso i contatti linguistici con i madrelingua. Pertanto, gli istituti di

44 Cf. Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, cit., p. 4.

45 Secondo Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, cit., p. 4, a livello interculturale, il confronto tra lingue potrebbe evidenziare differenze nelle strategie di attenuazione quando si fa una richiesta o una richiesta, gradi di franchezza, espressione di ringraziamenti e saluti, congedi, terminazioni di conversazione, discussione di stile, uso dei segnali di ascolto, approccio ai ruoli di dialogo, organizzazione e fasi di dialogo individuali. Tuttavia, utilizzare questa prospettiva quando si insegna una lingua potrebbe essere problematico poiché «alcuni paesi svolgono un ruolo dominante negli studi fatti finora, con il risultato che i risultati sono disponibili per alcuni contrasti culturali, ma non per altri. Nel complesso, vi è la necessità di una più ampia conoscenza dei contrasti culturali in specifiche aree comunicative e linguistiche in cui vi sono differenze culturali che influenzano la competenza pragmatica comunicativa. Analisi adeguate sono un prerequisito per l'ulteriore sviluppo di materiale didattico ed esercitazioni».

46 «People with higher competences in several languages gain greater intercultural competences from the greater knowledge and awareness of other cultures they have gained through language learning» (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning*, cit.).

47 Cf. Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, cit., p. 4.

48 Cf. Ibid.

49 Cf. Krumm, Plutzar, *Tailoring language provision*, cit.

istruzione dovrebbero essere in grado di valorizzare queste conoscenze informali o non formali e di favorire ampie connessioni con la società.

Tuttavia, nonostante la direttiva europea sulle politiche linguistiche si sia focalizzata sulla conservazione del patrimonio linguistico i più recenti report europei evidenziano un disallineamento tra risoluzioni e raccomandazioni ufficiali e politiche didattiche effettive che, nello sviluppare i parametri di riferimento per l'integrazione, possono giungere perfino a una violazione dei diritti umani vietando esplicitamente l'uso della lingua madre in contesti formali e informali. Da un punto di vista sociolinguistico, questo sviluppo mostra effettivamente «una certa tendenza all'assimilazione - in quanto sembrano essere importanti soprattutto le istanze dei paesi di accoglienza, mentre la questione del rispetto della personalità, delle lingue e degli interessi degli immigrati non è più considerata di pari importanza». Nonostante la lingua sia considerata una questione chiave per l'integrazione sociale, vengono trascurati diversi aspetti importanti (il mantenimento della L1 e del plurilinguismo dei migranti, il ruolo del multilinguismo nella consapevolezza interculturale). La focalizzazione rimane ancora sull'ipotesi «time on task» (tempo su compito): più le persone investono del tempo nell'apprendimento e nell'utilizzo della L2, migliore sarà la loro competenza. Sebbene tale strategia non sia stata neanche parzialmente sostenuta dalla ricerca in ambito psicolinguistico, e in alcuni casi - quando l'uso della lingua madre dell'apprendente è esplicitamente scoraggiato se non proibito - violi anche i diritti umani dei migranti, essa rimane il principio guida in molti paesi.

Altri aspetti che sembrano ostacolare l'attuazione delle politiche linguistiche dell'UE sono la mancanza di una formazione adeguata per gli insegnanti L2⁵⁰ e l'inadeguatezza delle prove per valutare le abilità linguistiche e perseguire gli obiettivi espressi nei documenti ufficiali.⁵¹ Inoltre, le strategie di comunicazione utilizzate dalle istituzioni coinvolte nell'istruzione degli adulti migranti spesso fungono da ostacolo alla partecipazione: la mancanza di facilitatori multilingui, la mancanza di interpreti e l'assenza di una metodologia di differenziazione interna per lavorare con diversi gruppi di apprendimento possono mettere a dura prova i

50 «Finora, la maggior parte degli insegnanti (spesso monolingui) non ha ricevuto alcuna formazione nell'uso di questo plurilinguismo e nell'insegnamento di una lingua e nello stesso tempo nell'uso di altre» (Krumm, Plutar, *Tailoring language provision*, cit., p. 8).

51 «Il superamento di un test indica quanto bene una persona possa gestire la cultura specifica che viene testata e le specifiche abilità linguistiche testate - non dice nulla sul processo di integrazione della persona» (Krumm, Plutar, *Tailoring language provision*, cit., p. 8).

programmi di istruzione per i migranti.⁵²

Infine, un forte pregiudizio nei confronti dei repertori e della competenza multilingue in classe è ancora molto presente sia tra gli insegnanti, che ritengono che il passaggio da L1 a L2 sia una condizione preliminare di qualsiasi programma di istruzione formale, sia tra gli studenti, che possono sviluppare un multilinguismo difettoso in contesti di diglossia o trascurare la loro L1 in favore della promozione sociale e dell'integrazione nella società ospitante.

Mentre esiste un corpus coerente di dati, ricerche e linee guida sull'insegnamento alle classi multilingui nell'istruzione obbligatoria/formale (si veda la relazione dell'UE sull'insegnamento delle lingue e l'apprendimento nelle classi multilingui), sono poche e sporadiche le analisi dei dati sugli adulti; e soprattutto sugli adulti migranti. I bisogni e le propensioni degli studenti migranti adulti nei confronti dell'istruzione sono variegati e diversi, e le ipotesi basate su metodi di insegnamento per bambini o giovani adulti non possono essere facilmente applicate a questo gruppo di riferimento. Nel suo scritto *Language and literacy programmes for migrants and refugees: challenges and ways forward* Hanemann elenca alcune buone pratiche multilingui che potrebbero migliorare la partecipazione e i risultati dei migranti adulti, ad esempio fornendo corsi di alfabetizzazione attraverso la lingua-madre e attingendo risorse tra i rifugiati e migranti stessi, che possono essere impiegati come facilitatori culturali.

Un'indagine ulteriore sul ruolo del multilinguismo nell'istruzione degli adulti migranti sarebbe inoltre fondamentale per completare il quadro e aiutare gli istituti di istruzione a sviluppare gli strumenti giusti per conformarsi pienamente alle direttive dell'U. E. sul ruolo della competenza multilingue nell'ambito della formazione lungo l'arco della vita.

⁵² Cfr. Ulrike Hanemann, *Language and literacy programmes for migrants and refugees: challenges and ways forward*, Unesco, 2018, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077>

Indagine e valutazione del multilinguismo in tutto il sistema Key-Co System: raccolta e analisi dei dati

Un lessico che pone sfide

Come indagine preliminare, è stato elaborato e distribuito un questionario tra il personale e gli insegnanti dei cinque diversi istituti, al fine di valutare:

1. se e in quale misura la stessa terminologia è condivisa in tutto il progetto;
2. se e in quale misura sia necessario un ulteriore chiarimento lessicale, nell'interesse del progetto;
3. pertanto, la possibilità di fornire al progetto una sezione wiki per pianificare e condividere un lessico essenziale.

Sono stati distribuiti cinquanta questionari (dieci per istituto), di cui trentacinque sono stati compilati: il numero non è quindi pienamente e uniformemente rappresentativo di tutti i partner e non può avere implicazioni statistiche. Tuttavia, le risposte hanno offerto alcune informazioni molto interessanti. **La stessa parola/espressione tecnica (in inglese) può essere percepita in modi differenti a seconda non solo dei diversi contesti nazionali (e delle diverse possibili traduzioni dall'inglese al tedesco, greco, italiano e spagnolo) ma anche in relazione alla consapevolezza individuale e alla mancanza di un quadro transnazionale comune.**

Quindi non è possibile supporre che i professionisti che lavorano nello stesso campo (istruzione degli AMLs) condividano le stesse conoscenze di base e la terminologia. Al contrario, essi possono attribuire alla stessa voce connotazioni anche opposte, e questo può essere contrastato fornendo ai partner di progetti transnazionali europei discussioni preliminari terminologiche e concettuali, e strumenti metodologici di partenza (parole chiave e loro definizioni) per evitare possibili ambiguità e incomprensioni sul lessico e sugli approcci.

I risultati del questionario hanno chiaramente dimostrato che i partner possono non essere allineati a un'interpretazione e a un obiettivo condivisi, e che possono anche dissentire sulla semantica dei termini chiave come migrante/ discendente migrante (le voci più controverse, secondo il questionario, in quanto

la metà degli intervistati non si sente a proprio agio nell'utilizzarle sul posto di lavoro), studente adulto, multilinguismo, esigenze degli studenti, politica linguistica, inclusione/integrazione, consapevolezza culturale, ecc..

Una discussione aperta sul multilinguismo

Tra le voci, il multilinguismo è stato ulteriormente discusso come argomento generale durante il primo focus group organizzato a Cham nel settembre 2019, per promuovere una discussione terminologica - con un focus specifico sugli studenti adulti migranti - e, più in generale, per sfidare i quadri etnocentrici nell'istruzione.

Come ha sostenuto Giorgia del CPIA1, il significato del multilinguismo può dipendere dai contesti nazionali e locali in cui si lavora, poiché il *multilinguismo* è già, in alcuni casi, una caratteristica condivisa dalla classe («il multilinguismo è una condizione naturale in quasi tutte le famiglie italiane: parliamo lingue diverse in contesti diversi... dialetti, italiano neo-standard, ecc.»). Tuttavia - come ha sottolineato Massimiliano dell'Università di Palermo - normalmente non si tiene conto dei dialetti nel repertorio multilingue di un parlante, e non si considererebbe multilingue un madrelingua L2 per la sua competenza dialettale. .

Tale ambivalenza semantica del multilinguismo è stata confermata dai questionari che sono stati distribuiti durante il breve seminario di formazione congiunto per lo staff di Key-Co in Cham nel Settembre 2019: nelle loro risposte, molti intervistati si sono concentrati principalmente sulla diversità linguistica regionale o sul contesto sociale del paese ospitante, senza tenere in grande considerazione i repertori linguistici, le esperienze personali, le traiettorie, le motivazioni degli studenti adulti migranti. **Per molti intervistati, il multilinguismo sembrava più una categoria sociolinguistica astratta, legata alla politica e alla pianificazione linguistica, piuttosto che un concetto operativo che potrebbe riferirsi a, e influire sulla vita quotidiana dei parlanti, sulla motivazione, sulla competenza linguistica.**

Inoltre, i partecipanti non erano concordi riguardo al grado di fluidità e competenza che un parlante dovrebbe possedere per essere considerato «multilingue». Alcuni intervistati ritenevano che tutte le lingue parlate da un soggetto multilingue dovrebbero essere impiegate con lo stesso grado di

fluidità perchè possa essere considerato multilingue, senza specificare quale dovrebbe essere il grado accettabile di fluidità. Altri, tuttavia, sottolineavano il fatto che il multilinguismo non dovrebbe riferirsi principalmente alla competenza grammaticale, ma alla competenza comunicativa e alla consapevolezza interculturale («sapersi destreggiare in un contesto comunicativo», 'knowing how to juggle in a communicative context'), poiché la sola conoscenza grammaticale non è sufficiente a garantire un buon livello (efficace) di comunicazione e comprensione reciproca tra un madrelingua e un non madrelingua in un determinato contesto.

Il secondo focus group, sulle strategie multilingue nell'insegnamento, ha mostrato che un altro argomento controverso relativo al multilinguismo è la capacità di utilizzare lingue diverse in contesti reali che, secondo alcuni partecipanti, può anche compromettere lo scopo di un'istruzione multilingue.. Come ha affermato Anna del CPIA1 «dopo tutto [il multilinguismo] non è così utile nella pratica... [Gli studenti] normalmente non hanno bisogno di parlare lingue diverse in un dato contesto. **Il multilinguismo è teoricamente una grande abilità, ma non molte persone condividono questa competenza.** A quale scopo gli studenti potrebbero usare il Bambara, nella loro vita quotidiana in un posto come Palermo? Potrebbero usare Bambara nei tribunali ma non in altri aspetti della vita. Sono d'accordo con l'idea che più lingue hai nel tuo portfolio, meglio è per la tua vita, ma non penso che tutte le lingue siano ugualmente utili né per il mercato del lavoro a livello locale né per la tua vita quotidiana».

La discussione su questo aspetto ha incoraggiato i partecipanti a riflettere sul ruolo e gli scopi dell'educazione, e l'autonomia delle scelte in un mondo globalizzato: «stiamo imparando [o insegnando] una lingua perché è utile o perché ci piace? - si chiedeva Erin di VHS Cham - Se lo facciamo solo perché è funzionale, ha a che fare con rapporti di potere che, nel nostro caso, risalgono al colonialismo»..

Sono in gioco relazioni di potere tra culture e lingue, quando si tratta di multilinguismo dal punto di vista del paese di arrivo. Tuttavia, alcuni partecipanti hanno convenuto che la competenza multilingue può apportare vantaggi fondamentali quando implica l'apprendimento della lingua dell'istruzione: «Si tratta di una competenza fondamentale da sviluppare - suggerisce Giuseppina di CPIA2 - Dobbiamo utilizzare qualsiasi strategia disponibile per far acquisire agli studenti questa competenza. Dovremmo concentrarci sulle esigenze e le

esperienze specifiche degli studenti, cercando di aiutarli a familiarizzare con il paese ospitante, ad entrare nel mercato del lavoro, a vivere meglio. Non dovrebbero essere considerati semplici ospiti, ma come persone che potrebbero essere pienamente "integrate" nella nuova comunità di accoglienza. Il multilinguismo è la base fondamentale su cui dobbiamo produrre i nostri strumenti educativi e di cittadinanza». Inoltre, ha aggiunto Erin, «le diverse lingue offrono modi di pensare diversi, e non è solo una questione di integrazione: è anche una questione di comprensione delle culture e dei diversi modi di pensare all'interno dei diversi sistemi culturali»..

La discussione si è spostata su un altro punto specifico: il background degli studenti. Come ha affermato Giorgia:

I nostri studenti sono abituati a parlare e ascoltare molte lingue: sono studenti plurilingue per background e pratica. Ma quando arrivano in un nuovo paese, normalmente fanno differenze tra la lingua che parlano e la lingua che imparano. Il ruolo dell'insegnante è quello di aiutarli a trasferire le loro competenze da una lingua all'altra e sviluppare la loro consapevolezza sulla transcodifica in base ai diversi obiettivi, luoghi e contesti in cui è possibile parlare e utilizzare lingue diverse. Non dobbiamo accettare l'idea che le lingue ufficiali siano più importanti delle proprie lingue. Acquisire consapevolezza nelle lingue permette al parlante di acquisire ulteriori competenze. Se si facilita una discussione sulle diverse lingue e si fornisce la possibilità di transcodificare, è più facile poi favorire una riflessione sulla struttura del pensiero. Il multiculturalismo non è uno dei temi del programma tra molti altri. È un approccio, una prospettiva, basata sulla capacità di transcodificare (non solo attraverso la traduzione: la traduzione non è equivalente alla mediazione culturale. Semplicemente traducendo la lingua non è possibile tradurre la cultura). Penso che il ruolo principale dell'insegnante sia quello di aumentare questo tipo di consapevolezza e aiutare gli studenti a vedersi come soggetti multilingue.

In accordo con Giorgia, Ana di Asociación Guaraní ha insistito sull'**aspetto**

motivazionale che potrebbe essere migliorato utilizzando strategie multilingue:

Non è facile introdurre in classe competenze e consapevolezza multilingue. Alcuni dei nostri studenti non parlano spagnolo, ma parlano altre lingue, cosa che è utile per imparare altre lingue, in quanto può aiutare il cervello a essere più plastico, come la ricerca ha dimostrato. Sei di mente più aperta. D'altra parte, se in una classe c'è più di una persona che parla una lingua straniera, penso che sia utile usarlo per creare un ambiente più collaborativo e condividere le conoscenze tra gli studenti. A volte sento dire che Susana [una delle colleghe di Ana] usa linguaggi diversi per spiegare e collegare concetti tra culture diverse: l'insegnante stessa non vuole solo essere consapevole di ciò che può motivare culturalmente gli studenti, ma anche far loro apprezzare di più la propria lingua.

Tuttavia, sostiene Erin, **le strategie multilingue non dovrebbero impedire agli studenti di «fare lo sforzo di imparare»**. Gli studenti possono non essere sufficientemente motivati, e potrebbe essere utile bilanciare l'uso della loro lingua madre con la lingua di insegnamento per aumentare la loro fiducia in se stessi. Ma l'obiettivo è anche quello di aiutarli ad acquisire un buon (e valutabile) livello della lingua parlata nei paesi di accoglienza, che può essere messo a repentaglio da pratiche multilingue e di translinguaggio in classe.

L'acquisizione multilingue vs. l'acquisizione monolingue è una questione chiave per alcuni partner di Key-Co System. Poiché i partner non seguono le stesse politiche linguistiche e non tutti mirano a migliorare la competenza multilingue degli studenti, sono state poste in discussione alcune opinioni divergenti, per verificare in che misura la possibilità di realizzare attività multilingue durante le lezioni sia realistica nelle diverse impostazioni e in corrispondenza al programma scolastico. Come spiega Aleksandra di VHS Cham, «nei nostri corsi l'accento è sul tedesco, quindi gli insegnanti usano sempre il tedesco. Le aule sono troppo diverse [per passare ad attività multilingue] ed è difficile trovare una lingua ponte. Gli studenti dovrebbero concentrarsi solo sulla lingua tedesca, e sono tenuti a farlo».

Il commento di Aleksandra è stato appoggiato da Dimitris di SCS, che ha detto

che **dal momento che la loro scuola richiede scioltezza in greco come requisito obbligatorio per richiedere lo status di rifugiato, attività multilingue non sono contemplate** (tranne per le classi di inglese), E quando gli studenti affrontano delle difficoltà, gli viene chiesto di parlare solo greco, non importa quanto questo sia impegnativo, per forzarli a praticare la lingua.

Questo argomento è stato anche discusso abbastanza dal punto di vista degli apprendenti. Ad esempio, **quali sono gli atteggiamenti degli AMLs' nei confronti di approcci monolingui vs. multilingue?** «In Germania, è obbligatorio per i migranti registrati presso l'Agenzia federale per l'occupazione imparare il tedesco al fine di continuare a ricevere sostegno finanziario dallo Stato - spiega Aleksandra - ma ci sono persone che pensano che imparare il tedesco non è così utile per loro perché la loro comunità, i loro amici, i loro colleghi parlano principalmente arabo; inoltre, gli uomini potrebbero pensare che le loro mogli non hanno bisogno di tedesco perché rimangono sempre a casa con i loro figli. Questo è un aspetto motivazionale molto forte». «A Palermo, gli studenti nigeriani che già parlano inglese - afferma Giorgia - chiedono spesso ai loro insegnanti perché è importante imparare l'italiano, se possono già comunicare in inglese?».

Alla fine del focus group, è nata un'interessante discussione sul **ruolo dei "dialetti"**. Aleksandra ha detto che, nonostante nella regione bavarese la gente di solito parla un dialetto molto diverso dal tedesco standard, i migranti sono invitati a imparare il tedesco standard per acquisire la cittadinanza. Tuttavia, la scuola cerca di organizzare lezioni di dialetto bavarese su base volontaria per consentire ai migranti di comprendere meglio la lingua parlata nella regione. Gli insegnanti del Cpia di Palermo hanno anche riferito che dopo una lezione di grammatica italiana, gli studenti migranti spesso chiedono perché le persone a Palermo, che normalmente parlano l'italiano regionale o il dialetto siciliano, non «rispettano le regole» in italiano (p.es. verbi intransitivi che diventano transitivi nel dialetto siciliano).

La pratica del multilinguismo

Il motto dell'UE "Uniti nella diversità" riassume il contributo fondamentale che la diversità linguistica e l'apprendimento delle lingue possono apportare al progetto europeo. Come abbiamo visto, le istituzioni transnazionali Europee,

come l'Unione Europea e il Consiglio d'Europa, sono fermamente convinte che le politiche linguistiche riguardanti il multilinguismo non solo possono facilitare la comprensione culturale reciproca e la coesione sociale negli Stati membri e attraverso il continente, ma possono anche svolgere un ruolo fondamentale nel migliorare l'occupabilità, la mobilità, la cittadinanza e l'integrazione. La domanda è: occupabilità, mobilità, cittadinanza e integrazione per chi, da quale prospettiva? Se l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue e il multilinguismo sono diventati una priorità per i cittadini dell'UE, e per il bene dell'integrazione europea, non è chiaro in che misura essi siano anche considerati una priorità quando si tratta di Apprendenti Migranti Adulti.

Le istituzioni partner di Key-Co non condividono un'agenda comune e non applicano lo stesso quadro di riferimento per migliorare la consapevolezza e la competenza multilingue dei loro discenti. A volte non condividono nemmeno la stessa percezione della possibilità (e dell'importanza) di migliorare tale competenza. In linea di massima, il programma linguistico di ogni istituto partner è incentrato sulla lingua di destinazione (L2), vale a dire la varietà standard parlata nel paese ospitante. Ma non c'è molto accordo né sul multilinguismo come sfida/opportunità per l'AML e la società di accoglienza né sul concetto e sul significato del multilinguismo, che - come abbiamo detto - può avere connotazioni diverse e implicare approcci e obiettivi diversi. Naturalmente, la possibilità per l'AML di rafforzare la sua competenza nella propria L1, o di imparare una o più lingue accanto alla lingua nazionale (L2) del paese ospitante non è né vietato né scoraggiato in qualsiasi istituzione partner, ma vi è una grande diversità nel tradurre questa possibilità in pratica, ad es. nel valutare il ruolo e l'uso della lingua madre del discente in classe, o quando si considera se/in quale misura altre lingue possono essere impiegate in classe attraverso il *translinguaggio* per favorire la consapevolezza linguistica e metalinguistica.

In tutte le istituzioni partner, l'uso di lingue diverse da quella di destinazione è a malapena o poco facilitato come strumento di insegnamento che potrebbe essere utilizzato con successo nell'istruzione formale o come elemento chiave per promuovere la cittadinanza e l'inclusione sociale; la decisione di adottare lingue diverse da quella di destinazione per le spiegazioni o le attività in classe è di norma lasciata alla scelta individuale dell'insegnante/istruttore, in mancanza di linee-guida o politiche chiare. Ad eccezione di CPIA1 e CPIA2, dove alcuni insegnanti ricorrono occasionalmente a strategie multilingue/translinguistiche

per attività rompighiaccio o per stimolare il confronto tra lingue e migliorare la grammatica e la consapevolezza metalinguistica degli studenti, tutte le istituzioni partner adottano di norma una politica monolingue, incentrata sull'insegnamento della lingua del paese ospitante come prerequisito per i permessi di soggiorno, i colloqui di lavoro, le domande di cittadinanza. Raramente, e a seconda delle risorse (ad es. l'uso di un interprete, la competenza individuale degli insegnanti), le proprie lingue (L1) possono essere utilizzate per chiarire argomenti o compiti, per aiutare gli studenti che stanno faticando per cogliere qualche significato nella lingua di destinazione, per promuovere la partecipazione e motivare gli studenti. Ma questo accade principalmente nelle interazioni uno-a-uno piuttosto che in classe. I materiali didattici ufficiali, se forniti dalla scuola (ad es. Cham), sono scritti solo nella lingua di destinazione e non sono tradotti nelle lingue d'origine degli AMLs, in quanto gli insegnanti non sono formati o non si aspettano di occuparsi di queste lingue. Gli studenti possono a volte essere esposti alle proprie lingue di origine in attività specifiche (ad esempio, quando viene chiesto loro di condividere con i loro colleghi il loro background culturale e l'esperienza) ma anche in queste occasioni le proprie lingue di origine sono utilizzate principalmente per innescare spiegazioni che devono essere nella lingua di arrivo. In alcuni contesti (ad es. Asociación Guaraní) gli insegnanti possono utilizzare lingue diverse dalla lingua di destinazione per incoraggiare gli studenti a raccontare le loro culture di origine e per superare l'auto-isolamento, ma questo non è incorporato nel curriculum o fatto sistematicamente. Al contrario, il multilinguismo è spesso visto come problematico, e diversi argomenti contro le politiche plurilingui istituzionali sono emersi da interviste e questionari:

- a) l'uso di lingue diverse dalla lingua veicolare sarebbe iniquo nei confronti degli studenti che non le parlano;
- b) l'uso esclusivo della lingua veicolare consentirebbe agli studenti di ottenere risultati migliori in tempi più brevi;
- c) gli studenti stessi chiedono di parlare solo la lingua di arrivo per impararla il più rapidamente possibile;
- d) molti insegnanti non parlano altre lingue: l'inserimento del multilinguismo nel programma richiederebbe qualifiche linguistiche o ulteriore formazione linguistica per gli insegnanti.

In tutte le scuole partner, l'insegnamento delle lingue segue un modello di lingua-primo obiettivo, e il mantenimento e la pratica delle lingue di origine non seguono modelli regolari e coerenti. Le attività che implicano un certo grado di competenze multilingue e multiculturali - come laboratori culturali, visite ai centri culturali locali, esperienze di condivisione del cibo - generalmente non fanno parte dei programmi ufficiali. Sono istituiti occasionalmente, su base volontaria, e non sono obbligatori per gli studenti.

Ad esempio, ogni mese la VHS Cham ospita un «Erzählcafe» (caffetteria narrativa) che accoglie donne con percorso migratorio per riunirsi e condividere storie sulle loro vite e sui retroterra e ogni anno ospita anche una giornata 'Multiculture', ad es. un piccolo festival con presentatori, cibi provenienti da diversi paesi e attività per i visitatori, in cui i partecipanti possono interagire tra loro in diverse lingue e in cui lo scambio interculturale con le autorità locali, i servizi volontari e programmi come l'AMIF è incoraggiato attraverso l'uso di interpreti.

Eventi e attività simili («Cibo dai nostri paesi», «Musica e danze dai nostri paesi») sono organizzati anche presso SCS e Asociación Guaraní, mentre CPIA1 e CPIA2 sono coinvolti in progetti internazionali di scambio culturale con partner dell'UE, che possono includere sessioni sul multilinguismo. Eventi e attività simili («Cibo dai nostri paesi», «Musica e danze dai nostri paesi») sono organizzati anche presso SCS e Asociación Guaraní, mentre CPIA1 e CPIA2 sono coinvolti in progetti internazionali di scambio culturale con partner dell'UE, che possono includere sessioni sul multilinguismo.

Gli approcci al multilinguismo sono stati esplorati anche attraverso temi come la pubblicità e la comunicazione interna; la valutazione iniziale della competenza linguistica degli studenti; assunzione e formazione; multilinguismo da una prospettiva istituzionale; valutazione continua; uso della lingua in classe. Ancora più importante, sono stati affrontati attraverso questionari e interviste non solo agli insegnanti e ai membri del personale amministrativo, ma anche agli AMLs.

La prospettiva degli studenti

Gli AMLs delle cinque diverse scuole non possono essere facilmente raffrontabili. Alcuni di loro hanno vissuto per più di dieci anni nel paese ospitante

(SCS), e per questo hanno avuto una maggiore esposizione alla/e lingua/e locale/i parlata/e e l'hanno imparata; frequentano i corsi di lingua principalmente per migliorare le loro competenze di scrittura; alcuni sono arrivati da poco nel paese di accoglienza; altri sono arrivati da poco ma vengono da paesi dove la lingua target è parlata (AG). Alcuni di loro hanno viaggiato da soli per lungo tempo prima di raggiungere il loro paese di destinazione e mostrano una netta competenza multilingue e consapevolezza metalinguistica (CPIA1 e CPIA2). Altri ancora hanno raggiunto le loro famiglie in quanto rifugiati (VHS Cham).

È molto comune tra gli studenti con un background migratorio avere competenze e repertori plurilinguistici. Loro sono anche in grado di parlare due o più lingue al momento dell'iscrizione ai corsi di lingua nei paesi di accoglienza: il loro repertorio linguistico è spesso più ricco e vario di quello dei loro insegnanti. Tuttavia, ciò non significa che siano competenti in una o più lingue, in quanto la loro competenza attiva può variare in modo significativo, così come il loro livello di alfabetizzazione, la loro istruzione precedente, la loro consapevolezza metalinguistica, la loro fiducia nelle loro capacità linguistiche, le loro condizioni di salute (sindrome da stress post traumatico).

Le variabili possono anche dipendere dal quando e dove apprendono le nuove lingue, a che scopo, all'interno di quale direttrice migratoria e progetto (vogliono fermarsi nel paese in maniera permanente? Vogliono spostarsi velocemente in un altro luogo? A cosa gli serve la lingua? Per affrontare un colloquio di lavoro, avere accesso alla cittadinanza o per ottenere un titolo di studio in età adulta?) con che motivazioni sociali e personali? Ecc.. Non è insolito vedere come **diversi AMLs mostrino pochissimo se non addirittura nessun interesse nell'essere plurilinguisticamente attivi all'interno della classe**, e nell'essere capaci di utilizzare il loro patrimonio linguistico, poiché questo gli pregiudicherebbe di immergersi completamente nella lingua target. Inoltre, mentre nel paese di origine parlare un idioma del loro patrimonio linguistico è una cosa abbastanza normale, utilizzarlo in classe o in altri contesti pubblici al di fuori della classe è visto come un vincolo sociale, che potrebbe marginalizzarli limitando le loro occasioni di interagire con la comunità locale ed essere "integrati".

Nonostante tutto, **molti di loro ammettono che strutturano loro competenze in L2 ricorrendo al translinguaggio**, p.es. con un utilizzo limitato-ma molto funzionale -delle/a loro lingua/e-madre/i o *linguae francae* (come l'inglese) per aiutarsi o aiutare altre persone a comprendere meglio il contenuto della lezione

o la grammatica; di fatto, **sarebbero favorevoli a più attività che prevedono il translanguaging e ad una maggiore flessibilità plurilinguistica adottata dagli insegnanti e dalle scuole. In classe, è poco lo spazio dedicato** sia alla conoscenza delle lingue madri degli AMLs e del loro patrimonio linguistico ,sia-più sorprendentemente – **al riconoscimento delle loro competenze metalinguistiche come uno strumento utile per potenziare la fiducia in sé stessi, l'interazione e la partecipazione attiva.**

Il vocabolario potrebbe essere un altro problema: AMLs spesso non hanno il vocabolario adatto per padroneggiare completamente un grande insieme di termini per migliorare la loro espressione scritta e orale, e ancora più importante ,per esprimere le loro emozioni e idee di apprendenti adulti. Questo potrebbe anche limitare la loro partecipazione attiva all'interno della classe e in generale la loro interazione con gli altri studenti , specialmente con i madrelingua, le più solide competenze linguistiche dei quali apparirebbero alle volte poco incoraggianti ai loro occhi. Ultimo ma non per importanza,un vocabolario povero potrebbe annientare le loro abilità comunicative e le occasioni di integrazione sociale al di fuori della "comfort zone" della scuola. **L'organizzazione delle classi spesso riflette l'organizzazione verticistica della scuola,** e sebbene spesso concedano uno spazio per discutere di svariati temi, e sia una pratica comune l'utilizzo di diversi materiali di apprendimento (libri, testi, video, giochi e role-play,r appresentazioni), una volta che cominciano i corsi, a stento le attività e i sillabi possono essere cambiati o adattati ai bisogni degli apprendenti. **I moduli di co-progettazione, come ambiziosamente suggerito dai documenti dell'UE, non costituiscono ancora una possibilità concreta tra le istituzioni partner di Key-co.**

I test di ingresso e le interviste vengono valutati positivamente, in quanto costituiscono il primo punto di contatto con le scuole, e fanno sentire gli AMLs ascoltati e accolti. **Sarebbero molto apprezzate più attività extracurricolari, o extrascolastiche** (come ad esempio passeggiate e chiacchierate in città ,visite guidate di siti sociolinguisticamente rilevanti ,incontri con la gente del luogo ,tour tra luoghi di riferimento e posti chiave) , anche se sarebbero di aiuto agli apprendenti adulti stranieri non soltanto per praticare la lingua target in luoghi vivi, ma anche per guadagnare una conoscenza contestualizzata dell'ambiente socio-urbano,e gustare in maniera più realistica tanto la lingua quanto la comunità dei parlanti ,con tutte le sue varietà e i suoi registri.

Note conclusive e alcune raccomandazioni

L'obiettivo principale dei sistemi educativi e delle istituzioni che collaborano con gli Apprendenti Migranti Adulti (AMLs in inglese) è quello di cercare di fornire loro le competenze chiave il prima possibile, sia per migliorare le possibilità degli studenti di partecipare attivamente alla nuova società, sia per raggiungere gli obiettivi istituzionali, che possono variare a seconda delle politiche nazionali, delle strutture organizzative e degli organismi di finanziamento, ma che in generale sono orientati agli obiettivi (p. es. fornendo una certa quantità di abilità e competenze misurabili in un determinato ciclo di istruzione).

Comunque, poiché gli AMLs in Europe – e in particolare tra le cinque diverse istituzioni dei quattro diversi paesi partecipanti a Key-Co System – non possono essere considerati come un gruppo omogeneo, le istituzioni educative dovrebbero cercare di trovare un equilibrio tra i proprio obiettivi e i bisogni degli apprendenti. Ciò appare particolarmente vero quando, tra le otto competenze chiave, si parla di multilinguismo. Sebbene l'insegnamento della lingua del paese ospitante sia per lo più visto come la priorità, segnatamente dove un livello di abilità nella lingua è un requisito obbligatorio per gli AMLs per la richiesta dello status di rifugiato, **non possono essere del tutto trascurati il diverso retroterra sociolinguistico degli apprendenti, i repertori linguistici, le motivazioni e le aspettative.** Specialmente nel caso degli adulti, queste variabili possono davvero giocare un ruolo importante non soltanto nell'esperienza di apprendimento degli studenti (sia negli atteggiamenti e nelle metodologie degli insegnanti e nelle dinamiche della classe), ma anche nel reale processo di inclusione sociale e integrazione che -come dichiarano il Consiglio d'Europa e l'Unesco -dovrebbero registrare consapevolezza plurilinguistica, dal lato istituzionale, e competenze metalinguistiche sul piano dell'apprendimento.

Il modo attraverso cui i partner Key-Co riflettono su questa sfida, e cercano di indirizzarla, cambia in maniera evidente a seconda di diversi tipi di vincoli (risorse, formazione degli insegnanti, materiale didattico, dimensioni delle classi, tempo, valutazione orientata alla L2, etc.). **Il plurilinguismo in classe può anche essere visto come un ostacolo piuttosto che come una sfida o un'opportunità per progettare innovativi strumenti interculturali, per riflettere in modo dinamico sulle pratiche di insegnamento e di apprendimento, e per sfidare idee sbagliate o preconcetti culturalmente determinati sulle competenze e le abilità degli studenti.**

Dall'altro lato, sebbene siano riluttanti ad essere attivamente plurilinguistici nelle classi, gli studenti sembrano avere dimestichezza con le pratiche di translinguaggio, e sarebbero lieti della possibilità di co-progettare moduli per massimizzare le loro meta-competenze, in particolare per quanto riguarda il linguaggio.

Pur essendo riconosciuta non solo come competenza chiave, ma anche come competenza chiave che può rafforzare altre competenze chiave e come strumento cruciale per l'integrazione sociale da parte delle istituzioni europee - e nonostante alcune solide ricerche sulle esigenze linguistiche, abilità e vincoli da parte degli Apprendenti Migranti Adulti - **il multilinguismo è ancora spesso considerato una risorsa impraticabile dalle istituzioni educative che si occupano di AML in contesti nazionali e locali.**

Per promuovere la sensibilizzazione multilingue in materia di istruzione, è opportuno stanziare risorse considerevoli per la formazione degli insegnanti e la progettazione di materiale didattico, e l'attuazione delle politiche linguistiche europee e delle raccomandazioni delle stesse istituzioni internazionali che promuovono nei documenti in modo vivido il multilinguismo senza un'analisi esaustiva dei bisogni degli studenti e degli insegnanti in tutto il continente, e senza considerare i retroterra eterogenei e le competenze esistenti degli AMLs in contesti diversi. Di certo, vista la mutevolezza dei fenomeni migratori nel tempo e nello spazio, e l'imprevedibilità delle dinamiche interazionali nell'ambito di una classe, simili interventi richiederebbero un monitoraggio costante, dei test, e la valutazione di strumenti e metodologie didattiche. Comunque, come le unità di apprendimento co-progettate dai partner di Key-Co dimostrano, i materiali che già registrano approcci interculturali -superando stereotipi e pregiudizi nazionali e culturali- e potenziali attività plurilinguistiche, possono essere in una certa misura adottati per differenti tipologie di singoli apprendenti, e possibilmente rivisti dagli stessi apprendenti che li hanno provati.

Per le (troppe) variabili sociolinguistiche coinvolte e per i diversi obiettivi di ciascuna istituzione, **l'armonizzazione tra i partner può non essere sempre possibile quando si tratta di pratica linguistica multilingue in classe, ma una riflessione comune sul multilinguismo che coinvolga organismi di finanziamento, comitati scolastici, insegnanti e studenti dovrebbe essere agevolata** sia a livello europeo che a livello nazionale e dovrebbe essere accolta con favore dalle scuole e dalle istituzioni come una sfida, se non come una (tempestiva) opportunità.

Gli autori

Cecilia Defilippi, dopo essersi laureata all'Università di Torino (2017), è stata assistente ricercatrice all'Università di Reading, e ha collaborato come ricercatrice per il progetto Erasmus-Plus *Key-Co System – Key-competences for adult migrant learners*. Al momento lavora nella scuola secondaria italiana, dove insegna materie letterarie utilizzando un metodo multilinguistico ed interculturale.

Federico Faloppa è professore associato di Cultura e Linguistica italiana nel Dipartimento di Lingue e Culture all'Università di Reading (UK). Da vent'anni lavora sulla costruzione dell'alterità attraverso il linguaggio, sulla politica linguistica e la migrazione, sulla rappresentazione delle minoranze e i fenomeni migratori nei media, sul razzismo nella lingua e sui discorsi di odio. Su questi argomenti ha pubblicato estesamente, e scritto diverse monografie, tra cui: *Parole contro. La rappresentazione del diverso in italiano e nei dialetti* (2004), *Razzisti a parole (per tacer dei fatti)* (2011), *Sbiancare un etiope. La pelle cangiante di un tòpos antico* (2013), *Brevi lezioni sul linguaggio* (2019), e *#Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole* (2020). Dal 2017, insieme al fotografo Luca Prestia, lavora al progetto interdisciplinare e alla mostra *Beyond the border. Signs of passages across European frontiers*. È attualmente co-ricercatore nell' ITN *Multimind – The multilingual mind*, finanziato dall'UE nel progetto Erasmus+*Key-Co System – Key-competences for adult migrant learners*, nel progetto finanziato *GCRF-CHAS-BIH CHAS-BIH - Conflict and Hate Speech Bosnia-Herzegovina*. Dal 2018 lavora come consulente e ricercatore su discorsi d'odio, linguaggio e discriminazione per Amnesty International Italia. È coordinatore della *Rete nazionale per il contrasto ai discorsi e ai fenomeni d'odio*, e membro del Comitato di esperti per la lotta all'odio del Consiglio d'Europa.



Cofinanziato dal
programma Erasmus+
dell'Unione europea



Σχολείο Δεύτερης Ευκαρίας
Λασσού - Λεχαίου



Key-Co System è un progetto cofinanziato dalla KA2 del Programma Europeo Erasmus+