

DAL BAMBARA ALL'ABC. PROGETTARE PERCORSI DI ALFABETIZZAZIONE PER RICHIEDENTI PROTEZIONE INTERNAZIONALE

*Elisabetta Balbo*¹

1. INTRODUZIONE

Questo articolo è dedicato, per esperienza di studio e lavoro di chi scrive, a un *target* di apprendenti particolare dell'italiano come L2: i richiedenti protezione internazionale. Trovarsi di fronte a una classe composta da studenti – nella maggioranza dei casi maschi – di età diverse, provenienti dalle più disparate aree dell'Africa e dell'Asia, significa confrontarsi con un universo eterogeneo e complesso. Ognuno di loro, come ogni migrante, ha il suo diverso percorso e *background*: sociale, culturale, scolastico, linguistico. Alcuni hanno frequentato la scuola per qualche anno nel loro paese d'origine, altri hanno fatto solo qualche giorno di scuola coranica, altri ancora provengono da zone rurali così povere da non aver mai neppure tenuto in mano una matita. Le loro lingue d'origine tutte ugualmente sconosciute alla maggior parte di noi "occidentali": *mandingo, jula, bambara*²...

Questi uomini, giovani o meno giovani, portano spesso nella pelle e negli occhi i segni di un passato di morte, di guerra e di discriminazione. E forse proprio per questo molti di loro si dimostrano particolarmente motivati nell'apprendimento della nuova lingua: per farne in qualche modo uno strumento di "rinascita".

2. UNA CATEGORIA PARTICOLARE DI APPRENDENTI: I RICHIEDENTI PROTEZIONE INTERNAZIONALE

Al 1° gennaio 2019 dai dati forniti dall'Istat risultano residenti in Italia 5.255.503 stranieri³ provenienti da 195 paesi diversi: circa l'8% del totale della popolazione italiana.

¹ Università degli Studi di Padova.

² Tutti questi sono sia etnonimi che nomi di lingue. Limitandoci all'aspetto linguistico, il termine *mandingo* indica sia una famiglia linguistica che una lingua vera e propria. La famiglia linguistica *mandingo* comprende ad esempio il *malinkè* (che a sua volta si suddivide in ulteriori varianti linguistiche), lingua parlata in Guinea Conakry, Mali, Liberia, Senegal, Sierra Leone e Costa d'Avorio, e il *mandingo* vero e proprio, diffuso nelle sue differenti varianti soprattutto in Gambia, Senegal e Guinea Bissau. La lingua *jula* è parlata soprattutto in Burkina Faso, in Costa d'Avorio e in Mali. Il *bambara* (anch'esso suddiviso in ulteriori varianti) è una lingua diffusa principalmente in Mali, Burkina Faso, Costa d'Avorio e Gambia. *Bambara* e *jula* nelle classificazioni talvolta sono fatti rientrare nella famiglia *mandinga*, altre volte no. *Mandingo*, *bambara* e *jula* non sono le uniche lingue dell'Africa sub-sahariana occidentale. Sono tuttavia i tre idiomi più diffusi, i quali vengono spesso utilizzati come "lingue franche" nei paesi di tutta quest'area: sono lingue tra loro simili e mutuamente intellegibili. Questa breve rassegna credo renda bene l'idea di quanto poco si conoscano ancora ad oggi gli idiomi dell'Africa sub-sahariana occidentale.

³ Dati ISTAT al 1° gennaio 2018 (<http://dati.istat.it/>).

Nella maggior parte dei casi si tratta di migranti economici, ovvero di stranieri giunti in Italia alla ricerca di un lavoro e di prospettiva di vita migliori. L'immigrazione di tipo economico e familiare è una realtà presente e continua ormai da anni nel nostro paese.

Una peculiarità del fenomeno migratorio degli ultimi anni è tuttavia costituita dall'arrivo di una nuova categoria di migranti, che continua ad occupare le prime pagine dei quotidiani: i richiedenti protezione internazionale⁴. Il richiedente protezione internazionale è colui che ha presentato richiesta di protezione ed è in attesa della decisione sul riconoscimento dello status di rifugiato o di altra forma di protezione, in accordo con le normative nazionali e internazionali. Il riconoscimento dello status di rifugiato è entrato nel nostro ordinamento a partire dall'adesione alla Convenzione di Ginevra del 28 luglio 1951. Con tale Convenzione vengono tutelati coloro che siano stati costretti dal proprio governo (direttamente o indirettamente) ad abbandonare il proprio Paese e a "rifugiarsi" in un altro, chiedendo lì asilo.

Dal 1° gennaio al 31 dicembre 2018 sono sbarcate nel nostro paese 23.370 persone: nel 2017 gli sbarchi complessivi erano stati 119.369 e nel 2016 181.436⁵. Le ragioni di questo calo drastico sono note: in questa direzione si sono mosse le scelte politiche dei nostri governanti negli ultimi anni.

Già nel 2017 con l'entrata in vigore del decreto Minniti⁶ si era dato il via ad una serie di procedure per accelerare i tempi di esame delle richieste di asilo politico, eliminando il cosiddetto "terzo grado", ovvero la possibilità per i richiedenti asilo di rivolgersi alla Corte d'Appello qualora la loro richiesta fosse stata respinta prima dalla Commissione territoriale⁷ e poi dal giudice ordinario. L'ex ministro dell'interno inoltre aveva avviato una serie di trattative con la Libia. Fondamentalmente l'Italia ha adottato con la Libia il modello già utilizzato nel 2016 dall'Unione Europea con la Turchia: garantire soldi e altre forme di sostegno in cambio del blocco delle partenze.

Dal 1° dicembre 2018 inoltre è stato convertito in legge il cosiddetto "Decreto Sicurezza"⁸. La nuova normativa incide su molteplici aspetti della questione migratoria. Innanzitutto viene sostanzialmente eliminata la protezione umanitaria. Chi arriva in Italia chiedendo protezione può infatti ottenere varie tipologie di permesso, e non unicamente il diritto di protezione internazionale. La Commissione territoriale può riconoscere oltre alla protezione internazionale anche altre forme di protezione, come quella sussidiaria. Inoltre, per motivi non riconducibili alla sicurezza della persona ma per gravi motivi umanitari, le Commissioni potevano chiedere alle questure il rilascio di un permesso per protezione umanitaria. Con l'entrata in vigore del "Decreto sicurezza" viene eliminata questa terza possibilità, e coloro ai quali era stato dato un permesso di questo tipo

⁴ Il decreto legislativo n.251/2007, di recepimento della direttiva europea n. 2004/83/CE (recante norme minime sull'attribuzione, a cittadini di paesi terzi o apolidi, della qualifica di rifugiato o di persona altrimenti bisognosa di protezione internazionale, nonché norme minime sul contenuto della protezione riconosciuta), introduce un nuovo lessico. Non si parla più di "richiedente asilo" ma di "richiedente protezione internazionale". In questo articolo i due termini saranno usati come sinonimi.

⁵ Ministero dell'Interno, Cruscotto statistico giornaliero al 31 dicembre 2018:

http://www.libertacivilimmigrazione.dlci.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/cruscotto_statistico_giornaliero_31-12-2018_0.pdf.

⁶ D.L. 13/2017, poi convertito in legge L. 46/2017.

⁷ La Commissione territoriale per il riconoscimento della protezione internazionale è l'autorità competente nel nostro paese che decide in merito alle domande di protezione. Ogni commissione è composta da due membri del ministero dell'Interno, un rappresentante del sistema delle autonomie, un rappresentante dell'Alto commissariato per i rifugiati delle Nazioni Unite (UNHCR).

⁸ D.L. 113/2018, ora L.132/2018. Il testo completo è ritrovabile in rete:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/03/18G00161/sg>.

dovranno convertirlo in un permesso di tipo economico o dovranno ripresentarsi di fronte a una Commissione territoriale per essere valutati secondo la nuova norma.

Un'ulteriore conseguenza della nuova legge è il cambio radicale del sistema di accoglienza dello SPRAR (Sistema per la protezione dei richiedenti asilo e rifugiati)⁹. Il sistema SPRAR era stato in questi anni un fiore all'occhiello dell'accoglienza in Italia; anche se non riusciva a sostenere i numeri massicci di arrivi degli scorsi anni. Il *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2016* mostrava come a ottobre 2016 nei centri di primissima e prima accoglienza (CDA¹⁰, CARA¹¹, Hub¹²...) fossero presenti oltre 14.000 richiedenti protezione internazionale. Nelle strutture temporanee di accoglienza il numero si assestava sui 128.000. Nelle strutture di seconda accoglienza per richiedenti e titolari di protezione internazionale (rete SPRAR) c'erano poco meno di 23.000 persone¹³.

I Prefetti delle province, non avendo sufficienti posti per inserire i richiedenti asilo nei progetti SPRAR, in questi anni hanno affidato tramite bandi la gestione dell'accoglienza a enti e cooperative. Le cooperative e gli enti gestori che attivano dei progetti di accoglienza dopo aver vinto i bandi delle Prefetture acquisiscono la responsabilità economica, legale e gestionale dell'accoglienza, che dovrebbe essere solo "temporanea" in queste strutture. La modalità in cui il progetto viene gestito dipende in questi casi dai vari enti. Il modello dello SPRAR garantiva invece il rispetto di alcuni standard specifici di "accoglienza integrata", con l'obiettivo di un inserimento "attivo" nella comunità d'arrivo: la possibilità di accedere all'assistenza socio-sanitaria, di svolgere tirocini lavorativi e di seguire corsi di lingua italiana. Era ritenuto una *best practice* anche a livello europeo¹⁴. Con il nuovo Decreto, che ormai è legge, le cose cambiano. A cambiare è *in primis* il nome stesso del sistema, che diventa SIPIROMI (Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati). Come testimonia la nuova denominazione da ora in avanti accederanno al sistema solo i titolari di protezione internazionale e i minori non accompagnati: saranno esclusi dunque i richiedenti protezione internazionale, che troveranno accoglienza solo nei CARA.

Queste in breve alcune delle modifiche più rilevanti nel sistema di accoglienza italiano prodotte dall'entrata in vigore della nuova legge. A questi cambiamenti concreti nel breve termine seguono – e seguiranno nei prossimi mesi e anni – conseguenze di lungo termine di portata ben più ampia. Uno dei rischi più evidenti dello smantellamento dello SPRAR e dell'eliminazione del permesso di protezione umanitaria sarà un aumento del numero di irregolari presenti in Italia¹⁵.

Inoltre occorre tener conto di un altro aspetto. Queste migrazioni forzate hanno la loro origine negli sconvolgimenti geopolitici in corso in questi anni, ognuno dei quali ha le sue cause complesse e differenti. I territori relativamente più vicini a noi maggiormente sconvolti da conflitti e mutazioni attualmente sono la Siria, l'Iraq, il Maghreb e l'Africa

⁹ Lo SPRAR era stato introdotto dalla legge n.189/2002. Il sistema è gestito da una rete di enti locali e realtà del terzo settore che accedono, nei limiti delle risorse disponibili, al Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell'asilo. Vi entrano i richiedenti protezione internazionale in attesa della risposta della Commissione Territoriale competente. Si tratta di interventi di "accoglienza integrata", cioè di accompagnamento e assistenza attraverso percorsi individuali di inserimento socio-economico.

¹⁰ Centri di Accoglienza.

¹¹ Centri di Accoglienza per Richiedenti Asilo.

¹² Strutture che ospitano i migranti con diritto di protezione internazionale, in attesa dell'udienza per il riconoscimento, o meno, della domanda d'asilo.

¹³ *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2016*, p.11.

¹⁴ Fondazione Leone Moressa, 2016: 27.

¹⁵ Dati UNHCR: <https://www.unhcr.it/risorse/carta-di-roma/fact-checking/2019-gennaio-cambiamenti-del-decreto-sicurezza-immigrazione>.

sub-sahariana. Di anno in anno assistiamo non solo a cambiamenti nel numero dei migranti in arrivo, ma anche a variazioni nella composizione. Nel 2018 i paesi di provenienza dichiarati al momento dello sbarco sono stati principalmente: Tunisia (con 5.181 persone), Eritrea (3.320), Iraq (1.744), Sudan (1.619), Pakistan (1.589) e Nigeria (1.250)¹⁶.

Alcuni di questi paesi versano in condizioni di instabilità socio-politica, quando non di completa dittatura, in altri si assistono ad aperte violenze e violazioni dei diritti umani, in altri ancora le disuguaglianze economiche o l'impossibilità di accedere all'acqua e al cibo sono divenute situazioni insostenibili. Alcuni dei paesi di origine dei migranti che sbarcano in Italia non sono ufficialmente riconosciuti in stato di guerra; tuttavia questo non rende meno drammatiche le situazioni da cui fuggono.

A titolo di esempio, la Nigeria è il paese africano più popoloso, il Pil pro-capite è tredici volte più basso di quello italiano e ha uno degli indici di sviluppo umano più bassi del mondo¹⁷. In aggiunta a questa complessa situazione socio-economica, il paese è oramai da anni terreno delle incursioni di Boko Haram. Solo nel 2018 si sono registrate più di 1.500 morti dovuti agli attacchi terroristici del gruppo (e in quattro casi su cinque si tratta di vittime civili)¹⁸. In Eritrea domina da più di vent'anni la dittatura del presidente Isaias Afewerki: per gli abitanti del paese non c'è alcuna garanzia delle libertà civili e politiche più basilari. Inoltre, uomini e donne dai diciassette anni in su sono costretti a un servizio militare obbligatorio a durata indefinita¹⁹.

Partendo da queste considerazioni appare evidente come il movimento migratorio a cui stiamo assistendo sia di portata internazionale e non sia destinato a sgonfiarsi in tempi brevi. Non può dunque essere trattato – e gestito, a livello legislativo e non solo – come una questione transitoria ed emergenziale, come pure sarebbe una prospettiva del tutto miope credere che il fenomeno riguardi solo l'Italia²⁰.

Chiudere i porti non significa aver risolto il problema, e il fatto che in Italia nel 2018 siano arrivati molti meno richiedenti asilo che nel 2016 non significa che non ci siano più migranti in movimento. Semplicemente quando si chiude una via se ne apre un'altra: sono i numeri a parlare. Così era stato già nel 2016: dopo la chiusura della “rotta balcanica” la via più trafficata era divenuta la rotta Libia - Italia. Ora che abbiamo assistito alla chiusura della “rotta italiana” la Spagna è diventata la nuova frontiera calda d'Europa e il paese di maggior approdo. Nel 2018 sono circa 6.800 le persone arrivate via terra (attraverso le *enclaves* di Ceuta e Melilla) e altre 58.600 quelle giunte attraversando il Mediterraneo occidentale²¹.

¹⁶ Ministero dell'Interno, Cruscotto statistico giornaliero al 31 dicembre 2018.

¹⁷ Fondazione Leone Moressa, 2016: 8.

¹⁸ Global Terrorism Index (2018: 23): <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2018/12/Global-Terrorism-Index-2018-1.pdf>.

¹⁹ Casale E., 24.06.2016, “Eritrea: 25 anni di impunità per i crimini contro l'umanità”, Istituto per gli studi di politica internazionale: <http://www.ispionline.it/it/pubblicazione/eritrea-25-anni-di-impunita-i-crimini-contro-lumanita-15331>.

²⁰ Un grave problema della questione protezione internazionale è proprio la mancanza di linee comuni (legislative e di gestione effettiva) a livello europeo.

²¹ Dati UNHCR (2019: 8), *Viaggi disperati. Rifugiati e migranti in arrivo in Europa e alle sue frontiere. Gennaio - Dicembre 2018*.

3. MIGRANTI ANALFABETI

Molti richiedenti asilo – come altri migranti provenienti da altre zone del mondo – non sono mai o quasi mai andati a scuola nei loro paesi d'origine: di conseguenza non hanno imparato a leggere e scrivere e necessitano di percorsi di apprendimento della letto-scrittura.

Essere in grado di leggere e scrivere è un'abilità che viene data pressoché per scontata al giorno d'oggi nella nostra società. Tuttavia, come ben sottolinea Minuz:

la sempre maggiore presenza di immigrati dal terzo mondo ha risollevato i problemi educativi che, magari ottimisticamente, si pensava di aver superato, come quelli dell'alfabetizzazione iniziale di numeri non irrilevanti di donne e uomini adulti (Minuz, 2005: 117).

Saper leggere e saper scrivere significa essere capaci di usare un sistema convenzionale di segni che corrispondono ai suoni di una lingua e che, combinati tra loro, danno luogo a parole e testi secondo le convenzioni di quella lingua. Scrivere non significa semplicemente “trascrivere” ciò che viene detto con la voce: si tratta proprio di un diverso sistema semiotico. La pratica scrittoria è una questione profondamente sociale e culturale: al giorno d'oggi in una società come la nostra è uno dei mezzi di comunicazione principali e soprattutto di acculturazione e ascesa sociale.

Il termine “analfabeta” indica letteralmente coloro che sono “privi di alfabeto”, coloro cioè che non sanno né leggere né scrivere. Nei paesi più sviluppati ormai i casi di analfabetismo primario sono marginali tra la popolazione autoctona – anche se questo non significa che tutti coloro che vivono in questi paesi dispongano di tutte le competenze necessarie per partecipare in modo efficace alla vita della società²². La mancanza di scolarizzazione è un problema che non riguarda praticamente più l'Europa, l'America settentrionale, l'Oceania e l'Asia occidentale (le aree del mondo cioè più ricche e sviluppate), ed è quasi del tutto assente anche in Asia centrale e nel Caucaso.

Il problema è tuttavia ancora molto presente in alcune aree del mondo, in particolare in alcune zone dell'Asia meridionale e dell'Africa sub-sahariana²³. I tassi di alfabetizzazione degli adulti sono al di sotto del 50% ancora in 20 Paesi: Afghanistan, Benin, Burkina Faso, Repubblica Centrale Africana, Ciad, Comore, Costa d'Avorio, Etiopia, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Haiti, Iraq, Liberia, Mali, Mauritania, Niger, Senegal, Sierra Leone e Sud Sudan. Non sfugga che 17 di questi sono paesi africani.

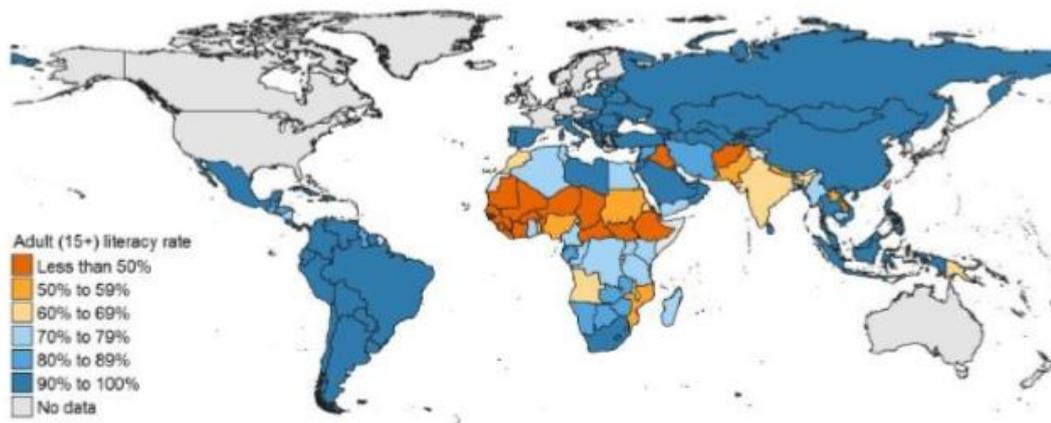
Dagli ultimi dati disponibili presso l'Istituto di Statistica dell'UNESCO (UIS) risulta che ancora 750 milioni di adulti – di cui due i terzi sono donne – nel mondo rimangono analfabeti.

²² Si vedano a tal proposito i risultati di un'indagine promossa dall'OCSE (pubblicati nel 2014 dall'ISFOL), disponibili in rete: http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf. Più precisamente si tratta del primo ciclo dell'*Indagine sulle Competenze degli Adulti*, realizzata nell'ambito del *Programme for the International Assessment for Adult Competencies* (PIAAC), svolto nel periodo 2011-2012.

²³ Dati del 2016 (pubblicati nel 2017) dell'Istituto di Statistica dell'UNESCO, consultabili in pdf: http://www.opam.it/1/upload/1_rapporto_uis_n._45_settembre_2017.pdf.

Tavola 1. (UIS 2017: 3)

Tassi di alfabetizzazione degli adulti per Paese, 2016



L'arrivo nel nostro paese di un numero sempre più elevato di migranti da zone del mondo con bassi tassi di alfabetismo (siano essi richiedenti protezione internazionale o migranti "economici") risolve il problema dell'analfabetismo, e conseguentemente di come alfabetizzare coloro che non hanno mai imparato a leggere e scrivere.

La risposta istituzionale preposta all'educazione e all'istruzione degli adulti è costituita dai CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti)²⁴, i quali offrono "corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana". L'etichetta risale ancora ai primi tempi in cui si insegnava l'italiano ai primi immigrati. Fino al 1997 infatti gli stranieri venivano inseriti nei corsi di alfabetizzazione per gli italiani che volevano prendere la licenza elementare (Minuz, 2005: 29).

La dizione unica "alfabetizzazione e apprendimento della lingua" in realtà comprende due tipologie di corsi ben diverse:

- i corsi di alfabetizzazione per migranti analfabeti, destinati cioè ad apprendenti a nulla o scarsa scolarizzazione e alfabetizzazione progressiva;
- i corsi di apprendimento della lingua italiana, destinati a migranti scolarizzati e alfabetizzati nella loro lingua d'origine, i quali effettivamente devono "solo" apprendere l'italiano.

Occorre notare che i CPIA non sono l'unica risposta alla necessità di corsi di italiano per adulti stranieri. Con l'arrivo massiccio di richiedenti protezione internazionale negli ultimi anni le cooperative che ne gestiscono l'accoglienza temporanea hanno spesso attivato alcuni "corsi interni"²⁵. Inoltre esistono ormai da anni reti di volontari sensibili all'accoglienza che organizzano corsi e conversazioni in lingua italiana.

²⁴ I CPIA assumono la loro forma attuale dopo l'emanazione del D.P.R. 29 ottobre 2012, n.263, reperibile in rete in pdf: <http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/2014/novembre/DPR%20263-del-29-ottobre-2012-Reg.%20CPIA.pdf>.

²⁵ La delega della formazione linguistica dei titolari di protezione internazionale a CPIA e a organizzazioni del Terzo settore è stata stabilita con il *Piano nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale* (cfr: Ellero, 2018: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10444>).

In generale le situazioni didattiche in cui gli stranieri adulti si trovano ad apprendere la lingua italiana costituiscono un *continuum* che ha alle sue estremità da un lato le occasioni di “didattica naturale” (momenti in cui un madrelingua improvvisa una spiegazione metalinguistica) e dall’altro i corsi di lingua svolti presso enti privati o pubblici quali i CPIA. Nel mezzo si collocano i vari contesti di volontariato, in cui si pratica una didattica linguistica più o meno professionale (in base alle competenze e alla formazione dei volontari stessi). Il risultato è una situazione di estrema frammentazione: non è infrequente che un richiedente protezione internazionale si trovi a frequentare contemporaneamente un corso presso il CPIA, un corso presso qualche associazione o cooperativa e che magari faccia anche qualche ora di lezione con dei volontari. Proprio in tal senso sarebbe fondamentale un maggiore dialogo e coordinamento tra tutte le parti coinvolte. A questo stato di generale confusione ora si dovranno aggiungere le ricadute pratiche del Decreto sicurezza, anche se ancora non è possibile valutare con esattezza quali saranno le conseguenze sui servizi linguistici. Tuttavia, alcuni risvolti sono già chiari: dati i tagli sui fondi assegnati alle cooperative che gestiscono i progetti di accoglienza, verranno ridotti anche i servizi e le attività considerate “non essenziali”, come i corsi di lingua italiana. Proprio per questo diverse cooperative sociali che negli ultimi anni si erano occupate di accoglienza dei richiedenti asilo con una certa sensibilità e qualità hanno deciso di non partecipare ai bandi delle Prefetture per la gestione dei progetti, in quanto i tagli previsti dal decreto impongono un semplice servizio di fornitura pasti e posti letto, rendendo impossibile un percorso di vera inclusione sociale²⁶.

Fino a qualche anno fa i corsisti dei “corsi di italiano per stranieri” – istituzionali o volontari – erano prevalentemente migranti di tipo “economico” (trasferitisi a seguito dei decreti flussi), i quali in buona parte erano (almeno a livello base elementare) scolarizzati e alfabetizzati nella loro lingua madre²⁷.

In seguito, tramite i ricongiungimenti familiari, hanno cominciato ad arrivare le mogli, le madri, le sorelle di questi primi migranti (provenienti prevalentemente dal Nord Africa e da alcune zone dell’Asia): donne marocchine, tunisine, algerine, pakistane, bengalesi... Molte di esse non avevano mai imparato a leggere e scrivere nella lingua d’origine, non essendo mai andate a scuola. Questo pubblico femminile spesso è vissuto anche per anni nel nostro paese senza sapere neppure una parola di italiano, e senza essere in grado né di leggere né di scrivere.

A questa utenza tipicamente femminile negli ultimissimi anni si è aggiunto l’arrivo di richiedenti protezione internazionale. Osservando le nazionalità di coloro che sbarcano nelle coste italiane e richiedono asilo, risulta chiaro come una gran parte di queste persone provenga da paesi africani che hanno un tasso di alfabetizzazione inferiore al 50%.

Qualche esempio basti a chiarire ulteriormente la situazione. Nel 2016 il terzo paese di provenienza di richiedenti protezione internazionale è stato la Guinea, che nell’indice mondiale si colloca al 207° posto per tasso di alfabetizzazione, con il 41% di persone

²⁶ È quanto sta avvenendo ad esempio in provincia di Vicenza, dove otto cooperative sociali hanno preso la decisione di non partecipare al bando della prefettura per la gestione dei prossimi progetti di accoglienza temporanea. Il comunicato stampa è ritrovabile in rete: <https://www.vicenzapiu.com/leggi/migranti-le-cooperative-sociali-vicentine-non-partecipano-al-bando-decreto-salvini-taglia-attivita-di-integrazione/>.

²⁷ I dati qui esposti sono stati raccolti durante il tirocinio svolto da chi scrive presso il CPIA di Vicenza Ovest (relativi quindi alla situazione della provincia di Vicenza) ma che possono essere considerati validi in linea generale anche per il resto della penisola, come risulta evidente dalla panoramica tracciata nel rapporto *Le iniziative di buona accoglienza e integrazione dei migranti in Italia. Modelli, strumenti e azioni* (2017: 33 e ss.) del Ministero dell’Interno.

alfabetizzate. Il Mali, un altro dei maggiori paesi di provenienza, si trova addirittura al 211° posto (su 215 paesi totali), con un tasso di alfabetizzazione del 33,4%²⁸.

Questi richiedenti protezione internazionale nei mesi in cui stanziavano nei progetti di accoglienza in attesa della risposta alla loro domanda di asilo frequentano i corsi di italiano. E chiaramente nella maggioranza dei casi necessitano di corsi non tanto di lingua italiana, o meglio, non solo: occorrono corsi di alfabetizzazione. Ragazzi e ragazze più o meno giovani, alcuni neppure maggiorenni, altri con più di quarant'anni: pastori nigeriani e maliani, agricoltori burkinabè e senegalesi... Ciò che li accomuna, spesso, è proprio il fatto di non essere mai andati a scuola, e di non saper né leggere né scrivere.

In una società come la nostra non essere in grado di leggere né scrivere significa vivere davvero in una condizione di isolamento, che preclude l'accesso e la comprensione di tutto ciò che ci circonda: non riuscire a leggere un cartello, non poter compilare un modulo, non capire cosa comprare al supermercato. Le parole di Maria Montessori possono risuonare provocatoriamente attuali nonostante siano passati ormai più di quarantacinque anni:

nelle condizioni presenti della civilizzazione [...] l'analfabeta non è solamente un ignorante: è un extra sociale, un anormale, paragonabile ai sordomuti (Montessori, 1972: 109).

4. PROGETTARE UN PERCORSO DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI STRANIERI

L'apprendimento della lingua italiana è il presupposto necessario e basilare per qualsiasi inserimento dei richiedenti protezione internazionale – e di qualsiasi migrante – nel nuovo contesto sociale in cui si ritrovano a vivere. Inoltre una conoscenza minima della lingua è la *conditio sine qua non* per l'accesso ai servizi e alle attività lavorative.

L'insegnamento della lingua in contesti migratori è un campo della didattica delle lingue che è andato costituendosi progressivamente nel corso degli ultimi anni con le sue peculiarità. Analogamente ad altri settori dell'insegnamento linguistico, anche l'insegnamento di una lingua a migranti, soprattutto se si tratta di persone adulte, ha alcune specificità. Gli studi dimostrano che il livello di alfabetizzazione di un soggetto nella propria L1 non è affatto irrilevante nel momento di acquisizione di una L2. Imparare una L2 quando si è ben alfabetizzati nella propria lingua madre consente una maggiore consapevolezza linguistica e di mettere in atto una serie di strategie metacognitive impensabili per un apprendente che invece sia analfabeta o scarsamente alfabetizzato²⁹.

Si badi bene che insegnare a leggere e scrivere a persone a scarsa o nulla scolarizzazione richiede dunque competenze specifiche e un'adeguata consapevolezza anche in fase di progettazione. Il primo obiettivo di un corso di alfabetizzazione non è tanto insegnare la lingua italiana, ma insegnare agli apprendenti a leggere e scrivere, utilizzando come mezzo la lingua italiana. Il presupposto è completamente diverso: conseguentemente, diverse sono anche le modalità.

Il percorso necessario all'utenza analfabeta o comunque scarsamente scolarizzata è di tipo linguistico per quanto riguarda le competenze orali, ma deve concentrarsi molto nell'acquisizione della letto-scrittura.

²⁸ Dati del portale Indexmundi: <http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?c=ni&v=39&l=it>.

²⁹ Un'ottima sintesi degli studi effettuati in questo campo si ritrova in Bigelow, Tarone (2004), a cui si rinvia per ulteriori approfondimenti.

Il canale orale è prioritario e dominante nella comunicazione. Una lingua si apprende prima di tutto nell'interazione continua, nella comunicazione viva e reale, in cui si ascolta e si parla. Se parliamo di analfabeti, questo apprendimento "spontaneo" può essere in contemporanea integrato e sostenuto dall'apprendimento della letto-scrittura.

Dato che gli ambienti in cui l'apprendente vive possono essere più o meno aperti alla comunicazione, è estremamente importante che nel contesto scolastico l'apprendente sia posto in una condizione di cordiale socialità, in cui possa interagire con i compagni e con l'insegnante. Attraverso il dialogo e la pratica orale il discente apprende i primi mezzi linguistici nella L2.

Gli apprendenti che si collocano nella fascia Pre A1 e A1 difficilmente sono in grado di sostenere uno scambio comunicativo fuori dalle situazioni di *routine*. A questo livello risulta difficile comprendere espressioni del parlato che non siano rivolte esplicitamente alla persona. Inoltre gli enunciati devono essere ripetuti, semplificati e accompagnati da espressioni e gesti chiarificatori. I parlanti di livello A1 utilizzano spesso nella comunicazione delle formule fisse di cui riconoscono il valore pragmatico ma che non sono in grado di analizzare. Chiaramente comprendere l'ascolto e apprendere il parlato sono due abilità estremamente collegate. Come osservato da Paola Casi, insegnante di italiano per stranieri ormai da anni presso il CPIA "Reggio Sud" di Reggio Emilia, l'ordine delle abilità che devono essere sviluppate dagli apprendenti analfabeti adulti – e delle attività che devono essere di conseguenza proposte – è il seguente: capire, parlare, leggere e infine scrivere (di qui il nome del metodo da lei proposto, CA.PA.LE.S)³⁰.

Per offrire dei percorsi didattici efficaci chiaramente è importante avere ben presente il panorama eterogeneo di fronte al quale ci si trova, e collocare gli apprendenti in base alle loro effettive competenze, linguistiche e alfabetiche.

Ogni corsista infatti avrà nello specifico una diversa competenza nella letto-scrittura, una lingua madre più o meno lontana tipologicamente dall'italiano, una diversa scolarizzazione, contatti più o meno frequenti con la L2... A ben guardare ogni discente necessiterebbe di un percorso specifico, strutturato in base alle sue precise competenze e esigenze. Tuttavia, data l'impossibilità di progettare un corso per ogni singolo apprendente, occorre formare se non altro gruppi il più possibile omogenei per profili e conoscenze, e saper poi adattare le attività e le tempistiche agli studenti che ci si trova di fronte. Come osservava già Bertolotto nel suo contributo in questa stessa rivista³¹:

Predisporre corsi di lingua di comunicazione e alfabetizzazione inclusivi ed efficaci è un'impresa del tutto imprevedibile, perché le specificità individuali dei partecipanti richiederanno *setting* ogni volta diversi e, potenzialmente, modificabili *in fieri* (Bertolotto, 2014: 119).

I migranti, soprattutto se adulti, analfabeti, rappresentano una delle categorie – se non la categoria in assoluto – di apprendenti più vulnerabile. Eppure, l'attenzione a loro dedicata è purtroppo ancora troppo scarsa e soprattutto confusa. Le ultime *Linee guida* del

³⁰ Si veda Casi P., *Il metodo CA.PA.LE.S. Capire, Parlare, Leggere e Scrivere*, Fondazione ISMU - Iniziative e Studi sulla Multietnicità:

<http://www.scuolemigranti.org/wp-content/uploads/2015/01/METODOCAPALESISMU.pdf>.

³¹ A cui si rimanda per un ulteriore approfondimento in merito all'alfabetizzazione di studenti stranieri adulti: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4694>.

MIUR³² relative alla progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana risalgono al 2012, ma il sottotitolo stesso del documento tradisce una grave mancanza di fondo. Si specifica infatti che si tratta di «Indicazioni per l'articolazione dei livelli A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) per le lingue in competenze, conoscenze, abilità». Ma un percorso di alfabetizzazione non è un corso di livello A1. Nelle stesse *Linee guida* viene detto che «opportuno supporto andrà prestato [...] allo straniero con bassa o nessuna alfabetizzazione nel Paese d'origine, o a coloro che non utilizzano nella lingua madre l'alfabeto latino» (MIUR, 2012: 6). Salvo poi fissare di lì a poche righe uno standard di 200 ore, necessarie ad un apprendente straniero per compiere il percorso di «alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana» (ovvero per raggiungere il livello A2), e prevedere in questo monte orario 180 ore di attività didattica e 20 ore di «attività di accoglienza e orientamento» (*ibidem*). Nessun cenno ai bisogni degli apprendenti analfabeti sopradescritti, che necessitano di un percorso diverso e di un maggiore accompagnamento. Tuttavia, come affermava Don Milani, «non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali» (Scuola di Barbiana, 1967: 55).

Il QCER, nato nel 2001 per un certo tipo di utenza (costituita prevalentemente da studenti e turisti europei – in ogni caso apprendenti scolarizzati), non contemplava la possibilità di apprendenti analfabeti: il Quadro era sovradimensionato per queste persone, che presentano un profilo linguistico anche fortemente disomogeneo. Questi infatti si collocano al di sotto del livello elementare di contatto A1: rientrano nella fascia Pre A1. Solo nel 2018 è stato pubblicato l'aggiornamento del QCER³³, nel quale, oltre a una revisione dei descrittori dei livelli già esistenti, compaiono per la prima volta anche i descrittori per il livello Pre A1.

Già nel 2016 comunque era stato messo a punto il *Sillabo Pre A1*³⁴ per la lingua italiana: integrazione necessaria per inserire nella progettazione dei corsi coloro che hanno bassi livelli di scolarità nel loro paese, e che non hanno imparato – o hanno imparato poco e male – a leggere e a scrivere. Il *Sillabo* propone una serie di contenuti di insegnamento, per quanto riguarda i temi che devono essere affrontati durante il corso (es. la casa, il cibo, i mezzi di trasporto, ecc.) nei vari contesti. Vengono inoltre definite le funzioni che l'apprendente deve acquisire (ad es. salutare, rispondere a un saluto, presentarsi, rispondere a una domanda, ecc.) e i generi da proporre (ad es. annunci, cartelloni pubblicitari, lista della spesa, menù, ecc.).

³² Ritrovabili in rete in pdf:

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3b5d54f5-4092-40d2-9685-f31f97ee41fe/linee_guida.pdf.

³³ *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, consultabile in rete: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. Questo documento è attualmente in corso di revisione. La sua traduzione in italiano sarà pubblicata in *Italiano LinguaDue*.

³⁴ La pubblicazione del *Sillabo*, ovvero delle «Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1 antecedente l'A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue» è stata curata dagli Enti certificatori italiani (Università per Stranieri di Perugia, Università degli Studi Roma Tre, Università per Stranieri di Siena, Società Dante Alighieri).

Tavola 2. Descrittori Sillabo Pre A1 (2016: 12)

ASCOLTO	
Comprende semplici indicazioni che vengono impartite purché si parli lentamente e chiaramente.	Fino a 10 ore
Comprende un breve dialogo a cui si assiste purché sia condotto molto lentamente e sia articolato con grande precisione.	
LETTURA	
Inizia a leggere e comprendere messaggi espressi in frasi isolate costituite da parole semplici di uso comune.	Fino a 30 ore
INTERAZIONE ORALE E SCRITTA	
Comprende domande di contenuto familiare (es. relative a se stessi, alle azioni quotidiane e ai luoghi dove si vive) purché siano pronunciate molto lentamente e articolate con grande precisione. Sa rispondere a tali domande ponendone a volte di analoghe. Sa chiedere aiuto all'interlocutore.	Fino a 60 ore
Inizia a utilizzare in uno scambio comunicativo numeri, quantità, costi, orari.	
Inizia a compilare un modulo con i propri dati anagrafici, un semplice questionario.	
PRODUZIONE ORALE	
Produce enunciati molto brevi, in genere in risposta a domande.	Fino a 15 ore
Formula espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.	
PRODUZIONE SCRITTA	
Inizia a scrivere brevi frasi isolate di contenuto familiare o brevi frasi di routine spesso costituite da formule, purché supportato.	Fino a 10 ore
Inizia a scrivere brevi liste ad uso personale con espressioni di routine.	
ATTIVITÀ DI ALFABETIZZAZIONE	
Comprende l'idea di frase e iniziare a comprendere l'idea di testo.	Fino a 25 ore
Utilizza le convenzioni di scrittura e punteggiatura, pur con errori.	
Legge globalmente e analiticamente parole familiari e/o semplici.	
Legge una frase legando i componenti.	
Scrive parole semplici di uso comune.	
Scrive brevissime frasi, pur con errori.	
Si orienta nell'oggetto-libro utilizzando l'indice.	
Inizia a utilizzare strategie per l'apprendimento.	
Comprende le principali tecniche di insegnamento in aula riuscendo a trarne profitto.	

Nell'ambito del progetto LIAM³⁵, il Consiglio dell'Unione europea ha organizzato un simposio il 30 marzo -1 aprile 2016 a Strasburgo proprio dal titolo *The linguistic integration of adult migrants: lessons from research*, con il proposito di mostrare come la ricerca possa contribuire allo sviluppo di politiche e pratiche di integrazione linguistica.

Se da un lato la ricerca empirica sta già fornendo importanti osservazioni per mettere a punto buone pratiche di accoglienza, dall'altro sarebbero necessari altri studi. Ad esempio una questione che spesso viene sollevata ma alla quale ancora non si è data una

³⁵ Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM): <http://www.coe.int/en/web/lang-migrants>. L'idea del progetto è quella di supportare i paesi nello sviluppo di politiche linguistiche coerenti, che siano in accordo con i principi del Consiglio d'Europa.

risposta è se i test di lingua aiutino o impediscano l'integrazione. Il presupposto infatti è che la formazione linguistica non dovrebbe essere percepita dal migrante come un obbligo, ma piuttosto come un'opportunità di sviluppo sociale e professionale.

Nel corso del convegno è stata spesso sottolineata l'importanza del repertorio linguistico dei migranti. La raccomandazione è di valorizzare la lingua d'origine dei migranti e la loro peculiare identità plurilinguistica. È importante dimostrare a chi è straniero che la sua lingua d'origine non è affatto di serie B, ma è una parte preziosa della sua identità che andrà intrecciandosi con la lingua del paese d'arrivo. La questione chiaramente resta come valorizzare questa dimensione plurilinguistica nell'insegnamento della L2.

Un altro punto importante è la non separazione tra la scuola e le altre dimensioni dell'integrazione: l'approccio dovrebbe essere in qualche modo integrato, e la lingua che viene insegnata nei corsi non deve essere troppo diversa da quella di cui il migrante adulto ha bisogno nella sua vita quotidiana.

I contributi del simposio dimostrano che non esiste il "migrante tipico": i *background* sociali, culturali e linguistici sono infinitamente diversi. Per questo motivo forse non ha senso imporre a tutti gli stessi requisiti linguistici, o perlomeno non gli stessi tempi per raggiungerli. Soprattutto, affinché un migrante possa imparare la lingua, come osservavano Thomas Fritz e Dilek Donat³⁶, occorre che prima risolva altri problemi: che abbia una certa stabilità, uno status di residenza sicuro e delle prospettive realistiche di futuro. Questa osservazione ci riporta alla particolare categoria dei richiedenti protezione internazionale.

Uno dei problemi maggiori con cui ci si trova a fare i conti nel progettare un percorso di alfabetizzazione per adulti stranieri è il tempo. Apprendere la letto-scrittura è un processo complesso, che richiederebbe esercizio continuo e tempi lunghi. Tuttavia entrambi questi fattori non sono affatto scontati in un corso per immigrati adulti.

La questione diviene chiara se si confronta il tempo previsto per l'apprendimento della lettura e della scrittura da parte dei bambini madrelingua italiani con quello a disposizione di uno straniero adulto. Un bambino italiano per imparare a leggere e a scrivere ha a disposizione da 7 a 9 ore a settimana di italiano durante tutta la scuola primaria, senza contare ovviamente la pratica linguistica esercitata dentro e fuori la scuola da sempre. Durante la prima elementare (alla fine della quale quasi tutti hanno imparato a leggere e a scrivere) i bambini dispongono quindi come minimo di circa 280 ore. Un migrante straniero che arriva nel nostro paese e si iscrive a un corso di alfabetizzazione se tutto va bene in un anno ne ha a disposizione la metà (ipotizzando una frequenza continua alle lezioni, da non dare per nulla scontata nella realtà dei fatti). I corsi per gli adulti offerti dai CPIA (tanto di lingua che di alfabetizzazione) sono infatti al massimo di 100-150 ore all'anno; quelli organizzati da volontari chiaramente ne prevedono ancora meno.

I paesi che hanno già rilevato e studiato il problema dell'analfabetismo segnalano che le persone che imparano per la prima volta a leggere e a scrivere in età adulta necessiterebbero di percorsi di studio di circa 800 ore (estendibili fino a 1200) per passare dall'analfabetismo all'acquisizione delle abilità di base di lettura e scrittura (Casi, 2013: 11). Tuttavia bisogna fare i conti con la realtà: non è pensabile che un immigrato, sia esso migrante economico o richiedente asilo, abbia a disposizione così tanto tempo per apprendere l'italiano e/o a leggere e scrivere. I lavoratori immigrati infatti frequentano i corsi di italiano dopo il lavoro: è impensabile proporre loro di andare a scuola tutte le sere,

³⁶ In Beacco *et alii*, 2017: 163-168.

o di andarci per anni. I richiedenti protezione internazionale, pur avendo molto più tempo a disposizione nel breve periodo (dato che molti di loro non lavorano), non hanno la prospettiva del lungo termine.

Di conseguenza è fondamentale progettare percorsi e proporre materiali che permettano agli apprendenti di imparare le basi della letto-scrittura nei tempi ristretti a disposizione. L'insegnante di italiano di un corso di alfabetizzazione ha a disposizione tra le 100 e le 150 ore per trasmettere a questi adulti qualcosa a cui possano attribuire un valore, delle competenze minime che consentano agli apprendenti di essere più autonomi nelle situazioni di vita quotidiana e che li motivino a proseguire il percorso di apprendimento.

5. INSEGNARE A LEGGERE E A SCRIVERE

Il processo di alfabetizzazione non può essere considerato come semplice apprendimento di una tecnica. Si tratta di un vero e proprio processo educativo, nel quale entra in gioco la percezione che il discente ha della lingua scritta, la sua motivazione ad apprenderla, il suo rapporto con la lingua e la società d'accoglienza.

Lettura e scrittura sono due abilità diverse ma chiaramente interdipendenti, per questo vengono spesso integrate, soprattutto quando l'apprendente è adulto. Un modello cognitivo ampiamente riconosciuto e utile alla comprensione dei processi di lettura a voce alta, da cui prende le mosse l'alfabetizzazione, è quello cosiddetto "a due vie", proposto da Coltheart (1978), e Sartori (1984)³⁷. L'apprendente ai suoi primi contatti con la letto-scrittura dovrà in primo luogo memorizzare le corrispondenze tra fonemi e grafemi. Se il discente è già alfabetizzato nella lingua madre il processo di apprendimento dell'alfabeto italiano può essere più o meno rapido a seconda della vicinanza tra il sistema di scrittura della lingua madre e quello della L2.

L'introduzione delle lettere deve essere progressiva, per non mettere troppo in difficoltà e in confusione il discente. La progressione delle lettere chiaramente non può essere del tutto graduale (una lettera alla volta), ma è bene che comunque segua alcuni criteri guida. *In primis* occorre tenere conto della frequenza e della produttività delle lettere. Ad esempio in una lingua come l'italiano sono senz'altro le vocali le lettere più frequenti e produttive, e dunque le prime a dover essere presentate. Tuttavia occorre tener conto che le lettere non devono essere proposte agli apprendenti come singoli elementi isolati da "assemblare", ma, essendo in sé enti privi di significato, vanno proposte all'interno di parole e di frasi a struttura semplice e comprensibili. Un altro criterio è la facilità di pronuncia. Un suono è chiaramente più facile se è già presente nel repertorio fonemico dell'apprendente. Tale criterio però nella realtà dei fatti va a scontrarsi con la grande diversità delle lingue di origine dei corsisti. Per qualcuno sarà più facile pronunciare alcuni fonemi, e conseguentemente associarli con i corrispettivi grafemi, perché già presenti nella sua L1, ma non sarà così per tutti. Altro principio guida è la percettibilità visiva. In linea generale ad esempio è opportuno non presentare insieme fonemi molto simili tra loro (e quindi facilmente confondibili): t/d, p/b. Lo stesso vale per i grafemi: meglio evitare, per quanto possibile, di introdurre insieme segni grafici che possono essere scambiati, come m/n, r/v (Minuz, 2005: 128-129).

³⁷ Ai quali si rimanda per ulteriori approfondimenti.

Esistono molteplici metodi per insegnare a leggere e a scrivere (fonemico, sillabico, globale), tutti riconducibili comunque a tre macro-categorie: sintetici, analitici e misti. Ogni insegnante poi solitamente utilizza ciò che ritiene valido (in base alla sua formazione e alla sua personale esperienza), mettendo a punto anche metodi sincretici.

Nel mio percorso di tirocinio mi sono confrontata con il metodo messo a punto dal docente alfabetizzatore del CPIA di Vicenza Ovest, Nereo Turati, e ho avuto modo di osservarne di persona i risultati positivi. Turati nel corso dei suoi anni di insegnamento ha elaborato un percorso di alfabetizzazione il cui cardine è proprio l'insegnamento della letto-scrittura, affiancato a uno sviluppo delle competenze comunicative orali di livello base e di abilità matematiche, necessarie allo svolgimento degli esercizi e delle prove che verranno poi proposti sistematicamente nelle attività linguistiche a partire dal livello preA1. Le sue schede sono state sviluppate prendendo spunto dal materiale di una maestra laureata in psicologia della scuola primaria di Schio (VI), Rosanna Eberle, la quale a sua volta aveva messo a punto un metodo originale di insegnamento della letto-scrittura ai bambini, basandosi sugli studi di psicologia cognitiva e neurolinguistica, ma soprattutto su lunghi anni di esperienza sul campo.

Nel concreto il metodo della maestra Eberle prevede la presentazione di 42 parole³⁸, scelte perché contengono tutti i suoni della lingua italiana e perché sono note e piacciono ai bambini. A partire da queste parole il bambino potrà poi "generare" tutte le parole della lingua, leggerle e scriverle.

L'idea di insegnare la letto-scrittura per mezzo di "parole generatrici" non è nuova in ambito didattico-pedagogico. Il pedagogista brasiliano Paulo Freire in *L'educazione come pratica di libertà* (1977) tra le altre cose proponeva proprio un approccio per insegnare a leggere e a scrivere agli adulti analfabeti che partisse da "parole generatrici".

Turati nel corso dei suoi anni di lavoro ha utilizzato diversi metodi di insegnamento della letto-scrittura, prevalentemente ad approccio globale. Tra i vari metodi è entrato in contatto con quello di Rosanna Eberle: prendendo spunto dalla sua serie di parole Turati ha creato due serie di parole di diverso livello, adatte alle caratteristiche del *target* apprendenti adulti stranieri. Il percorso da lui elaborato, dal titolo *Leggi e scrivi. Percorsi e materiali didattici per l'insegnamento della lettura e della scrittura attraverso la lingua italiana ad adulti non madrelingua*³⁹, propone una serie di parole-nome "generative"⁴⁰, già conosciute dagli

³⁸ La sequenza di parole scelte dalla dottoressa Eberle è la seguente: io, mamma, papà, **casa**, uva, **scuola**, sole, nonno, **bambino**, luna, rosa, albero, **ciliegie**, fiore, torta, **foglie**, vaso, **chitarra**, **gatto**, nido, **uccellino**, **drago**, ombrello, **oche**, **castagne**, **ghiro**, **scoiattolo**, **cucina**, **gelato**, zebra, elefante, **scivolo**, **giostra**, **coniglio**, **gufo**, **acqua**, pesce, **margherite**, **quadro**, **campo**, **scatola**, **fragole**. (Vengono scritte in rosso le particolarità ortografiche e i fonemi particolari e complessi che vengono scritti con più grafemi - **chi**, **che**, **ci**, **ce**, **gn**... - Questi fonemi vanno imparati e pronunciati globalmente.)

³⁹ Il metodo e i modelli di riferimento del lavoro sono esplicitati nella pagina web: <https://www.leggiescrivi.com/> a cui si rimanda per ulteriori approfondimenti.

⁴⁰ Le parole proposte da Freire erano "generatrici", nel senso che generavano universi di significato. Freire aveva in mente un pubblico di analfabeti che doveva imparare a leggere e scrivere in lingua madre. Egli dunque individuava le parole "generatrici" nell'ambito di esperienze vissute e significative per le persone, ragion per cui i lessemi potevano essere anche complessi dal punto di vista del significato (riguardanti l'ambito sociale, economico, relazionale, ecc.), andando dal concreto "baracca" all'astratto "ricchezza". Le parole proposte da Turati non ambiscono ad essere "generatrici" in questo senso. Sono piuttosto parole "generative", nel senso che permettono all'insegnante che le propone e allo studente straniero che le apprende di costruire e "generare" dei testi significativi. Questi testi potranno essere decifrati (letti e in un secondo momento scritti) e ricondotti ad ambiti di vita diretta e condivisa (ad es. la famiglia, il cibo, ecc.). Inoltre sono parole che per forza di cose devono essere estremamente concrete, per poter essere comprese più facilmente e ancorate alla realtà.

apprendenti in forma orale perché di uso comune e molto frequentate nei loro contesti di vita.

Le basi teoriche del lavoro di Turati si appoggiano al modello di Uta Frith (1985), la quale nel suo modello di apprendimento della lettura spiega come gli apprendenti passino dall'ignorare i rapporti tra linguaggio orale e linguaggio scritto all'automatizzazione dei processi di lettura attraverso quattro fasi (logografico, alfabetico, ortografico e lessicale)⁴¹. Il percorso di Turati si sviluppa quindi su due livelli: un livello di esplorazione dell'alfabeto (corrispondente alla fase alfabetica), e uno in cui si incontrano e si memorizzano i fonemi complessi e le regole ortografiche della lingua italiana (corrispondente allo stadio ortografico). Le due competenze così sviluppate, quella alfabetica e quella ortografica, rientrano nei prerequisiti obbligatori per accedere poi ai percorsi linguistici veri e propri.

La serie del livello 1 (fase alfabetica - Pre A1 B) è composta da 21 parole, di cui quattro contengono dei fonemi complessi ma sono molto frequentate dagli adulti stranieri:

Io, Mamma, Papà, **Casa**, Uva, Bambino, **Scuola**, Nonna, Sole, **Bici**, Luna,
Riso, Via, Albero, Donna, Farina, Torta, Euro, Ospedale, Zaino, **Gas**

La serie del livello 2 (fase ortografica - Pre A1 C) è composta da 18 parole, tutte contenenti fonemi e nessi complessi:

Amico, **Hotel**, Macchina, **Cena**, **Cucina**, Zucchero, **Figlio**, **Negozi**,
Giacca, **Bagno**, **Ghiaccio**, **Guanti**, **Pesce**, **Gelato**, **Questura**, **Scarpe**,
Spaghetti, **Acqua**

Il presupposto è che l'adulto immigrato non avrà un bagaglio lessicale ricco come quello di un bambino italofono: di conseguenza, come osservava già Freire, le parole devono davvero essere scelte con grande accuratezza. Alcune parole sono le stesse della sequenza della dottoressa Eberle, altre per forza di cose sono state cambiate, proprio per essere più adatte a un pubblico di migranti adulti (le parole "drago" o "giostra" ad esempio sono state sostituite con lessemi più frequentati dall'utenza di un CPIA, quali "negozi" e "giacca").

Le parole sono proposte in ordine di difficoltà crescente. Per un adulto analfabeta o scarsamente scolarizzato questa progressione è fondamentale. Chi si trova ad avvicinarsi alla letto-scrittura non più bambino si sentirà incerto e sfiduciato di fronte a un compito così arduo, complesso e faticoso. Per questo è estremamente importante, ai fini di sostenere la motivazione, che l'apprendente possa sperimentare fin da subito di poter leggere.

Ogni parola utilizza una lettera-*target* che è quella che deve essere acquisita, e dà origine a una Unità di Apprendimento. Le parole "generative" consentono di generare testi

⁴¹ 1. *Stadio logografico*: il bambino riconosce e legge alcune parole perché contengono elementi che ha imparato a conoscere, tuttavia non ha alcuna consapevolezza e conoscenza né fonologica né ortografica.

2. *Stadio alfabetico*: il bambino impara a discriminare le varie lettere e ad abbinare i fonemi ai grafemi. Egli così è in grado di leggere anche le parole che non conosce.

3. *Stadio ortografico*: il bambino impara le regolarità anche scritte della sua lingua. Diviene capace di leggere anche nessi complessi, rendendo più veloce la lettura.

4. *Stadio lessicale*: il bambino riconosce globalmente le parole. A questo livello egli infatti ha formato un vocabolario lessicale tale che gli permette di leggere le parole senza dover abbinare i fonemi ai singoli grafemi. La lettura diviene automatica e veloce. Il bambino potrà comunque sempre attingere alle modalità di lettura dei tre stadi precedenti quando si troverà di fronte a parole sconosciute. Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla stessa Frith (1985) e a Sartori (1984).

(all'inizio chiaramente molto semplici) che potranno essere letti dai corsisti, e possono essere scomposte e analizzate in fonemi-grafemi (attività di analisi), dai quali si possono generare nuove parole e testi (attività di sintesi). A partire dal testo presente in quell'unità, possono essere sviluppati dei temi linguistici con attività orali e scritte. Ad esempio l'Unità 2 (Pre A1 B) "m"-mamma consente di instaurare un dialogo sulla famiglia, l'Unità 12 (Pre A1 B) "r"-riso di parlare di pasti e abitudini alimentari.

A titolo di esempio si riportano di seguito alcune pagine tratte dall'Unità 2 (Pre A1 B) "m"-mamma. All'inizio dell'UdA si mostrano foto e video che permettono di introdurre la parola-chiave, in modo da sollecitare l'interesse degli apprendenti. Successivamente si presenta il testo all'interno del quale si ritrova la parola: in classe il testo è presentato prima per mezzo di un power-point, nel quale alle frasi si affiancano delle immagini esplicative. Fondamentale è che le parole "generative" siano presentate all'interno di testi semplici in modo che l'apprendente possa fin da subito "capire" e si possa così sostenere la sua motivazione. Il testo, presentato in prima battuta con il supporto di strumenti audio-visivi, viene poi letto dalle pagine del libro.

Tavola 3. Tavole tratte da Turati N. (2018), *Leggi e scrivi. Percorsi e materiali didattici per l'insegnamento della lettura e della scrittura attraverso la lingua italiana ad adulti non madrelingua. Vol.1* (pp.10 e ss.)

mamma
m - M



1. Io sono **mamma**.
2. Io sono una **mamma** italiana.
3. Io sono la **mamma** di Mario.
4. Io **non** sono la **mamma** di Ali.
5. La **mamma** di Ali è Amina.

Io e la **mamma**



10

Tavola 4.

Leggi



1. **Ciao!**
2. Io sono Amina.
3. Io sono la **mamma** di Ali.
4. Io **non** sono una **mamma** italiana.
5. Ma io sono in Italia.

Io sono Ali



11

Si propongono poi delle pagine in cui l'apprendente utilizza le parole imparate nella stessa Unità. A volte viene richiesto di abbinare delle immagini alle parole o alle frasi proposte. Altre volte di scrivere le parole (dell'UdA corrente e di quelle precedenti) sotto alle immagini. Questo permette di acquisire familiarità e dimestichezza con i nuovi grafemi e lessemi.

Tavola 5.

Collega parola e immagine

mamma Italia Amina Ali Mario

Scrivi le parole

12

Segue il dettato del testo già letto, nella forma del *cloze*: a volte bisogna completare le parole inserendo le lettere mancanti, alle volte bisogna inserire le parole intere.

Tavola 6.

Completa (1)
(dettato facilitato)

1. __ sono .

2. Io ____ una italiana.

3. Io ____ la **mamma** di .

4. __ **non** sono la di .

13

Si propone poi un'attività per verificare la comprensione: delle immagini abbinare a delle parole, a cui rispondere con un "sì" o con un "no" (con l'avanzare delle Unità – e delle competenze dell'apprendente – "sì" e "no" saranno sostituiti da "vero" e "falso").

Tavola 7.

 SÌ o NO?  			
 = Sì		 = No	
			
1 mamma  	2 Ali  	3 Italia  	4 io  
			
5 Anna  	6 Italia  	7 Mario  	8 mamma  
15			

6. ACCORTEZZE DIDATTICHE

6.1. Una lingua per le necessità e per l'integrazione

L'apprendimento della L2 è un processo estremamente complesso e delicato. Da un lato occorre tenere conto dei principi che regolano l'acquisizione linguistica e accelerare lo sviluppo delle competenze mediante appositi interventi didattici. Dall'altro non si possono trascurare le necessità e i bisogni che spingono all'apprendimento della lingua.

Un percorso didattico rivolto a migranti adulti deve necessariamente partire dai bisogni e dalle esigenze degli stessi. Innanzitutto è necessario essere costantemente orientati verso la realtà extrascolastica: gli uomini e le donne che frequentano i corsi di alfabetizzazione devono poter cogliere l'utilità e la "spendibilità" nella loro realtà quotidiana di ciò che apprendono a scuola. Ciò che viene proposto in classe pertanto non può essere avulso dalla vita reale dei corsisti. L'apprendimento non può limitarsi all'ambiente scolastico ma deve poter continuare in qualche modo anche al di fuori, dato che «la formazione in età adulta è per definizione continua» (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 74).

Per essere motivato a imparare a leggere e scrivere, l'individuo deve essere cosciente dei bisogni che potrà soddisfare acquisendo la nuova pratica. In questo percorso di auto-coscienza l'apprendente deve essere accompagnato: occorre esplicitare il collegamento tra quanto viene appreso in aula e le situazioni linguistiche ed extralinguistiche che ognuno vive fuori dall'ambiente scolastico. È importante che il soggetto sia consapevole dei luoghi e delle situazioni in cui necessita e potrà esercitare la letto-scrittura: al lavoro, negli uffici pubblici, nella scuola dei figli, in questura, al supermercato, ecc. Non solo i luoghi ma le occasioni concrete che sarà in grado di padroneggiare: leggere etichette di prodotti, bollette del telefono e del gas, cartelli stradali o sul posto di lavoro, insegne di negozi e locali, compilare moduli, scrivere e-mail o una domanda di lavoro.

L'insegnamento in contesto migratorio non può essere slegato dal processo di acquisizione spontanea della lingua, che avviene mediante i contatti quotidiano con l'italiano e con chi lo parla. Dato che l'acquisizione di una L2 avviene spesso primariamente in un contesto esterno alle istituzioni, l'insegnante deve adattarsi a ciò che

il “fuori” richiede, ai bisogni e alle tempistiche che la vita quotidiana presenta all'apprendente.

Imparare la L2 in un contesto in cui è il normale mezzo di comunicazione non vuol dire solo apprendere un codice linguistico nuovo, ma anche accedere a una nuova cultura, a nuove reti comunicative e sociali (Chini, 2005: 12).

Per uno straniero che vive in Italia la nostra lingua è il mezzo attraverso cui relazionarsi con altre persone, il mezzo che gli permette di entrare in contatto con il mondo del lavoro e delle istituzioni, insomma, di integrarsi all'interno della società in cui vive. L'apprendimento di una L2 fa parte del più ampio processo di inserimento nel nuovo paese. La lingua può essere strumento di integrazione e di inclusione, come di esclusione e isolamento. Il contesto sociale nella dinamica dell'acquisizione linguistica ha un ruolo importantissimo. Non è da trascurare come l'atteggiamento della società ospitante influisca sulla possibilità di integrazione (anche linguistica) delle persone: ci sono contesti che si mostrano pronti all'accoglienza, contesti indifferenti e altri addirittura ostili.

Imparare la lingua del paese ospitante spesso è una scelta autonoma di migranti che hanno alle spalle i percorsi più diversi. Molto dipende dalla motivazione che spinge a imparare la nuova lingua, ma non è irrilevante neppure il contesto di arrivo in cui si trovano a vivere: l'apprendimento più o meno proficuo della lingua si deve anche alla quantità e alla qualità delle relazioni che la persona riesce a intrecciare con altri immigrati e con italiani.

Di questo occorre sempre tenere conto nel momento in cui ci trova di fronte a un gruppo di apprendenti, qualunque sia il loro livello di alfabetizzazione: la produzione orale, la lettura e la scrittura devono essere percepite dall'apprendente come competenze funzionali, mezzi comunicativi e relazionali collegati alla vita della persona.

6.2. *L'importanza dei supporti audio-visivi*

In un corso di alfabetizzazione per migranti adulti risulta di vitale importanza l'aiuto dei supporti audio-visivi. Gli apprendenti dei corsi Pre A1 si trovano a dover imparare a leggere e scrivere in una lingua di cui spesso non conoscono che poche parole basilari. Questo è particolarmente vero prendendo in considerazione il target specifico dei richiedenti protezione internazionale. I ragazzi e le ragazze inseriti nei progetti di accoglienza sono arrivati in Italia appena da qualche mese quando iniziano a frequentare i corsi di alfabetizzazione. La differenza rispetto ai migranti presenti negli stessi corsi ma che sono nel nostro paese ormai da anni è evidente. Questi ultimi infatti solitamente hanno acquisito una certa familiarità con il lessico italiano, o perlomeno con alcune famiglie lessicali: le donne marocchine e algerine che sono in Italia da più di dieci anni conoscono ad esempio le parole relative al cibo, i muratori arrivati dall'Est Europa ormai vent'anni fa sanno tutte le parole e le formule relative all'edilizia e ai cantieri. I richiedenti asilo africani invece, giunti qui da pochi mesi, al massimo possono azzardare qualche parola in francese e sperare che in italiano sia uguale.

Di conseguenza, la comunicazione all'inizio deve giocoforza passare attraverso il canale visivo: occorrono immagini esplicative che possano rendere chiaro il significato di ogni parola. Gli insegnanti dei corsi di alfabetizzazione possono e devono sfruttare al massimo i moderni supporti multimediali. Si possono proiettare foto, video, immagini,

power-point, far ascoltare dialoghi e canzoni... Ciò consente non solo di favorire notevolmente la comprensione, soprattutto nelle prime fasi, ma anche di stimolare l'attenzione e la verbalizzazione degli apprendenti, cosa mai scontata⁴².

Anche in questo senso il lavoro di Turati si rivela particolarmente attento ed efficace. Il percorso prevede infatti per ogni UdA un *input* di tipo visivo-iconico per favorire la verbalizzazione (a seconda delle capacità) e per preparare gli apprendenti alla lettura del testo su carta. Ogni unità è corredata dalla relativa verifica di comprensione e da esercizi di analisi-sintesi.

6.3. *Approccio interculturale*

Occorre in generale tenere a mente che gli apprendenti spesso hanno una loro immagine di come deve o dovrebbe essere l'insegnamento e l'insegnante, immagine che si sono costruiti nei pochi anni di scuola nei loro paesi di origine. I contesti culturali da cui provengono gli adulti e le adulte che frequentano i corsi di alfabetizzazione in lingua italiana sono estremamente vari. Di conseguenza altrettanto diverse sono le concezioni di cosa sia "scuola". Le esperienze scolastiche pregresse incidono molto soprattutto nel caso di discenti a scolarità debole: sono andati a scuola per poco, e il ricordo che ne hanno non è sempre felice.

In molti paesi del mondo l'insegnamento è a tutt'oggi concepito come una trasmissione del sapere dall'alto verso il basso, dal maestro agli studenti. Apprendere una lingua in tanti contesti socio-culturali del nostro pianeta significa imparare a memoria liste di parole o esercitarsi per anni nella grammatica. Il modello prevalente è quello della lezione frontale (la cui dinamica, a ben guardare, non è del tutto superata neppure all'interno della nostra scuola italiana).

Le classi di alfabetizzazione e L2 invece sono solitamente luoghi in cui viene richiesto al corsista di mettersi in gioco, in cui ognuno si esprime e l'insegnante più che fornire tante regole dall'alto parte dagli scambi comunicativi con gli studenti e crea le occasioni perché possa essere esercitata la lingua. Come già detto, il canale orale va sviluppato e potenziato in contemporanea alle abilità di letto-scrittura. Tuttavia, chi proviene da paesi in cui non è contemplata la partecipazione attiva in classe farà molta fatica, almeno agli inizi, ad esprimersi e a intervenire nelle conversazioni orali. Anzi, probabilmente

⁴² A tal proposito occorre notare come la maggior parte dei manuali di italiano per stranieri risultino in questo senso ancora carenti. Tuttavia qualche passo in questa direzione è stato fatto. Ad esempio la nuova edizione dei manuali della serie *Facile Facile* (dal livello A0 al B1 - Nina Edizioni) prevede delle tracce audio molto semplici, scaricabili in rete (<http://www.ninaedizioni.it/audio/index.php>). I volumi *Insieme in italiano* (disponibili solo per i livelli A1 e A2 - La Nuova Italia) sono dotati di cd con tracce audio. Il videocorso *Rete! Video* (livello elementare/pre-intermedio - Guerra Edizioni) è l'unico che prevede dvd video, ma si tratta di materiale pensato per un target di apprendenti stranieri (studenti, turisti, ecc.) che non ha nulla a che fare con gli attuali utenti dei CPIA. Il motivo per cui molti manuali di italiano L2 sono privi di cd/dvd è chiaramente quello di contenere i costi, anche per essere più accessibili ai destinatari a cui sono rivolti, cioè principalmente gli adulti immigrati. Per ovviare a questo problema sarebbe auspicabile un maggiore e migliore utilizzo della rete: in internet è possibile caricare e condividere materiale audio-visivo di ogni genere. In questo senso risultano pionieristici il sito della Loescher (<http://italianoperstranieri.loescher.it/>), portale ricco di risorse gratuite per chi insegna italiano agli stranieri, il sito in costruzione con i materiali di Paola Casi (<http://www.italianoperme.it/>), nonché il sito curato da Turati (<https://www.leggiescrivi.com/>), in cui sono presenti esempi di unità e dal quale è possibile ordinare il libro e richiedere i relativi input iconici. Di conseguenza risulterebbe estremamente importante poter avere accesso a internet in classe (cosa da non dare assolutamente per scontata, né nei CPIA né tantomeno nei corsi di italiano organizzati dalle cooperative o da associazioni di volontariato).

considererà del tutto inutili e inaccettabili il comportamento e le richieste dell'insegnante. Le attività più dinamiche come i *role play* frequentemente trovano opposizione da parte di studenti provenienti da culture e abitudini scolastiche differenti.

Insegnare in un contesto multiculturale chiaramente implica che emergano usi, tradizioni, concezioni, idee e stereotipi provenienti da diverse culture, e compito dell'insegnante è mediare anche in questo tipo di dinamiche. Ad esempio la maggior parte dei richiedenti protezione internazionale è costituita da ragazzi musulmani. Alcuni di loro hanno frequentato nel corso della loro vita la scuola coranica, chi per più chi per meno anni (in ogni caso la frequenza di questo tipo di scuola è sempre solo per alcuni giorni al mese). La poca scuola che hanno visto solitamente quindi aveva un certo tipo di impostazione. Il che comporta che siano abituati a pratiche didattiche differenti, come, ad esempio, a ripetere coralmemente. L'insegnante può allora decidere di riproporre alle volte la lettura corale di alcune frasi, dato che appartiene all'impostazione scolastica familiare agli apprendenti, e solo in un secondo momento richiedere la lettura individuale: in questo modo i corsisti si sentiranno più a loro agio⁴³.

Queste accortezze si dimostrano fondamentali con chi è andato a scuola nel paese d'origine. Alcuni studenti richiedenti protezione internazionale invece hanno un livello di scolarizzazione così basso che non hanno praticamente alcun preconetto su come dovrebbe essere una lezione. Molti degli apprendenti provenienti dalla zona dell'Africa sub-sahariana occidentale non si aspettano nulla, non sono refrattari a nulla: si dimostrano disponibili a ogni proposta dell'insegnante, proprio perché non sono mai andati a scuola.

7. CONCLUSIONI

Il mondo dell'alfabetizzazione in L2 in Italia, soprattutto per quanto riguarda nello specifico il target dei richiedenti protezione internazionale, è un mondo complesso e in una fase ancora di continua trasformazione.

Al di là dei decreti e delle scelte politiche che attueranno i nostri governanti il dato di fatto è che continueranno ad esserci migranti che verranno a cercare in Europa un futuro migliore, e il fenomeno, viste le situazioni da cui fuggono, non è destinato a sgonfiarsi in tempi brevi. Alla luce di queste considerazioni non è possibile continuare a fornire risposte di accoglienza – anche linguistica – inadeguate e emergenziali. Urge una seria collaborazione tra i soggetti che a vario titolo (enti pubblici, privati, volontari) si occupano di alfabetizzazione. Investire nell'educazione e nella formazione di questi ragazzi non è da considerare una spesa inutile e tempo perso, ma è un investimento a lungo termine importante e prioritario affinché possa esserci sul serio accoglienza e integrazione.

Molti richiedenti asilo – come molti altri migranti – non hanno alcuna esperienza scolastica nei loro paesi d'origine: di conseguenza non hanno imparato a leggere e scrivere e necessitano di percorsi di apprendimento della letto-scrittura. Progettare un percorso di alfabetizzazione vuol dire aver chiaro il pubblico che ci si trova di fronte e proporre un'offerta che possa rispondere alle esigenze. L'etichetta “immigrati adulti analfabeti” rischia di essere troppo astratta – e distratta. Dietro a questa definizione c'è un mondo composito, fatto di uomini e donne provenienti da paesi diversi, con storie differenti: ogni migrante ha il suo *background*, il suo percorso, le sue relazioni, i suoi bisogni.

⁴³ Ho potuto osservare l'efficacia di tale metodologia durante il tirocinio, affiancando Turati durante le sue lezioni.

È fondamentale entrare nell'ottica che alfabetizzare è altra cosa rispetto a insegnare la lingua: non si tratta "solo" di progettare un corso di lingua, ma di portare avanti un percorso che sviluppi in contemporanea le abilità orali, quelle di lettura e di scrittura.

Occorre proporre materiale di lavoro nuovo e adatto agli studenti a cui si rivolge, che permetta agli apprendenti di imparare qualcosa di utile nei tempi ristretti a disposizione. Si nota in questo ancora una grave carenza di strumenti operativi per l'alfabetizzazione in L2: in tal senso risulta una risorsa utile e preziosa il percorso didattico elaborato da Turati presso il CPIA di Vicenza.

In una classe di migranti a scarsa o nulla alfabetizzazione l'insegnante deve *in primis* appigliarsi a tutte le sue risorse per creare un contatto, una prima comunicazione con chi si trova di fronte a lui. L'insegnamento inoltre deve essere ancorato alla vita reale e quotidiana dei corsisti, le attività proposte in classe dovrebbero rispondere alle loro esigenze. Bisogna utilizzare tutti gli strumenti disponibili (supporti audio-visivi, internet, ecc.): occorrono una buona preparazione e consapevolezza didattica, ma anche inventiva e fantasia. Quando ci si trova di fronte a uomini e donne non scolarizzati non bisogna mai dare nulla per scontato ed essere sempre flessibili e pronti a tutto.

È fondamentale che questi studenti non si sentano mai giudicati dall'insegnante, ma che percepiscano di essere benvenuti in classe. Dato che nell'ambiente esterno in cui vivono la loro quotidianità non sempre ci sono le condizioni migliori per una buona integrazione e accoglienza, è fondamentale che almeno a scuola gli stranieri adulti si sentano il più possibile accolti in un clima cordiale. Ciò è particolarmente vero nel caso dei richiedenti protezione internazionale, che molto spesso si trovano a vivere in strutture e comunità d'arrivo tutt'altro che "accoglienti".

Insegnare a una classe di richiedenti asilo significa affrontare situazioni tutt'altro che facili da gestire, dal punto di vista organizzativo ma ancor più dal punto di vista umano. Si tratta spesso di ragazzi e ragazze giovani che hanno alle spalle un percorso difficile e molte volte doloroso: lividi e storie che lasciano il segno e che possono emergere in ogni momento.

Pur avendo evidenziato le difficoltà e le problematicità, occorre ribadire la necessità e l'importanza di creare dei percorsi di alfabetizzazione per gli uomini e le donne che non hanno ancora mai avuto la possibilità di imparare l'ABC, con realismo e competenza. Insegnare a leggere e a scrivere a un ragazzo maliano analfabeta che ha parlato sempre e solo *bambara* è sicuramente un'impresa ardua, ma non è impossibile.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA DI RIFERIMENTO

Anci, Caritas Italiana, Cittalia, Fondazione Migrantes, Servizio Centrale dello SPRAR, in collaborazione con UNHCR (2016), *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2016*:

http://www.asylumineurope.org/sites/default/files/resources/anci_rapporto2016.pdf

Beacco J.-C., Krumm H.-J., Little D., Thalgott P. (a cura di) (2017), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*, De Gruyter Mouton, Berlino:

<https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/472830>.

- Bertolotto G. (2014), “Nuovi alfabeti per nuovi cittadini. La sfida dell’alfabetizzazione in un mondo globale” in *Italiano LinguaDue*, vol. 6. 2, pp. 110-130:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4694>
- Bigelow M., Tarone E. (2004), “The role of literacy level in Second Language Acquisition: doesn’t who we study determine what we know?”, in *Tesol Quarterly* vol. 38, 4, pp. 689-700.
- Casale E. (24.06.2016), “Eritrea: 25 anni di impunità per i crimini contro l’umanità”, Istituto per gli studi di politica internazionale:
<http://www.ispionline.it/it/pubblicazione/eritrea-25-anni-di-impunita-i-crimini-contro-lumanita-15331>
- Casi P. (s.d.), “Il metodo CA.PA.LE.S. Capire, Parlare, Leggere e Scrivere”, Fondazione ISMU - Iniziative e Studi sulla Multietnicità:
<http://www.scuolemigranti.org/wp-content/uploads/2015/01/METODOCAPALESISMU.pdf>.
- Casi P. (2013), “Analfabetismo. Paralisi e cura per l’Italia”, in *Segni nel cassetto. Le persone analfabete in Italia tra difficoltà e esclusioni*, numero monografico di *Pollicino Gnus*, 220.
<https://www.pollicinognus.it/pdf/2013/220-ott2013-monografico-Segni%20nel%20cassetto.pdf>.
- Chini M. (2005), *Che cos’è la linguistica acquisizionale*, Carrocci, Roma
- Coltheart M. (1978), “Lexical access in simple reading tasks”, in Underwood G. (a cura di), *Strategies of Information Processing*, Academic Press, London, pp. 151-216.
- Convenzione di Ginevra, 28 luglio 1951:
https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2016/01/Convenzione_Ginevra_1951.pdf
- Council of Europe (2018), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*:
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- D.P.R. 29 ottobre 2012, n. 263, Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell’assetto organizzativo didattico dei Centri d’istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n.133:
<http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/2014/novembre/DPR%20263-del-29-ottobre-2012-Reg.%20CPIA.pdf>.
- Eberle R. (in stampa), *Si impara a parlare parlando e a leggere leggendo. Metodo per imparare a leggere e a scrivere*, Ecogeses (Ente Cooperativo per la gestione dei servizi educativo-scolastici), Roma.
- Ellero D. (2018), “Politica linguistica e integrazione: osservazioni sul Piano d’integrazione dei titolari di protezione internazionale (2017)”, in *Italiano LinguaDue*, vol. 10, 1, pp. 25-32.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10444>.
- Fondazione Leone Moressa (2016), *La buona accoglienza. Analisi comparativa dei sistemi di accoglienza per richiedenti asilo in Europa*, Fondazione Leone Moressa:
http://www.fondazioneleonemoressa.org/newsite/wp-content/uploads/2016/01/LA-BUONA-ACCOGLIENZA-20_01_2016.pdf.
- Freire P. (1977), *L’educazione come pratica della libertà* (a cura di Bimbi L.), Mondadori, Milano.

- Frith U. (1985), "Beneath the surface of developmental dyslexia", in Patterson K.E., Marshall J.C., Coltheart M. (a cura di), *Surface Dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading*, Erlbaum, Hillsdale, NJ (pp. 301-330)
- Index mundi, Compara Paesi - Tasso alfabetizzazione:
<http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?c=ni&v=39&l=it>
- Institute for Economics & Peace (2016), *Global Terrorism Index 2018. Measuring the impact of terrorism*.
<http://visionofhumanity.org/app/uploads/2018/12/Global-Terrorism-Index-2018-1.pdf>
- ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori) (2014), *PLAAC-OCSE: Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, Isfol-Temi e ricerche, vol. 5: http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf
- ISTAT (Dati al 1° gennaio 2019): <http://dati.istat.it/>
- Italiano per me.it: <http://www.italianoperme.it/>
- Lanni A. (2018), "Cambiamenti del decreto sicurezza e immigrazione", Unhcr.it:
<https://www.unhcr.it/risorse/carta-di-roma/fact-checking/2019-gennaio-cambiamenti-del-decreto-sicurezza-immigrazione>
- L. 13 aprile 2017, n.46, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 17 febbraio 2017, n. 13, recante disposizioni urgenti per l'accelerazione dei procedimenti in materia di protezione internazionale, nonché per il contrasto dell'immigrazione illegale:
<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/18/17G00059/sg>.
- L. 1 dicembre 2018, n.132, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113, recante disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata. Delega al Governo in materia di riordino dei ruoli e delle carriere del personale delle Forze di polizia e delle Forze armate:
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/03/18G00161/sg>.
- Ministero dell'Interno (2018), Cruscotto statistico giornaliero al 31 dicembre 2018:
http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/cruscotto_statistico_giornaliero_31-12-2018_0.pdf.
- Ministero dell'Interno (2017), *Le iniziative di buona accoglienza e integrazione dei migranti in Italia. Modelli, strumenti e azioni*, Rodorigo Editore, Roma:
http://www.interno.gov.it/sites/default/files/rapporto_annuale_buone_pratiche_di_accoglienza_2017_ita_web_rev1.pdf.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carrocci, Roma.
- Minuz F. (2013), "Alfabetizzazione degli stranieri in L2. Tendenze europee", in *Segni nel cassetto. Le persone analfabete in Italia tra difficoltà e esclusioni*, numero monografico di *Pollicino Gnus*, 220.
<https://www.pollicinognus.it/pdf/2013/220-ott2013-monografico-Segni%20nel%20cassetto.pdf>.
- Minuz F., Borri A., Rocca L. (2016), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, in "I quaderni della ricerca", 28, Loescher, Torino.
- MIUR (2012), *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*.
http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2014/11/Linee_guida-A1-A2.pdf

- Montessori M. (1972), *Analfabetismo mondiale*, Garzanti, Milano
- Sartori G. (1984), *La lettura. Processi normali e dislessia*, il Mulino, Bologna.
- Turati N. (2018), *Leggi e scrivi. Percorsi e materiali didattici per l'insegnamento della lettura e della scrittura attraverso la lingua italiana ad adulti non madrelingua*. Vol. 1, CPIA Vicenza.
- Turati N. (2019), *Leggi e scrivi. Percorsi e materiali didattici per l'insegnamento della lettura e della scrittura attraverso la lingua italiana ad adulti non madrelingua*. Vol. 2, CPIA Vicenza.
- UNESCO, Istituto di Statistica (2017), "L'alfabetizzazione continua a crescere da una generazione all'altra":
http://www.opam.it/1/upload/1_rapporto_uis_n_45_settembre_2017.pdf.
- UNHCR (2019), *Viaggi disperati. Rifugiati e migranti in arrivo in Europa e alle sue frontiere. Gennaio – Dicembre 2018*:
https://data2.unhcr.org/en/documents/download/67715#_ga=2.243984898.642170523.1548753735-126843143.1534746251.
- Università per Stranieri di Perugia, Università Roma Tre, Università Stranieri Siena, Società Dante Alighieri (2016), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1 - Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1 antecedente l'A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*:
<http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf>.
- VicenzaPiù (2019), *Migranti, le cooperative sociali vicentine non partecipano al bando: "Decreto Salvini taglia attività di integrazione"*:
<https://www.vicenzapiu.com/leggi/migranti-le-cooperative-sociali-vicentine-non-partecipano-al-bando-decreto-salvini-taglia-attivita-di-integrazione/>