

NON SOLO LINGUA. I CORSI DI ITALIANO L2 PER DONNE MIGRANTI TRA BISOGNI LINGUISTICI E DESIDERIO DI INTEGRAZIONE.

*Viviana Solcia*¹

1. INTRODUZIONE

La presenza di cittadini stranieri sul territorio nazionale pone delle questioni che riguardano i processi educativi e, fra questi, anche l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

I migranti rappresentano un pubblico con bisogni e caratteristiche specifici, legati al tipo di progetto migratorio, al desiderio di inserirsi nella società di accoglienza e al tipo di vita che conducono nel nuovo paese. Le proposte formative che li vedono come destinatari devono tenere conto di alcune peculiarità che si scontrano con il modo tradizionale di insegnare, come la discontinuità nella frequenza, la difficoltà ad affrontare uno studio sistematico della lingua sia per motivi di tempo e di organizzazione della vita quotidiana, sia, talvolta, a causa della bassa scolarizzazione. Le particolarità dell'offerta didattica si riflettono anche nei contenuti dei corsi che affrontano tematiche strettamente legate alla vita quotidiana e un uso strumentale della lingua soprattutto per esigenze di inserimento lavorativo.

All'interno delle proposte destinate a un pubblico di migranti adulti, si distaccano per particolarità nell'organizzazione e per i bisogni cui rispondono i corsi destinati alle donne e alle mamme straniere.

Col presente lavoro si cercherà di analizzare gli obiettivi, i criteri organizzativi, le prassi che bisogna seguire per realizzare dei corsi di lingua italiana per donne migranti.

Partendo da una breve storia dell'immigrazione femminile in Italia che ne individua le fasi e le modalità di inserimento e da un'analisi dei significati e delle caratteristiche dell'esodo al femminile (par. 2), si passerà, poi, a vedere come devono essere organizzate delle "scuole" di italiano rivolte a donne straniere (par. 3). Per farlo, si è deciso di seguire l'impostazione del vademecum *Anche le mamme a scuola* pubblicato nel 2001 dal Centro Come per dare indicazioni sull'impostazione di corsi di formazione linguistica per donne migranti.

Dopo aver individuato i bisogni cui questo tipo di corsi cercano di rispondere e gli obiettivi che si pongono, si analizzerà l'organizzazione della parte didattica, dell'insegnamento della lingua, definendone temi, contenuti, metodi, con particolare riferimento all'approccio autobiografico, materiali didattici e attività collaterali (laboratori, uscite didattiche, incontri con esperti) che perseguono l'obiettivo dell'imparare "facendo".

¹ Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

Si descriveranno, poi, altri aspetti organizzativi, come i tempi, la formazione dell'équipe di lavoro, la necessità di uno spazio di cura per i bambini delle donne che frequentano, che esulano dal vero e proprio insegnamento della lingua ma che sono fondamentali per il coinvolgimento dei soggetti cui i corsi sono destinati e per l'efficacia dell'intervento.

Nell'ultima parte, si presenteranno tre interviste raccolte in tre diversi centri, La Casa di Tutti i Colori, Centro Italiano per Tutti e Ale G., i primi due a Milano, il terzo in provincia di Lecco, che si occupano da diversi anni di insegnamento dell'italiano L2 alle donne straniere. Con la trascrizione delle interviste, si ripercorreranno le caratteristiche dei corsi che questi tre centri propongono, evidenziando le particolarità di ciascuna realtà e sottolineando analogie e punti in comune dal punto di vista dell'organizzazione e delle finalità che vedono affiancati l'apprendimento-insegnamento della lingua seconda e l'obiettivo, la volontà, il desiderio di facilitare il percorso di integrazione delle donne migranti nella società di accoglienza.

2. L'IMMIGRAZIONE FEMMINILE IN ITALIA

L'immigrazione femminile in Italia è un fenomeno consistente. Secondo i dati Istat, aggiornati al 1 gennaio 2011, le donne rappresentano più del 50% della popolazione straniera residente in Italia. Sono, infatti, 2.369.106 su un totale di 4.570.317 di cittadini immigrati. Le statistiche rispecchiano tendenze in atto a livello mondiale che determinano una sempre crescente femminilizzazione dell'emigrazione in cui le donne si fanno, come dice Decimo (2005: 19), «promotrici in prima persona di complessi percorsi di mobilità geografica, nelle vesti di lavoratrici tenaci, di ambiziose imprenditrici, di compagne di avventura dei loro coniugi, di fuggiasche in cerca di asilo politico, di esploratrici e viandanti di oriente e di occidente».

2.1. *Fasi e modalità di arrivo in Italia: lavoratrici, mogli di immigrati, prostitute e badanti*

In Italia il fenomeno appare significativo non solo per la sua rilevanza numerica ma anche per i caratteri specifici che ha assunto nel corso degli anni. A differenza degli altri paesi a lunga tradizione migratoria in cui l'arrivo delle donne è sempre stato collegato a processi successivi di stabilizzazione familiare (Decimo, 2005), nei flussi migratori verso l'Italia le donne sono presenti fin dall'inizio del fenomeno a partire, cioè, dagli anni '70. Sono le prime a lasciare il paese d'origine per trasferirsi in Italia e andare a occupare le mansioni di cura e di lavoro domestico lasciate libere dalle donne autoctone.

Se alcune delle motivazioni che stanno alla base dei progetti migratori delle donne, di tipo economico, culturale o per rifugio politico, sono condivise con la popolazione maschile straniera altre invece sono specificamente femminili: ricongiungimenti familiari, arrivo dopo il matrimonio con un connazionale, fuga da ruoli tradizionali limitanti, cambio nello stato familiare in seguito a divorzi o ripudi.

Dagli anni '70 fino a oggi, si può tracciare una periodizzazione, distinguendo delle fasi di arrivo che si differenziano per le specifiche caratteristiche di provenienza delle donne e per il tipo di progetto di cui si fanno portatrici.

Come accennato in precedenza, la prima fase, quella degli anni '70, è caratterizzata dall'arrivo delle cosiddette «pioniere», donne attive giunte in Italia per esigenze di tipo economico, legate al mantenimento del gruppo familiare di origine, al seguito di famiglie di ex-coloni o attraverso la mediazione di suore o religiosi, le quali vengono impiegate principalmente come domestiche fisse. Si tratta di donne eritree, capoverdiane, latino-americane e, verso la fine del decennio, filippine che danno inizio a una catena migratoria resa possibile dall'intervento della chiesa che garantisce il lavoro e il soddisfacimento dei bisogni primari e costituisce il primo reticolo migratorio, in assenza di altre forme di sostegno. Queste donne, che risiedono nelle medie e grandi città presso il datore di lavoro, pur avendo vitto e alloggio garantiti, vivono in un contesto di "segregazione occupazionale" (Tognetti, Bordogna, 2003: 5) e di conseguenza nell'invisibilità sociale. Il lavoro domestico, infatti, le vede rinchiuso dentro le case dei datori di lavoro, con scarse possibilità di godere di momenti di aggregazione e di incontro, sia tra connazionali sia con gli autoctoni, che permettano loro di attivare relazioni di tipo amicale e affettivo.

Sono queste donne, partite per prime e che hanno vissuto in solitudine l'impatto con il paese di accoglienza, a favorire, nel decennio successivo, l'arrivo di altre connazionali (parenti, amiche, vicine di casa), creando dei reticoli informali di sostegno al femminile, attraverso cui «preparano e organizzano la partenza e l'accoglienza delle parenti e amiche, che vanno a occupare i posti di lavoro lasciati liberi dalle 'vecchie immigrate', secondo un avvicendamento lavorativo notevole, che prevede il passaggio dalla situazione di domestica fissa a quella di lavoratrice a giornata o a ore» (Favaro, 1993: 13). La decisione di emigrare si configura come un «progetto fra donne» (La Casa di Tutti i Colori, 2002: 32) in cui le donne rivestono il ruolo di informatrici rispetto alle opportunità offerte dal paese di accoglienza e di mediatrici nei confronti della nuova realtà, rendendo meno difficoltoso l'arrivo e l'inserimento delle nuove immigrate che possono contare su un sistema di accoglienza fra connazionali che provvede alle prime necessità, ricercando o cedendo un posto di lavoro, offrendo ospitalità e condivisione degli alloggi, aiutando, in alcuni casi, a sostenere le spese di viaggio e che protegge, anche, dall'isolamento, creando occasioni di incontro e il formarsi di vere e proprie abitudini che consentono il mantenimento dell'identità anche in terra straniera².

Come sostiene Tognetti Bordogna (2003), gli anni '80 sono il periodo in cui le donne, a fronte dell'uscita dalla segregazione occupazionale connessa al ruolo di colf fissa, cominciano, seppure molto lentamente, a occupare gli spazi della nuova società (hanno ore libere per andare a fare la spesa, prendono i mezzi pubblici, cercano una casa propria) e a entrare in contatto con gli autoctoni in un percorso di emancipazione e di maggiore visibilità. Si configurano quindi come soggetti attivi del processo migratorio, esprimendo esigenze non solo di tipo economico e lavorativo ma anche di crescita culturale e personale e di ricerca di una maggiore libertà. Ad arrivare, infatti, sono anche quelle donne che, in quanto vedove, divorziate, separate, ripudiate, emigrano per sfuggire alla condizione di rischio e di vulnerabilità a cui la loro posizione sociale nel paese di origine le espone, cercando, con la partenza, di risolvere momenti «conflittuali e

² Tognetti Bordogna (2003) rileva come inizialmente i luoghi e le occasioni di incontro ruotino intorno alle parrocchie e agli oratori, dove le donne, nei pochissimi pomeriggi liberi dal lavoro, si ritrovano per svolgere delle attività ricreative, come ad esempio il ricamo, o riproponendo piatti, musiche, racconti della loro tradizione.

difficili della loro esistenza» (Decimo, 2005: 55), di uscire dalla sottomissione e di cercare maggiori possibilità di affermazione personale.

La fine degli anni '80 e il decennio successivo cominciano a registrare la presenza delle donne casalinghe giunte in Italia grazie ai ricongiungimenti familiari, raggiungendo, da sole o con i figli, il marito, emigrato anni prima o partendo con lui subito dopo il matrimonio³. Si tratta soprattutto di donne egiziane, marocchine e tunisine che rivestono il ruolo tradizionale della donna in emigrazione, cioè quello di moglie di immigrato. Contemporaneamente anche le «pioniere» organizzano l'arrivo nel paese di accoglienza del marito e dei figli. Un ricongiungimento, quindi, "al contrario", in cui si ricostituisce un nucleo familiare in cui i ruoli uomo/donna possono risultare fortemente modificati. È la donna, infatti, a doversi occupare del mantenimento della famiglia, dell'inserimento lavorativo del coniuge che spesso vive questa condizione con un forte senso di inferiorità, di regressione, di perdita di prestigio sociale e familiare.

Gli anni '90 sono gli anni in cui la presenza femminile straniera in Italia ottiene grande visibilità sulla scena pubblica «in modo fortemente negativo, oscurando ancora una volta i percorsi individuali delle donne, dando visibilità a quelli che sono gli stereotipi della migrazione» (Tognetti Bordogna, 2003: 7). Sono, infatti, gli anni della tratta e della prostituzione in cui donne nigeriane, dell'Europa orientale, brasiliane, thailandesi, filippine, colombiane, dominicane, zairesi arrivano nel nuovo paese attraverso le organizzazioni criminali, dopo essere state reclutate in patria con promesse di un lavoro retribuito e rispettabile e poi costrette a prostituirsi e a vivere in forme di vera e propria schiavitù. I "mediatori", cioè i connazionali che hanno organizzato il viaggio, al momento dell'arrivo nel nuovo paese, requisiscono loro i documenti, obbligandole a prostituirsi per saldare il debito contratto al momento della partenza.

Nel frattempo continuano ad arrivare le donne lavoratrici per le quali si intravedono possibilità di un'ulteriore emancipazione lavorativa. Cambiano alcune delle modalità occupazionali delle donne che entrano nelle imprese di pulizia, in piccole cooperative, nell'industria, come operaie generiche, si dedicano al lavoro autonomo come ambulanti, vendendo prodotti 'etnici', o dando vita a piccole imprese. Tra le donne lavoratrici, in questo periodo, comincia a essere sempre più massiccio il numero delle immigrate di origine cinese, anche se la presenza cinese in Italia è registrata fin dall'inizio degli anni Trenta, tra le quali non vi sono donne casalinghe (la disponibilità al lavoro è alla base del loro progetto migratorio) e che sono spesso impiegate nel settore tessile, della ristorazione, del commercio.

Dal punto di vista dei flussi migratori al femminile, il nuovo millennio è caratterizzato soprattutto dall'esplosione del fenomeno delle cosiddette "badanti"⁴, donne che provengono soprattutto dai paesi dell'Est europeo e che si dedicano alla cura di persone anziane sole, malate o non autosufficienti. Sono donne con un alto tasso di

³ Questa modalità di arrivo, dopo la composizione di un nuovo nucleo familiare, si ritrova anche fra le donne senegalesi, anche se in misura ridotta.

⁴ Attorno all'opportunità di utilizzare il termine "badante" si è sviluppato un grosso dibattito. Sarebbe più opportuno, infatti, come sostengono alcune associazioni di categoria, ad esempio Acli colf, o alcune amministrazioni regionali, come quella Toscana, indicare queste lavoratrici con i termini "assistente o collaboratrice familiare", ritenuti meno degradanti. Pur condividendo le ragioni di voler cominciare a utilizzare un termine più appropriato, si è scelto di mantenere nel testo la parola "badante" per sottolineare non solo, come sostiene anche Tognetti Bordogna (2003: 9), la precarietà della mansione ma anche l'assenza di vere e proprie politiche di riconoscimento e qualificazione professionale di questa attività lavorativa.

scolarizzazione che hanno famiglia e figli nel paese d'origine che, pur svolgendo in patria lavori qualificanti, emigrano per motivi economici e di sostegno familiare, accettando un tipo di occupazione poco motivante, dequalificante e con poche prospettive di mobilità sociale e professionale⁵, caratterizzato da grande precarietà, pendolarismo e irregolarità. Alla morte della persona assistita sono, infatti, costrette, molto spesso, a lasciare l'abitazione in cui hanno vissuto fino a quel momento e cercare un altro posto di lavoro, spostandosi anche sul territorio. Il più delle volte non rientrano per molti anni nel paese di provenienza con il quale però continuano a mantenere forti legami inviando non solo rimesse, ma anche beni, merci, attraverso piccoli e grandi trasportatori che fanno la spola, tutte le settimane, tra l'Italia e il loro paese, e mantenendo numerosi contatti, tramite amici e parenti grazie all'uso del telefono.

Un altro fenomeno caratteristico di questo periodo è quello delle donne rifugiate che arrivano in Italia in seguito agli sconvolgimenti prodotti da guerre e conflitti culturali e religiosi e che trovano ospitalità nei centri di accoglienza.

Si possono, poi, individuare alcune modalità di inserimento e alcune caratteristiche dei flussi migratori al femminile che tagliano trasversalmente i periodi indicati.

Ci sono, infatti, donne che giungono nel paese di accoglienza insieme a tutto il nucleo familiare, come le ghanesi. Spesso però difficoltà successive, dovute a problemi economici e abitativi, portano la famiglia a dividersi, a rimandare i figli piccoli in patria e a vivere in case e luoghi separati per questioni lavorative. Un altro fenomeno in aumento è quello del formarsi di coppie miste, composte da uomini italiani e donne straniere, o residenti in Italia da alcuni anni o conosciute nel paese d'origine. Si tratta in quest'ultimo caso soprattutto di donne provenienti dai Paesi asiatici, dall'Europa dell'Est e dall'America Latina.

Le donne, inoltre, sono più regolari dal punto di vista giuridico o perché collocate in un settore, come quello del lavoro domestico, che offre opportunità di inserimento, o perché giunte con richieste di ricongiungimento. Le migranti tendono anche a spostarsi meno sul territorio, grazie ai reticoli informali di sostegno organizzati dalle connazionali: già al momento della partenza sanno dove andare e cosa fare.

2.2. *Significato ed effetti dell'immigrazione al femminile*

Prima di affrontare quale possa essere il significato dell'emigrare per una donna e quali le conseguenze di questa scelta, appare doveroso premettere che, seppure parlando di flussi e facendo delle osservazioni di carattere generale, non bisogna dimenticare che si sta trattando sì di un fenomeno che investe interi paesi, sia quelli di origine che di accoglienza, ma soprattutto di storie individuali in cui ciascuna persona si fa portatrice di un proprio progetto migratorio e di una propria storia. Nel cercare di individuare delle linee generali e di valutare gli effetti di questo evento, connotandoli per genere, ovvero, individuandone le specificità femminili, bisogna fare attenzione a non considerare la donna immigrata come se, parafrasando le parole di Cavagnera (2001: 159), la sua storia iniziasse nel momento in cui arriva nel paese che la ospita, correndo il rischio di far

⁵ Come sottolinea Favaro (La Casa di Tutti Colori, 2002: 23), «la fatica delle donne immigrate sta proprio in questo, nella difficoltà a rompere la rigidità dei ruoli: [...] poter scommettere su possibilità future di un cambiamento professionale, al di fuori del ghetto del lavoro domestico [...]».

sparire il passato e il futuro di questa persona, appiattendo sul profilo di “donna immigrata” motivazioni ed esperienze molto diverse.

Considerando questa premessa, si può affermare che emigrare significa aprire una frattura nella propria vita, nel proprio vissuto, trasferendo la propria quotidianità in un altro luogo, carico di incertezze, di speranze proiettate nel futuro. Questo spostamento determina un ribaltamento del “qui e ora” e dell’“altrove”. Il “qui e ora” è rappresentato dal paese di accoglienza, mentre è il paese di origine a configurarsi come “altrove”, come luogo della memoria, del ricordo, delle radici, del passato⁶. L’emigrazione si configura quindi come uno spostamento, un passaggio, una transizione, un percorso che si snoda tra passato, presente e futuro. Un viaggio che rappresenta, sostiene Milesi (2010: 6), «una sfida alla vita, un’incognita, una speranza, una possibilità».

Come si caratterizza questo passaggio per le donne, quali sono i suoi effetti non solo a livello individuale, ma anche familiare e del gruppo di appartenenza? Non si dimentichi, infatti, che la scelta di partire avviene sempre all’interno del gruppo familiare, sia che la donna parta da sola con l’obiettivo di garantire, con la migrazione, un sostegno economico ai progetti della famiglia (aprire una piccola attività imprenditoriale in patria, mantenere i figli o i fratelli agli studi, comprare una casa), sia che lasci il paese d’origine per ricomporre un nucleo che è rimasto “spezzato” per anni o per costituirne uno nuovo. Per questa ragione le donne sono maggiormente consapevoli dell’irreversibilità della loro scelta, del fatto che si tratti di una scelta definitiva, drammatica e dolorosa; consapevolezza che, per le donne mogli di immigrati, potrebbe già essere presente nel momento in cui decidono o accettano di sposare un migrante, mettendo in conto una possibile partenza⁷.

Come già accennato brevemente nel paragrafo precedente, una prima conseguenza dell’arrivo in un paese straniero è l’invisibilità delle donne immigrate dal punto di vista sociale. Se, da un lato, l’invisibilità previene episodi di intolleranza, razzismo e xenofobia, forma una sorta di involucro protettivo e rappresenta una strategia difensiva contro la vulnerabilità causata dalla nuova posizione, dall’altro, rischia di configurarsi come l’unica condizione possibile dell’essere donna immigrata e di lasciare le donne prive di qualsiasi prospettiva di affermazione personale e professionale e, quindi, come afferma Favaro (1993: 13), «senza parole e senza diritti». Chiuse fra le mura domestiche o chiuse sul posto di lavoro, con scarsi contatti con il mondo circostante, le donne vivono una condizione di marginalità che le vede occupare ruoli e spazi definiti e rigidi (domestiche, mogli, prostitute) funzionali non solo alla popolazione autoctona ma anche alla componente maschile del gruppo di appartenenza (La Casa di Tutti i Colori, 2002). A volte, l’incertezza, la paura di ciò che è sconosciuto ed estraneo, di ciò che non si riconosce⁸, che la migrazione porta con sé, contribuiscono a un irrigidimento dei ruoli tradizionali, che limita fortemente gli spazi di autonomia della donna, che, in particolare nei casi di ricongiungimento, non può lavorare, non può uscire da sola, e favorisce, così,

⁶ Osserva, infatti, Decimo (2005: 55): «altrove, dunque, sarà il passato, mentre qui, compiuta la scelta di andar via e tagliate tante radici, un nuovo, ignoto e incerto futuro è destinato a proiettarsi».

⁷ Cfr. Grigolo (2009: 26), in riferimento alle donne che seguono i mariti: «Più spesso è stato l’uomo a fare un progetto [...] e la moglie lo ha seguito [...]. Comunque, anche la donna ha scelto o accettato di sposare un migrante, forse con in mente un suo progetto, magari vedere il mondo, essere più libera...»

⁸ Sostiene, infatti, Rosalba Terranova Cecchini (Castiglioni, 2001: 8) che il migrante «perde la “garanzia della presenza” nel mondo: nulla di ciò che è nella sua mente trova riscontro nella vita quotidiana, nulla di ciò che è nella sua mente interessa l’ambiente ospitante [...]».

l'isolamento. Spazi che, spesso, sono invece garantiti nel paese d'origine dove le donne hanno un'occupazione e la possibilità di allacciare relazioni esterne all'ambito familiare e dove, a causa della lontananza del marito emigrato, hanno conquistato una maggiore libertà di scelta e di movimento che si vede ridotta con l'arrivo nel nuovo paese.

Altra importante conseguenza della migrazione è che le donne si trovano a vivere, in un contesto di forte discontinuità, sradicamento e cambiamento, momenti cruciali della loro esistenza che modificano anche il loro ruolo sociale: essere immigrata e allo stesso tempo diventare donna adulta, moglie e madre. Questa specificità pone le donne «“dentro” i cambiamenti» (Favaro, 1993: 17), investendone profondamente personalità e identità. Due possono essere le possibili reazioni a questi grandi mutamenti. Una di difesa, di salvaguardia della propria storia, della propria appartenenza e della propria tradizione; l'altra di apertura a nuovi modi di essere, di ricerca della mediazione tra le due culture. In quest'ultimo caso le donne si pongono come agenti del cambiamento, come individui in grado di «tessere e ristabilire i legami fra il mondo [...] del passato e della tradizione e quello del futuro, della contaminazione, delle metamorfosi culturali». Sono, infatti, le donne e la loro presenza a rendere i gruppi di immigrati delle vere e proprie comunità all'estero e a fare da ponte con la società ospitante.

Questo tipo di atteggiamento, di tipo dialogante e tendenzialmente integrativo, diventa particolarmente evidente e necessario con la nascita o la crescita di un figlio nel paese di accoglienza. Diventare madre, allargare la famiglia, allevare i propri bambini in un altro luogo, significa cambiare il progetto migratorio di tutto il nucleo che non è più orientato al rientro nel paese di origine ma al “qui e ora”, a una stabilizzazione della vita nel nuovo paese, a una nuova progettualità, alla ricerca di nuovi equilibri e nuove appartenenze che sappiano tenere insieme il passato e ridefinire il futuro. Osserva, infatti, Milesi (2010: 6): «L'emigrazione femminile, specie se accompagnata dalla presenza di figli minori, sembra caratterizzata da una maggiore stabilità e da una più forte motivazione all'integrazione. Per le donne, l'Italia non rappresenta una meta intermedia [...] Paese di approdo del viaggio diventa il luogo in cui decidono di fermarsi e stabilizzare il loro percorso migratorio». Con la maternità la donna immigrata inizia un percorso di riconoscimento sociale, ottenendo, soprattutto nel caso aspetti un figlio maschio, un ruolo privilegiato all'interno della famiglia e trovando, così, il senso del proprio percorso migratorio e una legittimazione alla sua presenza nel paese straniero. La maternità rappresenta, quindi, un momento di affermazione di sé e di riconoscimento del proprio ruolo, anche all'interno della tradizione familiare ma anche l'evento durante il quale il senso di isolamento e di solitudine si fanno sentire in maniera ancora più acuta. Viene, infatti, a mancare la famiglia allargata femminile che nel paese di origine accompagna la donna nel momento della gravidanza, del parto e del puerperio trasmettendo non solo sicurezza ma anche saperi e saper fare che non vengono riconosciuti nel paese di accoglienza, determinando un impoverimento del rapporto mamma/bambino e delle tecniche di *maternage* tradizionali. Il fatto di non poter condividere ansie, paura, preoccupazioni, di non avere la propria madre accanto dalla quale imparare come allevare un figlio, dalla quale avere consigli e rassicurazioni, mette la donna in una situazione particolarmente delicata, di forte vulnerabilità. L'unica persona con cui si trova a condividere questa esperienza è il marito, che entra come «mediatore» in spazi e situazioni (visite ginecologiche, colloqui con il personale sanitario e dei consultori) che normalmente non gli competono. Nelle culture tradizionali tutto ciò che ruota intorno alla nascita di un bambino è una questione femminile. A volte,

soprattutto nei nuclei familiari monoparentali, costituiti dalla sola donna, o nelle famiglie in cui entrambi i genitori lavorano e hanno pochissimo tempo da dedicare alla cura dei figli, la scelta più appropriata, anche se particolarmente dolorosa, appare quella di far tornare i figli nel paese d'origine perché siano allevati dalla famiglia di provenienza (nonne, zie, cugine). Questo perché le donne immigrate, soprattutto se sole e lavoratrici, con la nascita di un figlio, sono costrette a lasciare il lavoro, a trovare un alloggio che non sia più provvisorio o sovraffollato, in situazioni di forte disagio economico e sociale⁹. Le donne immigrate si trovano, quindi, «in bilico tra due mondi» (Chinosi, 2002: 14), tra la cultura di provenienza e quelle del paese ospitante con la quale, soprattutto in presenza di figli, sono costrette a confrontarsi e a mediare tutti i giorni, cercando di uscire dall'invisibilità a cui ruoli "fissi" e scarsa attenzione da parte dei servizi del paese di arrivo le relegano, negando quelle istanze di cambiamento di cui, con la scelta di partire e restare in terra straniera, si sono fatte portatrici.

3. I CORSI DI ITALIANO PER DONNE MIGRANTI: LE INDICAZIONI DEL VADEMECUM ANCHE LE MAMME A SCUOLA

La presenza degli immigrati sul territorio nazionale è ricca di implicazioni educative. Fin dall'arrivo il migrante sperimenta un bisogno di apprendimento, in particolar modo linguistico, che si configura come un bisogno primario, accanto a quello di vitto, alloggio e occupazione e avverte un'esigenza vitale di «comunicare, di capire, di essere capito, di orientarsi nei molti luoghi sconosciuti e nei codici linguistici diversi» (Favaro, Tognetti Bordogna, 1989: 75). L'immigrato sperimenta la condizione dell'adolescente, di colui che si trova in fase di transizione e perciò costretto a imparare. Demetrio, infatti, sostiene che «l'adolescente e il migrante [...] devono da un lato adattarsi alle trasformazioni, dall'altro, devono elaborarle in prima persona: secondo il loro stile cognitivo, comunicativo, relazionale. Essi, elettivamente sono degli "apprendenti" sul piano fisico, linguistico, comportamentale: vogliono essere accettati nella nuova terra: l'adulità o il porto dove sono giunti per forza o per volontà.» (1989: 89)

Da questa necessità di imparare, scaturisce il dovere di prospettare degli interventi formativi che rispondano ai bisogni di accoglimento di quella parte della popolazione straniera più esposta «ai rischi della transizione e dello sradicamento» (Favaro, Tognetti Bordogna, 1989: 76).

Per le loro condizioni di arrivo e di inserimento nel paese di accoglienza, le donne rientrano in questa fascia della popolazione immigrata e si pongono, quindi, come soggetti e destinatari privilegiati di politiche di formazione e di integrazione.

⁹ Non ci sono, infatti, sufficienti ed efficaci politiche di sostegno alla maternità che possano prevenire il distacco madre/figlio. Non sono sufficienti nemmeno i reticoli di sostegno fra connazionali che appaiono molto efficaci nella risoluzione dei problemi di prima accoglienza, al momento dell'arrivo nel nuovo paese ma non riescono a mantenere continuità nell'aiuto. Come scrive Favaro (La Casa di Tutti i Colori, 2002: 202) «i reticoli comunitari sottolineano soprattutto la caratteristica di ciascuno come *emigrato* – proveniente e appartenente a un determinato contesto di origine – più che quella di *immigrato*, e cioè inserito nel paese di accoglienza e impegnato a costruire qui e ora il futuro proprio e dei propri figli. È questa forse una delle ragioni che possono spiegare la scarsità e la inadeguatezza delle reti sociali rispetto ai bisogni di sostegno dei nuclei familiari e dell'infanzia».

Fra questo tipo di interventi si può collocare il vademecum *Anche le mamme a scuola*, un progetto della Cooperativa Farsi Prossimo e della Provincia di Milano, pubblicato nel 2001, curato da Graziella Favaro e rivolto agli operatori scolastici e ai volontari che intendono realizzare corsi di italiano L2 rivolti alle donne immigrate, in particolare alle madri, per l'inserimento e l'integrazione dei bambini stranieri e delle loro famiglie.

Progettare dei corsi che vedano la componente femminile della popolazione straniera come destinatario principale non significa rinchiudere le donne in un "ghetto" di genere, costruire dei percorsi che le tengano ancora più separate dalla società ma rispondere ai bisogni particolari di questo tipo di pubblico, tenendo conto delle loro condizioni di vita, con l'obiettivo di migliorarle, di offrire delle opportunità maggiori di inserimento e promozione sociale. Sostiene, infatti, Vedovelli (2010: 148) che i processi di apprendimento devono «svilupparsi in maniera efficace e funzionale agli intendimenti e ai bisogni degli apprendenti», creando «percorsi e strumenti sempre adeguati» alle loro effettive caratteristiche. La scuola assume, in questo senso, le caratteristiche di uno spazio in cui si favoriscono e si facilitano le scelte personali, rimuovendo gli ostacoli alla loro realizzazione ed evitando che vengano negate.

Una generica offerta formativa rivolta ad adulti immigrati rischierebbe, di fatto, di escludere le donne dalle iniziative di insegnamento perché tempi, sedi e contenuti molto spesso non si conciliano con quelli della migrazione al femminile. Sia il lavoro domestico e di cura che il ruolo di moglie e madre lasciano alle donne pochi spazi e tempo per sé da investire in un corso di lingua. Inoltre la posizione di marginalità sociale in cui le donne si trovano a vivere e le scarse possibilità di promozione sociale e professionale acuiscono il loro senso di inadeguatezza e il timore di affrontare un percorso formativo.

Per far avvicinare le donne straniere alla scuola, bisogna quindi progettare interventi mirati che si pongano obiettivi coerenti ai bisogni da loro sperimentati ed espressi, che legano l'aspetto dell'apprendimento linguistico a quello della volontà di integrazione.

3.1 *Perché andare a scuola di italiano: i bisogni delle donne migranti e gli obiettivi del corso di lingua*

Le donne migranti si fanno portatrici di bisogni molteplici, alcuni condivisi con il resto della popolazione straniera altri specifici, che si potrebbero definire "di genere".

Uno dei bisogni più sentiti dalle donne straniere è quello della formazione linguistica come elemento fondamentale per integrarsi e accedere ai servizi e alle opportunità offerte dal paese di accoglienza. Si fa urgente la necessità, il desiderio di "prendere la parola", di non essere più soltanto ascoltatrici passive delle parole di qualcun altro, sentite alla televisione o nelle scarse interazioni con gli autoctoni, ma di diventare soggetti attivi nell'espressione dei propri bisogni di comprensione e di comunicazione nel quotidiano, nella vita di tutti i giorni, fuori e dentro la famiglia.

In una realtà di transizione, di passaggio come quella migratoria, essere donna significa affrontare un insieme di cambiamenti che investono profondamente le certezze, il nucleo fondante della propria identità, intesa come capacità di riconoscere se stessi di fronte ai mutamenti in cui ciascun individuo si trova coinvolto nel corso della propria vita e che, se madri e mogli, si riflettono anche sui figli e il resto della famiglia.

Tali mutamenti riguardano, ovviamente, anche la lingua e i linguaggi non verbali. La "novità" del trovarsi in un paese straniero si riflette, come sostiene Castiglioni (2001: 21), «nella necessità di adottare una nuova lingua e dei linguaggi comunicativi

concernenti gli aspetti più complessi della comunicazione non verbale [...] dato che le difficoltà maggiori riguardano i codici culturali e il mondo simbolico che ogni lingua esprime». Dominare il linguaggio verbale ma anche mimica, gesti, atteggiamenti corporei, consente, durante la comunicazione, di capire, di saper gestire le aspettative dell'interlocutore e, di conseguenza, sapere cosa dire, cosa non dire e come dirlo. Significa sapersi muovere negli "spazi" linguistici e, volgendo al femminile le indicazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (2002: 57), «continuare a essere se stesse senza correre il rischio di essere fraintese».

La decisione di apprendere la nuova lingua o di approfondirne la conoscenza è legata a un desiderio di promozione sociale, di miglioramento della propria qualità di vita. Per le donne lavoratrici può essere determinato dalla voglia di ottenere un lavoro migliore. Si pensi alle donne scolarizzate nel paese d'origine – dove svolgevano professioni, poco retribuite, ma qualificate (insegnanti, impiegate pubbliche, ecc.) – le cui prospettive di inserimento professionale nel nuovo paese sono molto ridotte dal punto di vista delle opportunità e della qualità dei lavori offerti. Questo, a volte, porta le donne a smettere di lavorare nel paese di accoglienza per non accettare professioni che sono ritenute degradanti.

In presenza di figli, invece, questo desiderio è legato soprattutto alla volontà di recuperare il proprio ruolo genitoriale, e, quindi, all'esigenza di seguire il percorso educativo e scolastico dei propri figli¹⁰, di essere in grado di comunicare con gli insegnanti e l'istituzione scolastica in generale e di aiutare i figli nello studio. L'ingresso a scuola dei figli, il loro inserimento nei servizi per l'infanzia è un momento importante per tutta la famiglia. Il bambino o l'adolescente avrebbero bisogno di essere guidati in questo passaggio ma spesso i genitori migranti non sono in grado di farlo, non per indifferenza o mancanza di interesse nei confronti dei figli, ma perché le loro competenze in L2 e la loro conoscenza del sistema scolastico italiano non sono sufficienti per instaurare una comunicazione e una mediazione con gli insegnanti. Leggere un avviso sul diario del proprio figlio può costituire un problema reale, concreto – si pensi al caso di donne analfabete – così come prendere la parola, partecipare attivamente a una riunione o a un colloquio fra genitori e insegnanti, se non si sa come esprimersi¹¹.

Per la madre imparare l'italiano è necessario per l'inserimento dei figli nella nuova società e per migliorare la comunicazione e la comprensione tra generazioni all'interno della famiglia perché un genitore che è in grado di "muoversi" nel nuovo paese è in grado anche di assolvere al proprio ruolo di guida, di sostegno, e, di conseguenza, di recuperare un prestigio maggiore all'interno della famiglia insieme alla capacità di comprendere la nuova cultura in cui il figlio sta crescendo. Come sostiene Demetrio

¹⁰ Sottolinea anche Vedovelli (2010: 154) che «la spinta motivazionale a sviluppare una competenza linguistico-comunicativa generale, ovvero a inserirsi in percorsi di formazione, trova un suo momento di accelerazione quando il migrante adulto deve assumersi la responsabilità formativa dei figli che entrano nella scuola.»

¹¹ I problemi di comunicazione tra scuola e famiglia migrante non dipendono solo da difficoltà linguistiche ma anche da fattori extralinguistici che rivelano differenti concezioni culturali della scuola, del rapporto alunno-insegnante e insegnante-genitori che devono essere considerati attentamente ed esplicitati perché possono permanere anche quando lo "scoglio" della comprensione linguistica è stato superato e provocare dei blocchi nella comunicazione. Per un approfondimento sulla comunicazione istituzionale si rimanda al saggio di Agnese Infantino (2000), "La comunicazione interculturale", in Nigris E. (a cura di), *L'educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.

(1989: 95) «il ruolo della famiglia, quando questa abbia potuto ricostituirsi nell'emigrazione, resta il luogo fondamentale entro il quale riconoscersi: e, proprio per questo, un nucleo familiare, anche monogenitoriale, deve co-apprendere con i propri figli».

L'apprendimento della lingua seconda diventa lo strumento per seguire l'educazione dei figli, attuare scelte consapevoli per sé e per la propria famiglia, e «mostrarsi competente nei due mondi e nelle due culture» (Demetrio, Favaro, 1992: 88) e, per questo motivo, appare legato anche al bisogno di informazione e orientamento socio-territoriale ai servizi, in tutti i loro ambiti di competenza (scuola, sanità, enti locali). L'accesso e l'uso dei servizi, si sottolinea in *Anche le mamme a scuola* (Centro Come, 2001: 5) «è possibile solo se si possiede un bagaglio linguistico in L2 e se si conoscono le modalità di funzionamento di tali servizi». Le difficoltà di accesso, infatti, spesso dipendono da una mancanza dei mezzi per comunicare che può portare a situazioni di blocco comunicativo che impediscono lo scambio e l'interazione con le figure professionali con cui le donne si devono confrontare, creando sfiducia e incomprensioni. Leggere i cartelli, riempire un modulo, leggere ricette e prescrizioni mediche, formulare e rispondere a domande sulla propria salute, sullo stato del proprio corpo può essere molto problematico. Il corso di lingua può assumere in questo caso un ruolo di "facilitazione" del rapporto tra le donne straniere e il territorio in cui vivono che sopperisce a una mancanza di informazioni e, spesso, alla impossibilità di trovarle autonomamente.

Non si tratta solamente di informare, ma anche di orientare, di spiegare come raggiungere i servizi, fisicamente, come spostarsi sul territorio. Prendere i mezzi pubblici, spostarsi in città più grandi, se si vive in piccoli centri, rispettare gli orari di appuntamenti sono questioni importanti su cui le donne chiedono di essere "aiutate". La migrazione porta ad affrontare problemi legati a un cambiamento nella percezione del tempo e dello spazio. Lo spazio esterno è mutato rispetto al prima e viene percepito come estraneo, generando «stati di smarrimento e perturbamento» (Cavagnera, 2001: 167), che fanno perdere la sicurezza di sapersi muovere nell'ambiente circostante, e, quindi, riducono gli spazi di autonomia personale e la libertà di movimento che devono essere recuperati per uscire da una condizione di dipendenza (dal marito, dai figli) e di isolamento.

È proprio questa condizione, che implica scarsi contatti sociali, a generare il bisogno di incontro, di stabilire relazioni amicali con connazionali, o con altre donne straniere e autoctone, in assenza della rete di sostegno della famiglia allargata al femminile tipica delle culture di provenienza delle donne migranti. Insegnanti, compagne di scuola possono diventare così "amiche" e il corso di lingua uno spazio per sé in cui coltivare relazioni ed esprimersi in lingua seconda e in lingua madre.

Per questo motivo, all'interno dei corsi di italiano L2 rivolti alle donne sono fondamentali i momenti dell'accoglienza e del commiato prima e dopo le lezioni. I tempi del saluto, dello scambio di informazioni tra donne devono essere dilatati per permettere loro di raccontarsi le novità, di riprendere il dialogo interrotto a distanza di qualche giorno, tra una lezione e l'altra. In questi momenti anche le insegnanti si presentano come "donne" perché ciò che importa è lo scambio di esperienze che accomunano, avvicinano e «fondano la solidarietà di gruppo» (Centro Come, 2001: 29) e che dipendono da una comune appartenenza di genere. È importante che questo tempo sia curato, che non ci sia distrazione e che si svolga in un clima rilassato in cui sorrisi, gesti,

abbracci, toni della voce diventano elementi di comunicazione e di contatto fondamentali, anche e soprattutto in assenza, talvolta, di parole comuni.

Il corso di italiano può rappresentare per le donne «lo spazio degli incontri» dove «si parte dall'accoglienza, dall'ascolto dei loro problemi, delle difficoltà, si cerca di facilitare l'inserimento di chi arriva» (Grigolo, 2009: 37-38). Si creano, quindi, delle azioni di rinforzo, di supporto emotivo e materiale in risposta alla necessità di attivare forme di aiuto reciproco, soprattutto per le neo-madri e per la cura e l'educazione dei figli.

Una prima forma di risposta a questo bisogno è rappresentata dalla creazione di uno spazio di accudimento dei figli delle corsiste in concomitanza con le ore di lezione del corso (per l'organizzazione dello spazio-bimbi si veda il par. 3.6). Con il costruirsi di nuove relazioni di amicizia, di conoscenza, di fiducia, si possono trovare altre risorse all'interno del gruppo delle donne, contando, ad esempio, sulla disponibilità di tempo delle donne che non lavorano e che potrebbero prendersi cura dei bambini delle altre compagne, connazionali e non, sulla possibilità di "fare da guida" alle neo-arrivate, accompagnandole ai servizi che si conoscono e mettendo a frutto le competenze, anche linguistiche, che derivano da esperienze già vissute.

È in questa dimensione dell'incontro e dello scambio di saperi, saper fare ed esperienze di vita che ne deriva, che trova espressione un altro bisogno delle donne migranti che riguarda la valorizzazione e il mantenimento della propria lingua e cultura d'origine e, come sostiene Demetrio (2000: 348), «il riconoscimento e la legittimazione in terra straniera». Spesso nei confronti della lingua e della cultura della terra di approdo le donne vivono sentimenti di ambivalenza, soprattutto nella comunicazione con i figli nella quale l'italiano sembra prendere sempre più spazio a discapito della lingua materna, generando il timore che la lingua seconda possa andare a occupare anche la dimensione degli affetti e dei ricordi. Non si deve dimenticare, come nota Castiglioni (2001: 22), che «i suoni propri della lingua materna, ma anche elementi distintivi quali l'accento, la modulazione, l'intonazione, la cadenza sono carichi di evocazioni affettive per chi le ascolta». Le donne hanno, quindi, bisogno di spazi e di occasioni che permettano loro di mantenere le proprie radici linguistiche ed esprimere la propria appartenenza etnica e culturale, vedendo riconosciuta e accolta la propria diversità¹².

Analizzando i diversi bisogni che le donne presentano al momento della scelta di un percorso di formazione, si nota che la necessità di apprendere l'italiano sfocia in dimensioni ed esigenze di "alfabetizzazione" sociale e di promozione personale.

Obiettivi del corso di lingua saranno pertanto: acquisire competenze linguistiche di base in italiano, facilitare la relazione tra le madri e i servizi scolastici, acquisire informazioni per l'accesso ai servizi socio-sanitari presenti sul territorio, essere un luogo accogliente in cui creare possibilità di incontro e di riattivazione di forme di aiuto reciproche fra donne, valorizzare i saperi e la cultura di origine delle allieve.

Per raggiungere questi scopi, occorre associare l'apprendimento-insegnamento della lingua e la programmazione dei contenuti del corso ad altre attività che vanno oltre la glottodidattica intesa in senso tradizionale.

¹² A questo proposito è importante incentivare e sostenere l'uso della L1 da parte delle madri migranti nella comunicazione con i loro figli. Spesso le donne temono che parlare la propria lingua madre con i bambini possa costituire uno svantaggio per l'apprendimento dell'italiano da parte dei piccoli. In realtà, se la madre ha scarse competenze in L2, rischia di impoverire la comunicazione con il bambino, fornendogli un *input* non adeguato e privo di quelle connotazioni affettive che si riuscirebbero, invece, a trasmettere comunicando in L1.

3.2. *Imparare l'italiano per... domini, testi, temi, funzioni comunicative, aree semantiche*

Partendo dai bisogni che spingono le donne a iscriversi ai corsi di lingua italiana, occorre chiedersi quale italiano bisogna insegnare loro. Seguendo le indicazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER), per programmare un corso e deciderne i contenuti in base alle esigenze degli apprendenti, bisogna cercare di prevedere gli ambiti in cui gli apprendenti dovranno usare la lingua, le persone con cui dovranno interagire, gli oggetti cui avranno bisogno di riferirsi, i compiti che dovranno eseguire, i temi che dovranno affrontare, se dovranno solo comprendere ciò che viene detto loro o anche parlare, i testi che dovranno ascoltare o leggere, le conoscenze «del mondo e dell'altra cultura» (QCER, 2002: 57) cui dovranno fare riferimento nel comunicare¹³.

Se si tiene conto delle condizioni di inserimento e di vita delle donne immigrate e delle difficoltà che spesso incontrano nell'avvicinarsi alle offerte formative del territorio, per diffidenza, timore di non essere all'altezza, o semplicemente per mancanza di informazioni o di capacità di reperimento delle stesse, si deve strutturare un percorso di apprendimento linguistico che segua alcune indicazioni di carattere generale dalle quali non si può prescindere per la programmazione del corso. Bisogna partire dalla vita quotidiana delle apprendenti e dai bisogni comunicativi e di orientamento che sperimentano tutti i giorni, proponendo argomenti, dice il vademecum (Centro Come, 2001: 11) «di utilità immediata», che possano, quindi, essere spendibili nel contesto socio-culturale in cui si è inseriti.

Le corsiste a lezione si devono trovare ad affrontare situazioni autentiche e reali e ricevere *input*, stimoli basati sulla lingua d'uso, su un italiano di base, funzionale alle loro esigenze, che possano sollecitare la presa di parola, una prima riflessione sulle strutture linguistiche, l'apprendimento di un lessico ad alta frequenza e che privilegino l'uso della lingua orale. Successivamente si possono proporre dei testi scritti, differenziati a seconda del livello di competenza raggiunto dalle allieve, che le mettano in grado di approfondire le loro conoscenze della L2 e le abilità di lettura e di scrittura. Questa esigenza, oltre che dalla necessità di scrivere testi utili nella vita quotidiana (comunicazioni per gli insegnanti dei figli, *curriculum vitae*, moduli, biglietti di auguri, raccomandate), nasce anche dall'identificazione dell'apprendimento di una lingua straniera e delle attività scolastiche in generale con «la possibilità di acquisire competenze nello scritto» (Centro Come, 2001: 10).

Le donne si fanno, però, portatrici di altri bisogni linguistici che hanno a che fare non solo con la vita quotidiana, ma anche con il mantenimento della propria identità, come madri e come persone. Non chiedono soltanto di apprendere una lingua “strumentale”, da spendere nello spazio pubblico (al supermercato, in posta, in banca, dal medico), al di fuori della casa, ma anche una lingua dell'affettività, dei sentimenti, delle emozioni, dell'espressione intima di sé che permetta di comunicare con i bambini, di raccontarsi e raccontare la storia della propria vita e del proprio mondo interiore, una lingua, cosiddetta, dei “chiaroscuri”.

¹³ Apprendere una seconda lingua, scrive Chini (2000: 259), «è un compito complesso che implica l'interiorizzazione di più competenze», non solo linguistiche ma anche para ed extra-linguistiche. Le competenze che gli apprendenti devono acquisire si sviluppano, infatti, su più livelli: fonetico e fonologico, morfosintattico, semantico-lessicale, testuale, pragmatico-comunicativo, sociale-funzionale.

Nel programmare un corso bisogna tenere anche conto del fatto che le donne si trovano in un contesto di immersione linguistica, e, quindi, di acquisizione spontanea, e ciò che l'apprendimento guidato può fare è svolgere una funzione di facilitazione che sostenga l'acquisizione e lo sviluppo dell'interlingua, fornendo stimoli adeguati, producendo curiosità e interesse nei confronti della L2, chiarendo dubbi e difficoltà che le apprendenti si pongono o con cui si scontrano facendo ipotesi sul funzionamento della lingua obiettivo.

Questo ruolo del corso e dell'insegnante di italiano L2 è particolarmente importante per le donne immigrate perché spesso i contatti con i parlanti nativi, quindi, con coloro che potrebbero correggere eventuali errori e fornire un *input* più ampio e ricco, sono scarsi o limitati ad alcuni ambiti ristretti, come ad esempio quello del lavoro di cura o di assistenza, e, di conseguenza, sono poche le possibilità di far progredire, evolvere la propria interlingua, che se non adeguatamente sviluppata, rappresenta, come sostengono Demetrio e Favaro (1992: 80-81), «un sistema di comunicazione “debole”» che pone il parlante in una condizione di dipendenza da altri connazionali (per le donne spesso è il marito, o il figlio scolarizzato soprattutto se nato in Italia e bilingue) che hanno una maggiore padronanza della lingua italiana, di difficoltà comunicativa di fronte a situazioni nuove, di impossibilità di controllare e valutare la nuova realtà.

Nel proporre i contenuti del corso e individuare i contesti d'uso della lingua, si può seguire la suddivisione in macroaree di attività riportata da Vedovelli (2010) che si basa sulla suddivisione in domini (privato, pubblico, professionale, educativo) proposta dal QCER, intendendo per domini le sfere d'azione della vita sociale in cui l'apprendente «si trova a svolgere la propria vita e a interagire comunicativamente» (Vedovelli, 2010: 153). Tali macroaree riguardano l'accoglienza e la regolarizzazione, il lavoro, l'abitare, la salute e l'assistenza, la formazione e la socializzazione e il tempo libero. Alcune di queste aree riguardano tutti i migranti mentre altre sono specifiche del progetto migratorio delle singole persone e, pertanto, il loro inserimento all'interno della programmazione di un corso deve essere gerarchizzata ed equilibrata a seconda dei bisogni e delle richieste degli apprendenti che conferiranno a ciascun dominio una maggiore o una minore rilevanza.

Per le donne madri e ricongiunte, assumono grande importanza le aree della salute e dell'assistenza, in relazione alla propria salute e a quella dei bambini. Quest'area, infatti, è quella che più delle altre pone il problema della chiarezza, della trasparenza, della precisione nella comunicazione e di ciò che Vedovelli (2010: 165) chiama «il diritto alla comprensione e al senso», perché non avere le parole per esprimersi, per parlare del proprio corpo e di quello dei propri figli, si può realmente tradurre nell'impossibilità di curarsi e rappresentare addirittura un pericolo per la salute.

Molto importanti sono anche l'area della formazione soprattutto per quanto riguarda i figli e il loro ingresso a scuola, quella dell'abitare che può essere intesa non tanto in termini di ricerca di un alloggio (spesso, infatti, è il marito a occuparsene) quanto in termini di economia domestica, di cura della casa, e quella della socializzazione e delle possibilità di incontro e aggregazione con nativi e stranieri. Per quanto riguarda l'area del lavoro, questa è rilevante per le donne lavoratrici, che intendono migliorare la propria condizione professionale o per le quali la ricerca di un'occupazione è alla base del progetto migratorio, mentre per le donne ricongiunte è un'area di interesse non immediato perché la volontà di “cercarsi un lavoro” scatta in seguito alla presa di coscienza della necessità di una maggiore autonomia personale e quindi in seguito a un primo approccio con i percorsi di formazione.

Considerando domini e macroaree individuate, si possono descrivere le situazioni in cui le donne possono trovarsi nella necessità di utilizzare le loro competenze linguistico-comunicative per svolgere compiti e operazioni linguistiche anche molto complessi che, come dice Vedovelli (2010: 157), prevedono «una grande escursione nello spazio linguistico italiano».

Riprendendo la tavola 5 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (2002: 60-61), si possono indicare, senza pretesa di esaustività, i contesti situazionali d'uso della lingua che coinvolgono le donne come parlanti di una lingua seconda, considerando i luoghi, le istituzioni, le persone, gli oggetti, gli avvenimenti, le azioni e i testi che potrebbero essere coinvolti nella comunicazione (vd. Tabella 1 e 2)

Tabella 1. *Categorie descrittive dei contesti situazionali: luoghi, istituzioni, persone, oggetti*

Ambito	Luoghi	Istituzioni	Persone	Oggetti
Privato	Casa Casa di amici, conoscenti o familiari Casa al paese d'origine	Famiglia Reti sociali	Figli Marito Fratelli e sorelle Amiche Vicine di casa	Mobili e arredo Alimenti Abbigliamento Elettrodomestici Detersivi Oggetti per la pulizia della casa Oggetti per l'igiene personale proprio e dei figli Giochi e giocattoli Libri (tra cui i libri scolastici dei figli e i libri per bambini) e riviste Beni domestici Medicinali Trucchi, strumenti per la bellezza e la cura di sé Attrezzi e utensili da cucina Piante e fiori
Pubblico	Luoghi pubblici (strada, parco, piazza) Mezzi di trasporto Negozi, supermercati, mercato rionale Banca	Uffici statali o scolastici Servizio sanitario Associazioni di volontariato	Semplici cittadini Rappresentanti ufficiali Commessi Polizia, personale di sicurezza Autisti, controllori Insegnanti e personale di	Denaro Biglietti Documenti Merci, scontrini Borse Pasti, bevande, merende Passaporti e patenti Mezzi pubblici

	<p>Ospedali, ambulatori, cliniche, consultori</p> <p>Uffici pubblici e amministrativi (poste, questura, comune)</p> <p>Asilo, scuola</p> <p>Bar, ristoranti</p> <p>Teatri, cinema, luoghi di aggregazione</p> <p>Luoghi di culto, oratori</p> <p>Biblioteche</p>		<p>segreteria</p> <p>Camerieri, baristi</p> <p>Religiosi (preti, suore)</p> <p>Volontari</p> <p>Mediatrici</p>	
Occupazionale	<p>Uffici</p> <p>Case di estranei (vedi il caso di colf e badanti)</p> <p>Fabbrica</p> <p>Servizi pubblici</p> <p>Agenzie di collocamento e interinali</p> <p>Aziende di servizi</p>	<p>Privati cittadini</p> <p>Imprese</p> <p>Industrie</p> <p>Sindacati</p> <p>Cooperative di lavoro e agenzie interinali</p>	<p>Datore di lavoro</p> <p>Familiari della persona assistita (nel caso delle badanti)</p> <p>Collegli di lavoro</p> <p>Impiegati</p> <p>Clienti</p>	<p>Macchinari, attrezzi;</p> <p>(se il lavoro si svolge in casa di altre persone o si assistono persone anziane o malate) oggetti e strumenti per la pulizia e l'igiene della casa e del corpo, medicinali</p>
Educativo	<p>Scuole: atri, aule, segreterie</p> <p>Asili</p> <p>Sedi di associazioni di culturali o di volontariato che fanno corsi di L2</p> <p>CTP</p>	<p>Scuola</p> <p>Asilo</p> <p>Associazioni culturali o di volontariato</p>	<p>Insegnanti</p> <p>Personale di segreteria</p> <p>Volontari</p> <p>Compagne di classe</p> <p>Mediatrici</p>	<p>Materiale per scrivere e materiale scolastico in generale (libri, quaderni, matite, penne, ecc.)</p> <p>Lavagna e gessi</p> <p>Apparecchi audiovisivi (computer, proiettori, registratori, lettori dvd o video registratori)</p>

Tabella 2. *Categorie descrittive dei contesti situazionali: avvenimenti, azioni, testi*

Ambito	Avvenimenti	Azioni	Testi
Privato	Feste familiari Visite Incidenti, infortuni, malesseri e malattie Fenomeni naturali Passeggiate a piedi (in città, al parco) Vacanze, ritorno al paese d'origine	Routine quotidiane: alzarsi, vestirsi, svestirsi, mangiare, cucinare, lavarsi, pulire e sistemare casa; Se in presenza di figli: vestire, lavare, mettere a dormire, dar da mangiare al bambino; Cucire, ricamare, fare piccoli lavori manuali; Leggere, guardare la TV, ascoltare la radio; Conversare con amiche, conoscenti, vicine di casa; Telefonare	Ricette; Etichette e istruzioni detersivi; Foglietti medicinali; Bollette; Assegni; Raccomandate; Opuscoli pubblicitari; Ninne nanne, fiabe, racconti per bambini; Garanzie e manuali di istruzione; Istruzioni d'uso dei giocattoli; Testi orali diffusi via radio o trasmessi alla tele; Manuali scolastici (propri e dei figli); Film per bambini; Parlato faccia a faccia; Inviti; Lettere personali; Biglietti di auguri e di ringraziamento
Pubblico	Incidenti, infortuni, malattie, visite mediche, gravidanza e parto; Incontri pubblici; Riunioni e colloqui tra genitori e insegnanti; Inserimento bambini piccoli nei servizi per l'infanzia; Spostamenti in città; Spettacoli; Giornate di festa locali	Acquistare i servizi pubblici e utilizzarli; Usare il servizio sanitario; Viaggi sui mezzi pubblici; Attività del tempo libero; Prendere la parola; Prenotare una visita o un esame; Riempire un modulo; Telefonare	Annunci e avvisi (anche trasmessi); Avvisi scolastici e pagelle; Etichette e confezioni; Volantini; Biglietti e orari; Cartelli e regolamenti; Cartelli stradali e simboli; Menu; Modulistica; Ricette mediche; Parlato faccia a faccia
Occupazionale	Ricerca di un lavoro; Colloquio di lavoro; problemi sul posto di lavoro	Cura della persona; manutenzione e pulizia degli uffici; attività produttive;	Curriculum vitae; Ordini, istruzioni, cartelli e regolamenti; Annunci di lavoro;

		Scrivere un curriculum vitae; Telefonare; Affrontare un colloquio di lavoro; Reperire e chiedere informazioni; Leggere un annuncio; Rispondere a un annuncio	Modulistica; Segnalazioni; Parlato faccia a faccia; Etichette e confezioni
Educativo	Inizio e fine del corso; Inizio e fine della lezione; Ingresso in classe; Interruzione del corso	Lezioni; Giochi didattici; Test di ingresso, in itinere e finali; Compiti a casa; Discussioni e confronti	Testi autentici (articoli di giornale, brani letterari, poesie, video); Libri di testo; Esercizi; Dizionari Dizionari illustrati

Come si vede dalle tabelle e come indicato dal QCER molte situazioni intersecano più di un dominio. Ad esempio, seguire i figli nello studio, tocca sia il dominio personale che quello pubblico, o, nel caso di donne che svolgono la professione di assistente familiare e che spesso vivono nello stesso luogo in cui lavorano, il dominio occupazionale può coincidere con quello privato.

Inoltre, è importante sottolineare, come specifica il QCER (2002: 58) che «il dominio personale individualizza e personalizza le azioni negli altri domini nei quali le persone, pur essendo attori sociali, si collocano anche in quanto individui».

Nelle diverse situazioni d'uso della lingua, soprattutto in un contesto come quello migratorio che prevede il contatto quotidiano con culture differenti, è importante tenere presente anche il contesto mentale dell'individuo e in particolare le differenze di valori, convenzioni sociali, aspettative sociali, che possono rendere la comunicazione e l'interazione difficoltosa e che devono quindi essere esplicitate e "insegnate" nei corsi perché lo studente e l'insegnante, a sua volta, possano sviluppare una maggiore consapevolezza interculturale ed evitare incidenti comunicativi¹⁴.

Dai differenti contesti situazionali, si possono derivare i temi attorno cui organizzare la programmazione del corso e quindi scegliere gli argomenti su cui «si focalizzano i singoli atti comunicativi» (QCER, 2002: 65).

I contenuti, i temi proposti e individuati dal vademecum *Anche le mamme a scuola* (2001: 12), ai quali ne sono stati aggiunti altri ritenuti validi per in corso di lingue destinato a donne migranti, sono i seguenti :

¹⁴ Apprendere una lingua, infatti, sostiene Chini (2000: 260), «significa anche in un certo senso fare propria una diversa categorizzazione del reale o almeno una codificazione linguistica differente di alcuni suoi aspetti (dimensioni personali, temporali, spaziali, sessuali, ecc.)».

- *identità personale:*
 - chi sono (descrizione fisica e caratteriale, sentimenti e stati d'animo)
 - la famiglia (la nuova famiglia e la famiglia d'origine)
 - i documenti

- *vita quotidiana:*
 - la giornata tipo
 - al supermercato
 - fare la spesa
 - cucinare
 - educare e curare i figli
 - trucco e bellezza
 - che ora è
 - che cosa hai fatto ieri
 - che cosa facevi al paese d'origine
 - progetti futuri

- *abitazione e ambiente:*
 - la casa e i lavori di casa
 - cerco casa

- *salute e benessere:*
 - la gravidanza e il parto
 - in farmacia
 - dal medico e dal pediatra
 - il corpo umano
 - l'ospedale

- *servizi:*
 - i servizi della città
 - in banca
 - in posta
 - la scuola dei figli
 - in biblioteca

- *viaggi e spostamenti:*
 - muoversi in città
 - per la strada
 - prendere i mezzi pubblici
 - fuori città
 - il mio viaggio in Italia

- *acquisti:*
 - abbigliamento e negozi
- *tempo libero e divertimenti:*
 - le feste
- *tempo meteorologico:*
 - che tempo fa?
 - le stagioni
- *lavoro:*
 - cerco lavoro
 - il curriculum vitae
 - il colloquio di lavoro

Individuati i contesti d'uso della lingua e i temi che vanno affrontati durante il corso, bisogna anche considerare quali funzioni comunicative lo studente deve apprendere per poter raggiungere i propri scopi e portare a termine i propri compiti all'interno di un atto comunicativo. Le funzioni ritenute più importanti per gli scopi comunicativi delle donne migranti possono essere:

- salutare, accomiarsi, raccomandarsi,
- presentarsi,
- ringraziare,
- scusarsi,
- fare domande,
- fare ipotesi e supposizioni,
- chiedere il significato, la pronuncia, l'ortografia di una parola,
- chiedere di ripetere,
- chiedere l'ora,
- parlare del tempo atmosferico,
- offrire e accettare qualcosa,
- ordinare qualcosa al bar o al ristorante,
- fare una telefonata e lasciare un messaggio in segreteria,
- rispondere al telefono,
- rimproverare,
- giustificarsi,
- esprimere accordo e disaccordo,
- esprimere possesso,
- esprimere gusti e preferenze,
- descrivere se stessi,
- presentare e descrivere la propria famiglia e le altre persone,
- parlare di azioni in corso,
- situare nel tempo e nello spazio,

- descrivere luoghi e oggetti,
- dare istruzioni,
- leggere e comprendere istruzioni,
- parlare di sé al futuro,
- esprimere la propria opinione,
- esprimere desideri,
- descrivere situazioni,
- parlare di abitudini al presente e al passato,
- ricordare;
- esprimere opinioni e sensazioni,
- esprimere disagio e malessere (fisico e mentale),
- eseguire transazioni e comprare qualcosa,
- chiedere il prezzo,
- chiedere informazioni e spiegazioni,
- dare informazioni e spiegazioni,
- fare paragoni,
- esprimere cause e effetti,
- lamentarsi e protestare,
- motivare,
- argomentare,
- convincere,
- intraprendere una conversazione e stabilire il contatto comunicativo,
- fare nuove conoscenze,
- proporre qualcosa,
- invitare qualcuno,
- fare una prenotazione,
- parlare di sogni, desideri e delle proprie aspirazioni,
- esprimere critiche e punti di vista,
- raccontare una favola,
- scherzare.

In base ai temi individuati, si possono stabilire anche le aree semantiche che devono essere tenute in considerazione nella programmazione di un corso e nell'insegnamento di lessico e strutture.

Dal punto di vista lessicale, soprattutto in alcune macroaree, come quella della salute e dell'assistenza, è molto importante prestare attenzione non solo al lessico di base ma anche a quello specialistico che deve essere presentato e spiegato in modo che la donna migrante abbia gli strumenti necessari per farsi capire e per comprendere, evitando eventuali insuccessi comunicativi.

Alcune fra le aree semantiche da tenere in considerazione sono quelle relative al sé, alla famiglia, alla vita quotidiana, alla descrizione fisica, al cibo e alle bevande, ai colori, al tempo (tempo atmosferico, stagioni, ore, momenti della giornata, calendario), alla collocazione spaziale, ai mezzi di trasporto, alla casa, all'abbigliamento, alla salute, al corpo, alla malattia, ai sintomi, alla cura dei bambini, ai sentimenti e agli stati d'animo

positivi e negativi, al carattere di una persona, alla vita in città, al viaggio, agli acquisti, all'uso dei servizi, alle feste e tradizioni, al fantastico.

Dopo avere dato alcune indicazioni sulla programmazione dei contenuti linguistici del corso, si può suggerire anche come affrontare la lezione in classe e come organizzarla.

Durante lo svolgimento del corso si può suddividere la presentazione di ciascun argomento su due incontri.

Come suggerisce *Anche le mamme a scuola*, nel primo incontro si presenta oralmente il tema attraverso esempi, situazioni simulate, immagini, fotografie, situazioni autentiche. Si sollecitano poi le donne a prendere la parola con attività di *brainstorming*, di recupero e riattivazione delle conoscenze pregresse. In seguito si presentano le strutture linguistiche di base, il lessico e si propongono esercizi di livello differenziato.

Nel secondo incontro si verificano gli apprendimenti, «con esercizi individuali e di gruppo, conversazione sull'argomento, domande e riutilizzo del lessico e delle strutture in situazioni analoghe (Centro Come, 2001: 11).

Di fronte a queste indicazioni di carattere generale, è poi compito dell'insegnante e della sua creatività "tarare" la programmazione, la scelta dei materiali e delle attività da proporre, in base ai bisogni, alle caratteristiche e al livello di competenza linguistico-comunicativo delle proprie apprendenti, tenendo presenti le scale e i descrittori che il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* propone per ciascun livello.

Nei corsi di italiano per donne migranti, come si vedrà in seguito anche nelle interviste, di solito, i livelli presenti sono A1, A2 e B1 e, spesso, un livello che si pone sotto l'A1 e che comprende le donne che non conoscono l'alfabeto latino o analfabete in lingua madre. In caso di classi multilivello, sarà necessario, pur partendo da un argomento comune, differenziare le attività per ciascun livello per evitare di richiedere compiti troppo facili o troppo difficili che potrebbero demotivare le apprendenti.

3.3. *Quale metodo didattico adottare?*

Per quanto riguarda l'approccio metodologico, non ci sono soluzioni univoche ma in base alle caratteristiche della classe, agli obiettivi linguistici fissati e alla fase di insegnamento-apprendimento della L2, si possono integrare diverse metodologie didattiche, utilizzare, cioè, come suggerito dal vademecum (Centro Come, 2001: 21) «un metodo "composito"».

Le scelte metodologiche devono comunque mantenere come obiettivo l'insegnamento della lingua per comunicare e, quindi, un approccio orientato all'azione, alla risoluzione di compiti comunicativi che le allieve potrebbero trovarsi ad affrontare nella vita reale e quotidiana al fine di mantenere alta la loro motivazione all'apprendimento linguistico, sia questa di tipo strumentale o di tipo integrativo e rispecchi, in quest'ultimo caso, un desiderio di inserimento nel tessuto sociale del paese ospitante.

Rifacendosi non solo alle teorie metodologiche ma anche alle esperienze cui fa riferimento, *Anche le mamme a scuola* indica come particolarmente utili ed efficaci i metodi umanistico-affettivi o comunicativo-affettivi.

La ragione della scelta sta nel fatto che questi metodi pongono al centro del processo di apprendimento della lingua il discente, e vedono il docente come un 'facilitatore' che

cerca, insieme agli studenti, «di eliminare le barriere che possono ostacolare un apprendimento spontaneo, utile e autodeterminato, verso una sempre maggiore autonomia» (Barsi, Rizzardi, 2005: 313).

L'attenzione è rivolta non solo alla sfera intellettuale dell'allievo ma anche alla sua sfera emotiva e affettiva, fattori che influiscono fortemente sulla disponibilità all'apprendimento di una lingua straniera o seconda. Creando in classe un clima coinvolgente, rilassato, in cui gli studenti possano sentirsi a proprio agio, senza timore di essere giudicati, di provare imbarazzo o ansia di fronte all'insegnante e ai compagni, di commettere errori, un clima in cui i ricordi, i valori, le convinzioni, le idee, le speranze, le motivazioni degli studenti diventano parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento, si rende importante, significativa l'esperienza della lezione e del corso di lingua e si permette all'allievo di imparare la lingua e allo stesso tempo di acquisire «consapevolezza di sé e degli altri» (Barsi, Rizzardi, 2005: 313), insieme ad atteggiamenti di autostima e di rispetto di sé e degli altri.

Questo tipo di atteggiamento è molto importante in una classe multilingue e multiculturale come quella di un corso per immigrati/e adulti/e in cui ognuno porta anche la propria visione del mondo e delle pratiche educative cui è abituato/a, in un contesto, cioè, che dovrebbe favorire la comunicazione autentica e il confronto interculturale. Questo non significa eliminare la discussione attorno a temi e abitudini di culture altre, sia dal punto di vista antropologico (feste, tradizioni culinarie, concezione del tempo e dello spazio, ecc.) che educativo (rapporto insegnante/alunno, riflessioni su come si apprende una lingua, correzioni degli errori, ecc.)¹⁵ ma instaurare un rapporto dialettico non giudicante di reciproco ascolto, di confronto, di curiosità critica in cui si cerca di vedere le cose come le vedono gli altri.

Tra i metodi proposti dal vademecum si trovano il TPR (*Total Physical Response*), il metodo diretto, l'approccio naturale e l'approccio autobiografico. Quest'ultimo rappresenta la cornice nella quale si inseriscono gli altri metodi e le altre tecniche.

Tralasciando per ora l'approfondimento dell'approccio autobiografico (si veda par. 3.3.1), gli altri tre metodi sono ritenuti utili per «sollecitare la presa di parola» (Centro Come, 2001: 21) da parte delle alunne, nel rispetto della fase di silenzio, e per costruire la capacità di riflessione linguistica anche con apprendenti per nulla o poco scolarizzate o con L1 tipologicamente distanti dall'italiano, stimolando l'attenzione alla forma e favorendo la scoperta delle regole grammaticali in maniera induttiva, riducendo al minimo l'uso di termini metalinguistici.

Il *Total Physical Response*, sviluppato da James J. Asher, considera l'apprendimento della L2 come «un'esperienza piacevole e coinvolgente a livello psichico e fisico» (Barsi, Rizzardi, 2005: 338) e si basa sul principio dell'imparare "facendo" attraverso l'associazione di parole, più precisamente di concatenazioni di parole, e movimenti concreti. In particolare si basa sull'esecuzione dei comandi impartiti dall'insegnante, semplici all'inizio e, poi, sempre più complessi, fino a comprendere le strutture principali della L2. Le istruzioni devono poter essere eseguite tramite dei movimenti corporei, non verbali e fornire un *input* che sia interessante, motivante e comprensibile. La prima fase è soprattutto una fase di ascolto e di comprensione in cui lo studente esegue le

¹⁵ In un approccio andragogico alla didattica della L2, in un rapporto tra pari tra studente e docente, molto importante è la trasparenza del processo di insegnamento. Esplicitare in classe cosa si sta facendo e per quale motivo, consente di instaurare un rapporto di fiducia e comprendere convinzioni e aspettative dei discenti.

indicazioni, gli ordini impartiti dall'insegnante che, all'inizio, compirà personalmente i gesti e le azioni indicati dalla frase ponendosi come modello, per poi lasciare che sia solo la classe a riprodurli. L'allievo prende la parola solo quando si sente pronto, dando ordini ai compagni in L2, proponendo anche la soluzione di situazioni complesse.

I punti di forza di questo metodo risiedono nel rispetto della fase di silenzio, nel rinforzare la comprensione tramite l'azione fisica e nel capovolgere i ruoli docente/discente trasformando gli allievi in insegnanti, dando loro sicurezza. Per questi motivi è utile soprattutto nelle fasi iniziali dell'apprendimento della lingua seconda, per lo sviluppo delle abilità passive di ascolto e comprensione orale.

Il metodo diretto vuole sollecitare nei discenti una modalità di apprendimento della lingua seconda che sia il più "naturale" possibile. L'insegnante, fin dalla prima lezione, usa solo la L2 nella quale si svolgono tutte le attività e le interazioni all'interno del gruppo classe e insiste sullo sviluppo delle capacità orali prima di quelle di lettura e scrittura. Il docente si pone come «modello di riferimento e facilitatore della conversazione in classe» (Barsi, Rizzardi, 2005: 77), facendo parlare gli alunni il più possibile. La grammatica è presentata in maniera induttiva: attraverso la presentazione di vari esempi, il docente pone una serie di domande agli alunni per farli "arrivare" da soli alla scoperta della regola che poi viene presentata e discussa. Questo metodo prevede una maggiore attenzione alla forma e anche una correzione sistematica degli errori, che, in allievi con competenza ancora minime nella L2, potrebbe essere controproducente perché, interrompendo la comunicazione, potrebbe generare tensione e imbarazzo e bloccare l'allievo che, "per paura" di sbagliare e di essere corretto, tende a non esprimersi.

L'approccio naturale, sviluppato da Tracy Terrel e Stephen Krashen, attribuisce grande importanza alla sfera affettiva dell'apprendente. Sono proprio loro a sviluppare l'ipotesi del filtro affettivo come barriera mentale che, come sostiene Rizzardi (2005: 381), «agisce impedendo di utilizzare gli *input* linguistici offerti dall'ambiente, anche se sono facilmente comprensibili» e quindi di acquisire la L2. Dal punto di vista didattico, occorre che l'insegnante sappia controllare e regolare gli *input* offerti in base ai livelli di competenza presenti nella classe. Gli stimoli forniti devono presentare situazioni di comunicazione reali. L'allievo non deve essere forzato a parlare o scrivere, a produrre, nella lingua seconda finché non si senta pronto. Si privilegiano, quindi, nella fase iniziale, attività di ascolto e lettura e, solo dopo la presa di parola da parte dello studente, si assegnano attività comunicative. Inoltre, per evitare di interrompere la comunicazione e di far sentire il discente esposto al giudizio, l'insegnante evita la correzione degli errori, a meno che questi non impediscano la comprensione del messaggio.

Per quanto riguarda la riflessione grammaticale, non dovrebbe trovare spazio in classe, ma essere svolta individualmente, a casa, dagli studenti, sempre che abbiano raggiunto un livello di competenza che li metta in grado di fare questo tipo di lavoro. Nel caso in cui sia necessaria anche durante la lezione, la spiegazione deve essere semplice e breve.

Gli obiettivi dell'insegnamento sono di tipo comunicativo e semantico (esecuzione di compiti, risoluzione di problemi, espressione di idee e opinioni personali, ecc.). il discente si trova, quindi, al centro del processo glottodidattico, è rispettato nella sua fase di silenzio e trova il modo di imparare partendo da se stesso, dal fornire semplici

informazioni personali, per arrivare all'espressione di gusti, preferenze, sentimenti, opinioni, fino al racconto della propria storia.

3.3.1. *L'approccio autobiografico: dalla memoria al progetto*

Mettendo al centro dell'insegnamento il discente e aiutandolo ad acquisire le parole e le strutture della nuova lingua che gli consentono di parlare di sé, l'insegnante, come dice Demetrio (2000: 363) «si imbatte nelle storie di vita» delle proprie allieve e può scegliere se limitarsi ad ascoltare questi frammenti oppure adottare una metodologia didattica che valorizzi il «racconto che, con tutte le incertezze linguistiche, ciascuno può fare di se stesso» (Demetrio, 2000: 363), quindi, utilizzare l'approccio autobiografico per l'apprendimento-insegnamento della lingua seconda.

Come già accennato nei paragrafi precedenti, la migrazione rappresenta una frattura nella vita di un individuo che si trova in una fase di passaggio che lo espone a radicali e, spesso, definitivi cambiamenti che possono portare a uno smarrimento del sé, allo spaesamento e rendere, quindi, necessaria una ricomposizione, una ridefinizione di sé, della propria identità che possa tenere insieme il passato, il presente e il futuro del migrante in un percorso di integrazione nella nuova situazione, di recupero delle radici e di apertura al cambiamento.

Il racconto è ciò che può aiutare il passaggio e la ricomposizione, ciò che può tenere insieme i vari “pezzi” della propria storia. Demetrio (2000: 352) sostiene, infatti, che «l'identità, analizzata attraverso strumenti quali il colloquio o il racconto, mostra quanto non sia mai statica ma, all'opposto, quanto si mostri composita e simile a una mescolanza di elementi che soltanto l'occasione narrativa è in grado di ricomporre».

Generando ricordi, creando memoria, recuperando il passato, il racconto autobiografico consente, nel presente, nel ‘qui e ora’, di rielaborare le proprie esperienze e di darsi una possibilità di futuro. Si tratta di un percorso di autoriflessione che permette di capire chi si è stati, chi si era, chi si è e chi si sarà o si potrà essere. La narrazione serve a ridare significato, valore al percorso precedente la migrazione, a restituire dignità a ciò che un individuo vede e pensa in una situazione, come quella dell'inserimento nel paese di accoglienza, in cui il mondo esterno non risponde più alle immagini interiori del migrante e, di fronte alla difficoltà di conciliare il mondo d'origine e quello di approdo, l'unica scelta possibile sembra quella del silenzio.

Come impostare allora il racconto di sé al femminile e fare in modo che diventi possibilità di apprendimento linguistico per le donne immigrate?

Si tratta di insegnare l'italiano che, come afferma Favaro nel suo articolo *Donne immigrate e formazione*, serve per «dire il presente, raccontare il passato, esprimere sogni, possibilità e punti di vista». Per farlo occorre individuare le aree tematiche che rappresentano le fasi ricorrenti del progetto migratorio delle donne. Queste aree possono essere così suddivise:

- presentazione di sé (aspetto fisico, carattere, gusti, preferenze);
- vita quotidiana nel paese di accoglienza (attività domestiche, lavoro, nascita e cura dei figli);
- scelta di migrare e modalità di arrivo in Italia (motivazioni del viaggio, compagni/e di viaggio, impressioni sull'arrivo nel nuovo paese);

- vita quotidiana nel paese d'origine (abitudini, feste, tradizioni);
- progetti futuri (speranza, sogni, aspettative per sé e per la propria famiglia).

Gli strumenti per attivare la narrazione possono essere molteplici: immagini, fotografie, quadri, cartoline, canzoni, film, brani letterari, cibi, tessuti, atlanti del mondo, stoffe, profumi.

Dopo la verbalizzazione, le storie possono poi essere rappresentate e messe in scena in classe. Attività di *role play* e drammatizzazioni possono, infatti, rivelarsi efficaci per la rielaborazione dei contenuti e per il riutilizzo delle forme linguistiche, favorendo, inoltre, la capacità di “mettersi nei panni” delle altre.

Il racconto della propria vita diventa così un metodo di apprendimento inclusivo perché permette a tutti di essere protagonisti narrando di sé in prima persona o ascoltando ciò che gli altri hanno da dire, e, quindi, dal punto di vista della composizione della classe, di tenere insieme donne che hanno competenze in italiano di livello diverso. Questo anche pensando agli strumenti con cui si può narrare, cioè, la parola scritta o la propria voce. L'autobiografia può essere, infatti, scrittura tanto quanto oralità, fissarsi nello scritto o seguire il filo del parlato, permettendo a ciascuno di applicare e sviluppare le proprie capacità a seconda del livello raggiunto, permettendo così anche a donne analfabete di esprimersi attraverso il canale orale e la lingua parlata. A questo proposito, Demetrio (1996: 196) sottolinea come l'autobiografia sia «un genere assolutamente democratico e imparziale: dà voce a tutti e tutti ascolta e, se si incontra con chi *non può* scrivere di sé con i mezzi più elementari o sofisticati [...], raccoglie viaggiando in ogni dove almeno le “voci” di sé individuali e corali».

Applicando questa metodologia, nell'ascolto delle storie di vita è molto importante che l'insegnante impari a decentrarsi, a cogliere la ricchezza, la logica del racconto di chi viene da altre realtà e si fa portatore di visioni del mondo e di parametri culturali diversi dai suoi, che andrebbero considerati come relativi e parziali, validi e possibili tanto quanto quelli di cui le corsiste si fanno espressione. È importante che l'insegnante consideri, quindi, senza interventi giudicanti o sminuenti, un punto di vista altro per imparare egli stesso «a guardare in modo diverso, nuovo [...], anche le cose di tutti i giorni, a riconsiderare come dubbie e problematiche affermazioni mai messe in discussione prima» (Grigolo, 2009: 47).

La narrazione, se condotta con equilibrio e in un clima di accettazione, rende, quindi, partecipi, stimola il confronto con gli altri e favorisce le capacità di comprensione, di rispetto e di condivisione. Assume un valore che va oltre gli apprendimenti puramente linguistici. Favorisce lo sviluppo non solo delle capacità cognitive di chi apprende una nuova lingua e, con essa, nuove culture, ma anche le capacità di riflessione su stessi e sulla propria storia, di auto descrizione. La possibilità di ascoltare le storie degli altri ci insegna a rispettarle, ad accoglierle e, allo stesso tempo, può far sentire rispettati e accolti e quindi rivalutati coloro che le narrano. Ci si rende, infatti, conto che le storie di vita, sono «microstorie sociali» che non hanno potuto o non possono fare a meno del coinvolgimento degli altri Demetrio (2000: 364).

Il metodo autobiografico si basa, infatti, su un modello relazionale di apprendimento-insegnamento particolarmente significativo in contesto di immigrazione perché consente la “presa di parola”, consente alla donna migrante di diventare, usando le parole di Demetrio (2000: 359), una «protagonista culturale [...] non soltanto in veste di ricettore, bensì di comunicatore attivo». Il corso di italiano assume, quindi, una valenza

interculturale e diventa il luogo in cui la donna straniera, al centro del processo didattico, può trovare l'occasione di rappresentarsi in un ruolo diverso, non semplicemente come apprendente, ma come insegnante e narratrice di storie altre, che raccontano del proprio mondo, delle proprie idee, dei propri sogni, dei propri desideri, con l'obiettivo di acquisire consapevolezza della propria "alterità", integrandola nelle storie presenti e possibili della nuova vita e del nuovo paese.

3.4. I libri di testo

Nell'organizzazione di un corso di italiano L2 per donne migranti, è importante dotare le studentesse di un libro di testo di base da integrare con altri materiali didattici differenziati nella tipologia in base ai livelli di competenza delle corsiste. Il libro di testo funziona come punto di riferimento e di supporto all'apprendimento e allo sviluppo dell'autonomia nello studio perché consente di rivedere temi e contenuti, di continuare a casa il lavoro iniziato in classe e di procedere individualmente in caso di assenze.

I manuali composti appositamente per l'insegnamento dell'italiano alle donne immigrate, non sono molti. I testi cui si può fare riferimento sono:

- *La storia di Naima* di Graziella Favaro e Nella Papa (Centro Come – Cooperativa in Dialogo, Milano, 1997);
- *L'italiano con Naima* a cura di Annita Veneri (Guerini, Milano, 2004);
- *Sottovoce ma non troppo...* di Annita Veneri e Milena Angius (Edizioni junior, Azzano San Paolo, 2008).

L'impostazione dei testi segue l'approccio autobiografico, ripercorrendo le tappe fondamentali dell'arrivo e dell'inserimento delle donne straniere nel paese di accoglienza e risponde a quegli obiettivi di informazione, orientamento, ridefinizione e valorizzazione della propria identità alla luce della nuova esperienza che vengono posti nell'organizzazione dei corsi di italiano per donne migranti.

3.4.1 *La storia di Naima*

La storia di Naima è il primo testo rivolto esplicitamente a donne immigrate. Nasce da un lavoro di rete fra le istituzioni pubbliche e del privato sociale (Centro Come, Caritas Ambrosiana, Provincia di Milano) ed è stato realizzato grazie ai contributi della Commissione delle Comunità Europee e della Regione Lombardia – Servizio Politica del Lavoro.

Il manuale è rivolto alle donne giunte in Italia per ricongiungimento familiare e ha il duplice obiettivo di avvicinarle alla nuova lingua, al lessico più frequente e alle strutture di base e di fornire alcune informazioni sui servizi socio-sanitari ed educativi per donne e bambini.

Dal punto di vista linguistico, come specificato nella Premessa al testo (Favaro, Papa, 1997: 4) le abilità sollecitate da letture, esercizi e domande, sono molteplici:

- l'arricchimento lessicale;
- la conoscenza e l'uso di alcune strutture di base;
- la presa di parola e l'espressione personale orale e scritta;

- il racconto di fatti ed emozioni;
- la comprensione di testi informativi che contengono anche termini settoriali e specifici.

Ogni unità si apre con un estratto del diario di Naima, in versione bilingue italiano e arabo, seguito da un vocabolario coi termini più salienti che accoglie anche le parole della lingua madre con la possibilità di costruirsi un piccolo glossario personale (vd. Immagine 1).

Immagine 1. *Diario di Naima e glossario* (UD 1, p. 5)

Diario

L'arrivo in Italia

الوصول إلى إيطاليا

الوقت: ٥٥ سبتمبر
التاريخ: 25 سبتمبر

أمر لي إيطاليا لأول مرة. في المطار يتجول زوجي على
أنا سعيدة لأن أخيراً سأستطيع أن أحتضن زوجي. أشعر بعض
النعمة بالعثور وأيضاً بالارتياح من السفر.

martedì, 25 settembre
*Arrivo in Italia per la prima volta. All'aeroporto mi sta aspettando B. Sono
contenta di poter finalmente abbracciare mio marito. Sono emozionata e un
pò stanca per il viaggio.*

Vocabolario

contento/a =

emozionato/a =

marito =

martedì =

moglie =

settembre =

stanca =

A questi, segue una ricostruzione illustrata della pagina del diario che invita poi le donne a riscrivere quanto hanno appena letto (vd. Immagine 2).

Immagine 2. *Diario illustrato* (UD 1, p. 6)

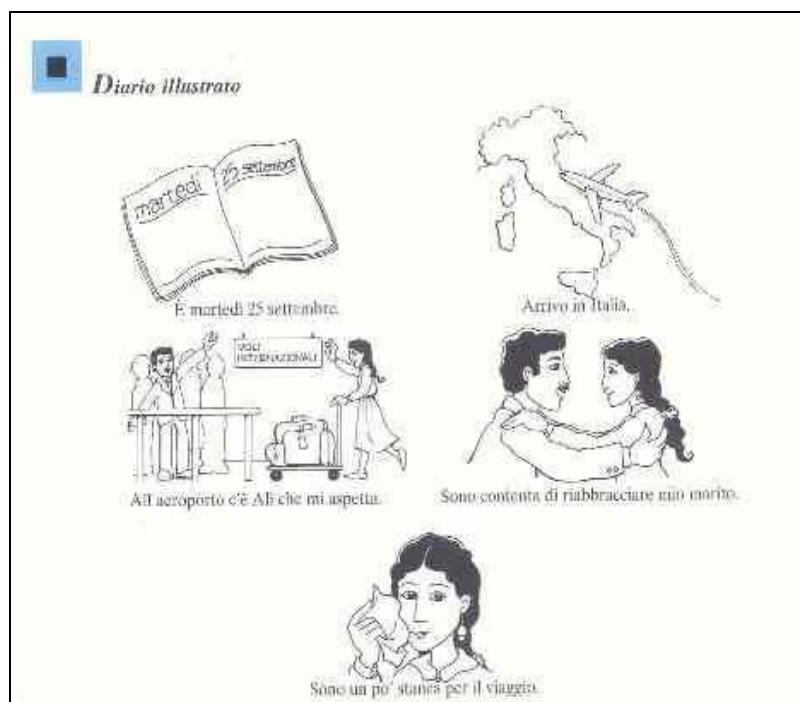


Immagine 3. *Dialogo, fumetti e esercizio di comprensione* (UD 1, p. 9)

Dialogo

Naima al controllo passaporti

Ufficiale di dogana: Buongiorno, documenti prego!

Naima: Buongiorno! Ecco il passaporto e il permesso di soggiorno.

Ufficiale di dogana: ... tutto in regola. Ha qualcosa da dichiarare?

Naima: No, non ho niente da dichiarare.

Ufficiale di dogana: Passi pure!

Segna la risposta giusta

- Naima è all'ufficio passaporti
 al controllo passaporti
 all'aeroporto
- L'ufficiale chiede la carta d'imbarco
 il nome e cognome
 i documenti
- Naima mostra ... il passaporto e il permesso di soggiorno
 il passaporto
 la carta d'identità

Negli esercizi successivi si invitano le donne a esprimersi, rispondendo a brevi domande attraverso le quali raccontare la propria esperienza personale confrontandola con quella di Naima.

Vengono poi presentate delle letture e dei dialoghi accompagnati da fumetti che ne riassumono il contenuto e le espressioni principali e da esercizi di comprensione (vd. sopra Immagine 3).

Alla fine dell'unità le donne sono nuovamente sollecitate a prendere la parola descrivendo, raccontando, per iscritto, ricordi, vicende, abitudini personali, quasi a scrivere un altro diario che si rispecchia in quello della protagonista e raccoglie «pensieri ed emozioni del presente» (Favaro, 2006: 9).

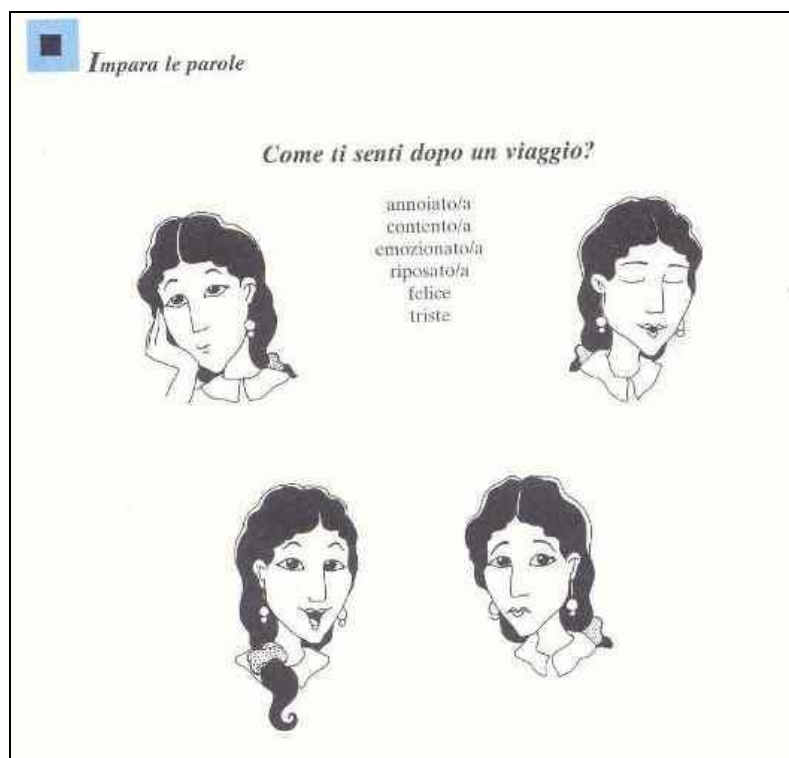
In chiusura si trova un riepilogo delle parole e delle frasi che sono state apprese e usate nelle letture e negli esercizi precedenti (vd. Immagine 4).

Immagine 4. *Riepilogo: parole e frasi* (UD 1, p.12)



Nel corso delle unità, il lessico utilizzato e da imparare è sempre presentato abbinato a delle immagini in modo da facilitarne la comprensione e la memorizzazione (vd. Immagine 5).

Immagine 5. *Presentazione del lessico* (UD 1, p. 8)



Non ci sono richiami né spiegazioni di tipo grammaticale o che invitano, in maniera esplicita, alla riflessione sulle strutture della lingua.

Avanzando nella storia di vita di Naima, dal momento della gravidanza in poi, vengono inseriti anche dei testi informativi e orientativi sulle visite a cui sottoporsi, sul parto, sulle prime cure del bambino, le malattie infantili, l'inserimento a scuola, ecc., che si staccano anche graficamente dalle impostazioni del manuale e che sono introdotti dal titolo *Per saperne di più* (vd. Immagine 6).

Oltre a questi testi che contengono anche termini specialistici, se ne trovano degli altri, più brevi, riconoscibili dalla scritta *Ricorda* o *Qualche consiglio utile* che servono a dare dei consigli pratici su alcuni aspetti della vita materna, ad esempio sull'allattamento al seno o sulla dieta da mantenere in gravidanza (vd. Immagine 7).

Attraverso la storia della protagonista, Naima, il testo ripercorre le tappe e i momenti salienti dell'arrivo e dell'inserimento delle donne immigrate nel paese di accoglienza.

Narra attraverso il diario di Naima, l'arrivo nel nuovo paese, l'impatto con la nuova realtà e con la città sconosciuta, la solitudine del primo periodo, i nuovi ritmi di vita, i primi contatti con le vicine di casa e le amiche connazionali, la scoperta della gravidanza, la nascita del primo figlio e le prime cure per il bambino che rappresentano il cambiamento e riempiono le giornate, le feste, l'inserimento all'asilo, il ritorno al paese d'origine per le vacanze, la nascita di un secondo figlio, il cambio di casa, la scelta di

seguire un corso di formazione, di cercare un lavoro e, infine, il dubbio se rimanere in Italia o tornare.

Immagine 6. *Esempio di riquadro informativo* (UD 8, p. 57)

Per saperne di più

Disturbi più frequenti in gravidanza

Il corpo della donna durante la gravidanza cambia. Aumentano i liquidi, il cuore lavora di più per pompare il sangue alla placenta, lavorano di più anche i reni per filtrare ed espellere le scorie.

Nausea

La nausea e il vomito sono i disturbi più frequenti in gravidanza. In particolare l'origine della nausea è ancora in parte sconosciuta. Nausea e vomito comparono verso la 5^a settimana di gestazione, di solito scompaiono verso la fine del 3^o mese di gravidanza. Sono sintomi fastidiosi che però non si curano con i medicinali, anche perché in gravidanza meno medicine si prendono, meglio è. Si può provare a far passare la nausea facendo numerosi piccoli pasti asciutti durante la giornata.

Brucciori di stomaco

I bruciori di stomaco si verificano di solito dopo i pasti o quando ci si stende in posizione supina. È consigliabile consumare pasti leggeri, limitando i grassi ed evitando i cibi piccanti. Può essere utile farsi prescrivere dal medico qualcosa contro l'acidità di stomaco.

Dolori articolari

Gli ormoni che si producono durante lo stato di gravidanza rilassano e ammorbidiscono i legamenti delle articolazioni, mentre l'aumento dei liquidi preme sui nervi: questi fattori possono causare dolori articolari.

Gonfiori

I gonfiori sono abbastanza normali, sono dovuti alla ritenzione dei liquidi e si localizzano in piedi, polpacci, caviglie, dita e viso. Se il gonfiore aumenta e si estende alle palpebre bisogna consultare il medico.



Mal di schiena

Un disturbo piuttosto frequente è il mal di schiena, perché la schiena è la parte del corpo che fatica di più a causa dell'aumento di peso dell'utero. Qualche volta il dolore si estende anche alle spalle e alla parte alta del collo, forse per problemi di postura (posizione del corpo) prima della gravidanza.

Immagine 7. *Qualche consiglio utile* (UD 10, p. 71)

Qualche consiglio utile

Naima è incinta di 5 mesi ed è ingrassata di 5 chili. La sua ginecologa dice che è aumentata troppo. Le ha consigliato di muoversi, di fare una passeggiata ogni giorno e di fare attenzione all'alimentazione.

<p>Sì!</p> <p>Mangiare: frutta e verdura latte yogurt</p>  <p>Camminare Fare ginnastica dolce</p>	<p>No!</p> <p>Mangiare troppo: carne rossa dolci panna formaggio</p>  <p>Bere alcolici Fumare</p>
---	--

Il finale della storia di Naima rimane aperto e invita le donne che si rispecchiano e confrontano con le vicende presentate a proseguirlo, a inventarlo, a decidere da sole “come andrà a finire” in un percorso sempre crescente di presa di coscienza delle proprie capacità e possibilità, e, quindi, di maggiore consapevolezza e autonomia nelle scelte per sé e per la propria famiglia.

3.4.2. *L'italiano con Naima*

L'italiano con Naima è stato realizzato nell'ambito delle attività del Centro Come e della Casa di Tutti i Colori, servizi gestiti entrambi dalla Cooperativa Farsi Prossimo, ed è stato pubblicato grazie ai contributi della Legge Regionale 40/98.

Il testo richiama per impostazione, contenuti e metodologia il libro *La Storia di Naima* e ne costituisce una semplificazione presentando un percorso facilitato di apprendimento dell'italiano come lingua seconda, rivolto alle donne arrivate in Italia per ricongiungimento familiare, anche con basso livello di scolarità, con obiettivi di accoglienza e di contatto con la nuova società e la nuova lingua e come prima tappa di un percorso formativo in L2 più ampio.

È suddiviso in 15 capitoli che ripercorrono la storia di Naima, una giovane donna che vive in Italia da tre anni con il marito e un figlio piccolo, trattando temi tratti dalla vita quotidiana che servono per introdurre le strutture di base e il lessico più frequente della lingua italiana e fornire delle informazioni per orientarsi nei servizi della città.

Oltre alla conoscenza delle strutture più ricorrenti e del lessico di base, attraverso esercizi e attività semplici e gradualmente, il testo mira a sollecitare abilità linguistiche e comunicative quali (Veneri, 2004: 8):

- la lettura e la comprensione di brevi testi scritti e di micro messaggi;
- la presa di parola e l'espressione personale orale e scritta su temi conosciuti;
- il racconto autobiografico;
- la comprensione di semplici informazioni.

Ogni capitolo inizia con un breve testo, di descrizione e di introduzione del tema che verrà trattato, seguito da esercizi di completamento di frasi con recupero delle informazioni dal testo o di comprensione con risposte Vero o Falso (vd. Immagine 8).

Immagine 8. *Testo ed esercizio di completamento* (cap. 2, p. 17)

2. LA FAMIGLIA DI NAIMA

ALI È IL MARITO DI NAIMA.
HA 29 ANNI E FA IL FIGURISTA.
OMAR È IL FIGLIO DI NAIMA E ALI.
HA 3 ANNI E VA ALLA SCUOLA MATERNA.
NAIMA E ALI SONO I GENITORI DI OMAR.



✓ COMPLETA CON LE PAROLE MANCANTE

LA DI NAIMA.

ALI È IL DI NAIMA.

HA 29 E FA IL FIGURISTA.

OMAR È IL DI NAIMA E ALI.

HA TRE ANNI E VA ALLA MATERNA.

Spesso gli esercizi proposti sono preceduti da esempi che aumentano la chiarezza della consegna e facilitano lo svolgimento dell'attività da parte delle apprendenti. (vd. Immagine 9).

Immagine 9. *Esercizio con esempio di svolgimento* (cap. 1, p. 14)

The image shows two versions of an Italian identity card form titled "LA CARTA D'IDENTITÀ DI NAIMA".

The top version is filled out with the following information:

- Cognome: TURKAL
- Nome: NAIMA
- Nome di nubile: NAIMA
- Indirizzo: Via ... n. ...
- Residenza: Via ... n. ...
- Stato Civile: ...
- Professione: ...
- CONSTATI CON CARATTERI SALENDI
- Statura: ...
- Capelli: ...
- Occhi: ...
- Segni particolari: ...

The bottom version is a blank form for completion, with the instruction: "COMPILA LA CARTA D'IDENTITÀ CON I TUOI DATI PERSONALI".

Nel corso dei capitoli, la tipologia di esercizi che si incontrano è piuttosto varia: abbinamento, riordino, completamento di frasi – come prima introduzione alla scrittura – fino ad attività di comprensione che prevedono di rispondere a semplici domande che si riferiscono ai testi presentati e letti in precedenza (vd. Immagine 10).

Con l'avanzare dei capitoli, si introducono anche degli spunti di conversazione sui temi trattati per permettere alle donne di esprimersi su argomenti noti e riutilizzare il lessico e le espressioni apprese.

Il lessico nuovo è introdotto sotto forma di "dizionario illustrato" o in riquadri esplicativi e riassuntivi organizzati per aree semantiche (vd. Immagine 11).

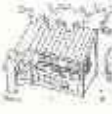
Al termine di ciascun capitolo, si trova una pagina di riepilogo delle parole, delle frasi, dei modi di dire e delle funzioni comunicative su cui si è lavorato che sottolineano l'impostazione pragmatica del manuale, basata sul "saper fare in lingua" (vd. Immagine 12).


Anche in questo testo non sono presenti spiegazioni grammaticali esplicite e non compaiono termini metalinguistici.


Avendo obiettivi di informazione e orientamento, il manuale presenta dei riquadri informativi di presentazione dei servizi e del significato di termini appartenenti al linguaggio burocratico e amministrativo delle istituzioni, come, ad esempio, autocertificazione, riammissione, pre-scuola e doposcuola.


Immagine 10. *Esempio di esercizio di riordino* (cap. 6, p. 50)


RIMETTI IN ORDINE LE AZIONI E SCRIVI LE FRASI NELL'ORDINE GIUSTO

1. Vado all'edicola 

2. Prendo il tram 

3. Timbro il biglietto 

4. Comprò il biglietto 

5. Scendo al capolinea 

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Immagine 11. *Dizionario illustrato* (cap. 1, p. 15)

 DIZIONARIO ILLUSTRATO


		MARCO = BAMBINO		BAMBINI
		SARA = BAMBINA		
		MARCO = RAGAZZO		RAGAZZI/ GIOVANI
		LEILA = RAGAZZA		
		PAOLO = UOMO		ADULTI
		SILVIA = DONNA		
		LUIGI = ANZIANO		ANZIANI/ VECCHI
		ADELE = ANZIANA		

Immagine 12. *Riepilogo del lessico e delle funzioni comunicative (cap. 1, p. 16)*

PAROLE E FRASI

PER PRESENTARSI - SALUTARE - INCONTRARSI

- CIAO, MI CHIAMO NAIMA.
- FACCIO IO SONO ANNA.
- CIAO, A PRESTO!
- ARRIVEDERCI!
- COME STAI?
- BENE, GRAZIE E TU?
- COME STAI?
- BENE, GRAZIE E TU?
- SALVE A DOMANI
- BUONANOTTE, CI SENTIAMO.



PER DESCRIVERE LE PERSONE

- ASPETTO FISICO
 - CAPELLI NERI/BRUNI, LUCI/BUCCI
 - OCCHI AZZURRI/VERDI, GRANDI/PIU' COLI
 - STATURA ALTA/BA, BARBA, DENTI/BRANCA
- CARATTERE
 - CARATTERE: ALI/FROTTATO/
 - SOCIEVOLE/TRISTE/VINOCE
- PERSONE
 - BAMBINO/BAMBINE/BAMBINI
 - RAZZONE/RAGAZZA/RAGAZZI/RAGAZZINE
 - LEGGI/GENI/SALUTI
 - ANZIANO/ANZIANA/ANZIANI/ANZIANE

Il testo parte dalla presentazione di sé, della propria famiglia in Italia e di quella d'origine, della propria casa, e percorre le fasi della vita quotidiana della protagonista (spostarsi in città, andare a fare la spesa, andare in banca, in posta, dal medico) e le tappe importanti della sua storia come l'iscrizione del figlio a scuola, la nascita della seconda figlia, il cambio di casa e la scelta di intraprendere un percorso formativo. Favorisce, in questo modo, il rispecchiamento fra la vita di Naima e quella delle allieve e, attraverso il confronto e il dialogo, invita a narrare di sé per conoscere meglio se stesse e le altre donne.

3.4.3. *Sottovoce, ma non troppo...*

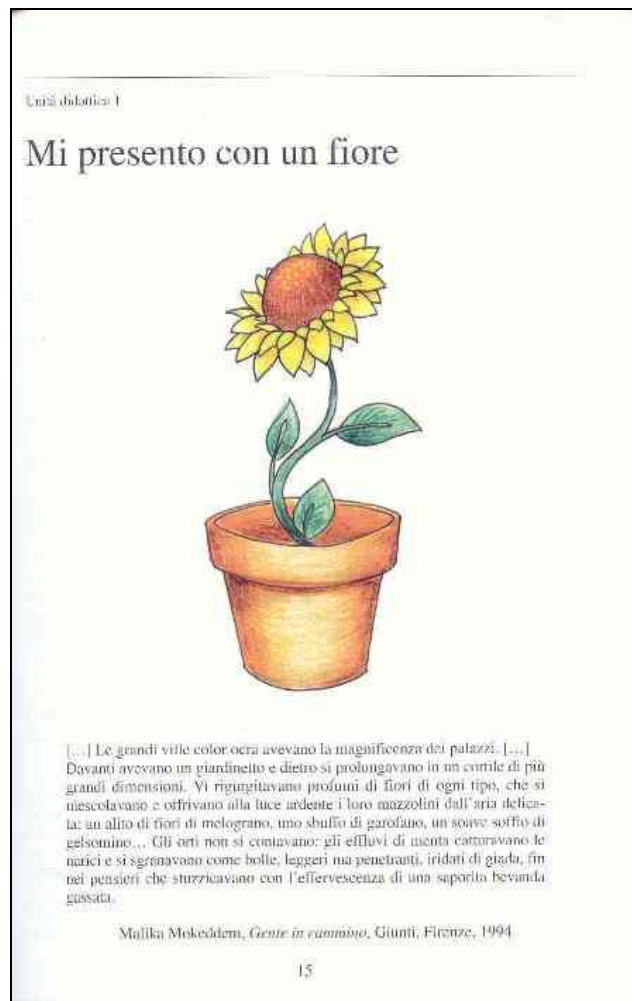
Sottovoce, ma non troppo, a differenza degli altri due testi, si rivolge a donne che abbiano già raggiunto un livello di competenza in L2 pari a A2-B1 del *Quadro comune europeo*.

È un percorso di scrittura autobiografica guidata, suddiviso in sette unità didattiche che ripercorrono le tappe dell'esperienza della migrazione e si raccolgono attorno a tre aree tematiche:

- presentazione di sé e della propria famiglia e cultura d'origine (UD 1: *Mi presento con un fiore*; UD 2: *Storie di famiglia*; UD 3: *Cibi e feste*);
- ragioni e modalità della scelta migratoria (UD 4: *Io in viaggio*); impatto con la nuova realtà e conseguente spaesamento (UD 5: *Né qui né là*);
- ridefinizione della propria identità e sogni e speranze per il futuro (UD 6: *Io allo specchio*; UD 7: *Con voce di sogno*).


Le unità didattiche sono introdotte da brani letterari che presentano il tema attorno al quale si organizzano le attività linguistiche, volte a sollecitare le quattro abilità di ascolto, lettura, scrittura e produzione orale (vd. Immagine 13).


Immagine 13. *Inizio UD 1* (p. 15)



Dopo la lettura, si invitano le donne a un momento di autoriflessione, di ricordo e di evocazione di un'esperienza, di un avvenimento attraverso suoni, colori, profumi, immagini, persone e a svolgere, poi, un'attività di scrittura guidata seguendo la traccia fornita dal testo (vd. Immagine 14).

Immagine 14. *Frammenti di memoria e traccia di scrittura* (UD 1, p.16)

 UD 1 Mi presento con un fiore


 FRAMMENTI DI MEMORIA


Che cosa ti fa venire in mente la parola *fiore*?

Fai un esempio (una persona, un luogo, una musica, un profumo, un'immagine, una sensazione ecc.)

.....

.....



 TRACCIA DI SCRITTURA

Mi presento con un fiore

Come ti chiami?

Da dove vieni?

Qual è il tuo fiore preferito?

Perché?

.....

Questo fiore c'è/non c'è al tuo paese?

.....

Proseguendo, si trova un'altra lettura completata da domande di comprensione sul testo e di riflessione "personale" su quanto letto per rielaborarne i contenuti alla luce delle esperienze individuali e del racconto che se ne farà in seguito. Si tratta sempre di brani letterari facilitati nella comprensione lessicale da immagini e da un glossario che riprende le parole più difficili e meno note.

Vengono presentate, poi, altre tracce di scrittura che hanno la caratteristica di rimandare, attraverso la rievocazione, al prima, al passato, all'infanzia, al paese d'origine per mantenere aperto un confronto e un dialogo costante con le esperienze del presente e cercare di ritrovare il filo che li lega (vd. Immagine 15).

Immagine 15. *Traccia di scrittura* (UD 1, p. 19)

TRACCIA DI SCRITTURA

Colori e profumi del mio paese

Scrivi il colore e il profumo di alcuni fiori che ci sono al tuo paese.

Colori	Profumi
.....
.....
.....
.....

Al mio paese le essenze dei fiori si usano per

.....

.....

Nel corso dell'unità, si propone anche un'attività di ascolto di una canzone che prevede un lavoro di comprensione orale o sul lessico con l'inserimento di parole prese dal testo, o con il riordino delle strofe o con esercizi di comprensione del testo e del suo significato globale.


Le abilità del parlato e la produzione orale sono sollecitate attraverso la proposta di drammatizzazioni da svolgere in coppie o a piccoli gruppi o di confronti e conversazioni con le compagne sui temi affrontati nell'unità didattica.

Queste attività sono seguite dalla richiesta di osservare riproduzioni di dipinti, perché diventino spunto di riflessione (vd. Immagine 16) e di leggere una poesia, cogliendo ciò che il brano vuole esprimere e dando spazio, nella comprensione, all'analisi dei sentimenti, degli stati d'animo, delle emozioni comunicate dal testo che diventa lo spunto per un'altra attività di scrittura.


Mantenendo come costante del lavoro proposto dal manuale la tematica del ricordo, verso la fine dell'unità si trova un'attività, intitolata *La valigia dei ricordi*, che invita a valutare il positivo e il negativo di ogni esperienza, sollecitando le allieve a fare una lista delle cose da buttare e da tenere in relazione al tema affrontato, ad esempio, l'infanzia nella prima unità, la vita in famiglia nella seconda, e così per tutto il libro. Sempre in relazione al contenuto dell'unità, si chiede anche di associare al tema un colore su una scala cromatica e di spiegare le motivazioni della propria scelta (vd. Immagine 17).

Le unità si concludono con la sezione *Spunti e appunti* che contiene uno *spidergram*, che le autrici chiamano "mandala" e che serve a costruire un glossario minimo intorno a una parola chiave che riassume il tema trattato, e nella quale si specificano anche le funzioni comunicative presentate (vd. Immagine 18).

Immagine 16. *Occhio al quadro* (UD 1, p. 21)

 **OCCHIO AL QUADRO**

Osserva la riproduzione di questo quadro.




Gli iris, Vincent Van Gogh


Che cosa ti fa venire in mente?
Perché?

.....

Immagine 17. *La valigia dei ricordi e Scala cromatica* (UD 1, p. 23)

 **LA VALIGIA DEI RICORDI**

Chiudi gli occhi. Pensa alla tua infanzia. Quali ricordi hai?
Quali ricordi butteresti via e quali terresti sempre con te?



.....

.....

.....


.....

.....

.....

.....

.....

 **SCALA CROMATICA**

Pensa alla tua infanzia. Che colore ti viene in mente? Perché?
Indica con un asterisco * il colore che hai scelto.


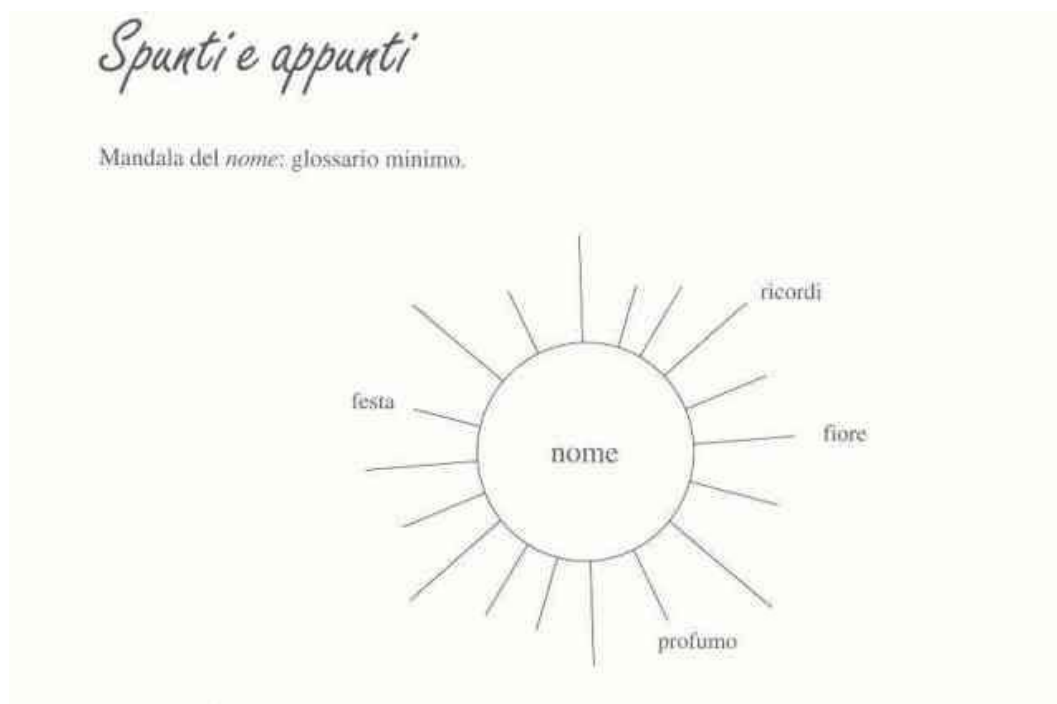


Immagine 18. *Spunti e appunti: mandala del nome* (UD 1, p.24)



Per ogni unità didattica la studentessa ha a disposizione un glossario di termini che appartengono all'area semantica del tema affrontato che possono essere tradotti nella L1, accogliendone, così, parole e suoni.

Alla fine del testo si trova un'antologia di brani scritti dalle corsiste, tra cui anche favole, racconti, ricette e rimedi casalinghi, raccolti durante le esperienze delle autrici come insegnanti di italiano L2. Questi testi evidenziano come ci si possa appropriare di una lingua straniera facendola diventare non solo lingua strumentale ma anche affettiva, attraverso cui creare e inventare, promuovendo un uso estetico della lingua, che, come dice il QCER (2002: 70), «è importante sia sul piano educativo sia di per sé».

Si trovano anche delle schede di scrittura funzionale che possono aiutare le donne a muoversi anche negli aspetti pratici della vita quotidiana. Si trovano, infatti, esempi di un modulo di iscrizione a scuola per il proprio figlio, biglietti di ringraziamenti, cartoline, orario dei treni, *curriculum vitae* (vd. Immagine 19).


L'obiettivo è che le donne migranti possano prendere la parola in tutti gli ambiti della loro vita, da quelli più prosaici a quelli più poetici¹⁶, per raccontarsi e ridefinire la propria

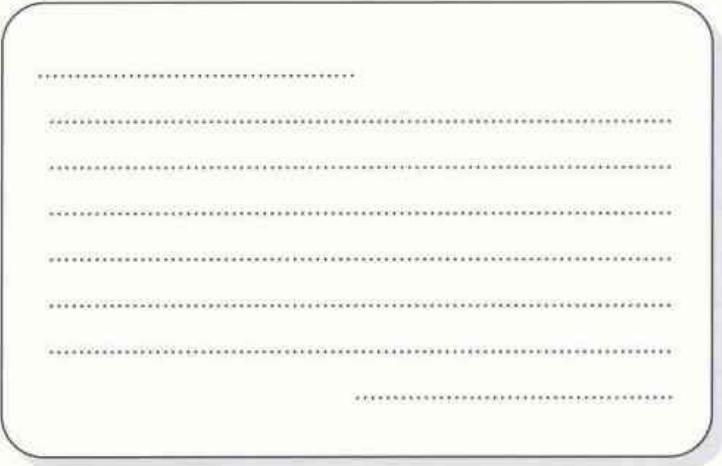
¹⁶ Edgar Morin nel testo *Terra-Patria* (1994, Milano, Raffaello Cortina Editore: 180) sottolinea come la vita umana sia «tessuta di prosa e poesia. La poesia non è un genere letterario, è anche un modo di vivere nella partecipazione, nell'amore, nel fervore, nella comunione, nell'esaltazione, nel rito, nella festa, nell'ebbrezza, nella danza, nel canto che effettivamente trasfigurano la vita prosaica fatta di compiti pratici, utilitaristici, tecnici. Del resto ogni essere umano parla due linguaggi a partire dalla propria lingua. Il primo denota, oggettivizza, [...]; il secondo parla invece attraverso la connotazione, cioè l'alone di significati contestuali che circonda ogni termine o enunciato, gioca con l'analogia e la metafora, cerca di tradurre le emozioni e sentimenti, permette all'anima di esprimersi.»

identità, per non perdere il passato ma integrarlo nel presente e nel futuro, visto come tempo del progetto, del sogno e del desiderio.

Immagine 19. *Schede di scrittura funzionale* (p. 122)

Schede di scrittura funzionale

1. Scrivi  un biglietto di ringraziamento alla pediatra di tuo figlio che è stata molto carina e disponibile in occasione di una malattia di tuo figlio.



3.5. *Oltre la lingua: imparare facendo insieme*

Gli obiettivi di apprendimento linguistico, possibilità di incontro e informazione e di valorizzazione e scambio della cultura d'origine e dei saperi e saper fare delle corsiste, non avviene soltanto attraverso le lezioni di lingua e le attività a queste correlate ma anche con l'organizzazione di laboratori, incontri con gli esperti, uscite sul territorio e raccolta di materiali (fiabe, racconti, musiche, ricette, ecc.) del paese di provenienza. Queste attività collaterali si basano sulla metodologia del "fare insieme" e stimolano le donne, attraverso attività pratiche o fuori dall'aula, a prendere la parola, a esprimersi, a partecipare direttamente chiedendo spiegazioni, raccontando esperienze, avanzando proposte e, quindi, a migliorare le proprie competenze e abilità in L2.

Le attività possono essere le più svariate e, quando programmate, devono tener conto degli interessi e dei bisogni delle donne del corso e puntare a valorizzare le loro capacità che possono essere messe a frutto e condivise da alunne e insegnanti, che possono, così, scambiarsi i ruoli.

Inserite all'interno di una metodologia che abbiamo definito autobiografica, le attività possono riprendere e sviluppare il tema della narrazione e del racconto.

Uno dei modi per farlo è la raccolta di fiabe del proprio paese, esperienza che assume valori e significati molteplici e aiuta a favorire l'incontro tra generazioni e tra mamme e bambini. Raccontare una fiaba del proprio paese significa ritornare alla propria infanzia, riallacciare un legame con il passato e un periodo della propria esistenza che si può

condividere con i figli che vivono quella stessa condizione nel presente, nel “qui e ora” della terra d’approdo. Significa, inoltre, assumere un ruolo attivo, di proposta «grazie al dono che ognuna può fare di una fiaba da raccontare ai propri figli e da diffondere presso tutti i bambini italiani e stranieri» (Favaro, 2006: 11) e scoprire non solo ciò che rende diversi ma anche ciò che accomuna.

La raccolta può essere organizzata invitando le donne a scrivere o a registrare, in italiano o in lingua madre, una fiaba del proprio paese. Raccolti i materiali, questi devono essere tradotti, o con l’aiuto dei mediatori o di apprendenti stranieri italofofoni, e riscritti in italiano secondo criteri di semplicità morfo-sintattica e rispetto dell’ordine cronologico degli eventi. Si possono poi usare i testi come *input* significativo su cui impostare l’approfondimento linguistico. La raccolta di fiabe ha, da questo punto di vista, molti vantaggi perché aiuta ad approfondire il lessico e nuove strutture, a scoprire il ritmo e i toni della narrazione, ad avvicinarsi al linguaggio metaforico e del fantastico. Infine le fiabe possono essere distribuite nelle scuole elementari o negli asili ed essere animate, illustrate, messe in scena dai bambini.

Il filo conduttore della narrazione può essere mantenuto anche nello svolgimento di attività che prevedono una certa manualità come la realizzazione di libretti che raccolgono le tradizioni del proprio paese (ricette, abbigliamento, organizzazione dei matrimoni, ecc.) o ne raccontano la geografia e le attrazioni turistiche che possono essere presentati a fine corso, in un momento di aggregazione in cui ciascuna, individualmente o a gruppi, può mostrare i “frutti” del proprio lavoro.

Si possono poi organizzare dei veri e propri laboratori, attività pratiche che prevedano la realizzazione e lo scambio di prodotti artigianali o attività di espressione corporea. I laboratori rispondono all’esigenza di “fare qualcosa con le proprie mani” e possono trasformarsi in momenti di forte condivisione, di convivialità. Racconta Grigolo (2009: 16-17) a proposito della sua esperienza come insegnante di italiano ai corsi per donne dell’associazione Ale G. di Lomagna: «“Allora” abbiamo pensato, “perché non mettere a frutto le abilità che ciascuna possiede, unire le forze ed essere, a turno, alunna e maestra? Abbiamo cominciato a incontrarci un terzo giorno alla settimana, abbiamo fatto l’inventario dei nostri strumenti e delle nostre abilità [...]», perché, continua, «la motivazione a realizzare qualcosa di pratico è forte, come anche il desiderio di imparare cose nuove e fare da sé».

I laboratori e le attività che si possono proporre sono molteplici:

- cucina e ricette del mio paese;
- taglio e cucito;
- merletto e ricamo;
- realizzazione di collane;
- découpage;
- tatuaggi con hennè e trucco;
- fiori, stoffe, stampe,
- disegno e pittura;
- raccolta di canti e ninne nanne;
- uso del computer;
- ginnastica.

Rispondono, invece, a esigenze di informazione e orientamento e allo sviluppo di una maggiore autonomia, gli incontri con gli esperti e con i servizi del territorio che, se organizzati in un clima informale e rilassato, come dovrebbe essere quello del corso, aiutano le donne a abbandonare resistenze e diffidenze e facilitano il loro rapporto con le istituzioni (consultori, Asl, scuole).

Anche in questo caso gli incontri possono toccare i temi più diversi, anche se quelli più sentiti riguardano la salute, la cura della casa e l'economia domestica (conservazione degli alimenti, raccolta differenziata, ecc.), la scuola dei figli e l'orientamento alle scuole superiori. Si possono invitare ginecologhe, pediatri, assistenti sociali, insegnanti o presidi delle scuole in cui sono inseriti i figli, impiegati comunali. Le donne devono essere preparate agli incontri, anche dal punto di vista linguistico, fornendo loro del materiale informativo opportunamente facilitato o multilingue, in modo che abbiano le parole per comprendere e per fare domande.

Si possono far rientrare in questo gruppo di attività anche le uscite sul territorio che aiutano le donne a conoscere la città in cui vivono, dal punto di vista artistico e culturale (visite a musei, monumenti, biblioteche), della mobilità (prendere i mezzi pubblici per spostarsi), delle istituzioni e dei servizi (far conoscere gli uffici comunali, la banca, la posta, la farmacia, la segreteria della scuola).

3.6. *Altri aspetti organizzativi*

Per facilitare l'accesso delle donne straniere ai corsi e favorirne la frequenza occorre anche avere degli accorgimenti sugli aspetti organizzativi, che esulano dalla didattica vera e propria, riguardanti orari, sede, composizione dell'équipe di lavoro.

È necessario che le lezioni si svolgano in orario mattutino o pomeridiano in modo tale che possano conciliarsi con i tempi e gli impegni della vita lavorativa o familiare delle allieve. Bisogna tener conto del fatto che, ad esempio, le madri devono avere la possibilità di accompagnare o andare a prendere i figli a scuola o all'asilo, che le donne impiegate nel settore delle pulizie sono impegnate la mattina presto e nel tardo pomeriggio-sera, prima dell'apertura e dopo la chiusura degli uffici e sono libere nella parte centrale della giornata, che alcune donne, per ragioni culturali, non possono uscire da sole di sera.

Proprio perché i tempi da dedicare alla formazione sono ristretti, le lezioni dovrebbero avere una durata di due ore e richiedere la frequenza un paio di volte alla settimana, possibilmente da settembre/ottobre a maggio, rispettando il calendario delle istituzioni scolastiche in cui sono inseriti i figli delle allieve.

Per quanto riguarda la sede, è opportuno che sia facilmente raggiungibile. Pensando alla realtà dei piccoli centri, in cui è possibile che manchino i collegamenti da un paese all'altro o che non siano così frequenti, si dovrebbe pensare anche a istituire un servizio di trasporto, organizzato dalle persone o dai volontari che lavorano nel centro in cui si svolge il corso.

La sede deve essere riconosciuta come luogo di formazione. Spazi adeguati potrebbero essere le aule di edifici scolastici, biblioteche, centri per le famiglie, sedi di associazioni.

Inoltre, all'interno della sede delle lezioni, è utile predisporre uno spazio di cura per i bambini da 0 a 3 anni, il cosiddetto "spazio bimbi", gestito da volontarie e/o da

educatrici qualificate e che disponga di materiali, giochi, giocattoli adatti a questa fascia di età e che stimolino attività ludiche o psico-motorie. Come dice il vademecum (Centro Come, 2001: 43), «spesso, infatti, la possibilità di portare con sé i figli piccoli è la *conditio sine qua non* per la partecipazione delle mamme straniere ai corsi».

Particolari attenzioni andrebbero riservate anche ai momenti dell'inserimento dei bambini e del distacco dalla madre in quanto, spesso, si tratta della loro prima esperienza al di fuori dell'ambiente domestico e devono avere il tempo di adattarsi e conoscere nuovi spazi, nuove persone e abituarsi all'assenza temporanea della madre. È meglio, quindi, che lo spazio bimbi sia collocato accanto o nella stessa aula in cui si svolgono le lezioni, favorendo, così, il contatto tra mamma e bambino in caso di bisogno (necessità di allattare il bambino, di accudirlo se piange o non si sente bene, ecc.)¹⁷. Tuttavia l'esperienza del distacco, i nuovi rapporti che il bambino instaura con le persone predisposte alla sua cura all'interno del nuovo spazio contribuiscono ad ampliare «la dinamica dei rapporti socio-affettivi, rompendo il cerchio spesso angusto della relazione fortemente bipolare che il bambino vive in famiglia, preparandolo così anche per l'inserimento nella scuola materna.» (La Casa di Tutti i Colori, 2002: 179).

Accorgimenti nella predisposizione degli spazi devono essere considerati anche in relazione alle allieve e non solo alla presenza di bambini. Le aule devono avere sedie e tavoli comodi e adatti a persone adulte e avere almeno una lavagna e degli armadi, degli scaffali dove riporre il materiale didattico. Qualora gli spazi e le condizioni economiche dell'ente, dell'associazione che organizza il corso lo consentano, sarebbe utile attrezzare l'aula anche con altri strumenti, come registratori, computer, proiettori per variare le possibilità didattiche, usando video, canzoni, immagini, ecc¹⁸.

Nell'aula è utile avere anche un «angolo per la conversazione dove ci si possa trasferire quando l'attività riguardi scambi e conversazioni libere» (Centro Come, 2001: 42) e, possibilmente, una cucina. Lo scambio di ricette, di pratiche culinarie, la possibilità di cucinare o di preparare un tè insieme rappresentano momenti fortemente coesivi del gruppo che consentono un proficuo scambio di ruoli, in cui le allieve diventano a loro volta insegnanti, vedendo valorizzate le proprie tradizioni e i propri saper fare.

Infine l'équipe dei progetti deve essere costituita da donne. Donne devono essere le insegnanti, le mediatrici linguistico-culturali e le volontarie sia per motivi di carattere socio-culturale sia per una comune appartenenza di genere, cioè, come sostiene Vegetti Finzi (Chinosi, 2002: 14), per «quell'identità sessuale che si qualifica eticamente per la capacità di contenere, elaborare, nutrire e accudire senza frapporre alla propria disponibilità steccati o condizionamenti di sorta».

Le figure professionali coinvolte devono avere buone attitudini relazionali e disposizione alla collaborazione e, soprattutto per quanto riguarda insegnanti e volontarie, garantire una presenza costante.

¹⁷ Grigolo (2009: 35) a proposito della sua esperienza di insegnante di italiano lingua seconda nei corsi organizzati dall'associazione Ale G. di Lomagna (vd. par. 4.5 e 4.6) nota che: «Dopo la nascita del bambino, le mamme riprendono il più presto possibile a frequentare la scuola. Portano il bambino, che resta a dormire accanto a loro, lo allattano quando è ora o lo affidano alle baby-sitter.»

¹⁸ L'affermazione potrebbe sembrare un'ovvietà ma molto spesso, soprattutto nei corsi organizzati nei piccoli centri o associazioni, non è possibile usufruire di materiali didattici adeguati, sia per mancanza di risorse economiche che di spazi. Capita, infatti, che un unico spazio, una sola aula siano condivisi da più gruppi di allieve e di insegnanti, rendendo difficile l'uso di alcuni supporti didattici anche molto importanti come, ad esempio, il registratore per le attività di ascolto.

Le insegnanti dovrebbero avere una preparazione specifica sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda o esperienza di insegnamento a immigrati corroborata, possibilmente, da corsi di formazione specifici. Non basta, infatti, essere parlanti madrelingua o essere stati insegnanti di lettere, come spesso accade nei corsi di italiano rivolti a immigrati. Occorrono competenze didattiche specifiche e riferimenti teorici e metodologici che consentano di svolgere con consapevolezza il ruolo di insegnante, sia in fase di progettazione, di messa in pratica, di valutazione di un intervento didattico. Questo in un'ottica di assunzione di responsabilità di fronte a ciò che si è chiamati a fare, di "garanzia di qualità", di rispetto, di fiducia nei confronti dei propri allievi per i quali imparare ed emanciparsi sono diritti fondamentali, in un contesto come quello migratorio che vede l'apprendimento della seconda lingua come uno dei bisogni primari e può incidere notevolmente sulla vita del migrante in terra straniera.

Per quanto riguarda le mediatrici, devono appartenere al gruppo o ai gruppi di provenienza delle allieve, possedere una buona conoscenza dell'italiano e della lingua orale e scritta e della cultura del loro paese di origine e, possibilmente, aver frequentato dei corsi di mediazione linguistica e culturale. Devono, inoltre, sapere gestire dei gruppi ed essere motivate a lavorare con donne connazionali.

Il ruolo della mediatrice assume una particolare importanza in contesti multiculturali perché è colei che "interpreta", ovvero che permette di far capire «le cose che non sono chiare», di collocare comportamenti, pratiche quotidiane, abitudini, situazioni in uno «sfondo di valori e riferimenti culturali» (La Casa di Tutti i Colori, 2002: 195-196), evitando o risolvendo momenti di incomprensione e fraintendimenti, i cosiddetti "incidenti interculturali", che sono pressoché inevitabili quando si mettono a confronto visioni e immagini del mondo differenti. Come sostiene Milesi (2010: 7), il mediatore è «colui che racchiude l'appartenenza a più culture, colui che "transita da un luogo all'altro"» che, con la sua presenza «può rivestire il significato simbolico della possibilità di riconoscere la diversità dell'altro, di costruire appartenenze plurime e nuove identità».

4. DALLA TEORIA ALLA PRATICA: IL RACCONTO DI TRE ESPERIENZE DI REALIZZAZIONE DI CORSI DI ITALIANO L2 PER DONNE MIGRANTI

Nella stesura del presente lavoro si sono volute raccogliere delle testimonianze, sotto forma di interviste, sulla realizzazione di corsi di italiano L2 per donne migranti che tengono conto delle indicazioni del vademecum *Anche le Mamme a scuola* di cui si è parlato nei paragrafi precedenti.

Sono stati scelti tre servizi attivi da anni nell'insegnamento dell'italiano L2 alle donne straniere. I primi due, La Casa di Tutti i Colori e il Centro Italiano per Tutti dell'Associazione iBVA si inseriscono e operano nel territorio milanese, coprendo due diverse zone della città, mentre il terzo, l'associazione Ale G., nella provincia lecchese, a Lomagna e nei paesi limitrofi.

Sono state poste ai responsabili e agli insegnanti dei corsi di italiano delle domande sull'organizzazione dei servizi che gestiscono per capire qual è il tipo di utenza, come è strutturata la didattica e quali bisogni si trovano ad affrontare nel loro lavoro quotidiano e per vedere quali analogie e quali differenze si possono riscontrare.

Il testo delle interviste viene riportato in **Appendice**.

4.1. *Alcune riflessioni*

Nonostante le diverse realtà territoriali cui fanno riferimento i servizi presentati nelle interviste, due dei quali sono situati in città, mentre uno in un paese della provincia lecchese, si possono riscontrare delle costanti nell'organizzazione dei corsi di italiano L2 per donne migranti e negli obiettivi che queste proposte formative si pongono.

Dal punto di vista dell'utenza, i corsi si rivolgono alle donne straniere in generale. Il gruppo più consistente è costituito da mamme con bambini, quindi, dalle donne del ricongiungimento, e da donne lavoratrici. Una parte più esigua è composta da rifugiate o donne provenienti da comunità alloggio.

Per la presenza delle mamme, sono sempre previsti spazi di cura per i bambini, gestiti principalmente da volontarie, che, talvolta, affiancano personale esperto (educatrici e pedagogiste). Nel caso della Casa di Tutti i Colori dall'esperienza di questo spazio è sorto anche a un vero e proprio asilo nido interculturale.

Sempre per quanto riguarda il tipo di utenza, è interessante notare un policentrismo migratorio in linea con le tendenze dei flussi di immigrazione in Italia. Infatti, le corsiste provengono "un po' da tutto il mondo", le nazionalità di appartenenza sono molte, così come le lingue parlate, anche se si può rilevare una presenza maggiore di donne provenienti dai Paesi Arabi, in particolare Egitto e Marocco, e di donne ispanofone del Centro e Sud America, seguite dalle donne dell'Europa dell'Est.

Dal punto di vista della didattica, i corsi sono organizzati su più livelli fino a raggiungere al massimo il B1 del QCER e prevedono sempre un livello base o principianti rivolto alle donne analfabete in lingua madre o che non conoscono l'alfabeto latino.

Molta importanza riveste anche la preparazione delle insegnanti che sono specializzate nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e sono sempre affiancate da collaboratrici, volontarie, tirocinanti che aiutano nella gestione del gruppo classe e nella didattica vera e propria, acquisendo le proprie competenze sul campo o seguendo corsi di formazione appositi, organizzati, come nel caso di Ale G., con cadenza annuale. La cura della parte didattica assume rilevanza anche per via del decreto legge che chiede ai cittadini immigrati una certificazione che attesti la loro conoscenza della lingua italiana a un livello A2 e che rende i corsi dei "corsi preparatori" al sostenimento di questo esame.

Requisito principale del personale coinvolto nei corsi sembra essere la flessibilità, la capacità di cogliere e di adattarsi alle esigenze delle donne, la disponibilità all'ascolto e a "sacrificare" la didattica vera e propria per andare incontro agli interessi delle corsiste o a trasformarla per seguire, dare espressione a bisogni particolari e individuali che possono diventare esperienze e momenti di confronto collettivo con le compagne di classe.

Fondamentale è, quindi, la dimensione dell'incontro, della relazione, della conoscenza reciproca, della possibilità di stringere legami di amicizia e di trovare in questi corsi spazi di ascolto e di espressione di sé, delle proprie esigenze. Diventano, così, dei punti di riferimento sul territorio in cui le donne si sentono capite, protette, accompagnate e sostenute nel loro percorso di inserimento nella nuova società. Questa caratteristica si rileva anche dal fatto che le donne vogliono frequentare proprio questo genere di corsi prima di avvicinarsi a offerte e proposte formative più istituzionali e focalizzate solo sull'insegnamento linguistico e dal fatto che il canale informativo principale, dopo i

primi anni di esperienza, è il passaparola, cosa che denota anche un rapporto di fiducia e di rispetto.

I corsi diventano, così, luoghi di accoglienza in cui, come dice Faduma Dirie nell'intervista, «la cosa più importante sono le donne», e, di conseguenza, i loro figli e le loro famiglie. Sono proprio loro le protagoniste dell'apprendimento, al centro di un percorso formativo tarato sui loro bisogni, che non sono solo di formazione linguistica, ma anche di informazione, di orientamento, di supporto.

Tali bisogni sono determinanti anche per l'impostazione dei contenuti dei corsi che, oltre alle normali attività didattiche, prevedono delle attività collaterali che servono a facilitare il rapporto delle donne con il territorio circostante e i servizi offerti, attraverso incontri con gli esperti, soprattutto nel campo della tutela della salute, le uscite "didattiche" e culturali in città e talvolta l'accompagnamento fisico ai servizi, in caso di visite mediche, esami, colloqui con insegnanti, che, senza questo tipo di sostegno, grazie anche all'intervento di mediatrici linguistico-culturali, sarebbero difficilmente accessibili.

Questo legame con il territorio è elemento centrale sia per poter raggiungere l'utenza e conoscerne le esigenze, come rilevato dalla ricerca condotta dall'equipe della Casa di Tutti i Colori, sia per instaurare buone relazioni con enti, istituzioni, associazioni locali e favorirne la conoscenza da parte delle donne con la creazione anche di sportelli informativi all'interno della sede dei corsi.

Nel caso di Ale G. e dell'esperienza della Casa di Tutti i Colori a Pioltello e a differenza di quanto accade nella città di Milano, questo legame si colloca anche all'interno di una vera e propria rete di soggetti, pubblici e privati, coinvolti nelle politiche di sostegno alla popolazione straniera, che prevede incontri e scambio di informazioni, di materiali e di esperienze al fine di trovare delle soluzioni che siano condivise e applicabili per il miglioramento delle proposte formative.

Riflettendo sulle tre esperienze analizzate, l'apprendimento-insegnamento della lingua seconda si configura come un processo che investe tutta la persona, diventa lo stimolo per passi successivi di emancipazione (cercare un lavoro, aiutare i figli a scuola) e di stabilizzazione nel paese di accoglienza, per la ricerca di una maggiore autonomia e di spazi per sé in cui raccontarsi e recuperare capacità di espressione e stima di sé.

Si pensi, infatti, alla possibilità, che la scuola di italiano offre, di fare esperienze al di fuori della vita domestica, di pensare alla propria storia e di vederla valorizzata nel confronto, nello scambio, nel recupero di saperi e saper fare, che spesso si concretizza in cose che possono sembrare semplici, come le attività dei laboratori e le creazioni che ne nascono, che consentono, però, di riandare alla propria origine, di narrarla e di vederla accolta senza giudizio.

Per come sono impostati questi corsi, i benefici che derivano dall'apprendimento non si misurano solo in termini di aumento delle competenze in L2, ma anche considerando il loro risvolto sociale. Questo perché la scuola di italiano diventa un luogo di facilitazione, di mediazione, di conoscenza reciproca nel quale, partendo dai destinatari degli interventi formativi, quindi dalle donne, si cerca, attraverso la condivisione di un'identità di genere, di rispondere ai loro desideri di integrazione e di inserimento nella società di accoglienza.

5. CONCLUSIONI

Alla luce delle considerazioni fatte nei paragrafi precedenti, si può comprendere come impostare una proposta formativa di insegnamento dell'italiano come lingua seconda che abbia come protagoniste le donne migranti e quali significati assume l'apprendimento linguistico nel processo e nei tentativi di integrazione nella società di accoglienza.

La lingua italiana rappresenta per le donne il nuovo, il cambiamento, il presente, il "qui e ora" che intimorisce ma che attrae al tempo stesso perché, da una parte, sembra allontanare dal proprio passato e renderlo remoto, dall'altra, proietta nel futuro, nel desiderio e nella speranza di una vita migliore per sé e per i propri figli, sia che questi siano qui in Italia sia che siano lontani, nel paese d'origine.

Apprenderla significa orientarsi meglio nella società di accoglienza, conoscerne i servizi e le possibilità che offre, fare scelte più consapevoli per sé e per la propria famiglia. Significa, quindi, rivendicare dei diritti universali di cittadinanza, di autodeterminazione, di espressione di sé e del proprio mondo.

La lingua, infatti, non è solo lo strumento delle interazioni quotidiane, degli scambi sul posto di lavoro o dei saluti veloci con i vicini di casa ma è la possibilità di raccontare chi si è, chi si è stati, chi si vuole o si vorrebbe essere.

Ed è proprio in questo che risiede la particolarità e il punto di forza dei corsi di italiano L2 per donne migranti, nel porsi, cioè, come spazio di confronto, di mediazione, di incontro in cui le donne, presenti sia nel ruolo di apprendenti e sia di insegnanti, attraverso la narrazione di sé, la condivisione di esperienze fatte durante lo svolgimento del corso o recuperate dal passato, si aprono a possibilità di cambiamento, di emancipazione, di rivalutazione e riconsiderazione di sé, dei propri saperi e saper fare, per scoprire che anche il "prima" ha valore e ne ha ancora di più se messo in relazione con il presente e con il "dopo".

Ciò che le donne portano al corso di italiano è soprattutto un desiderio di integrazione intesa come volontà di promozione sociale e di inserimento nel nuovo paese e volontà di cercare soluzioni e relazioni personali che possano tenere insieme il mondo d'origine con quello della terra d'approdo in un processo di contaminazione, di *métissage* costante che influenza reciprocamente allieve e insegnanti e di conseguenza le culture di cui sono espressione.

I corsi di italiano L2 per donne migranti diventano, così, dei laboratori sociali in cui sperimentare, attraverso l'insegnamento della lingua, modi diversi di approcciarsi e di considerare la diversità che non dovrebbero limitarsi all'ambiente protetto e facilitante del corso ma, da lì, estendersi all'esterno ed essere mantenuti in tutti gli spazi, da quelli istituzionali a quelli privati, in cui le persone si muovono, interagiscono e comunicano fra loro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Angius M., Veneri A. (2008), *Sottovoce, ma non troppo... Percorso di scrittura autobiografica per donne migranti*, Edizioni junior, Azzano San Paolo (BG)
- Barsi M., Rizzardi M. C. (2007), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera – I. Teorie Applicazioni Materiali*, LED, Milano.
- Castiglioni M. (2001), *Percorsi di cura delle donne immigrate. Esperienze e modelli di intervento*, Franco Angeli, Milano.
- Cavagnera M. (2001), “La rappresentazione del corpo delle donna attraverso la letteratura del Sud del mondo”, in Castiglioni M. (a cura di), *Percorsi di cura delle donne immigrate. Esperienze e modelli di intervento*, Franco Angeli, Milano, pp. 157 – 195.
- Centro Come (2001), *Anche le mamme a scuola. Vademecum per la realizzazione di corsi di alfabetizzazione in italiano rivolti a madri immigrate*, Milano:
http://www.centrocome.it/come_files/userfiles/File/AreaProgetti/ANCHE_LE_MAMME_A_SCUOLA.PDF
- Chini M. (2000), “Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi”, in Nigris E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 259 – 341.
- Chinisi L. (2002), *Sguardi di mamme. Modalità di crescita dell'infanzia straniera*, Franco Angeli, Milano.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano – Firenze, La Nuova Italia Oxford
- Decimo F. (2005), *Quando emigrano le donne. Percorsi e reti femminili della mobilità transnazionale*, il Mulino, Bologna.
- Demetrio D. (1989), “La transizione all'età adulta nell'emigrazione”, in Favaro G., Tognetti Bordogna M., *Politiche sociali ed immigrati stranieri*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, pp. 87 – 98.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Demetrio D. (2000), “La formazione degli adulti: apprendimento e progettualità interculturale”, in Nigris E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 342 – 368.
- Demetrio D., Favaro G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Favaro G. (1993), *Donne arabe in Italia*, Guerini e Associati, Milano.
- Favaro G. (2006), *Donne immigrate e formazione*:
www.educational.rai.it/.../doc/donne_immigrate_e_formazione.rtf
- Favaro G., Papa N. (1997), *La storia di Naima*, In dialogo, Milano.
- Favaro G., Tognetti Bordogna M. (1989), *Politiche sociali ed immigrati stranieri*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Grigolo A. (2009), *Incontri. Donne migranti a scuola di italiano*, Marna, Barzago (LC),
- La Casa di Tutti i Colori (2002), *Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modi di cura*, Franco Angeli, Milano.
- Milesi M. (2010), “Percorsi di integrazione con le donne migranti”, in *Prospettive sociali e sanitarie*, IRS, n. 11-12/2010, pp. 6-11

Quercioli F. (2004), “L’insegnamento dell’italiano lingua seconda a donne immigrate: caratteristiche specifiche e scelte didattiche”, in *Bollettino per la didattica nella classe plurilingue*, n. 9/2004:

<http://www.irre.toscana.it/melograno/biblioteca/FORMAZIONE%20E%20INFORMAZIONE/INSEGNAMENTO%20L2%20A%20DONNE%20IMMIGRATE.pdf>

Tognetti Bordogna M. (2003), *Le donne e i volti della migrazione*, http://ginger.women.it/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=9:immigrazione-femminile&Itemid=4

Vedovelli M. (2010), *Guida all’italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.

Veneri A. (2004), *L’italiano con Naima*, Guerini e Associati, Milano.

APPENDICE

LE INTERVISTE

1. LA CASA DI TUTTI I COLORI: BREVE DESCRIZIONE DEL SERVIZIO

La Casa di Tutti i Colori è un centro di mediazione educativa interculturale della cooperativa Farsi Prossimo, promossa dalla Caritas Ambrosiana. Ha sede a Milano, in Via Mancinelli 3. È nato nel 2000 a fronte della necessità di costruire servizi in grado di rispondere ai bisogni di una società multiculturale e di persone di paesi e culture differenti. Il centro dichiara come presupposto del proprio lavoro di operare in favore dell’integrazione proponendo servizi che accolgono la diversità come ricchezza e opportunità di scambio e di conoscenza reciproca.

I destinatari del servizio sono minori (bambini, preadolescenti e adolescenti), donne e famiglie italiani e stranieri, gli operatori dei servizi, le mediatrici linguistico-culturali, i volontari e i tirocinanti. L’equipe del centro, formata da operatori italiani e stranieri (mediatrici, educatrici, assistenti all’infanzia, pedagogiste, insegnanti), gestisce servizi per l’infanzia, servizi rivolti ai minori e corsi di italiano per le donne. I servizi per l’infanzia comprendono uno spazio nido interculturale rivolto ai bambini di età compresa tra 12 e i 36 mesi e dei laboratori ludico-creativi per bambini da 1 a 3 anni in cui sperimentare, insieme a un adulto di riferimento, attività creative difficilmente proponibili nel contesto casalingo e momenti di socializzazione con coetanei, e, per i genitori in particolare, di scambio con altri adulti che condividono l’esperienza della cura di figli piccoli.

Per i ragazzi della scuola secondaria di primo grado sono previsti un doposcuola, dei laboratori di facilitazione linguistica all’interno delle scuole di vari comuni e un laboratorio linguistico estivo con lo scopo di evitare, durante il periodo di vacanza, la perdita di competenze e l’isolamento linguistico dei ragazzi. Per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado è attivo uno spazio studio con l’obiettivo di ridurre la dispersione scolastica, orientare i ragazzi e fornire risorse che favoriscano il loro successo formativo.

Alle donne straniere, in particolare alle mamme, sono rivolti i corsi di lingua italiana con spazio bimbi che hanno come scopo l'inserimento sociale delle donne attraverso l'apprendimento della L2 e la conoscenza dei servizi del territorio.

Il centro svolge anche attività di ricerca, formazione, consulenza e progettazione sui temi dell'intercultura e dei servizi all'infanzia.

Trascrizione dell'intervista a Faduma M. Dirie

Buongiorno a Faduma Dirie, coordinatrice dei corsi di italiano L2 per donne immigrate della Casa di Tutti i Colori, con cui parleremo della nascita e dell'organizzazione di proposte formative rivolte alle donne straniere gestite dal centro presso cui lavora.

Com'è nato il progetto dei corsi di italiano L2 per donne migranti? È stata fatta una ricognizione sul territorio per verificare il bisogno di questo genere d'iniziativa?

FD/ Il progetto è nato nel 2000 a seguito di un'indagine sui bisogni del quartiere, rivolta soprattutto alle famiglie straniere. La Casa di Tutti i Colori si trova fra due zone della città, la zona 3 e la zona 2, in cui ci sono molti stranieri. In questa indagine sono state coinvolte le mediatrici linguistico-culturali delle nazionalità più presenti, filippine, sudamericane, arabe, cinesi, sudamericane. L'indagine non ha riguardato solo i residenti ma anche gli enti: consultori famigliari, scuole, parrocchie. Da questa indagine è nato il libro *Mille modi di crescere*¹⁹.

Dopo la lettura dei dati raccolti con questa ricerca, abbiamo visto che molte donne straniere, venute qui o per ricongiungimento familiare o per motivi di lavoro, a seconda del loro percorso migratorio, avevano un forte bisogno di imparare la lingua italiana.

Nei primi tre anni abbiamo organizzato corsi per donne con bambini: corsi di italiano diurni, con la possibilità di uno spazio di cura dei bambini da 0 a 3 anni. Molte donne, infatti, dicevano che avrebbero voluto frequentare il corso, ma che non sapevano dove lasciare i bambini. Inoltre, non avevano la possibilità di spostarsi in un posto più distante, avevano altri figli nelle strutture scolastiche per cui non potevano frequentare il corso di pomeriggio e nemmeno la sera, alcune per questioni culturali, altre per esigenze lavorative, come ad esempio le donne che fanno le pulizie che sono impegnate la mattina presto e la sera.

Noi abbiamo messo a disposizione questo spazio²⁰, una sala e un angolo dove creare lo spazio bimbi, coinvolgendo dei volontari. Nel corso di dieci anni lo spazio è cambiato.

Poi è stato creato il nido, coinvolgendo le mamme. Sempre dall'analisi della ricerca che è stata fatta all'inizio, si è vista l'esigenza di uno spazio per accudire i bambini perché uno dei requisiti per essere ammessi all'asilo nido era che entrambi i genitori lavorassero, oppure di avere già un bambino iscritto all'asilo. Il nido è stato ideato come nido interculturale, dove

¹⁹ Per i riferimenti sulla pubblicazione si veda la Bibliografia.

²⁰ Lo spazio è costituito da una sala aperta divisa in due da un separé. Da una parte c'è un grande tavolo con delle sedie adatte ad adulti, degli armadi contenenti il materiale didattico, dizionari, libri. Dalla parte opposta c'è un angolo più raccolto con due poltrone e un tavolino che serve come spazio di conversazione, dove inizialmente era stato creato lo spazio bimbi) Alle pareti sono appesi gli alfabeti in varie lingue e delle favole illustrate bilingui. A completare l'arredamento sono presenti anche due mobili a scaffali sui quali sono appoggiate teiere, tazze, caffettiere, brocche di diversa provenienza, a testimoniare la vocazione interculturale del centro.

potavano venire sia bambini stranieri che italiani. Nel nido si dava spazio a quelle famiglie che avevano esigenza di lasciare il bambino all'asilo per mezza giornata, pagando in base alle possibilità economiche delle famiglie.

Com'è finanziato il progetto?

FD/ Il progetto è finanziato dalla ex legge regionale 40/98, per il sostegno agli immigrati e l'insegnamento della lingua seconda, da fondi regionali e provinciali. Negli ultimi cinque anni è stato finanziato da fondazioni private come Vismara e Cariplo. L'ultimo progetto è stato finanziato dal Ministero degli Interni e riguardava lo sviluppo, l'integrazione degli stranieri verso l'autonomia nella ricerca del lavoro.

A chi è rivolto il progetto? Solo alle mamme o a donne straniere in generale?

FD/ Il progetto è rivolto alle donne in generale. Le mamme però hanno la precedenza perché lo spazio che si è pensato di dedicare ai bambini, ne può accogliere una decina, da 1 a 3 anni. Accogliamo anche le mamme che hanno bambini da 0 a 1 anno, che devono però essere accuditi dalla mamma stessa. Quindi, all'interno dell'aula, possono stare due, tre bambini da 0 a 1 anno.

Il progetto si rivolge soprattutto a donne senza lavoro o a donne che hanno dei bambini già a scuola. Non solo mamme, però, anche donne in generale, di svariate nazionalità, nell'arco di 10 anni possiamo dire di avere visto tutto il mondo.

All'inizio si fa un colloquio. La richiesta iniziale è: "Perché vuoi studiare l'italiano?" La loro risposta è: "Perché adesso ho i bambini a scuola, non capisco l'insegnante, non capisco gli avvisi".

Abbiamo avuto anche delle ragazzine, tra i 17 e i 19 anni, che non vogliono prendere il diploma qui in Italia, restano solo un anno e poi tornano al paese d'origine per finire gli studi e poi tornare di nuovo qui. Quindi, anziché lasciarle a casa, senza fare niente, si offre loro, per due volte la settimana, uno spazio dove poter stare con gli altri, chiacchierare, integrarsi, confrontarsi.

Come vengono informate le donne dell'attivazione dei corsi di lingua? Quali canali si usano? Il materiale informativo è multilingue?

FD/ Per i primi tre anni, abbiamo distribuito volantini nei vari punti di aggregazione, come il kebab, il bar, il mercato, abbiamo mandato mail alle istituzioni, agli enti, ai consultori, alle scuole. Negli anni successivi non ce n'è più stato bisogno. Mandiamo sempre informazioni, per conoscenza, nei centri di accoglienza, nelle scuole, nei consultori, negli asili nido, agli enti pubblici e privati. Per il resto passa tutto attraverso il passaparola.

Il materiale è multilingue. Le schede d'iscrizione sono bilingui. Sono tradotte in varie lingue: albanese, cingalese, spagnolo, inglese, francese, arabo. Presentiamo sempre la scheda in italiano; però, quando vediamo che di fronte a noi c'è una signora, una donna che si blocca, che non riesce a compilarla, le facciamo vedere la scheda tradotta. La modulistica è sempre tradotta, anche i volantini inizialmente lo erano.

In lingua straniera abbiamo anche la scheda informativa del bambino, che raccoglie varie informazioni: che latte prende, che cosa la mamma vuole che facciamo quando ha bisogno, quali parole conosce il bambino, come si dicono alcune cose nella sua lingua madre, ecc. In questo modo la scheda può essere compilata velocemente.

Prima di offrire il materiale tradotto, il nostro approccio è di usare un linguaggio semplificato. La cosa importante è rispettare i tempi di risposta dell'altra persona, non affrettarsi e curare l'accoglienza.

Qual è il tipo di utenza?

FD/ Oltre alle mamme con bambini, sulle trenta, trentacinque donne previste all'apertura del progetto, conserviamo sempre cinque, sei posti per le donne e per le mamme che provengono dai centri di accoglienza, per le richiedenti asilo politico, oppure per le donne che provengono da comunità alloggio mamma-bambino, che stanno seguendo corsi in comunità per donne che hanno bisogno di protezione.

Sono molte le associazioni che ci contattano o a cui noi mandiamo informazioni. Poi si studia un piccolo percorso insieme perché non soltanto si offre il corso di italiano e si dà la possibilità di frequentarlo due volte alla settimana, ma, ad esempio, per alcune mamme richiedenti asilo politico, che sono ospiti nei centri di accoglienza e hanno bambini piccoli, abbiamo dei posti all'asilo nido assegnati con convenzione del Comune.

Da quali universi linguistici provengono le donne iscritte?

FD/ Gli universi linguistici da cui provengono le donne sono svariati. Nel corso degli anni abbiamo avuto donne di moltissime nazionalità. Ultimamente abbiamo tante donne provenienti dall'Egitto, che vivono nella zona di Lambrate, Viale Padova, Viale Monza, dove c'è una forte comunità egiziana. I primissimi anni c'erano tante donne del Marocco, dello Sri Lanka, molte giovani donne filippine, albanesi. Abbiamo avuto anche donne thailandesi o brasiliane che abitavano anche lontano dal nostro centro. Alcune di loro magari abitavano in zona e le altre venivano qui per il corso perché, non avendo figli, potevano muoversi liberamente. Ci è servito molto, ci siamo arricchiti molto sotto questo aspetto, abbiamo conosciuto tante persone.

Quando vediamo donne di nazionalità con cui non siamo mai stati in contatto chiediamo loro di tradurre alcuni materiali: i saluti, gli avvisi dell'asilo nido e dello spazio bimbi e altri tipi di comunicazione. Così c'è anche uno scambio interculturale, si dà e si riceve.

Nei corsi attivati, quanti livelli linguistici sono previsti?

FD/ Nei corsi sono previsti più livelli, che sono stabiliti all'inizio del corso. Le donne arrivano, si iscrivono – le iscrizioni sono aperte tutto l'anno. Poi, di solito, quando si avvia il corso, telefoniamo, fissiamo un colloquio, un momento di accoglienza con me e poi con un'insegnante che fa un test.

Il primo colloquio con me è di conoscenza dell'altra persona come mamma, come donna. Poi trasferisco le informazioni alle insegnanti, che si occupano prevalentemente della parte didattica, mentre noi vogliamo creare anche legami, confronto, essendo questo un centro interculturale. Dopo il colloquio iniziale si fissa l'appuntamento per il test d'ingresso e da lì si stabilisce il livello. Infine, si decide quanti livelli attivare e in quanti gruppi dividere le donne e si avvia il corso.

In parallelo al colloquio, facciamo l'inserimento dei bambini allo spazio bimbi. Si stabiliscono degli incontri con me, con le educatrici, con le volontarie per capire e fare un breve inserimento. Quando le mamme fanno il test, i bambini si sono già abituati un po', hanno conosciuto lo spazio. Anche se due giorni sono pochi, sono comunque abbastanza per avere una prima impressione.

Ci sono casi di donne analfabete tra le iscritte? Per questo tipo di utenza, sono stati attivati dei corsi specifici?

FD/ Ci sono anche delle donne analfabete. In questo caso abbiamo il supporto delle volontarie e delle tirocinanti. Hanno delle classi specifiche, se è solo una donna, la si inserisce nel gruppo 'base' dove c'è sempre una persona che la segue separatamente. Cerchiamo sempre di coinvolgerle all'interno di tutta la classe e di non isolarle. Le cose da valutare sono molte. La cosa più importante è farle sentire a proprio agio e coinvolgerle, stimolarle, perché la donna può non conoscere la lingua straniera, ma essere in grado di leggere e scrivere nella lingua madre, oppure essere analfabeta nella L1, ma questo non significa che non si esprima, che non sappia parlare.

Com'è gestito lo spazio bimbi? Com'è organizzato? Le operatrici sono volontarie o educatrici appositamente formate?

FD/ Ci sono educatrici professionali, affiancate da volontarie o tirocinanti e una pedagoga che segue l'inserimento, la modulistica dei bambini e l'allestimento dello spazio bimbi. Non si segue soltanto l'inserimento, ma c'è attenzione ad altri modelli di cura dei bambini o alla presenza di fratelli.

I corsi non si svolgono solo qui a Milano ma anche a Pioltello²¹, ormai da cinque anni. Abbiamo esportato il modello fuori Milano e anche lì c'è la supervisione, una modulistica apposta per i bambini, sulla lingua, sullo sviluppo linguistico, perché per il bambino è il primo approccio a uno spazio esterno alla casa, in cui non si parla la lingua madre. Si dà molta importanza anche al mantenimento della lingua madre, che non pregiudica il corretto inserimento del bambino.

Lo spazio è accanto all'aula in cui si svolgono le lezioni, di solito di fronte. È chiuso e ha degli orari propri. Spesso, alle mamme che hanno bambini, diciamo di venire almeno un quarto d'ora prima. In questo quarto d'ora, la mamma sta con il bambino, poi si separano. C'è sempre chi piange, chi no, chi ha capito, chi non ha capito, chi non sta bene, chi è geloso perché la mamma è in gravidanza. Il distacco è sempre difficile. Ogni spazio ha orari e metodi propri ed è organizzato in modo diverso. Nello spazio bimbi di Pioltello, la prima mezz'ora è di gioco libero, poi si mangia la merenda e dopo c'è il gioco strutturato (travaso, collage, manipolazione). Al momento della chiusura si canta una canzoncina.

Le insegnanti dei corsi hanno una preparazione specifica sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda? Oppure si sono formate sul campo acquisendo nel corso del tempo le necessarie competenze? Sono stati attivati corsi di formazione specifici?

FD/ Le insegnanti hanno una preparazione specifica sull'insegnamento dell'italiano come L2.

Abbiamo però un supporto di altri insegnanti che hanno acquisito competenze sul campo, con l'esperienza. Di solito vengono chiamate 'collaboratrici', sono donne che ci aiutano o che hanno sempre lavorato a fianco dell'insegnante e perciò hanno acquisito

²¹ Ci si riferisce al progetto *Incontri*, nato nel 2004 nei comuni del Distretto Sociale Est di Milano (Vimodrone, Rodano, Pioltello e Segrate) con l'obiettivo di sostenere le famiglie immigrate. A Pioltello il progetto è rivolto alle donne straniere con bambini da 0 a 3 anni, è gestito dalla Casa di Tutti i Colori e prevede dei corsi di lingua italiana, laboratori di informatica, cucito, cucina, incontri con esperti su temi che interessano le donne utenti del servizio, con lo scopo di promuoverne l'autonomia e l'inserimento sociale.

esperienza e riescono a portare avanti il gruppo, sempre con il supporto e la supervisione dell'insegnante specializzata.

L'insegnante cura l'adozione dei testi di lingua, il test d'ingresso, la programmazione del corso nella quale si inseriscono anche attività extra-didattiche, di socializzazione sul territorio. Si fanno visite, uscite, si chiamano esperti dei servizi sanitari o educativi, come ad esempio i pediatri. Si fanno visite alle biblioteche, ai musei, al castello, a teatro.

È possibile, per le donne che ne fanno richiesta, ottenere delle certificazioni? Che tipo di certificazione? Sono previsti corsi specifici per il conseguimento della certificazione? Secondo la vostra esperienza, dopo quanto tempo le donne iscritte ai corsi richiedono/ottengono la certificazione? Quali sono le ragioni che spingono a richiederla?

FD/ Noi diamo soltanto un attestato di frequenza perché non abbiamo l'abilitazione a rilasciare certificazioni. Per i corsi di Pioltello, si segna il monte ore complessivo del progetto e quante ore la donna ha effettivamente frequentato.

Alcune richiedono una certificazione. In questo caso le inviamo ai centri territoriali che hanno le competenze per rilasciare le certificazioni. La richiesta avviene dopo alcuni anni di frequenza ai corsi.

Alcune volte è capitato che delle donne volessero partecipare a concorsi o corsi di formazione per il lavoro, ad esempio nel settore della ristorazione, delle pulizie, e hanno bisogno dell'attestato e, anche in quel caso, indichiamo il monte ore di frequenza e il livello raggiunto.

Come sono gestiti i momenti dell'accoglienza iniziale e prima delle lezioni? Com'è gestito il commiato a fine lezione?

FD/ L'accoglienza è flessibile. All'avvio del corso, si cerca di dare un minimo di regole. Si indicano i vari orari, di entrata, uscita, ecc. Si cura il rapporto personale, si cerca di stare attenti, di captare se una donna ha bisogno di particolari attenzioni. Ad esempio, se un giorno non le interessa il corso in sé, ma è venuta per comunicare qualcosa, le si dedica un momento apposito.

È questo in particolare il mio ruolo. Nei primi anni ero all'interno della classe, poi ci siamo accorti che è importante accogliere, curare altri aspetti oltre all'insegnamento. Anche l'insegnante è sollevata se ha una persona a cui fare riferimento in questi casi, a cui indirizzare le donne. Se io non ci sono, e la cosa per la donna è particolarmente importante, allora sono loro ad ascoltarla. Questo aspetto viene sempre curato, dall'inizio alla fine del corso.

Se non vediamo una donna per un certo numero di volte, la chiamiamo, chiediamo come va, cosa è successo, come sta il bambino, cosa ha intenzione di fare. Non si tratta di assistenzialismo, ma di far capire alla donna che ci siamo, che siamo un punto di riferimento. Se ci accorgiamo che è stanca, ha dei problemi, le parliamo, ci informiamo su cosa le succede. In alcuni progetti era previsto anche un momento di orientamento che seguiva io. Spesso ti portano dei documenti, delle cose che non riescono a fare, con la scuola. Questo è inevitabile, anche se non abbiamo un ufficio dedicato. Ci si sposta semplicemente in un altro spazio, magari l'atrio, un'altra aula, la cucina per avere riservatezza, si prendono due sedie, si parla, si ascolta.

Questo aspetto è molto curato perché è così che si creano legami, altrimenti saremmo come un CTP dove si va solo per fare lezione.

Non ci sono momenti specifici, ben definiti di accoglienza e commiato, dipende. A volte succede che si prepara la lezione e poi si fa tutt'altro perché sono le donne a portare delle cose. Certo il programma c'è, va seguito, però a volte si lascia spazio agli interessi delle donne e se ne parla. Anche riportare, approfondire, parlare dei loro interessi si può trasformare in didattica.

La cosa più importante, al di là del testo, delle lezioni, sono le donne. Se vediamo che non vengono a degli incontri per alcune volte, se non telefonano, se non rispondono al telefono, si ha sempre il modo di fare riferimento alle altre donne. Quando la donna poi torna al corso, riporta tutta la sua situazione. Allora anche se abbiamo preparato una lezione, non si fa. Si lascia spazio alla donna. Bisogna essere discreti, trasformarsi in continuazione, l'insegnante si trasforma in mediatrice, la mediatrice in assistente. Se non fosse così, penso che queste donne non verrebbero. Non vogliono solo la 'lezioncina'. Ci sono altri corsi che potrebbero frequentare, anche di pomeriggio. Noi le informiamo su questi corsi, le indirizziamo, ma a loro non interessa. Oppure vanno ma prima vogliono seguire anche i nostri corsi. Il lato umano non va mai trascurato, altrimenti non saremmo un centro interculturale. Le persone che lavorano qui sono straniere e capiscono le esigenze di queste donne, capiscono che serve altro, che serve qualcosa di più.

Per imparare la lingua alla perfezione ci sono altri corsi, altri momenti. Ma quando arrivano da noi, queste donne non hanno bisogno di andare in quel tipo di corso perché non sarebbero a loro agio; hanno bisogno di altro, di confrontarsi, di sfogarsi, di parlare, di avere uno spazio e un momento per sé. Infatti, poi, tornano sempre. Quando abbiamo festeggiato i dieci anni di attività, sono venute un po' di donne che avevano frequentato i nostri corsi, cercavano le insegnanti, le educatrici che avevano avuto perché per loro è stata un'esperienza importante, una cosa a cui tengono.

Com'è organizzato lo spazio? Sono stati usati accorgimenti particolari nell'organizzazione o nell'arredamento dello spazio? Se sì, in base a quali criteri?

FD/ Nello spazio bimbi sono stati usati degli accorgimenti. Ad esempio, ci sono gli alfabeti del mondo, essendo un centro interculturale. Dove facciamo il corso di italiano, se una mamma ci porta qualcosa del suo paese, dei libri, li accettiamo ben volentieri.

Dipende anche dallo spazio che abbiamo a disposizione. A Pioltello abbiamo due spazi che sono solo nostri e che abbiamo arredato come abbiamo voluto. Ma qui a Milano gli spazi sono della parrocchia, per cui prima della lezione si allestisce lo spazio ma poi si deve rimettere a posto perché quello stesso ambiente viene utilizzato per altre attività, come il doposcuola.

A Pioltello il servizio è del Comune, qui invece della cooperativa. Siamo l'ente gestore, ma è il Comune che ci dà gli spazi. In un quartiere ci ha dato lo spazio dell'oratorio. Abbiamo un'aula nostra e altre tre aule in condivisione con l'oratorio. L'arredamento, a livello di mobili, è stato fatto dal Comune uguale a quello di tutti gli altri servizi all'infanzia che gestisce, anche se c'è sempre un nostro tocco all'interno.

Al nido curiamo sempre questo aspetto interculturale, chiediamo alle mamme, ai genitori di portarci bambole, cose per la cucina, libri in lingua, musiche, canzoni, ninne nanne, filastrocche dei loro paesi.

Oltre al corso di lingua, quali iniziative collaterali sono previste o sono state organizzate? Come sono state accolte dalle donne?

FD/ Ci sono dei laboratori, soprattutto a Pioltello. Di solito sono strutturati così: i primi tre mesi, fino a gennaio, ci concentriamo sulla lingua, poi vediamo il livello raggiunto, facendo un test intermedio che ci serve per capire se la donna può frequentare dei laboratori che possono essere fatti all'interno degli spazi che abbiamo a disposizione. Si tratta di laboratori di informatica di base, cucito, cucina, *découpage*, uscite focalizzate sulla socializzazione e la conoscenza del territorio, sulla partecipazione attiva.

Partecipiamo anche a eventi, sempre nel secondo quadrimestre. Si fanno visite, uscite sul territorio, si chiamano gli esperti. Un argomento che abbiamo trattato e che ha avuto molto successo, è stato quello della raccolta differenziata, con un esperto del comune. Noi prepariamo, introduciamo l'incontro, prendiamo il materiale informativo, lo semplifichiamo, facciamo due lezioni in cui si parla di questo argomento. Poi viene l'esperto e mostra concretamente in che cosa consiste, fa vedere i bidoni divisi, ecc. Si fa un gioco interattivo. La stessa cosa per la biblioteca. Prepariamo sul perché, a cosa serve, cose c'è in biblioteca, gli orari, la tessera, se è gratuita, ecc. Poi andiamo in biblioteca e facciamo dei giochi didattici.

Queste iniziative hanno molto successo. È bello non fare sempre e solo lezione in classe. Bisogna inventare, ideare altri modi per fare interagire di più le persone. La lingua si impara anche giocando, cantando, mangiando.

Esiste uno sportello informativo? Che tipo di informazioni vengono rilasciate?

Non esiste un ufficio dedicato. Si cerca comunque di ascoltare le esigenze delle donne e vedere se hanno bisogno di aiuto o informazioni sulla scuola dei figli, i documenti o altri problemi o richieste.

Sono presenti delle mediatrici linguistiche? Che compiti hanno? In quale fase intervengono?

FD/ Ci sono delle mediatrici. Intervengono in diverse fasi. In fase iniziale, quando abbiamo bisogno per casi specifici. Intervengono quando ci sono degli incontri con gli esperti, quando abbiamo problemi allo spazio bimbi con alcune mamme, per far capire loro il regolamento dello spazio, il rispetto dell'orario o per motivi più seri che però non riusciamo a capire. È in questi casi che chiamiamo le mediatrici. Altrimenti tutti diventiamo mediatori.

Rispetto agli inizi, come si è sviluppata l'esperienza nel corso degli anni? Quali cambiamenti, quali miglioramenti sono stati introdotti?

FD/ Nel corso degli anni i cambiamenti sono stati molti. Anche in piccole cose ma ci sono stati. Ad esempio nello spazio. Prima era uno spazio unico, poi si è deciso di separare lo spazio bimbi.

Altri cambiamenti sono stati l'introduzione del momento dell'inserimento allo spazio bimbi, la scelta di mischiare i gruppi in varie provenienze, a meno che tutti arrivino dallo stesso paese, di creare dei momenti di didattica basati sulla conversazione libera.

Ad esempio, abbiamo inventato lo spazio *Il caffè all'italiana*. Per motivi di finanziamento non avevamo la copertura di tre insegnanti come al solito, ma ne avevamo solo due, più una collaboratrice e una volontaria. Per non dire alle altre donne che non avrebbero più potuto fare il corso, abbiamo deciso di mantenere due gruppi su due giorni e un altro giorno di fare conversazione, che è quello che veramente manca alle donne. Si è creato questo bellissimo momento, il giovedì, che è stato chiamato *Il caffè all'italiana*. La nostra segretaria preparava

tutto l'occorrente. C'era una macchina per il caffè e ci si serviva come al bar. L'insegnante preparava un argomento specifico per la chiacchierata, si giocava. È piaciuto molto. Come destinatarie, abbiamo selezionato un gruppo di donne che non aveva possibilità di esprimersi bene, per sbloccarle, farle parlare.

Una delle insegnanti di Pioltello, invece, ha visto che c'era un periodo di stanchezza e ha introdotto l'idea di far creare dei piccoli libretti del tipo *Ti racconto del mio paese*, o *Ti racconto una favola*, o *Ti racconto un gioco*. Le donne si sono divise a seconda della provenienza. Ad esempio il gruppo del Pakistan ha prodotto un piccolo manualetto per spiegare a chi non c'è mai stato com'è fatto il loro paese. Hanno disegnato la cartina, spiegato com'è il matrimonio, usato delle immagini. Le donne egiziane hanno presentato il loro paese a livello turistico e alimentare. Altre hanno parlato dell'abbigliamento. Sono uscite delle cose molto belle, fatte da loro, artigianali, di cui erano molto orgogliose. Quando poi le hanno presentate, erano contentissime. L'anno scorso è stato fatto un lavoro sulle favole, ma non è venuto così bene perché molte mamme hanno avuto problemi coi bambini.

Esiste una rete tra le varie realtà che si occupano di insegnamento dell'italiano alle donne straniere?

FD/ A Milano non c'è una rete. A Pioltello, dove la realtà è molto diversa, c'è una rete ma a livello istituzionale perché il piano di zona prevede una rete di tutti gli enti, privati e pubblici, che si occupano di minori e stranieri. Ci si incontra una volta al mese e facciamo dei *focus group* con le insegnanti, le donne straniere, le mamme con bambini da 0 a 3 anni. Ci sono i servizi che si occupano di donne straniere, gli assistenti sociali che si occupano della borsa lavoro, dell'inserimento dei minori stranieri, la cooperativa che si occupa del doposcuola, due educatori che si occupano dell'educativa di strada, una referente della scuola, dell'oratorio, due associazioni che collaborano con il Comune e che si occupano di bambini da 0 a 3 anni.

A Milano le uniche collaborazioni sono quelle con gli enti che mandano le donne ai nostri corsi, ma non ci sono momenti di scambio vero e proprio. C'è solo una restituzione alla referente del centro di accoglienza sull'andamento del corso d'italiano e una riflessione comune sulle eventuali assenze o abbandoni. È una cosa più mirata, individuale, non a livello di progettualità o di scambio di idee.

2. ASSOCIAZIONE BEATA VERGINE ADDOLORATA (IBVA) – CENTRO ITALIANO PER TUTTI: BREVE DESCRIZIONE DEL SERVIZIO

L'IBVA è un'associazione non profit laica, fondata nel 1801, che svolge attività sociali destinate ai minori e alle loro famiglie, sia italiane che straniere. Si trova a Milano in Via Calatafimi, 10. Si tratta di un centro multiservizi che opera e interviene in diverse aree: della protezione, degli alloggi per l'avvio all'autonomia, del sostegno all'infanzia e alla famiglia, dell'integrazione linguistico-culturale e del supporto clinico-sociale.

Uno dei servizi proposti dall'associazione è il Centro Italiano per Tutti che ha come obiettivo l'integrazione dei cittadini stranieri attraverso l'insegnamento della lingua italiana e la consulenza sulla didattica dell'italiano L2 e sull'intercultura per gli operatori della scuola e del privato sociale. Il centro organizza corsi mattutini di lingua italiana per donne e mamme straniere con possibilità di nido interno, corsi pre-serali per adulti stranieri (donne e uomini) - entrambe le tipologie di corsi sono differenziate per livello - e un corso di preparazione all'esame CILS dell'Università per Stranieri di Siena. Inoltre sono attivati un laboratorio di italiano L2 e un servizio di sostegno scolastico per i compiti e l'approfondimento della

lingua per lo studio per ragazzi stranieri inseriti nella scuola secondaria di primo grado, uno sportello di consulenza sull'inserimento degli alunni stranieri e la didattica dell'italiano L2 e uno sportello di orientamento sociale per le famiglie straniere.

Trascrizione dell'intervista ad Annita Veneri e Agostino Frigerio

Buongiorno a Annita Veneri, insegnante di italiano L2, e ad Agostino Frigerio, responsabile della progettazione e del coordinamento delle attività del Centro Italiano per Tutti, con cui parleremo della nascita e dell'organizzazione di proposte formative rivolte alle donne straniere gestite dal centro presso cui lavorano.

Com'è nato il progetto? È stata fatta una ricognizione sul territorio per verificare il bisogno di questo genere di iniziativa?

AF/ Il progetto è nato grazie all'iniziativa di alcuni consiglieri di amministrazione dell'IBVA, Associazione Beata Vergine Addolorata che mi hanno chiesto di provare a immaginare, a progettare dei percorsi di insegnamento della lingua italiana a stranieri. È nato provando a guardare a iniziative analoghe presenti sul territorio cittadino, in modo particolare alla Casa di Tutti i Colori e ad altre iniziative promosse dal Centro Come, alle quali ci siamo ispirati, seppure nel piccolo, avviando nel gennaio del 2005 dei corsi per donne e mamme con nido annesso. Il pensiero nostro era di orientarci verso la scuola e i ragazzi delle medie e delle superiori, poi abbiamo iniziato dai corsi per donne perché, paradossalmente, ci sembrava, da un lato, il contesto o l'ambito di riferimento più debole, quello, cioè, delle donne con bambini, magari appena arrivate, con scarsa possibilità di relazione se non legate all'accudimento dei figli, e volevamo offrire loro un'occasione di incontro. Dall'altra parte ci sembrava troppo complesso, in prima battuta, occuparci della scuola, perché occuparsi della scuola vuole dire seguire i ragazzi, prendere i contatti con i genitori e contemporaneamente con gli insegnanti. Il primo anno abbiamo attivato due corsi, con le stesse insegnanti di adesso, con una quarantina di donne iscritte. Dopo il primo anno di esperienza positiva, su richiesta delle donne, abbiamo deciso di replicare il corso l'anno successivo e abbiamo avviato anche dei corsi serali per rispondere a un bisogno che abbiamo rilevato andando in giro a diffondere le nostre iniziative sul territorio. Ci è stato chiesto di fare anche dei corsi serali per adulti e non solo per donne e allora abbiamo proseguito i corsi della mattina allargandoli sulla base dei livelli di competenza in entrata della lingua italiana, sempre con nido annesso, e poi un paio di corsi serali.

Com'è finanziato il progetto?

AF/ Il progetto è finanziato dal Consiglio di Amministrazione dell'Istituto che è un'associazione i cui proventi vengono destinati per statuto a iniziative di questo tipo. All'interno dell'istituto, al momento, ci sono altre iniziative; in particolare c'è un finanziamento ad hoc annuale per questa iniziativa che prevede sia i materiali, sia la retribuzione degli insegnanti, sia l'utilizzo dello spazio e delle attrezzature.

A chi è rivolto il progetto? A mamme immigrate o a donne straniere in generale?

AF/ Il progetto è rivolto alle donne in generale, anche se, quando abbiamo istituito il nido, abbiamo pensato soprattutto alle mamme. Direi che il progetto è nato per le donne e le mamme insieme, in quanto considerate, all'interno della fascia più debole, quella ancora più 'debole' e svantaggiata per via delle contingenze e della presenza di bambini molto piccoli.

Come vengono informate le donne dell'attivazione dei corsi di lingua? Quali canali si usano? Il materiale informativo è multilingue?

AV/ Le donne vengono informate attraverso vari canali. La modalità di informazione si è evoluta nel corso degli anni. Dalla distribuzione mirata di volantini, anche multilingue, tradotti nelle lingue principali, al sito internet, alla comunicazione ai CTP, sempre attraverso la rete. C'è poi una distribuzione mirata soprattutto per quel che riguarda la possibilità di raggiungere un'utenza che ha poche capacità di acquisire spontaneamente le informazioni, cioè, in pratica, il 'porta a porta', soprattutto per il corso base. Funziona moltissimo, dopo questi anni di esperienza, il passaparola, che è il canale principale attraverso cui arrivano le persone con più difficoltà, bassa scolarizzazione, poca capacità di leggere, di informarsi autonomamente.

Il materiale è multilingue e semplificato anche quando si tratta di una distribuzione mirata.

AF/ Ci sono poi luoghi di distribuzione privilegiati: gli uffici del Comune, gli Uffici per gli Stranieri, le ASL, i consultori familiari...

AV/ I centri di accoglienza, i centri di assistenza medica di volontariato, la Clinica Mangiagalli, l'Ospedale San Paolo, dove c'è la presenza di mediatrici linguistiche che possono dare una mano e fare una distribuzione, anche in questo caso, mirata.

Qual è il tipo di utenza?

AV/ L'utenza è mista e molto varia. Ci sono soprattutto mamme ricongiunte, che sono quelle che vengono con i bambini e utilizzano il nido. Abbiamo anche mamme residenti, ospiti in comunità alloggio, mamme richiedenti asilo politico, donne lavoratrici anche nelle famiglie della zona con mansioni di collaboratrici domestiche, badanti o, soprattutto, baby-sitter.

Da quali universi linguistici provengono le donne iscritte?

AV/ Abbiamo molte donne arabofone, ispanofone. Abbiamo donne appartenenti a lingue ideografiche, come le giapponesi e le cinesi e poi anche provenienti da alfabeti diversi, ma numericamente molto più limitate come presenze. Lo 'zoccolo duro' è costituito da donne arabofone e ispanofone.

Nei corsi attivati, quanti livelli linguistici sono previsti?

AV/ Attualmente sono previsti quattro livelli. Abbiamo un livello base frequentato da persone o scarsamente alfabetizzate o con scarsa o quasi nulla conoscenza dell'alfabeto latino o analfabete anche in lingua madre. Poi c'è un primo livello, un secondo livello in cui si dà più importanza e più spazio anche alla scrittura, oltre alle abilità di comunicazione orale. C'è poi un terzo livello in cui viene fatto un maggiore approfondimento della lingua e della cultura italiana. Infine c'è un corso per la certificazione CILS di livello B2, due moduli ogni anno, una volta alla settimana, uno nella prima parte dell'anno, da ottobre a dicembre, e uno nella seconda parte dell'anno, da febbraio a maggio, in base alle sessioni di esame.

Ci sono casi di donne analfabete tra le iscritte? Per questo tipo di utenza, sono stati attivati dei corsi specifici?

AV/ Sì, ce ne sono. Alcune sono totalmente analfabete anche in lingua madre, altre sono alfabetizzate in lingua madre, ma non conoscono o conoscono poco l'alfabeto latino. Sono inserite nello stesso corso base ma poi c'è un'ulteriore suddivisione. Siccome il corso è gestito da due insegnanti professioniste, si suddivide l'orario in una parte collettiva in cui si trasmettono e si apprendono le funzioni linguistiche con giochi, attività interattive, esercizi mirati al compito e poi una parte in cui si separano i due gruppi, in spazi diversi, e ognuna delle due insegnanti gestisce un livello.

Nel caso di donne con bambini come viene gestito lo spazio bimbi? Come è organizzato? Le operatrici sono volontarie o educatrici appositamente formate?

AV/ Lo spazio bimbi, allestito con criteri adeguati all'infanzia, si è evoluto e ha avuto una trasformazione che è andata di pari passo con la formazione per il personale volontario che gestisce questa attività. Adesso, l'asilo nido, in cui sono presenti molti bambini, vede la presenza di molte volontarie che hanno un minimo di formazione che si è realizzata in questo spazio. La situazione è buona sia come spazio, come arredi, come attenzione al bambino e al momento del distacco dalla madre. Non si pretende che sia organizzato come un nido vero e proprio ma si cerca di avere molte attenzioni.

Le insegnanti dei corsi hanno una preparazione specifica sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda? Oppure si sono formate sul campo acquisendo nel corso del tempo le necessarie competenze? Sono stati attivati corsi di formazione specifici?

AV/ Sì, le insegnanti hanno una preparazione specifica. Nelle classi l'insegnante viene affiancata e ha il supporto di una collaboratrice che poi si stabilizza a formare una coppia più o meno fissa con l'insegnante e quindi con maggiori garanzie di funzionamento, di distribuzione, senza sovrapposizioni, all'interno dell'attività di classe. Le collaboratrici hanno seguito degli incontri di formazione all'interno e, siccome poi sono rimaste stabili nel corso degli anni, hanno aggiunto l'esperienza sul campo a questa formazione di base.

È possibile, per le donne che ne fanno richiesta, ottenere delle certificazioni? Che tipo di certificazione? Sono previsti corsi specifici per il conseguimento della certificazione? Secondo la vostra esperienza, dopo quanto tempo le donne iscritte ai corsi richiedono/ottengono la certificazione? Quali sono le ragioni che spingono a richiederla?

AV/ È possibile accedere al corso CILS, perché le certificazioni che rilasciamo noi non hanno nessun valore giuridico. Il corso CILS è organizzato in giorni non di lezione, non si sovrappone ai corsi istituzionali per cui, teoricamente, ogni donna avrebbe la possibilità di frequentare entrambi. Le donne che lo frequentano in realtà sono poche e appartengono al terzo livello. La richiesta della certificazione dipende dal livello che hanno raggiunto, dal livello di consapevolezza oltre che dal livello di competenza linguistica. Principalmente viene richiesta per motivi di lavoro, come titolo spendibile in futuro.

AF/ Adesso stiamo pensando a un collegamento con la scuola media. Due o tre anni fa, abbiamo accompagnato tre persone in un percorso di preparazione all'esame di terza media. Anche quest'anno stiamo valutando se è possibile percorrere questa strada. Tutto dipende

però dalla domanda da parte dei corsisti. Abbiamo un rapporto, una convenzione con la scuola media Heine, che è un CTP e che prepara all'esame.

Come sono gestiti i momenti dell'accoglienza iniziale e prima delle lezioni? Com'è gestito il commiato a fine lezione?

AV/ All'inizio dell'anno, al fine della formazione dei gruppi classe, vengono proposti dei test e, questo, è un primo momento di approccio individuale in cui si inizia a delineare, seppure sommariamente, il profilo del corsista, a prendere confidenza con la persona. Poi dedichiamo la prima lezione a un incontro collettivo di tutti i gruppi che frequentano nello stesso giorno e facciamo un'accoglienza un po' calorosa prima di dividerci nelle classi, magari con un gioco linguistico che proponiamo a tutte e che serve a togliere tensione, a far sentire le corsiste a proprio agio. Compiliamo anche delle schede individuali per cercare di entrare in contatto con l'apprendente in modo più personale. C'è sempre molta attenzione alla persona, continuamente, anche durante il corso. Man mano che si precisa il profilo sia linguistico che personale dell'allieva, si cerca di garantire sempre questa disponibilità che viene rinforzata dalla proposta di attività di scambio, di interazione, di momenti ludici all'interno della classe.

Per quanto riguarda la lezione, all'inizio c'è sempre un momento di riscaldamento, di richiamo della lezione precedente, di scambio di informazioni di carattere generale.

Il momento del commiato segna molto spesso il momento in cui la corsista pone delle questioni di tipo personale, problemi di varia natura che non trovano spazio durante la lezione vera e propria, a meno che il problema individuale abbia una valenza di carattere collettivo, allora può essere affrontato, d'accordo con la corsista che lo ha posto, a beneficio di tutte. Il commiato è il momento della richiesta di aiuto individuale in cui si capisce se la donna deve essere indirizzata alla mediatrice oppure se si può dare una risposta immediata al suo quesito o alla sua richiesta di informazioni.

Com'è organizzato lo spazio? Sono stati usati accorgimenti particolari nell'organizzazione o nell'arredamento dello spazio? Se sì, in base a quali criteri?

AV/ Gli spazi sono sempre condivisi, le aule sono quelle in cui si tiene anche il doposcuola. Non c'è, quindi, una predisposizione particolare. Gli spazi sono buoni, accoglienti, soddisfacenti; si possono esporre cartelloni, ci sono lavagne a fogli mobili, registratori audio, lettori cd, come ausili didattici, c'è la possibilità di usare il computer, di fare proiezioni.

Oltre al corso di lingua, quali iniziative collaterali sono previste o sono state organizzate? Come sono state accolte dalle donne?

AV/ Ci sono parecchie iniziative collaterali, differenziate per i vari livelli. Le attività si svolgono sia all'interno dell'istituto, come i corsi di cucina o gli incontri per attività espressive o creative come la pittura, sia all'esterno della scuola, come le uscite per la ricognizione del territorio e le visite ai luoghi simbolici della città. Organizziamo visite esterne al Museo Poldi Pezzoli, al Cenacolo Vinciano, al Duomo, a Palazzo Marino, quindi a luoghi di interesse sia culturale che istituzionale. La visita al palazzo del Comune era inserita in un percorso di cittadinanza che risponde alla necessità di apprendere alcune norme sul funzionamento di alcune istituzioni locali e dello Stato. Si tengono anche incontri informativi su vari temi, come il lavoro o la salute, chiamando degli esperti che vengono in

luogo. Questi temi si ricavano da un questionario di analisi dei bisogni che proponiamo all'inizio dell'anno. Quest'anno proporremo, per una parte dei corsisti, l'argomento lavoro, per un'altra parte, l'organizzazione della scuola dei figli e la cura dei figli. A queste iniziative dimostrano grande interesse anche le persone di livello base. Ci sono quindi due versanti: uno interno di informazione e uno esterno di incontro con la città, con i suoi luoghi storici e istituzionali.

In genere si fa una preparazione prima di queste attività e dotiamo le donne di una scheda informativa che possono conservare.

AF/ L'incontro con il mondo della scuola è focalizzato sulla scuola primaria e sulla scuola superiore. L'incontro sulla scuola superiore soddisfa una domanda di conoscenza che arriva dai corsisti e dai genitori dei ragazzi che vengono qui per il doposcuola e che hanno bisogno di qualche informazione per orientarsi sulla scelta della scuola superiore.

Esiste uno sportello informativo? Che tipo di informazioni vengono rilasciate?

AF/ Sì, c'è uno sportello. Non è aperto solo alle donne. L'ambizione sarebbe di allargare l'utenza e di aprirlo ai genitori dei ragazzini che frequentano il doposcuola perché si avverte un bisogno di informazione e di consulenza personalizzata che difficilmente si riesce a trovare e che noi cerchiamo di garantire.

AV/ Si danno informazioni sulla scuola, sui servizi sanitari, sui ricongiungimenti, sul pacchetto sicurezza, sulla casa, sui bandi per le case popolari. Oppure si fa orientamento sui servizi dedicati a questi temi e a queste pratiche con, a volte, l'accompagnamento materiale e fisico ai servizi stessi.

Sono presenti delle mediatrici linguistiche? Che compiti hanno? In quale fase/ in quali fasi intervengono?

AV/ È presente una mediatrice linguistico-culturale che fa degli interventi sia come sportello che nelle classi. L'intervento in classe della mediatrice è un momento collettivo molto importante.

L'intervento allo sportello avviene su tre piani. Un piano informativo, uno di orientamento ai servizi e uno di accompagnamento fisico ai servizi stessi in casi di particolare bisogno, a discrezione della mediatrice e a seconda della gravità del caso. Lo sportello è aperto due volte alla settimana, una volta alla mattina, una al pomeriggio, in concomitanza con alcuni corsi, per cui c'è la possibilità per chi frequenta di accedere al servizio, essendo già qui per il corso, senza venire appositamente. Il ruolo della mediatrice sta diventando sempre più importante. Il servizio è rivolto sia alle corsiste che ai loro familiari.

Rispetto agli inizi, come si è sviluppata l'esperienza nel corso degli anni? Quali cambiamenti sono stati introdotti?

AF/ Siamo partiti da due soli corsi per donne e ora la realtà è molto più articolata. Nel 2005 c'erano una quarantina di donne iscritte; l'anno scorso sono passate da noi 500 persone. Dal punto di vista delle attività il corso per donne si è arricchito con i corsi serali, il doposcuola, i laboratori linguistici per i ragazzi neo arrivati, lo sportello informativo, uno di consulenza alle scuole sulla didattica e sull'intercultura, un tentativo di avviare una sperimentazione con una scuola media per la produzione di materiali per la conoscenza e la valutazione dei ragazzini stranieri. Il cambiamento più significativo e interessante è che si è

sviluppata sempre di più la dimensione dell'incontro rispetto al puro processo di alfabetizzazione.

AV/ A questo proposito, cerchiamo sempre di fare una specie di "intreccio" finale di tutti i corsi e delle persone che li frequentano, organizzando una grande festa alla fine dell'anno. Normalmente la festa si tiene negli spazi esterni della scuola, dove, oltre alla cucina che è sempre una cosa che lega e stimola al rapporto interpersonale, si presentano dei piccoli prodotti che gli allievi e gli insegnanti fanno all'interno delle classi. Di comune accordo si sceglie un tema su cui ciascun gruppo classe lavora, poi si riunisce tutto in un libretto, una piccola pubblicazione sulle storie dei paesi d'origine, le narrazioni tradizionali, i giochi, la cucina. È un momento molto bello e significativo a cui partecipano le famiglie dei frequentanti e anche i corsisti degli anni precedenti.

Esiste una rete tra le varie realtà che si occupano di insegnamento dell'italiano alle donne straniere?

AV/ In realtà, una rete non c'è. Ci sono dei contatti sporadici con alcune realtà quando, ad esempio, altre strutture ci segnalano delle persone perché frequentino da noi il corso CILS. I contatti con altre realtà non sono organizzati, ma sono contingenti, dettati da necessità del momento e non ci sono rapporti continuativi di scambio. È difficile mettersi in una situazione di scambio e di confronto continuo perché ciascuna realtà è assorbita dal proprio lavoro.

3. ALE G. ONLUS – DALLA PARTE DEI BAMBINI: BREVE DESCRIZIONE DEL SERVIZIO

L'associazione Ale G. Onlus, dalla parte dei bambini è nata nel 1997 da un gruppo di volontari motivati a lavorare per i bambini e per le loro famiglie. Ha sede a Lomagna, in provincia di Lecco.

Ale G. ha come obiettivo principale di organizzare attività a favore dei bambini e promuovere i diritti dell'infanzia, diffondendo la cultura della solidarietà e operando per la costruzione di una società multiculturale.

Le attività dell'associazione comprendono uno sportello di consulenza per insegnanti e operatori scolastici che possono anche accedere alla biblioteca del centro ricca di testi sull'immigrazione, la didattica interculturale, l'insegnamento dell'italiano come L2, interventi di facilitazione linguistica, con presenza di un mediatore nella fase di inserimento degli alunni, e di animazione interculturale nelle scuole, un doposcuola per bambini immigrati sia durante il periodo scolastico che durante l'estate, corsi di lingua madre da attivare nelle scuole.

Per gli adulti è presente uno sportello famiglia in cui si forniscono informazioni, assistenza e accoglienza per l'inserimento sociale degli immigrati e in cui si trattano pratiche per la cittadinanza, per il ricongiungimento, per il permesso di soggiorno, questioni di lavoro, rapporti con la Questura, i Comuni, gli Ospedali.

Si organizzano inoltre corsi di italiano serali per adulti immigrati (donne e uomini) e corsi pomeridiani per donne con spazio bimbi annesso. I corsi sono finalizzati al rilascio della certificazione CILS A2 valida per la carta di soggiorno.

L'associazione segue anche dei progetti di cooperazione internazionale per aiutare i bambini di altri paesi.

Trascrizione dell'intervista a Lela Zambelli e Alessia Dell'Orto

Buongiorno a Lela Zambelli, presidente e insegnante di italiano L2, e ad Alessia Dell'Orto, insegnante, segretaria e coordinatrice dei corsi di italiano L2 dell'associazione Ale G., con cui parleremo della nascita e dell'organizzazione di proposte formative rivolte alle donne straniere gestite dal centro presso cui lavorano.

Com'è nato il progetto? È stata fatta una ricognizione sul territorio per verificare il bisogno di questo genere di iniziativa?

ADO/ Una ricerca vera e propria non è stata fatta ma il progetto nasce da una forte esigenza delle donne di poter frequentare corsi di italiano in orario pomeridiano e con la presenza di uno spazio per l'accudimento dei bambini. È nato in seguito all'esperienza acquisita come associazione da quando abbiamo iniziato a fare corsi di italiano, nel 2001. Nello specifico questo progetto, *Compagne di scuola*, finanziato dal Ministero, è una ripetizione di un progetto precedente che era stato finanziato tramite un bando del Ministero delle Politiche Sociali del 2008 per incrementare i corsi di italiano per donne e adulti immigrati. *Compagne di scuola* è stato rifinanziato come 'premio' per le buone prassi soprattutto per quanto riguarda il *target* femminile, ed è da lì che nasce il nome del progetto. Il progetto precedente si chiamava *A proprio agio* ed è stato uno dei dieci progetti che sono stati rifinanziati in tutta Italia.

L'idea di farlo nascere è scaturita dal contatto diretto con le persone che manifestavano questa esigenza e dal confronto con gli enti del territorio con cui abbiamo un rapporto di lunga data, come ad esempio, Retesalute²².

LZ/ Un altro ente con cui collaboriamo è l'Asl che ci manda le donne interessate al corso. Quest'anno abbiamo dovuto chiudere le iscrizioni perché erano troppe. Abbiamo comunque soddisfatto il bisogno inviando le donne ad altri corsi che si stanno aprendo sul territorio.

ADO/ L'idea che sta alla base dei corsi che si stanno aprendo sul territorio non è quella di una vera e propria scuola. Si tratta di una questione di inserimento sociale, non solo scolastica, didattica e linguistica. Le donne, infatti, portano con loro a lezione i bambini piccoli che non frequentano ancora la scuola dell'infanzia o altri ordini scolastici. Inoltre c'è la componente dell'incontro che è molto importante. Uno degli obiettivi del progetto è quello della socializzazione, sia all'interno della realtà italiana, che tra donne di diversa provenienza.

Come viene finanziato il progetto?

ADO/ Il progetto viene finanziato grazie a fondi pubblici, in particolare del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

A chi è rivolto il progetto? A mamme immigrate o a donne straniere in generale?

ADO/ Il corso è rivolto alle donne in generale, non solo alle mamme.

²² Retesalute è l'azienda speciale consortile per la gestione associata delle attività di carattere socio-assistenziale e di integrazione socio-sanitaria che raggruppa i Comuni dell'area distrettuale di Merate (LC) tra cui rientra anche Lomagna, sede dell'associazione Ale G.

LZ/ Si rivolge sia alle donne extracomunitarie che comunitarie. Il progetto *Compagne di scuola*, in particolare, è rivolto alle donne extracomunitarie, anche se poi abbiamo sempre accettato iscrizioni anche di donne comunitarie, che sono seguite dalle insegnanti volontarie.

Come vengono informate le donne dell'attivazione dei corsi di lingua? Quali canali si usano? Il materiale informativo è multilingue?

ADO/ Il canale più usato è quello del passaparola. Diamo poi la comunicazione ai Comuni, agli sportelli per immigrati, agli enti locali che poi si occupano di pubblicizzare il corso. Distribuiamo anche dei volantini informativi in diverse lingue, accompagnati dalla scheda di iscrizione.

LZ/ Gli sportelli per gli immigrati sono sicuramente un grande mezzo di diffusione delle informazioni. Sono molto frequentati e coprono bene tutto il territorio.

ADO/ Adesso sono le famiglie stesse che si rivolgono ai Comuni per chiedere se ci sono dei corsi. Nei casi di ricongiungimento familiare spesso è il marito che si occupa di raccogliere informazioni e di iscrivere la donna al corso.

Qual è il tipo di utenza?

ADO/ Il nostro *target* sono soprattutto le donne che arrivano in Italia per ricongiungimento familiare o per lavoro.

LZ/ Abbiamo avuto anche una donna proveniente da una comunità alloggio, ma non è una cosa frequente perché, per i rifugiati politici, esiste una sola struttura, a Monticello, che adesso però è stata chiusa, che aveva già dei corsi di italiano interni.

Da quali universi linguistici provengono le donne iscritte?

LZ: La provenienza linguistica è molto variegata. Abbiamo soprattutto donne arabofone, provenienti dal Marocco e dall'Egitto. Poi donne francofone, provenienti dall'Africa occidentale: Senegal, Costa d'Avorio, Burkina Faso. Ci sono allieve dalla Giordania, dalla Turchia, dall'Iran.

ADO/ Ci sono donne ispanofone che arrivano dal Sud America. Per quanto riguarda l'Asia, ci sono donne del Bangladesh, dallo Sri Lanka. Qualche anno fa, abbiamo avuto anche una forte presenza di donne della comunità cinese. Molte poi provengono dall'Europa dell'Est: da Albania, Ucraina, Bielorussia.

Nei corsi attivati, quanti livelli linguistici sono previsti?

ADO/ Nello specifico di questo progetto abbiamo inserito quattro livelli: principiante, A1, A2 e B1. Il livello principiante è quello di chi è o scarsamente alfabetizzato o è analfabeta.

LZ/ Nonostante la suddivisione in livelli, in realtà, le classi sono molto eterogenee. Ci sono persone che si inquadrano precisamente nel livello in cui sono inserite, altre che hanno competenze di poco superiori o inferiori rispetto al livello di riferimento.

ADO/ Capita che alcune allieve abbiano una competenza orale di livello A2 e una scarsa competenza nella lingua scritta, perché provengono da paesi in cui c'è una tradizione orale molto forte. Purtroppo non si possono avere delle classi standard od omogenee. Questo succede anche dal punto di vista anagrafico. Ci sono donne di età molto diverse; alcune sono molto giovani, hanno tra i 18 e i 20 anni, altre sono più adulte, e hanno un'età intorno ai 40 anni.

Ci sono casi di donne analfabete tra le iscritte? Per questo tipo di utenza, sono stati attivati dei corsi specifici?

ADO/ Sì, ci sono casi di donne analfabete. Formano un gruppo, di livello principiante, con un'insegnante che insegna loro a leggere e a scrivere. Le difficoltà sono molte perché apprendere a leggere e scrivere in età adulta è molto complicato. Ci deve essere una motivazione molto forte da parte delle donne. In questo caso i risultati sono molto buoni, altrimenti restano piuttosto scarsi.

Nel caso di donne con bambini com'è gestito lo spazio bimbi? Come è organizzato? Le operatrici sono volontarie o educatrici appositamente formate?

LZ/ Per i bambini c'è uno spazio attrezzato, dedicato esclusivamente a loro. Le operatrici che se ne occupano sono volontarie, anche se fra di loro c'è un'educatrice qualificata che però presta servizio a titolo volontario. In tutto sono cinque, un'educatrice, appunto, e delle mamme italiane. C'è anche un nonno, Isidoro, che fa il baby sitter.

Le insegnanti dei corsi hanno una preparazione specifica sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda? Oppure si sono formate sul campo acquisendo nel corso del tempo le necessarie competenze? Sono stati attivati corsi di formazione specifici?

ADO/ Le insegnanti hanno una formazione specifica, sono stati fatti fin dall'inizio corsi di formazione. Alcune hanno fatto studi universitari in materia, altre hanno ottenuto il DITALS²³ e altre ancora stanno seguendo i corsi preparatori per ottenere questo diploma. A tutto ciò si aggiunge anche molta esperienza sul campo.

LZ/ Quasi tutti gli anni sono stati organizzati dei corsi di formazione specifici sull'insegnamento dell'italiano agli adulti e ai bambini nelle scuole.

ADO/ Anche quest'anno abbiamo avuto un corso sull'insegnamento dell'italiano ad adulti immigrati, tenuto da Rosella Bozzone Costa dell'Università degli Studi di Bergamo, organizzato sempre da Retesalute²⁴.

È possibile, per le donne che ne fanno richiesta, ottenere delle certificazioni? Che tipo di certificazione? Sono previsti corsi specifici per il conseguimento della certificazione? Secondo la vostra esperienza, dopo

²³ Il diploma DITALS è la Certificazione di Competenza in Didattica dell'Italiano a Stranieri dell'Università per Stranieri di Siena.

²⁴ Si fa riferimento al corso di aggiornamento per docenti dei Centri per adulti "L'italiano L2 insegnato agli adulti: metodologie e materiali", tenuto da Rosella Bozzone Costa presso la sede di Retesalute (22 e 29 settembre 2010) e che aveva come tematiche l'analisi dei bisogni dell'utenza, i fondamenti dell'italiano L2 agli adulti e l'analisi critica di materiali per l'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti.

quanto tempo le donne iscritte ai corsi richiedono/ottengono la certificazione? Quali sono le ragioni che spingono a richiederla?

ADO/ Sì, è possibile ottenere una certificazione. Dal 2007, grazie alla collaborazione con l'EDA di Lecco, i nostri corsisti hanno avuto la possibilità di sostenere l'esame per ottenere la certificazione CILS. Anche per quest'anno abbiamo stipulato una convenzione con l'EDA. È stata redatta una lettera di intenti, per cui le nostre corsiste possono accedere ai corsi EDA.

In contemporanea c'è un altro progetto che fa parte di *Certifica il tuo italiano*²⁵, un progetto regionale con capofila l'ISMU e la Regione Lombardia nel quale si incentivano i corsi di livello basso al fine di ottenere delle certificazioni. Anche corsisti privati possono accedervi. Ad esempio, se una signora comunitaria, che non rientra nei destinatari del progetto *Compagne di scuola*, desidera comunque ottenere la certificazione, lo può fare. In questo caso il pagamento sarà a suo carico.

LZ/ Una parte del finanziamento per i nostri corsi, infatti, è adibita al pagamento degli esami per ottenere la certificazione. Non tutte le partecipanti però potranno accedervi o avranno la necessità di farlo.

ADO/ Negli anni passati abbiamo certificato una quarantina di persone, di livello A1, A2, B1, con un numero maggiore di certificazioni per i primi due livelli. È sentita come una cosa particolarmente importante soprattutto per il decreto²⁶.

LZ/ A causa di questo decreto, da quest'anno, le donne si iscrivono già con l'intenzione di ottenere la certificazione per la carta di soggiorno. Nel corso degli anni noi abbiamo sempre incentivato la richiesta di una certificazione, presentandola come una cosa importante, che rientra anche fra gli obiettivi del corso.

Come riconoscimento, abbiamo sempre rilasciato alle donne un attestato di frequenza del corso con tanto di foto ricordo.

Come sono gestiti i momenti dell'accoglienza iniziale e prima delle lezioni? Com'è gestito il commiato a fine lezione?

LZ/ Al momento dell'arrivo è necessario creare un momento di accoglienza perché ci sono i bambini. Fino all'anno scorso avevamo anche un tempo dedicato all'accoglienza, istituzionalizzato nel progetto. Quest'anno non c'è perché abbiamo meno ore a disposizione, però, di fatto, lo si fa. Le donne arrivano, si salutano, si scambiano informazioni tra di loro. Dopo i saluti, le volontarie prendono i bambini e poi ci si divide in gruppi. Alla fine delle lezioni le donne che hanno i bambini a scuola o all'asilo vanno via di fretta mentre le altre si fermano a parlare tra loro. Anche quando inizia la lezione vera e propria, c'è sempre un momento di saluto, di scambio di informazioni, su come va, se ci sono problemi e così via.

²⁵ *Certifica il tuo italiano. La lingua per conoscere e farsi conoscere* è un progetto finanziato dal Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali e dalla Regione Lombardia per favorire l'integrazione degli immigrati stranieri.

²⁶ Si fa riferimento al decreto del 4 giugno 2010 secondo cui i cittadini stranieri maggiori di 14 anni che intendono richiedere il permesso di soggiorno CE di lungo periodo devono dimostrare di avere una conoscenza della lingua italiana pari almeno a un livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue mediante il superamento di un test da sostenere presso le istituzioni scolastiche sedi dei Centri territoriali permanenti (CTP).

Il momento di accoglienza che precede, invece, l'inizio del corso è il primo momento conoscitivo in cui si compila il modulo di iscrizione e si raccolgono i dati anagrafici della persona. Di solito coincide con la prima lezione del corso, in cui ci si mette tutte intorno allo stesso tavolo e ci si presenta. Nella seconda lezione si danno i test di ingresso per vedere come suddividere i vari gruppi.

Com'è organizzato lo spazio? Sono stati usati accorgimenti particolari nell'organizzazione/arredamento dello spazio? Se sì, in base a quali criteri?

LZ/ Lo spazio non è stato pensato per questo tipo di corso. È stato preso in affitto, ad esempio la cucina c'era già. L'unica cosa che abbiamo fatto è stata di alzare un muro per creare un'aula di informatica, isolata e chiusa, e lo spazio bimbi. Il resto è tutto aperto. Per i tre gruppi di donne che seguono i corsi si riesce a lavorare anche in uno spazio aperto anche se a volte, per essere più tranquilli, si usa la cucina.

Lo spazio che è stato organizzato appositamente è quello dei bambini, che spesso però escono dallo spazio bimbi e girano per la classe. Ormai è diventata un'abitudine, sono una presenza costante durante le lezioni.

ADO/ Invece nei corsi che si tengono nelle sedi degli altri Comuni, la situazione è un po' diversa, nel senso che i Comuni danno gli spazi che hanno a disposizione, di solito un'aula. A Monticello, ad esempio, abbiamo predisposto i tavoli e un angolo con dei giochi per i bambini e abbiamo attaccato dei cartelloni per rendere l'ambiente il più accogliente possibile. Lo spazio è aperto perciò le ventitré donne che frequentano, suddivise per gruppi, sono nella stessa aula insieme anche ai bambini.

Oltre al corso di lingua, quali iniziative collaterali sono previste o sono state organizzate? Come sono accolte dalle donne?

LZ/ Ogni anno, durante il corso, è previsto un laboratorio: cucito, découpage, cucina, massaggio infantile. Quest'anno ci hanno proposto un corso per assistente parrucchiera. Siamo poi in contatto con l'Asl e con il consultorio che ci inviano un'assistente sociale per parlare dei temi legati alla maternità.

ADO/ Quest'anno in particolare, all'interno del progetto *Compagne di scuola*, abbiamo pensato a tre incontri di socializzazione. Il primo è un pranzo tra tutte le corsiste, sia quelle di Lomagna che quelle di Monticello, per conoscersi e trascorrere insieme un momento di festa. Inoltre sono state pensate altre due uscite in risposta al bisogno espresso dalle donne di sapersi muovere autonomamente e imparare a prendere i mezzi di trasporto. Abbiamo pensato di visitare un capoluogo di provincia lombardo e di andarci con i mezzi pubblici. L'altra proposta è organizzare un'uscita al cinema o a teatro.

Le donne mi sono sembrate molto interessate alle iniziative. Hanno molta voglia di provare cose nuove, seppure in un ambiente 'protetto'. Andare in gruppo è per loro un'occasione in cui poter fare qualcosa che magari da sole non riescono ad affrontare. Inoltre è un modo per acquistare fiducia, da raccontare alla famiglia, ai mariti, ai padri che si fidano del gruppo della scuola.

Esiste uno sportello informativo? Che tipo di informazioni vengono rilasciate?

LZ/ Lo sportello è previsto il sabato mattina. C'è un mediatore culturale che rilascia informazioni su documenti, ricongiungimenti familiari, permessi e carte di soggiorno,

richiesta della cittadinanza. Molto spesso sono richieste di informazioni sulla scuola dei figli, per il percorso di studi dei figli. E poi per problemi fiscali, lavorativi.

Altre cose su cui le donne lamentano difficoltà e hanno bisogno di assistenza sono le questioni legate alla salute. Molto spesso riceviamo richieste su come prenotare le visite, gli esami, ecc. Molte volte le accompagniamo alle visite mediche oppure ai colloqui con gli insegnanti alle scuole superiori se ci sono problemi di spostamento o i mariti sono al lavoro. Abbiamo fatto presente questa difficoltà di spostamento anche agli enti locali ma non ci sono iniziative in tal senso.

Sono presenti delle mediatrici linguistiche? Che compiti hanno? In quale fase/ in quali fasi intervengono?

LZ/ Sì, ci sono delle mediatrici. Intervengono ‘al bisogno’ o durante gli incontri con l’Asl. In caso di problemi particolarmente urgenti, c’è un servizio di mediazione a livello distrettuale, sostenuto da Retesalute. Se conosciamo la mediatrice, a volte capita anche di chiamarla direttamente, per telefono.

Rispetto agli inizi, come si è sviluppata l’esperienza nel corso degli anni? Quali cambiamenti, miglioramenti sono stati introdotti?

LZ/ Non ci sono stati grandi cambiamenti. Non abbiamo mai abbandonato l’aspetto dell’attenzione al sociale, l’aspetto umano, dell’accoglienza, che sono diventati la caratteristica dei nostri corsi, che non sono semplicemente legati alla didattica. Adesso diamo una maggiore attenzione alla didattica vera e propria, in vista delle certificazioni. Questo non significa che prima l’aspetto dell’insegnamento fosse trascurato. La cura delle relazioni è sempre stata una nostra fondamentale caratteristica, che è quello che poi le donne cercano e di cui hanno bisogno.

Esiste una rete tra le varie realtà che si occupano di insegnamento dell’italiano alle donne straniere?

ADO/ Sì, c’è una rete molto forte, grazie anche alle attività di Retesalute. Durante il corso dell’anno si organizzano diversi incontri, di solito con cadenza trimestrale, da ottobre a maggio in cui ci si scambiano esperienze, materiali e si attiva un confronto, soprattutto fra insegnanti, di cui c’è molto bisogno.

LZ/ Quest’anno il corso di formazione ha dato la possibilità di allargare la rete anche ai paesi del casatese. Non solo, infatti, organizziamo i nostri corsi a Lomagna e a Monticello ma ne gestiamo anche degli altri nei paesi limitrofi per conto di Retesalute. Riteniamo che questi momenti di confronto siano davvero molto importanti.

ADO/ Grazie al progetto della regione *Certifca il tuo italiano*, c’è anche una rete di ‘secondo livello’, che coinvolge i comuni, le istituzioni, altre associazioni del lecchese, tra cui Arci e Les cultures, gli EDA della zona, l’Ufficio Scolastico Provinciale. C’è molta collaborazione sul territorio e sembra che si stiano muovendo un po’ di cose.