

NUOVI ALFABETI PER NUOVI CITTADINI. LA SFIDA DELL'ALFABETIZZAZIONE IN UN MONDO GLOBALE

*Giulia Bertolotto*¹

1. L'ANALFABETISMO MONDIALE

Nonostante la società moderna venga comunemente definita *multimediale*, il giovane cittadino sia definito *plurilingue* e “*nativo digitale*” e si parli di analfabetismo prevalentemente in relazione alla presenza o assenza delle capacità di usare funzionalmente i mezzi di comunicazione informatica, nel 2012, secondo i dati dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), il 10,58%² della popolazione mondiale era *analfabeta funzionale* ovvero non possedeva le capacità di letto-scrittura necessarie a fruire consapevolmente dei testi scritti presenti nella sua comunità d'origine.

Come visibile in Immagine 1 questo dato raggiunge i valori più significativi proprio nelle aree da cui provengono alcune delle comunità migranti maggiormente presenti in Italia³ come soggiornanti o richiedenti asilo politico⁴.

¹ Università degli studi di Torino. Dottoranda presso Scuola di Dottorato in studi Euroasiatici.

² Dati di questo tipo vanno considerati con grande cautela e studiati sulla base di criteri multipli come la possibilità di accesso alla scuola dei bambini e delle bambine, la ricchezza del paese, gli investimenti in materia di educazione degli stessi ecc.. Per un'analisi più accurata:

<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=166>

<http://hdr.undp.org/en/data>

<http://hdr.undp.org/en/content/expected-years-schooling-children-years>

<http://hdr.undp.org/en/content/expected-years-schooling-females-years>

<http://hdr.undp.org/en/content/education-index>

<http://hdr.undp.org/en/content/expected-years-schooling-males-years>

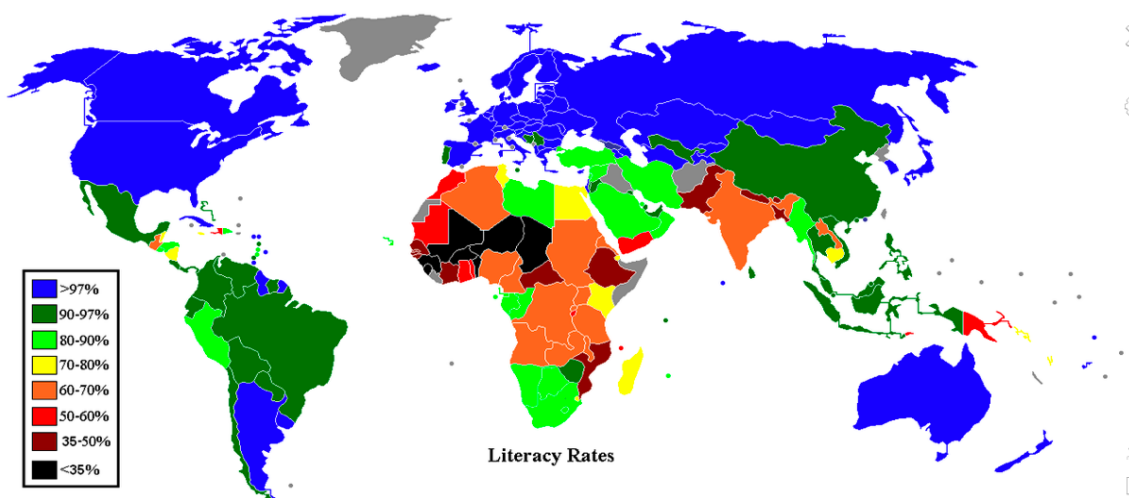
<http://hdr.undp.org/en/content/expenditure-education-public-gdp>

<http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

³ Secondo l'ISTAT nel 2014 le dieci comunità maggiormente presenti in Italia erano, nell'ordine, Marocco, Albania, Cina, Ucraina, Filippine, India, Moldavia, Egitto, Bangladesh, Tunisia nel 2013 tra le prime dieci figuravano Pakistan e Senegal 33,97% (2011) Rispetto il target di riferimento l'UNESCO riporta per il Marocco il 33% di analfabeti (2012), Bangladesh 36,38% (2001), India 23,57% (2001), Egitto 10,72% (2012), Perù 6,2 % (2012), Cina 4,8 % (2010), Albania 3,1%, (2012), Tunisia 2,7% (2011), Filippine 2,25%(2008), Romania 1,4 % (2012), Ucraina 0,2% (2001), Pakistan 29,23 % (2011)

⁴ Tra il 2008 e il 2012 le domande d'asilo politico presentate in Italia sono state 115.999) di cui accettate solo 48.752 (Fonte Eurostat per il 212 e Commissione Nazionale per i Diritti d'Asilo) quindi solo il 42,027 %. Le nazionalità maggiormente rappresentate sono il Pakistan i cui valori di analfabetismo erano del 29,23 % (2011) l'Afghanistan 53,01 (2011), la Nigeria 31,01% (2003) la Tunisia 2,7% (2011), la Somalia di cui l'UNESCO non possiede dati in questa categoria, il Ghana 14,28% (2010), Eritrea 22,05% (2002), Mali 52,86 % (2011), Turchia 1,3 % (2011) e Bangladesh 36,38% (2001) con valori oscillanti nei diversi anni in base alla situazione politico sociale del paese.

Immagine 1. *Percentuali di cittadini alfabetizzati nel mondo.*



Il dato oltre ad avere una connotazione diatopica risulta sbilanciato anche sul fattore di genere: il *gap* di genere raggiunge i suoi valori massimi proprio nelle aree già menzionate con punte impressionanti in Afghanistan, Pakistan, Marocco e nell'area Sub Sahariana. In queste aree si sono concentrati gli sforzi internazionali⁵ e nazionali per far fronte all'analfabetismo con massicce campagne di alfabetizzazione che tuttavia, come sottolinea la bassa variazione dei dati sull'alfabetizzazione, hanno avuto esiti non sempre soddisfacenti: la motivazione va ricercata in una pluralità di fattori come la povertà e la necessità di impiegare i bambini e le bambine in lavori domestici o esterni alla casa, l'accessibilità geografica e la presenza infrastrutturale delle scuole, l'atteggiamento politico dei diversi paesi, il valore sociale attribuito alla partecipazione scolastica e all'alfabetizzazione, e non ultimo, la possibilità di accesso delle donne alla scuola e alla cultura.

L'analfabetismo della popolazione è uno degli indici con i quali viene valutato lo *sviluppo umano*⁶ di un paese. Appare inoltre evidente una correlazione tra i suoi valori medi e lo sviluppo economico dei paesi che ne risentono. Gli analfabeti, anche in ambito migratorio, lavorano in settori produttivi arretrati e, a parità di mansioni, guadagnano mediamente meno dei pari grado.

L'analfabetismo e la non scolarizzazione influenzano poi una differente valutazione dei concetti di salute e cura: la scuola è, infatti, un luogo nel quale, formalmente o informalmente, vengono trasmessi ai bambini e alle bambine rudimenti di igiene, di

⁵ <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=1>

⁶ Concetto elaborato alla fine degli anni ottanta dal Programma delle Nazioni unite per lo sviluppo (UNDP) ha tra gli altri parametri la promozione e salvaguardia dei diritti umani, con particolare riferimento al diritto alla convivenza pacifica, la difesa dell'ambiente e lo sviluppo di energie sostenibili, lo sviluppo dei sistemi sanitari e sociali con particolare attenzione alla garanzia alla salute per i gruppi più vulnerabili, la partecipazione democratica e l'equità di opportunità di sviluppo e inserimento nella vita sociale, economica e lavorativa.

corretta (Spratt: 1992)⁷.

L'adulto analfabeta che migra, poi, vede unirsi al disorientamento identitario e linguistico che caratterizza qualunque migrazione la carenza in un dispositivo semiotico fondamentale per far fronte alla sopravvivenza linguistica nel paese ospite. Questi nuovi cittadini, di conseguenza, hanno maggiori difficoltà nell'onorare i loro doveri e godere dei loro diritti civili, diventando facili vittime di soprusi lavorativi, tutelando poco o in modo non adeguato la propria salute e non accedendo a quella rete di servizi che potrebbero sostenere lo spaesamento e il riposizionamento psicologico e civico nel paese d'arrivo.

I paesi di accoglienza dei cittadini migranti analfabeti e debolmente scolarizzati come l'Italia, anche in seguito all'emanazione di leggi sulla regolamentazione del fenomeno migratorio che richiedono competenze di italiano lingua seconda⁸ di livello A2 a coloro che intendano fare richiesta del rilascio del permesso di soggiorno per soggiornanti di lungo periodo o della cittadinanza italiana, non possono sottrarsi all'impegno dell'alfabetizzazione funzionale efficace di tutti i cittadini, se non con il rischio di annoverare sul proprio territorio sacche di individui marginalizzati, deboli e, secondo la definizione proposta da Rocca, Grego Bolli, Minuz, Borri, Sola (2014: 9), *vulnerabili*.

2. DEFINIZIONI DI ANALFABETISMO

Genericamente viene definita *analfabeta*, *analfabeta primario* o *analfabeta totale* la persona priva di capacità di codifica e produzione di grafemi (della sua lingua madre o, se questa non ne prevede, di un'altra a lui nota). In un'ottica pragmalinguistica, focalizzata cioè sulla mancata capacità di gestire testi scritti, si è anche usata la definizione di "analfabetismo strumentale".

Questa carenza di strumenti di comunicazione viene ricondotta genericamente all'assenza di scolarizzazione poiché, secondo il curriculum della maggior parte dei sistemi scolastici internazionali, leggere e scrivere sono abilità da raggiungersi nella scuola primaria. Non sono rari, tuttavia, i casi nei quali l'alfabetizzazione avviene in contesti informali: scuole organizzate in spazi deputati ad altri fini, case private o, per quanto riguarda gli adulti, il posto di lavoro o altre sedi aggregative.

La scolarizzazione durante l'infanzia, poi, non è un indicatore delle capacità effettive di lettura e scrittura nell'adulto: l'abbandono di queste prassi di comunicazione dopo la scuola conduce a una diminuzione notevole delle competenze alfabetiche; si tratta del cosiddetto "analfabetismo di ritorno" inteso come la perdita delle abitudini di letto-scrittura qualora non utilizzate nella vita seguente la scuola⁹.

⁷ Studi come quello di Spratt (1992), dell'UNESCO, dell'UNICEF e di Ong internazionali mostrano che le donne analfabete hanno poi tendenza a dare alla luce più figli: oltre a fattori culturali, ciò è spiegato sottolineando come la donna scolarizzata abbia migliore conoscenza del proprio corpo e dunque metta in atto sistemi consapevoli di contraccezione. Le donne alfabetizzate pur avendo meno figli garantiscono loro un'aspettativa di vita maggiore poiché ricorrono consapevolmente a quelle cure preventive e alle terapie che riducono drasticamente la mortalità infantile.

⁸ articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286 (introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009) e disciplinato dal Decreto del Ministero dell'Interno del 4 giugno 2010.

⁹ Gallina (2006: 26-29) sottolinea che, tra le cause di analfabetismo di ritorno, vi è anche quella di lavorare in un contesto scarsamente o per nulla richiedente le abilità di letto-scrittura, non agevolando dunque la formazione continua di cui il posto di lavoro deve farsi promotore. De Mauro, in un'intervista rilasciata a

La riflessione internazionale sull'analfabetismo ha portato, a partire dal 1945, a revisioni critiche e a definizioni più nuove e complesse di analfabetismo ad opera dell'UNESCO¹⁰.

Le precedenti definizioni venivano criticate perché, focalizzandosi sull'aspetto strumentale e svincolato dal reale uso della lettura e della scrittura, trascuravano che queste attività traggono valore dalla loro possibile spendibilità nella vita di tutti i giorni.

Esiste (negli educatori, *n.d.r.*) una specie di malattia dell'esporre, del narrare [...] Parlare della realtà come qualcosa di fermo, statico, suddiviso e disciplinato, o addirittura dissertare su argomenti completamente estranei all'esperienza esistenziale degli educandi, è sempre stata la suprema inquietudine di quest'educazione[...] L'educatore è agente indiscutibile, il soggetto reale, il cui compito sacro è "riempire" gli educandi con i contenuti della sua narrazione. Contenuti che sono dei veri e propri ritagli della realtà, sconnessi rispetto all'insieme da cui hanno origine, e in cui troverebbero significato (Freire, 1971: 57).

Lo scollamento della rilevanza della scrittura e della lettura dal loro uso concreto, come riverbera dalle parole di Freire presupponeva un rapporto verticalizzato nel quale qualcuno insegnava qualcosa indipendentemente dalla sua rilevanza ed apprendibilità da parte dell'adulto che impara.

La capacità strumentale di decodificare e codificare la lingua scritta, è stato evidenziato da questi studi, vale nella misura in cui essa serve a produrre e recepire testi scritti, frequenti nella vita quotidiana come leggere gli orari dell'autobus, una notizia sul giornale o una comunicazione condominiale (Minuz, 2005: 19).

Nel 1954 l'UNESCO propose dunque la definizione di "analfabetismo funzionale" in riferimento all'incapacità del singolo di usare in maniera efficace le abilità di lettura, scrittura nelle situazioni della sua quotidianità di cittadino.

Un individuo è funzionalmente analfabeta quando non può partecipare a tutte quelle attività in cui l'alfabetismo è necessario per il funzionamento efficace del suo gruppo o della sua comunità [...]

Come si può osservare, la definizione dell'UNESCO del 1954 non ha tra i suoi descrittori il percorso scolare pregresso della persona, e neppure i suoi deficit conoscitivi di per sé, ma si focalizza sulla possibilità di interagire consapevolmente nel sistema testuale della collettività d'appartenenza.

L'ottica collettiva e sociale nella quale si colloca la nuova definizione dell'UNESCO inserisce il discorso sull'alfabetizzazione nel quadro politico: essendo l'alfabetizzazione funzionale vettore di miglioramento del singolo essa diventa occasione di miglioramento

Ida Palisi apparsa su "Il Mattino" del 29 maggio 2014 dal titolo «Così gli italiani ridiventano somari» propone, in merito, la "regola del meno cinque": se le conoscenze acquisite a scuola non vengono tenute attive, si regredisce di 5 anni rispetto ai livelli massimi raggiunti in gioventù.

¹⁰ Per una ricostruzione dell'intervento dell'UNESCO in tema di alfabetizzazione cfr. UNESCO, 2003, United Nation Literacy Decade: <http://portal.unesco.org>.

dei cittadini nella società di appartenenza.

Nella società contemporanea, caratterizzata dalla necessità di appropriarsi di sempre nuovi codici linguistici, di calcolo, di fruizione dei media e del loro linguaggio anche la nozione di “analfabetismo funzionale” non appare più completamente esaustiva.

Per questa ragione è stato introdotto il termine *literacy* (in italiano *letteratismo*) inteso come l'abilità di raccogliere e trattare le informazioni riferite alla lettura, alla scrittura e al calcolo necessarie per usare il materiale scritto comunemente diffuso sul lavoro, nella vita domestica e in quella sociale.

La definizione evidenzia una pluralità di aspetti di particolare rilevanza per le prospettive dell'educazione degli adulti ed è collegata ai temi, di forte attualità, dell'istruzione-formazione durante il corso della vita (*Lifelong Learning*).

La *literacy*, per il suo carattere multidisciplinare, non è più intesa come il risultato dell'istruzione formale, o come l'acquisizione di un dato sistema semiotico in un certo momento della propria esistenza, quanto piuttosto come un *processo* continuo ed evolutivo basato sia sugli apprendimenti formali e informali maturati dagli individui durante il corso della vita sia sulle esperienze derivate dall'interazione e partecipazione alla vita dei gruppi e delle realtà sociali con cui si entra in contatto. Si può parlare in questo senso dell'alfabetizzazione come di “un processo che si sviluppa a spirale” cioè attraverso l'accumulazione e l'esercizio delle competenze alfabetiche funzionali nel tempo.

2.1. *Sfumature di alfabetizzazione*

Tra colui che viene ritenuto “alfabeta” o “analfabeta” non corre, a livello di competenze, una frattura netta ma una differenziazione di patrimoni conoscitivi e di competenze che suddividono gli individui “comunicanti” nei gruppi che seguono:

- *prealfabeti*: parlanti la cui lingua madre non ha ancora un sistema di scrittura;
- *analfabeti totali*: persone la cui lingua madre ha una forma scritta, che però il soggetto in questione non ha mai imparato, per mancanza di scolarizzazione, deficit cognitivo o ragioni di altra natura;
- *debolmente alfabetizzati*: coloro che hanno un'alfabetizzazione minima in lingua madre, corrispondente ad esempio a tre anni di scuola;
- *alfabetizzati in scritture non alfabetiche o non latine*: locutori che non conoscono l'alfabeto latino ma hanno competenze in altre scritture.

In prospettiva meno “occidentalizzante” potremmo aggiungere anche il profilo degli alfabetizzati in alfabeto latino ma non in scritture non alfabetiche o non latine molte delle quali sono infatti pervasive nella realtà globale.

Esistono poi situazioni intermedie, come quelle relative a chi, pur non essendo funzionalmente alfabetizzato vive in un ambiente nel quale la lingua scritta è presente in maniera significativa e dunque, nel corso dell'esperienza di vita può aver maturato inferenze su di essa legate alle abitudini orali e al contesto esperienziale quotidiano, sono i *prealfabeti* o i *debolmente alfabetizzati* le cui competenze sono state ampiamente descritte in Rocca, Grego Bolli, Minuz, Borri, Sola (2014).

2.2. Valore sociale e definizione dell'alfabetizzazione

Data la rilevanza collettiva e sociale attribuita al possesso delle abilità funzionali di letto-scrittura non possiamo non soffermarci sul tema della relatività di valutazione di cui queste risentono.

Il concetto di analfabetismo tiene conto della relazione tra il grado disponibile e necessario o atteso di padronanza della lingua nella sua dimensione storico-sociale. Nelle società industrializzate con alte esigenze riguardo la lingua scritta, devono essere considerati analfabeti anche coloro che dispongono di conoscenze limitate della lettura e della scrittura (Minuz, 2005: 30).

Nella maggior parte delle società contemporanee, come già detto, l'intero sapere è basato sul codice scritto e ne è confermata la sempre più massiccia diffusione dei *social network* che vedono condivisi quotidianamente migliaia di *post*, *status*, *tweet* scritti, l'influenza sul costume e sull'informazione dei *blog* e dei forum, la pervasività nella socialità ed emotività delle *chat*. Esistono tuttavia gruppi e realtà nelle quali il valore attribuito allo scritto è inferiore ed è sofferito da dispositivi iconici o mnemonici di condivisione e mantenimento del sapere nelle quali e perché la vita sociale nel suo complesso è meno imperniata sullo scritto. In queste società, diverse da quelle definite da Ong (1996) *orali*, nelle quali il dispositivo semiotico scritto non esiste, lo scritto è *tra* i codici utilizzati e per tale ragione gli viene attribuita rilevanza minore e la realtà è organizzata per essere gestita anche da chi non è alfabeto funzionale. Ne sono esempio – per fare riferimento ad alcuni dei gruppi etnici maggiormente presenti in Italia e, come si vedrà, nei corsi di alfabetizzazione¹¹ – le società rurali cinesi o magrebine, le comunità berbere dell'Alto Atlante o delle campagne marocchine, le comunità transumanti montane dell'Afghanistan, gli abitanti dei villaggi delle valli del Kashmir o del Pakistan, senza dimenticare le comunità che vivono nei villaggi sub sahariani o i nomadi rom presenti in Europa.

In ambito migratorio quanto detto sul valore sociale dell'alfabetizzazione in lingua madre si intreccia con il valore attribuito al possesso della codice scritto nel paese ospite.

3. ALFABETIZZAZIONE DI STUDENTI STRANIERI ADULTI

Insegnare a leggere, scrivere e parlare una lingua straniera a chi non la conosce è, al contempo, un compito professionale complesso e un'occasione umanamente ed eticamente unica poiché, nell'alfabetizzazione funzionale, l'insegnante apre le porte della lingua, della comunicazione e dell'integrazione in un nuovo paese a qualcuno che, diversamente, ne sarebbe escluso.

La lingua nel caso dell'immigrato esalta infatti il suo alto potenziale identitario: di identità perduta (quella della propria lingua, *che si parla di meno o non si parla più*), di identità cercata (quella della lingua del paese ospite), di identità scissa (quella delle identità culturali che non si ricompongono e bloccano o ostacolano l'apprendimento) ed

¹¹ Vedi *infra*.

equilibrata (quella del migrante che raggiunge una competenza linguistica soddisfacente nella lingua di arrivo senza rinnegare le radici di origine).

La L2 che viene appresa non è dunque un mero insieme di nozioni che si accumulano ma, nella forma dell'interlingua, è il simbolo dell'identità in evoluzione di chi impara.

3.1. *L'apprendente adulto*

Lo studente adulto che studia una LS o L2 è un utente con caratteristiche peculiari che possono essere analizzate applicando alla glottodidattica gli studi sull'andragogia proposti negli anni Novanta da Malcom Knowles (1993; 1998).

Lo studente adulto, come sottolineato da Knowles, è in primo luogo autonomo e dotato di auto-percezione marcata che si concretizza in una forte coscienza di sé, della propria identità, della storia e dei bisogni da cui deriva, in primis, la sua natura di studente *goal oriented* (Knowles, 1998: 67) ovvero in grado di decidere pragmaticamente cosa vuole e cosa non vuole imparare. Per un insegnamento che si voglia efficace bisogna e obiettivi d'apprendimento dello studente adulto dovranno essere esplicitamente *individuati*, mediante test di rilevazione dei bisogni linguistico-comunicativi formali o informali, *esplicitati* e/o *negoziati* mediante la condivisione dei contenuti del syllabo del corso e, infine, *formalizzati* bilateralmente, con forme di presa di impegno reciproca tra formatori e discenti, come il patto d'aula o contratto formativo.

Gli obiettivi di apprendimento, che dovranno essere discussi e stabiliti anche sulla base di una riflessione sulla possibilità realistica di essere raggiunti, dovranno essere affrontati ed esperibili (seppur in misura minima) nel minor tempo possibile: l'attenzione dello studente analfabeta o a bassa scolarità è infatti focalizzata sulla spendibilità immediata nella vita quotidiana di quanto può acquisire nel corso di lingua, piuttosto che su un suo uso differito nel tempo (Albert, Gallina, Lichtner, 1998: 12).

In prospettiva andragogica il direttore dei ritmi e degli obiettivi apprendimento è, a tutti gli effetti, l'apprendente adulto stesso, in una visione orizzontale e paritaria della formazione: all'insegnante resta tuttavia il ruolo cruciale di facilitatore e partner d'apprendimento che abitua l'apprendente ad usare consapevolmente e individualmente strumenti multipli nell'apprendimento e non solo la figura di chi insegna.

Questa centralità dell'apprendente e il venir meno del ruolo direttivo dell'insegnante possono, poi, causare uno *shock* culturale negli apprendenti che portano con sé reminiscenze di modelli di insegnamento nei quali l'insegnante è al centro del processo. È il caso degli stranieri apprendenti una L2 che vengono da sistemi nei quali la scuola è ancora basata su modelli piuttosto tradizionali e direttivi¹². In questi casi il docente dovrà mostrare la sua adeguatezza al ruolo non eccedendo e guidando la lezione in modo chiaramente consapevole ed orientato.

Lo studente adulto, poi, ha una forte concezione di sé maturata parallelamente alla crescita biologica e possiede un bagaglio di competenze e inferenze cognitive sul mondo che lo caratterizzano come adulto e influenzano il suo modo di porsi di fronte a conoscenze nuove.

È fondamentale, dunque, legare l'insegnamento di nuovi concetti alle conoscenze

¹² Vedi *infra*.

pregresse dell'apprendente. Si parla, in questi casi, di apprendimento “complesso” ovvero di un apprendimento per modifica del campo cognitivo dell'apprendente e non per semplice aggiunta al sapere di chi impara. (Albert, Gallina, Lichtner, 1998: 11).

Lo studente a bassa scolarità, tuttavia, spesso non riconosce il patrimonio che possiede, non valuta le conoscenze, le abilità e le esperienze che il vivere ha prodotto perché non maturate a scuola. Ancorarsi ad esse e riconoscerle agevola anche il percorso di ridefinizione identitaria dell'adulto che impara.

Il bagaglio esperienziale e una percezione di sé e del mondo possono trasformarsi anche in deterrenti dell'apprendimento: l'adulto, infatti, proprio a causa della sua esperienza è più resistente nel mettere in discussione l'insieme del suo sapere e il suo status di adulto nel mondo (quella che Demetrio definisce “adulità”) e tende ad innalzare difese di carattere identitario.

Imitazione, argomentazione, innovazione, decostruzione, immaginario, si scontrano con quei problemi di rigidità, resistenza, rigetto, che da sempre connotano le menti mature, la cui tendenza è, per lo più, quella che li ha visti antropologicamente più nella condizione di docenti che di discenti (Demetrio, 2003, p. 19).

Le resistenze possono sfociare in tensione e rifiuto dell'attività didattica o della relazione con il docente nel caso dell'applicazione di modelli educativi infantilizzanti, subordinanti, non includenti o “opprimenti” (Freire, 1971: 14), non rispettosi cioè della “faccia” dell'apprendente, intesa come l'insieme dei capisaldi identitari, di orgoglio e dignità personale che lo caratterizzano come adulto.

Oltre a queste tensioni individuali l'adulto vive anche l'attività di apprendimento con un potenziale pudore sociale legato alla sua età anagrafica: l'apprendente adulto, specialmente se proveniente da culture tradizionali poco sensibilizzate alle prassi di *Lifelong Learning*, viene visto come un *non discente* da sé stesso e dalla società a cui fa riferimento, e questa mancata interiorizzazione di sé come potenziale apprendente viene considerata un freno sostanziale alla possibilità dell'adulto di imparare e di continuare a imparare.

In un corso di lingua saranno dunque da evitarsi tutte quelle attività che possano in qualche modo minare la percezione identitaria dell'apprendente davanti al gruppo o all'insegnante, come la richiesta di *performances* pubbliche troppo al di sopra delle capacità dell'apprendente o che vadano ad intaccare aspetti culturali o individuali sensibili¹³.

3.2. *Caratteristiche del pensiero dello studente analfabeta*

Appare evidente che la persona analfabeta è caratterizzata da diverse modalità di pertinentizzazione del reale, della conoscenza e del linguaggio¹⁴.

¹³ Una buona strategia di lavoro con l'adulto in ambito linguistico sono ad esempio le attività di *problem solving*, che consentono all'apprendente di mettere in atto strategie di apprendimento personalizzate e basate sull'esperienza pregressa.

¹⁴ Come ben descritto in Minuz (2005: 60-61) molti psicologi sociali hanno problematizzato l'assunto per il quale l'alfabetizzazione influenza, migliorandole, le capacità di elaborazione concettuale degli individui, tuttavia questa posizione, seppur con sfumature diverse e dibattiti ancora in corso, è oggi ampiamente condivisa.

L'analfabeta ha la tendenza a connettere le sue categorie di riferimento a situazioni concrete dell'interazione umana, preferendole a ragionamenti deduttivi, astratti o comunque svincolati dalla contingenza in cui vive.

Le capacità di ragionamento astratto sono molto basse poiché [gli analfabeti] hanno difficoltà ad utilizzare processi logici che trascendono l'esperienza immediata del soggetto (Vedovelli, Massara *et. al.*, 2004: 143).

Lo stile di apprendimento linguistico dell'analfabeta, come sostenuto da Ong (1986: 75) è di tipo partecipativo:

Apprendimento e conoscenza in una cultura orale significano identificazione stretta, empatica, con il conosciuto. La scrittura separa chi conosce da ciò che viene conosciuto, stabilendo così le condizioni per l'oggettività, il distacco personale (Ong, *ibid.*).

Lo stile di apprendimento dell'analfabeta è poi ripetitivo e mnemonico perché la parola viene associata a un corpo fonico e non a una forma scritta. Di ciò si dovrà tenere conto nell'insegnamento linguistico che non dovrà temere la sovrabbondanza e la ripetizione di termini lessicali ed espressioni di rilevanza comunicativa.

L'approccio tardivo alla lettura e scrittura comporta percorsi di apprendimento molto più lenti, inoltre la scarsa capacità di astrazione causa la fossilizzazione del parlante in stati di interlingua con scarse possibilità evolutive. La consapevolezza della regola e le riformulazioni che sembrano essere le misure più efficaci da adottare nei casi di fossilizzazione linguistica sono difficili da utilizzare con gli analfabeti e con i soggetti scarsamente alfabetizzati per i quali la riflessione sulla regola è un processo di astrazione complesso.

3.3. *Alfabetizzazione funzionale e scolarizzazione pregressa*

Chi è già andato a scuola, oltre a un bagaglio nozionistico porta con sé, anche a livelli minimi, capacità di generalizzazione, astrazione e riflessione che stanno alla base di ogni apprendimento e sono dunque necessarie all'acquisizione del codice di una L2.

La scuola ha inoltre il merito di sviluppare capacità di attenzione, organizzazione e sintesi difficilmente maturabili in altra sede.

Per quanto riguarda le abilità necessarie alla letto-scrittura una scolarizzazione, anche se debole, influisce poi sullo sviluppo e/o consolidamento delle abilità di lettura e scrittura (le abilità neurovisive di motricità fine e spazialità del corpo fisico della parola sulla pagina, dette di pregrafismo¹⁵, avranno già avuto, ad esempio, qualche forma di addestramento) ed è possibile, inoltre, che trasferisca nel consolidamento delle abilità di scrittura fatto in una L2 o LS abilità basilari di codifica e ricodifica maturate nella L1.

Per chi non è mai andato a scuola e non ha mai acquisito un codice segnico tutte queste abilità, ben definite in Rocca, Grego Bolli, Minuz, Borri Sola (2014: 13) come "portato" della scolarizzazione, sono invece totalmente da maturare e addestrare, con tempi e modalità specifiche relative al suo essere adulto, parlare un'altra lingua e andare a

¹⁵ Vedi *infra*.

scuola per la prima volta.

Ancora, chi ha esperienze scolastiche pregresse sa solitamente “districarsi”, seppur in maniera strettamente irrelata con lo stile di scolarizzazione esperito del paese d'origine, con attività ed esercizi per l'apprendimento e il consolidamento dei contenuti, consegne, esempi, segni iconici e tutto ciò che caratterizza i materiali di apprendimento guidato di una lingua (anche la L1).

3.4. *Alfabetizzazione e corsi di italiano L2*

Come sottolinea Paola Casi (2004: 145) esiste un uso piuttosto vago e improprio del termine alfabetizzazione anche fra gli addetti ai lavori. Molte istituzioni definiscono infatti corsi di alfabetizzazione i corsi in cui viene insegnato l'italiano L2 a studenti stranieri, indipendentemente dal loro grado di conoscenza di un codice scritto.

Con il termine alfabetizzazione è, invece, da intendersi il percorso di insegnamento che accompagna l'apprendente verso la piena competenza della tecnica della lettura e della scrittura (Casi, 2004: 145).

Si tratta, dunque, del percorso formativo che, partendo dalle basi del tracciamento dei grafemi e della loro decodifica, porta a comprendere e produrre testi in lingua scritta.

L'alfabetizzazione, dunque, non è semplicemente l'acquisizione di tecniche di codifica e ricodifica di un insieme di segni ma l'ampliamento di facoltà linguistiche già attive nell'apprendente dotato di competenze orali in L1 e dalle ipotesi fatte sulla lingua attraverso di queste.

L'alfabetizzazione, intesa come il consolidamento di abitudini comunicative fondate sull'uso della lingua scritta (Albert, Gallina, Lichtner, 1998: 19) è inoltre un veicolo per accedere ai più alti livelli di generalizzazione dell'esperienza e uno strumento di organizzazione delle idee circa la realtà.

Il consolidamento delle abilità scritte legate allo scritto corrisponde allo sviluppo di capacità di analisi e sintesi che permettono la classificazione e la riorganizzazione dell'esperienza in relazione a conoscenze, competenze e valori nuovi e più strutturati.

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

Se è possibile che ai corsi partecipino studenti funzionalmente analfabeti e con capacità di comunicazione minime o nulle, e dunque il lavoro didattico sulle abilità orali e scritte possa avere sviluppo parallelo, soprattutto in fase iniziale, non è tuttavia rara la presenza nei corsi di alfabetizzazione e italiano L2 di soggetti con buone competenze orali e minime o nulle competenze scritte: si tratta, nella maggior parte dei casi, di soggetti mossi da una motivazione strumentale legata a necessità lavorative¹⁶ molto stringenti. Per contro esistono nicchie di popolazione migrante¹⁷ che possono aggirare, seppur non in maniera identitariamente indolore, l'ostacolo dell'analfabetismo, utilizzando familiari o amici come mediatori o, soprattutto in città a densa presenza extracomunitaria, interagire esclusivamente con connazionali in lingua madre.

¹⁶ Possibilmente anche sanitarie o legate all'educazione dei figli.

¹⁷ Pensiamo alle donne magrebine che vivono contesti di isolamento domestico, agli anziani in ricongiungimento familiare, ai cittadini cinesi alfabetizzati solo in L1 di cui è molto difficile ottenere valori e stime medie di presenza sul territorio.

Diventa dunque fondamentale tracciare un identikit più possibile preciso di questo tipo di profili, scorporando le competenze così come formalizzato nelle *Linee guida* emanate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2006) che esplicitano la necessità di utilizzare venti delle ore previste per il percorso formativo per attività finalizzate all'accoglienza ed orientamento degli apprendenti. Tale necessità di inquadramento specifico dei i profili d'apprendimento dei singoli studenti è ribadito nel documento ministeriale "10 passi verso i CIPIA"¹⁸.

Uno strumento d'analisi delle competenze degli studenti analfabeti e debolmente alfabetizzati prezioso è stato messo recentemente a disposizione di insegnanti e organizzatori di corsi di lingua e alfabetizzazione. Si tratta del testo Italiano L2 in contesti migratori, sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1 (Rocca, Grego Bolli, Minuz, Borri, Sola: 2014).

Il testo, che condivide l'impostazione teorica del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue per quanto riguarda le nozioni di competenze comunicativo-funzionali, della visione inclusiva e collettiva dell'alfabetizzazione funzionale, arricchisce il quadro dell'analisi delle competenze degli apprendenti l'italiano L2 andando a indagare le competenze possedute da coloro che non arrivano ai livelli A1 del Quadro.

Il testo descrive le competenze di questo profilo di apprendenti sulla base di quattro obiettivi pragmatici di uso della lingua:

- *riconoscere*: per il cui raggiungimento sono ipotizzate cento ore di corso al termine delle quali l'apprendente è definito *preanalfabeta* e/o *analfabeta con ritmo d'apprendimento lento*;
- *riuscire*: per cui sono ipotizzate duecento ore di corso al termine delle quali l'apprendente è definito *analfabeta*;
- *iniziare a saper fare*: per cui sono previste centocinquanta ore di training e al termine delle quali viene debolmente alfabetizzato e infine
- *saper fare*: cento ore al termine delle quali si presuppone raggiunto il livello A1.

Questi obiettivi si definiscono in uscita di percorso, in entrata si ipotizza un apprendente privo di abilità di letto-scrittura funzionali e con abilità di comunicazione nella L2 minime o nulle.

Di notevole interesse, seppur caratterizzato da impianto metodologico diverso, è poi il *Canadian Language Benchmarks 2000* nella sua sezione *ESL for Literacy Learner*, specificamente dedicata all'alfabetizzazione in L2 di studenti adulti apprendenti l'inglese e il francese: il documento riconosce un ambito didattico specifico per l'alfabetizzazione degli adulti in L2 mettendo in luce il fatto che le problematiche ad esso connesse non sono riconducibili né all'alfabetizzazione in L1 né alla didattica delle lingue in età adulta, ma ad un ambito specifico e peculiare (Minuz, 2005: 120). Nel documento il processo di acquisizione della letto-scrittura viene articolato in quattro fasi, una *Foundation Phase* e le *Phases I II e III*. La *Foundation Phase*, fase di prealfabetizzazione, descrive le abilità che lo studente deve sviluppare prima di confrontarsi con le attività di lettura, scrittura e calcolo vere e proprie¹⁹.

Il documento prevede descrittori sintetici e analitici che consentono la valutazione

¹⁸ <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2010/04/10-passi-all1.pdf>.

¹⁹ http://www.language.ca/documents/esl_for_literacy_learners_april_2010_lowres.pdf.

del livello raggiunto dagli apprendenti e la definizione e ridefinizione degli obiettivi di insegnamento e apprendimento. Il testo suddivide le competenze oggetto dell'attività didattica in "linguistiche" e "alfabetiche".

3.4.1. *Scrittura*

Imparare a scrivere implica l'acquisizione di specifiche abilità di ordine motorio e cognitivo definite *abilità motorie fini*, intese come la capacità di coordinare l'uso mani/occhi e l'uso delle dita.

Prima di iniziare a lavorare sul tracciamento vero e proprio dei grafemi è necessario, dunque, focalizzarsi su esercizi di pregrafismo o *prealfabetizzazione* (Rocca, Grego Bolli, Minuz, Borri, Sola: 2014) come il ricalcamento e il tracciamento di linee, la cerchiatura di simboli, lettere o numeri, il disegno dei costituenti minimi delle lettere: questo tipo di attività sono fondamentali per apprendenti che non hanno mai avuto modo di maneggiare lo strumento scritto.

Malaguti (2000) sottolinea poi che le abilità grafo-motorie fini efficaci sono basate su capacità di ideare, programmare e coordinare correttamente i movimenti e le azioni necessarie alla scrittura, a livello neurologico e muscolare, le cosiddette "prassie costruttive": si tratta della presa sicura della penna, del tenere in posizione il foglio, di tracciare le linee nell'ordine corretto, eccetera.

Per una buona riuscita dell'attività scritta è poi indispensabile l'abilità di programmazione spaziale e temporale dello scritto, che permette di posizionare adeguatamente il segno grafico sulla pagina. Lo scrivente dovrà inoltre essere sensibilizzato allo spazio grafico rappresentato dal foglio al fine di poter padroneggiare visivamente le relazioni spaziali fra gli elementi grafici: dovrà perciò aver introiettato i concetti di dimensione e di posizione relativa, rigato, margine e direzione della scrittura²⁰.

Nonostante queste prassi didattiche possano apparire infantilizzanti (e possibilmente noiose) per un target di apprendenti adulti è fondamentale esercitarle. È cruciale, poi, che l'apprendente le eserciti a casa ogni giorno e per questo sarebbe ottimale dare schede di "compito" a cui dedicarsi quotidianamente per sviluppare l'automatismo mano-occhio che richiede un tempo di molto superiore a quello disponibile in un corso di alfabetizzazione, a maggior ragione se in quest'occasione si intendono esercitare anche le abilità orali.

Dopo gli esercizi di pregrafismo comincia la fase di apprendimento in cui si impara come tracciare concretamente le lettere.

Il docente proporrà a tal fine, esercizi di copiatura dei caratteri, di unione dei puntini che li costituiscono, di tracciamento in parole già scritte e "bucate" laddove il grafema sia necessario (all'inizio in incipit o chiusura di parola, poi nel nucleo) e così via, in base alla creatività e preferenza individuale. Solitamente si parte dal formato maiuscolo dei caratteri alfabetici ma alcuni insegnanti, con studenti debolmente scolarizzati, giovani o già avvezzi al linguaggio scritto, sensibilizzano fin da subito gli apprendenti alla

²⁰ Le produzioni scritte iniziali degli analfabeti colpiscono infatti anche per la loro "non-spazialità": non è raro trovare segni tracciati a centro foglio, verso il margine destro o addirittura in obliquo (questo riguarda in modo particolare gli apprendenti originari dall'area d'influenza della cultura persiana, nella quale molti testi sono tracciati in obliquo).

possibilità di tracciare uno stesso grafema in forme diverse.

La progressione delle lettere e delle sillabe insegnate è ispirata a criteri di frequenza e produttività nella lingua *target*, difficoltà di pronuncia, un tratto universale ma legato alla L1 del parlante, percettibilità visiva²¹ e acustica²².

I bambini imparano a scrivere in media fra il primo e il secondo anno di scuola: per quanto riguarda gli adulti non alfabetizzati in L1 le stime sono più complesse e difficili da elaborare e coinvolgono variabili molto diverse come la durata dei corsi e la frequenza nelle presenze dell'apprendente, l'interesse e la motivazione, l'età e la conoscenza della lingua italiana parlata.

Come indicato in Rocca, Grego Bolli, Minuz, Borri, Sola (2014) il numero di ore ipotizzato per il raggiungimento del livello A1 da una situazione di analfabetismo funzionale totale è di seicento.

3.4.2. *La lettura*

Parallelamente alla scrittura, ma con ritmi diversi, lo studente impara a leggere. Non si deve pensare che l'acquisizione di queste due abilità avvenga simultaneamente: lo scrivente è infatti attivo quando traccia i grafemi, ma nell'attribuzione di significato e corpo fonico del singolo grafema in relazione agli altri che costituiscono la parola deve attivare meccanismi e mnemonici e di discriminazione semiotica complessi.

Lo studente in fase di alfabetizzazione deve quindi iniziare a costruire lentamente il meccanismo di ricodificazione fonologica; imparare cioè a segmentare correttamente il significante grafico del lessema *target* di lettura stimolo nelle lettere che la costituiscono e ad associare a ciascun grafema il fonema corrispondente. Questo processo implica la capacità di segmentare la parola secondo un ordine sistematico e di associare ad ogni grafema il fonema corrispondente. Pertanto la lettura di una parola avviene sulla base di un'attribuzione di corrispondenza sequenziale grafema/fonema definita di *integrazione visivo-uditiva*. La composizione sequenziale delle parole in fonemi permette di pronunciarle e risalire al loro significato. Lo sviluppo delle abilità di lettura esposte conduce, poi, alla modalità di lettura cosiddetta *visiva, lessicale* o *diretta* mediante la quale la parola scritta passa direttamente dalla rappresentazione grafica a quella lessicale: in questa fase la parola viene letta globalmente. Il passo successivo è la comprensione del significato e, infine, la pronuncia della parola. I tempi necessari per questa attività sono ovviamente, molto lunghi, e alcuni apprendenti mantengono difficoltà di pronuncia e decodifica di alcuni grafemi. L'alfabetizzatore deve accompagnare queste fasi stimolando tuttavia l'apprendente ad esercitare le abilità anche fuori dal corso.

Segue uno stadio di competenze definito *ortografico* nel quale il lettore non analizza più i lessemi a partire dai singoli grafemi ma per gruppi di lettere (sillabe, digrammi e trigrammi). In questa fase il neo-lettore crea delle rappresentazioni ortografiche mentali per le parole con le quali ha familiarità. Nello stadio successivo, detto *lessicale*, le parole vengono lette in modo globale (grazie all'automatizzazione del processo di codifica-decodifica). Non più, quindi, una riflessione su unità parziali costituenti la parola, ma

²¹ È sconsigliata, per esempio, la presentazione ravvicinata dei grafemi *m* e *n*.

²² È opportuno presentare separatamente fonemi facilmente confondibili acusticamente come */b/* e */p/* o */d/* e */t/*.

l'analisi della loro globalità.

L'apprendente alfabetizzato in età adulta non sempre arriva a questa fase: tipicamente il suo meccanismo di lettura tenderà ad essere caratterizzato da parzialità e frammentarietà anche molto tempo dopo l'avvenuta familiarizzazione con il codice scritto.

4. I CORSI DI ALFABETIZZAZIONE PER STUDENTI ANALFABETI RICHIEDENTI ASILO E RIFUGIATI E QUELLI PER DONNE MAGREBINE, DUE PROFILI A CONFRONTO

I partecipanti ai corsi di alfabetizzazione e apprendimento dell'italiano L2, come già si è sottolineato, hanno provenienze e profili molto vari. I paragrafi che seguono sono dedicati, per esperienza di lavoro e studio di chi scrive, a due target specifici: i richiedenti asilo e rifugiati politici analfabeti e le donne magrebine nella stessa condizione di competenze di letto-scrittura.

4.1. *Inquadramento sociolinguistico*

Nelle righe che seguono si tratterà un breve *identikit* dei due gruppi oggetto di studio, soffermandosi in modo particolare sui contesti geografici e culturali di origine, il repertorio linguistico posseduto, le caratteristiche migratorie e alcuni tratti peculiari.

4.1.1. *Richiedenti asilo politico e rifugiati politici analfabeti*

I richiedenti asilo politico e rifugiati sono prevalentemente uomini giovani e di mezz'età di origine, come già accennato²³ afgana, pakistana, curda, kashmira, senegalese, bengalese, nigeriana, eritrea, etiopica, ivoriana e maliana.

Solitamente coloro che provengono dall'area pakistana, kashmira e afgana parlano lingue come l'urdu, il pashtu, il dari e il farsi, lingue indoiraniche caratterizzate da alcune somiglianze e da un certo grado di intercomprensione reciproca. Alcuni parlano l'inglese, anche a livello intermedio, acquisito spontaneamente.

Molti di questi studenti provengono da contesti rurali di montagna o campagna o dalle periferie dei grandi agglomerati urbani delle nazioni di provenienza.

Condividono la religione islamica (molti sono sciiti), e un profilo culturale fortemente influenzato da essa che dev'essere tenuto in considerazione nell'impostazione della relazione didattica e formativa, anche da un punto di vista prossemico e interazionale.

Gli studenti provenienti dall'area africana hanno profili più eterogenei: i più provengono da piccoli villaggi caratterizzati da stili di vita tradizionali e rurali ma taluni vengono anche dalle città. Solitamente parlano francese o inglese (soprattutto i cittadini di provenienza nigeriana) con un buon livello di competenza. Molti professano la religione islamica ma non sono rari i casi di cristiani evangelici, cattolici e testimoni di Geova.

Tutti gli studenti richiedenti asilo e rifugiati portano con sé storie di guerra, morte,

²³ Vedi *supra*, nota 3.

odio e discriminazione struggenti e vivono sul territorio italiano in situazioni emotive, legali ma anche abitative precarie e in possibile costante mutamento senza una loro reale possibilità di intervento sulle proprie sorti. Tuttavia è altrettanto evidente la volontà di questi apprendenti di tenere il vissuto emotivo negativo fuori dall'aula, facendo della scuola un luogo di rivincita e di rinascita consapevole. È poi molto alta la motivazione all'apprendimento e l'interesse per la lingua italiana, la sopportazione della fatica di acquisire competenze multiple anche in situazioni di stanchezza fisica o psichica. Tutto ciò rende l'esperienza di lavoro con quest'utenza faticosa ma sempre gratificante e portatrice di esiti importanti per entrambi gli attori della relazione didattica.

4.1.2. *Donne magrebine analfabete*

Le donne magrebine presenti in Italia provengono per lo più dal Marocco Casablanca e dalla regione a sud di essa e dalla Tunisia. Sono musulmane praticanti e si dedicano stabilmente alla vita e al lavoro domestico.

Le donne magrebine presenti in Italia devono la loro presenza alla prassi legale del ricongiungimento familiare; il numero delle donne marocchine in Italia per un progetto personale è numericamente esiguo. Una conseguenza del fatto che la loro decisione migratoria sia legata alla scelta di un altro membro della famiglia e non un moto individuale si riflette spesso nelle modalità di esistenza delle donne marocchine nella società italiana nella quale i parenti diventano il tramite con l'esterno e, se ciò può essere considerato un beneficio che rende meno traumatico l'arrivo nella nuova società soprattutto nei casi di conoscenza dell'italiano scarsa o inesistente, il rischio è il proporsi di un modello delegante nella gestione della vita sociale, oltre che una scarsa motivazione alla messa in atto di strategie di miglioramento della propria condizione (apprendimento della lingua, creazione di reti sociali, ecc.).

Le donne marocchine a bassa scolarità (ma non solo) sono dunque per lo più casalinghe e rimangono spesso sole in casa con l'unica compagnia dei figli e della televisione. Questo strumento, che potrebbe costituire, nei suoi aspetti migliori, un buon approccio alla L2, è in realtà perennemente sintonizzato sui canali arabi, perdendo così il suo potenziale didattico. Discorso simile può essere fatto rispetto al rapporto linguistico con i figli che spesso frequentano la scuola italiana, ma che comunicano con le madri nella lingua d'origine, fungendo per lo più da traduttori nelle occasioni di incontro più formale con la lingua italiana.

Lentamente, talvolta per motivi di salute o per la nascita dei figli, i movimenti della donna si allargano dall'ambito casa-mercato/supermercato a quello sanitario istituzionale e della scuola dei figli, enti con i quali, tuttavia, il primo contatto è quasi sempre mediato dall'uomo capofamiglia. Il momento di accesso ai servizi è sempre rimandato perché comporta il superamento di difficoltà culturali e non. Per questo l'accesso ai servizi sanitari avviene solo in casi di malattia conclamata o dolore insostenibile²⁴. Sussiste poi, molto forte, la paura di rivolgersi ai servizi se si è

²⁴ Le donne arabe ricorrono con difficoltà specifica ai servizi sanitari per il rapporto molto pudico che intrattengono con il loro corpo. Le migranti arabe tendono a trascurare il loro stato di salute, ricorrendo per lo più a servizi come il Pronto Soccorso solo in casi di gravità profonda, ma non monitorando i loro malesseri, talvolta anche gravi, che precedono la situazione di emergenza. Non deve stupire, perciò, anche il fatto che molte donne siano restie, ad esempio, ad essere seguite nella gravidanza e si presentino alle

clandestini, per il timore di essere riconosciuti e segnalati.

La donna migrante è dunque sottoposta a una situazione di forte criticità, caratterizzata dalla messa in discussione del proprio stile di vita e dei valori di riferimento e dalla carenza di competenze e abilità precedentemente non necessarie ma cruciali per l'inserimento nel nuovo contesto di vita.

Favaro e Tognetti Bordogna descrivono il meccanismo nel quale la donna si trova coinvolta con la figura della spirale, a indicare una situazione di mutamento costante a cui fa da riscontro un continuo ritorno su valori e modelli del paese d'origine.

La modifica della propria identità nella migrazione è un percorso doloroso che, se non giunge a un esito soddisfacente, può condurre a disagi psichici e fisici. I corsi di italiano L2 e alfabetizzazione diventano dunque un'importante occasione di integrazione e socializzazione oltre che di crescita e di emancipazione personale.

4.2. *Bisogni comunicativi e motivazione d'apprendimento*

I due gruppi di apprendenti osservati in questo studio mostrano una percezione diversa dei bisogni d'apprendimento.

I richiedenti asilo e profughi politici manifestano solitamente un grande interesse per le competenze orali. Quello per l'alfabetizzazione funzionale appare più sotterraneo, quasi celato.

Questo target di apprendenti appare dunque *goal oriented* e interessati a un sapere ad alto potenziale pragmatico, utilizzabile e spendibile il più presto possibile per far fronte alle necessità comunicative con cui si trovano a dover far fronte.

Gli ambiti di comunicazione più salienti per questo tipo di target sono infatti proprio le interazioni con le istituzioni e la burocrazia essendo, per il loro status legale, quasi quotidianamente in contatto con esse e con il "burocratese" che ne caratterizza le interazioni, anche orali.

Si tratta di microaree di comunicazione complesse anche per il l'insegnante madrelingua che spesso deve ricorrere all'aiuto degli studenti per sapere quali sono le domande più frequenti in questi contesti d'uso e quali sono le maggiori criticità comunicative ad essi relative, poco note a chi non ne è direttamente coinvolto. In queste situazioni, di solito, gli studenti danno il meglio di se stessi, in termini di competenze orali, per spiegare e spiegarsi e per "insegnare all'insegnante" ciò di cui hanno bisogno, in uno sforzo di intercomprensione reciproca fatto di lingue, gesti, fotocopie consuete di documenti.

Per questo *target* di apprendenti argomenti come la presentazione di sé, primari in ogni percorso di italiano L2, sono ad alta criticità: si pensi solo al concetto di *indirizzo*, che per questi studenti indica una struttura di accoglienza che non percepiscono come casa e verso la quale nutrono talvolta sentimenti di delusione e disagio. Non è raro che, soprattutto se freschi d'arrivo, gli studenti ignorino addirittura il loro indirizzo e parlino del luogo dove vivono facendo riferimento alla strada che percorrono a piedi o ai mezzi di trasporto che utilizzano per arrivare ai corsi.

È certamente utile che l'insegnante alleni gli studenti a rispondere alle domande inerenti il loro domicilio in Italia, sarebbe tuttavia utile farlo in maniera neutra non

strutture sanitarie solo in caso di sofferenza acuta o per il parto con le conseguenze che ciò può portare.

parlando di casa ed evitando domande di descrizione, di confronto con la casa d'origine e tutto ciò che possa condurre a considerazioni di carattere emotivo.

Altro tema identitario molto spinoso è, per questo target, quello della nazionalità: non è raro, infatti, che nella stessa classe si trovino studenti originari da paesi il cui statuto non è reciprocamente riconosciuto (e che per persecuzioni di matrice etnica siano poi dovuti fuggire) o che, in un passato non troppo lontano, abbiano vissuto situazioni di guerra reciproca.

Come in altri contesti è poi delicato parlare di stato civile e di rapporto col mondo femminile, se non a costo di causare forti imbarazzi e reticenze che possono bloccare il flusso della comunicazione.

Non è raro, tuttavia, che una volta instauratosi un clima di fiducia e rispetto reciproco gli studenti si aprano spontaneamente su temi anche molto personali, talvolta anche eticamente difficili per l'insegnante. La scelta, per lo più soggettiva, è di bloccare l'interazione e rimandarla a sedi ed interlocutori più adatti alla mediazione di temi e contenuti, o di prestare un orecchio palesemente laico, non violento e non giudicante e finalizzato all'espressione in italiano di temi sentiti come fondanti.

Per le donne analfabete magrebine il quadro dei bisogni è più atipico. La necessità e l'interesse di apprendimento della lingua di comunicazione non è da queste donne sempre percepito con urgenza dopo l'arrivo in Italia perché, come più sopra osservato, il loro stile di vita in Italia è spesso caratterizzato da vita domestica, frequentazione di connazionali in ambito commerciale e messa in atto di strategie di evitamento e compensazione esterna del bisogno comunicativo, che viene delegato ai familiari. Il bisogno cogente di adoperare competenze linguistiche orali può quindi essere avvertito anche molto tardi rispetto l'arrivo nel nuovo paese.

Per contro, il bisogno di apprendere le abilità di lettura e scrittura può godere di un interesse maggiore rispetto quello di imparare le abilità di comunicazione orale. Il bisogno di apprendimento della lingua scritta può infatti rivestire un ruolo basilare nella costruzione dell'autostima per una donna proveniente da una realtà come quella marocchina nella quale, nonostante gli altissimi tassi di analfabetismo e di abbandono scolastico o di non accesso alla scuola, la scrittura è presente e pervasiva e gode di un grande prestigio anche in ragione della devozione verso il Corano che caratterizza ogni musulmano. L'analfabetismo funzionale, poi, collegato a carenze pregresse (l'indigenza, l'assenza di scuole o l'interdizione a frequentarle) hanno gravato nel tempo sull'esistenza delle apprendenti. E dunque «la scuola, dalla quale molte donne immigrate sono state escluse, assume [...] un alto valore simbolico oltre che strumentale. È il riscatto dalla propria emarginazione [...]» (Favaro, Tognetti Bordogna, 1991: 67).

La donna adulta che, infatti, non sa esprimersi correttamente nella lingua del paese ospite riesce ad auto-giustificarsi in quanto si percepisce come adulta, straniera, isolata eccetera, la propria incapacità di scrittura, invece, dà alla donna un senso di *handicap* profondo, una percezione monca di sé²⁵.

I bisogni orali delle donne analfabete, che nei corsi emergono comunque solo più tardi rispetto a gruppi come quello sopracitato, riguardano soprattutto gli ambiti loro più familiari cioè la presentazione di sé (comprensiva della conoscenza anche solo visiva dell'oggetto documento) e della propria famiglia, le espressioni legate alla casa, alla sfera degli acquisti, quella della salute generica (il medico e la farmacia) ma anche pediatrica e

²⁵ Molte studentesse magrebine analfabete somatizzano questa carenza con emicranie e disturbi alla vista.

femminile specifica (gravidanza, parto), la scuola e l'educazione dei figli

In questo tipo di utenza è poi significativo l'interesse per l'ambito delle feste, delle tradizioni e quello della bellezza e della cura di sé.

Sono invece considerati ambiti di rilevanza secondaria quelli legati al tempo libero, al divertimento e alle vacanze, argomenti che sono decisamente più significativi per altre tipologie di apprendenti, come quello dei profughi e richiedenti asilo.

4.3. Pianificazione dei corsi

Per gli studenti funzionalmente analfabeti la fase di accoglienza nella scuola è talvolta il primo momento di ingresso in un ente immaginato, sentito narrare, ma mai frequentato, per questo motivo è da favorirsi un clima rilassato e disteso e, possibilmente, e la presenza di una figura di mediazione che dia informazioni chiare sul corso, così che discenti e docenti possano intraprendere un iter formativo reciprocamente consapevole.

Gli apprendenti non scolarizzati, poi, hanno un concetto mitizzato e quasi stereotipato della scuola e degli insegnanti: per chi proviene da un contesto islamico si può immaginare che lo stile di insegnamento/apprendimento immaginato o sentito narrare da chi la scuola l'aveva frequentata sia fortemente verticalizzato, basato su un'idea di docente "onnisciente" e su una lezione che si svolge con modalità frontale con minimo margine di individualizzazione del singolo studente e delle sue necessità peculiari. Il docente e alfabetizzatore in italiano L2 non può sottrarsi, almeno in una fase iniziale di corso, dall'assumere un ruolo istituzionale che si avvicini alle attese degli apprendenti caratterizzate da tale *background*, per poi riprendere modalità più moderne e orizzontali una volta consolidata reciprocamente la fiducia.

È fondamentale dunque che l'insegnante definisca il suo ruolo in modo che gli apprendenti si sentano accolti, "presi in carico" per quanto riguarda i loro bisogni peculiari di apprendimento e di adulti e, al contempo, in "mani sicure" e competenti a livello didattico.

L'insegnante deve fornire un *input* sempre comprensibile, procedere con ritmi poco sostenuti, ma percepibili ed apprezzabili, seguire attentamente gli apprendenti più lenti: a tal fine è ottimale che nei corsi con utenze di questo tipo gli insegnanti siano più di uno.

Nei gruppi di analfabeti funzionali è da sostenere la prassi collaborativa che tende ad instaurarsi naturalmente: i partecipanti si fanno "colleghi" e "maestri" gli uni degli altri, uniti nella necessità di procedere insieme alla risoluzione di problemi di comunicazione. Non si devono dunque temere, purché siano brevi per non far perdere alle lezioni il loro potenziale di contesto autentico di comunicazione e interazione con un parlante italofono, le situazioni in cui gli studenti interagiscono sugli argomenti oggetto di apprendimento facendo riferimento a traduzioni o costrutti equivalenti nella loro lingua madre o in cui vengono suggerite idee di ancoraggio legate a conoscenze condivise tra i corsisti. Sono situazioni in cui l'insegnante può provare a farsi allievo, arricchendo il suo bagaglio culturale e scoprendo le strategie più adatte al gruppo classe e ai singoli studenti con cui si trova a interagire: una buona occasione formativa per chi insegna e scopre modalità di pertinentizzazione e risoluzione dei problemi di apprendimento secondo prospettive diverse, che possono portare in luce difficoltà non immaginate e strategie risolutive fuori dagli schemi più comuni ed euro-centrici.

Bisognerà tenere conto poi, per un'efficace pianificazione del corso di alfabetizzazione, che nei paesi islamici il venerdì è giorno festivo, e dunque non è raro che apprendenti da poco arrivati/e in Italia faticino a vederlo come un giorno nel quale impegnarsi in qualche attività o addirittura si assentino da scuola per andare in moschea o preparare i cibi tipici del giorno di festa.

Altra differenza nella gestione dei tempi è quella dell'interazione comunicativa di base: i saluti. Se nella cultura occidentale “*time is money*” (Balboni, 2003: 67), nelle culture orientali la fase dei convenevoli è indice di interesse per il prossimo e la loro omissione indice di grande maleducazione. Se è opportuno che l'insegnante cominci e finisca all'ora prefissata, facendo leva e motivando i discenti ad arrivare in orario per non perdere parte dei contenuti della lezione o dei materiali distribuiti, è tuttavia altrettanto buona prassi che si consenta ai partecipanti “ritardatari” qualche istante per entrare in contatto con gli altri compagni e le altre compagne per un breve saluto. Questi tempi “aperti” nell'attività didattica, con questo tipo di utenza, fanno da collante per il gruppo sostengono la motivazione all'apprendimento e fanno del corso una occasione di socializzazione.

4.4. *Materiali didattici*

Come in ogni corso di lingua, al fine di predisporre un *setting* efficace, è necessaria una fase di rilevazione delle competenze e dei bisogni dei corsisti e delle corsiste. Se risulta piuttosto intuitivo che la parte di raccolta dei dati anagrafici dovrà essere necessariamente svolta dai docenti, sarà tuttavia possibile inserire nei test *item* progressivi che valutino la presenza delle già menzionate abilità di pregrafismo, di abbinamento lettere o sillabe omografe ma in caratteri diversi, abbinamento di cartelli o immagini a parole e così via. Come si è detto tra analfabetismo e alfabetismo funzionale, in modo particolare nelle società dove il codice scritto è pervasivo, non corre una spaccatura netta ma si struttura piuttosto un continuum di competenze implicite ed esplicite sfaccettato e questi tipi di test “progressivi” potranno rendere conto di competenze altre ma prepedeutiche alla scrittura e lettura.

La fase di raccolta dei dati rappresenterà già, di per sé, una prima fase di test delle competenze orali, ma, sarà poi possibile raccogliere altre informazioni sulla padronanza delle abilità orali dei corsisti attraverso conversazioni informali su temi quotidiani e a bassa necessità di ragionamento ed astrazione.

Si passa poi alla fase di predisposizione vera e propria del corso, del sillabo e dei materiali didattici

Data la varietà delle abilità da trasmettere gli insegnanti utilizzano solitamente più materiali per lo scritto e per l'orale, affiancando ad essi materiali auto prodotti.

Per gli studenti analfabeti, che vengono sottoposti a un *training* delle abilità grafo-motorie, con esercizi di copiatura e tracciamento e quanto descritto nel § 3.4.1, sono da consigliarsi fogli a righe o a quadretti che agevolino l'organizzazione spaziale dello scritto date le difficoltà già menzionate, preferibilmente in un quaderno che consenta agli apprendenti di non disperdere i materiali e di valutare autonomamente i progressi svolti.

Nei casi in cui il corso preveda anche lo sviluppo di abilità comunicative orali è auspicabile stabilire una continuità didattica tra ciò che si impara a scrivere e i contesti

comunicativi oggetto di attività e di riflessione; in questo modo si rafforza il senso di familiarità acustico-visiva tra i suoni e si agisce sulla motivazione, che deriva dalla “spendibilità plurima” di ciò che si impara. Questo modus operandi potrà essere perseguito usando le parti più significative di manuali diversi che affrontano il medesimo argomento con prospettive e metodologie diverse che agevolano la sua ripresa senza annoiare.

5. CONCLUSIONI

Chi abbia lavorato come alfabetizzatore avrà notato come l’acquisizione di quelle stanghette e linee che vanno a comporre parole prima incerte e traballanti, poi sempre più sicure e consapevoli, porti nella vita dell’apprendente una nuova prospettiva, uno sguardo più curioso sul gruppo classe, la città e l’esperienza circostante.

Per quello sguardo, per quei sorrisi timidi ma compiaciuti, per quei quaderni fitti di segni sempre più densi di significato, la fatica del ripetere e la pazienza del ripartire, dell’acceptare un raccolto a lunga distanza dalla semina si fanno, per chi insegna, più lievi e motivo di considerarsi professionisti soddisfatti del proprio lavoro.

Rispetto solo a pochi anni fa, nei quali si chiedeva a gran voce di sostenere gli insegnanti impegnati in questa professione, di creare strumenti di analisi efficaci, materiali didattici moderni e pensati per l’adulto, tante sono state le pubblicazioni scientifiche italiane di grande valore che hanno risposto a queste domande e reso questo lavoro ancora più consapevole e interessante.

Non si può negare, tuttavia, che il fenomeno degli analfabeti stranieri in Italia, con tutte le conseguenze individuali e collettive di cui si è provato ad accennare, trovi ancora un sistema istituzionale non sufficientemente sensibilizzato e preparato a farvi fronte in modo adeguato e che forse sottovaluta che l’uguaglianza parte anche dal mettere tutti in grado di comprendere i sistemi di comunicazione in cui sono inseriti. Non può esistere vera integrazione, infatti, se il nuovo cittadino non comprende a pieno la realtà in cui arriva e non può veicolare i suoi valori di riferimento, in un arricchimento reciproco che potrebbe rendere l’Italia, davvero, plurilingue e pluriculturale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albert L., Gallina V., Lichner M. (1998), *Tornare a scuola da grandi*, Franco Angeli, Milano.
- Balboni P. E. (2003), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Casi P. (2004), “Fotografare la voce: un percorso dall’analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri”, in Maddii L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell’italiano L2 in età adulta*, Edilingua, Roma, pp. 145-152.
- Consiglio d’Europa (2001), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Trad. it., 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Centre for Canadian Language Benchmarks (2001), *Canadian Language Benchmarks 2000:*

- ESL for Literacy Learners*, Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba, Ottawa.
- Demetrio D. (2003), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari.
- Favaro G., Tognetti Bordogna M. (1991), *Donne dal mondo: strategie migratorie al femminile*, Guerini e associati, Milano.
- Fontana G., Saccardo O. (s.d.), *Leggere in italiano. Manuale di alfabetizzazione per adulti italiani e stranieri*, Formazione '80, Torino.
- Fontana G., Saccardo O. (s.d.), *Comprendere l'italiano. Manuale di alfabetizzazione per adulti italiani e stranieri*, Formazione '80, Torino.
- Fontana G., Saccardo O. (s.d.), *Parlare e scrivere in italiano. Manuale di alfabetizzazione per adulti italiani e stranieri*, Formazione '80, Torino.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Gallina V. (2006), *Letteratismo e abilità per la vita*, Armando editore, Roma.
- Harrison G., Callari Galli M. (1971), *Né leggere né scrivere La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, Feltrinelli, Milano.
- Knowles M. (1993), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Tr. it. Franco Angeli, Milano.
- Knowles M., Holton E. F., Swanson R. A. (1998), *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Gulf Publishing Company, Houston, TX.
- Maddii L. (2004), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Edilingua, Roma.
- Malaguti T. (2000), *Insegnare a leggere e scrivere con il metodo FOL*, Erickson, Trento.
- Minuz F. (1999), *Dove vai? Percorsi didattici di pre-alfabetizzazione per adulti*, Comune di Bologna.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- MIUR (2006), *Linee guida per la programmazione di percorsi di apprendimento della lingua italiana*: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3b5d54f5-4092-40d2-9685-f31f97ee41fe/linee_guida.pdf
- Ong W. J. (1986), *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna.
- Rete degli insegnanti di lingua italiana (2009), *Percorsi. Corso di lingua italiana per principianti*, Guerra, Perugia.
- Rocca L., Grego Bolli G., Minuz F., Borri A., Sola C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Sacchi P., Viazzo P. P. (2003), *Più di un sud*, Franco Angeli, Milano.
- Spratt J. E., (1992) "Women and Literacy in Morocco" in *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, World Literacy in the Year 2000, Sage Publication in association with the American Academy of Political and Social Science, Vol. 520, pp. 121-132.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri : la prospettiva del quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di) (2004), *Lingue e culture in contatto: l'italiano come L2 per gli arabofoni*, Franco Angeli, Milano.