pollicino gnus
pace solidarietà ambiente convivenza

3€

Reggio Emilia, n° 220

Poste Italiane spa - Sped. in A.P. - D.L.353/2003 (conv. in L. 27/02/2004) art.1, comma 1, DCB - Reggio E. - iscriz. al ROC n.22975 del 26/11/2012

ott
2013

Segni nel cassetto

» le persone analfabete in Italia tra difficoltà ed esclusioni

Pollicino Gnus
dedica questo monografico

all'amico
Giacomo Notari,
partigiano Willy,

che dopo aver visto la brutalità
con cui la guerra oscurava le culture

**ha sempre lottato
per dare una scuola
a tutti e tutte.**

1 Victor
2 Invisibili
4 Mina
5 Najet
7 Analfabetismo: paralisi e cura per l'Italia
14 Saba e il test di italiano
20 Haby
21 L'insegnamento della lingua italiana ai cittadini migranti tra obblighi, diritti e concessioni
26 L'insegnante: a scuola con la diversità
28 Intervista al dottor Giancarlo Gargano
30 Alfabetizzazione degli stranieri in L2: tendenze europee
36 Fatima
37 Analfabetismo e marginalità: le lacune del dominio educativo
40 Heis
42 Competenze linguistiche e alfabetizzazione ad adulti stranieri con bassa scolarità
48 Daniel

pollicinognus
pace solidarietà ambiente convivenza

è una rivista associata all'Uspi

Direttore responsabile:
Daniele Barbieri

In Redazione:
Annalisa Govi, Leonardo Zen,
Lollo Beltrami, Lorenzo Bassi,
Marco Iori, Maria Monteleone,
Mariangela Belloni, Matthias Durchfeld,
Nicola Guarino, Renato Moschetti,
Roberta Tondelli, Roberto Galantini,
Silvia Iori, Tarsicio Matheus Rocha

Proprietario:
Sante Vincenzi Cooperativa Sociale

Abbonamento annuale **25 €**
da versare sull'IBAN
IT59 D076 0112 8000 0100 5452 048
o sul ccp 1005452048 intestato a:
Sante Vincenzi Cooperativa Sociale,
via Sante Vincenzi 13/a, 42122 Reggio E.

Redazione:
via Vittorangeli 7/d
42122 Reggio Emilia
tel./fax: 0522 454832
pollicinognus@gmail.com

www.pollicinognus.it

Victor

Zenabo si affaccia bellissima alla porta dell'aula e chiede all'insegnante di uscire un momento. È gentile e sorridente come sempre, ma il suo sguardo è velato di preoccupazione. "Scusa se ti disturbo..." dice quasi in un sussurro "Ti ricordi di mio marito Victor? Ti ricordi che ti avevo detto che lui non è mai andato a scuola nella sua vita?".
L'insegnante annuisce: si ricorda molto bene.
Qualche settimana prima Zenabo era andata da lei per raccontarle di essere riuscita a convincere il marito ad iscriversi ad un corso di italiano. Da anni Zenabo frequenta il CTP, la scuola di italiano per adulti stranieri della città in cui vive e, finalmente, è riuscita a rassicurare il marito sul fatto che la scuola è un luogo accogliente, dove nessuno giudicherà con disprezzo le sue difficoltà dovute alla mancanza di scolarizzazione, ma che anzi lo aiuterà a colmare la pesante lacuna dell'analfabetismo.
L'insegnante stessa aveva spiegato a Zenabo che Victor non era il solo ad avere questo problema, che ogni anno nel CTP di quella città il numero delle persone analfabete superava abbondantemente il centinaio e che il marito sarebbe stato confortato nel vedere intorno a sé tanti studenti adulti nelle sue stesse condizioni.
Per un uomo di trent'anni, muratore e padre di famiglia, non è facile dover cominciare un percorso così inusuale come quello scolastico. Figuriamoci poi se quel percorso deve partire da nozioni elementari che i suoi stessi figli hanno già acquisito. Spesso, per gli adulti analfabeti, i pochi eventuali ricordi della scuola sono legati a sensazioni molto frustranti. La loro esperienza quotidiana con la scrittura e la lettura è segnata da continue sconfitte, fughe, umiliazioni. Non c'è nulla più della scuola che queste persone sentano come estraneo ed inaccessibile. Eppure Zenabo sembrava avercela fatta. Victor si era iscritto al CTP fiducioso e determinato a tentare il grande passo.
"Mi ricordo bene" risponde incuriosita l'insegnante "E allora? Com'è andata?".
Zenabo sospira: "Victor è andato a scuola il primo giorno. La professoressa ha distribuito dei cartoncini e ha detto agli studenti di scriverci sopra il loro nome. Tutti si sono messi a scrivere velocemente come se fosse un gioco. Victor non sa scrivere niente... Nemmeno il suo nome. Allora ha fatto finta di dover rispondere a una telefonata. È uscito dalla classe per dar l'impressione di non voler disturbare ed è scappato a casa. L'ho trovato che piangeva e adesso non vuole più venire a scuola".

Invisibili

Una nazione dovrebbe essere giudicata da come tratta non i cittadini più prestigiosi, ma i cittadini più deboli.
Nelson Mandela,
"Lungo cammino verso la libertà",
Feltrinelli edizioni, Milano, 2013.

L'insegnante chiede a Zenabo di poter incontrare Victor.
Evidentemente era stato giudicato un po' affrettatamente durante il colloquio per l'inserimento al CTP. Victor conosce qualche parola di italiano e, per timidezza, annuisce placidamente di fronte a molte richieste che non sa comprendere.
Messo concretamente alla prova non è tuttavia capace di riconoscere nessuna lettera, non è in grado di scrivere nulla sotto dettatura e sa solo copiare con estrema lentezza parole semplici scritte in stampato maiuscolo. Nella classe di principianti in cui era stato inserito, la didattica non era adeguata alle modalità ed ai livelli di apprendimento di una persona che non è mai andata a scuola.
Questo è uno dei tanti modi per eliminare l'analfabetismo dalla scuola...
O meglio, per eliminare gli analfabeti.
Dopo poche lezioni tra compagni di classe abili e veloci e compiti inaccessibili, in genere le persone poco scolarizzate si scoraggiano, si valutano incapaci e perdono ogni speranza di poter imparare.
Sono abituate a ritenersi responsabili delle bocciature che sovente la vita riserva loro, mentre l'istituzione continua a non accorgersi delle loro scomparse e a soprassedere sulle proprie inadeguatezze.

Secondo un'opinione abbastanza diffusa, l'analfabetismo totale era una realtà che abitava la società italiana dei nostri progenitori e che si è sostanzialmente estinta nel secolo intercorso tra l'Unità d'Italia e la prima metà del '900.
Qualche cittadino più informato riconosce oggi l'esistenza del cosiddetto analfabetismo funzionale, con il quale si indica la difficoltà di un individuo nell'usare in modo efficiente le abilità di lettura, scrittura e calcolo nelle situazioni della vita quotidiana.
Questa definizione non designa necessariamente un'incapacità totale, in quanto la persona può possedere una conoscenza alfabetica di base, che usa però in maniera incompleta, non sufficiente ad orientarsi autonomamente in una società dove gran parte delle comunicazioni passano da istruzioni e segnalazioni scritte.

Come potrete tuttavia leggere in questo numero di Pollicino Gnus, in Italia, oltre ai numerosissimi casi di analfabetismo funzionale, sono in realtà ancora relativamente diffusi casi di analfabetismo totale, a causa del quale circa il 5% della popolazione tra i 16 e i 65 anni non è in grado di usare la lettura e la scrittura nemmeno in modo elementare.
All'interno di questa allarmante percentuale, stanno anche molte persone che arrivano in Italia da altri paesi. Il livello di scolarità di molti migranti provenienti da contesti di estrema povertà o da paesi coinvolti in guerre è infatti attualmente al di sotto degli standard europei.

La differenza rispetto agli analfabeti italiani di oggi o di un centinaio d'anni fa, sta soprattutto nel fatto che i nuovi arrivati spesso non padroneggiano la lingua italiana nemmeno sul piano del parlare o dell'ascoltare.
Alcuni di loro, pur avendo un livello medio-basso di scolarizzazione nel proprio paese d'origine, risultano "illetterati" in quanto hanno imparato alfabeti di lingue che usano un sistema di simboli diversi dall'alfabeto latino (si pensi alla scrittura araba o al sistema di ideogrammi utilizzato in Cina).
Per altri ancora le nozioni insegnate a scuola non sono state accompagnate dall'apprendimento di un codice scritto, ma solo comunicate oralmente.

Queste persone possono affermare di essere state a scuola, senza tuttavia aver mai impugnato una penna o sfogliato un libro.

La pluralità complessa contenuta nella definizione di analfabetismo oggi e la rilevanza nella scelta di offerte di apprendimento adeguate a questi cittadini non sono riflessioni trascurabili per una società che si voglia definire civile.
Le persone analfabete che chiedono di poter accedere ad un diritto fondamentale come il poter capire e farsi capire, appartengono alle fasce più deboli ed a rischio di discriminazione.
Non esiste tuttavia in Italia una ricerca condivisa sugli strumenti diagnostici, sui tempi e sulle modalità di apprendimento linguistico di queste persone. Talvolta sembra addirittura venir meno la volontà di riconoscimento e di presa in carico delle problematiche relative all'analfabetismo.

I CTP (futuri CPIA) sono scuole pubbliche nate per l'educazione in età adulta. In Italia sono 529 ed hanno vocazioni e fisionomie molto differenti tra loro.
In particolar modo dopo la pubblicazione dei decreti che rendono di fatto obbligatorio l'apprendimento della lingua italiana per le persone extracomunitarie, il nuovo ruolo dei Centri Territoriali di educazione Permanente dovrebbe venire definito all'interno di un piano strutturato per l'insegnamento della lingua italiana ai cittadini di origine straniera, con uno sguardo flessibile e attento alle fasce più deboli di apprendenti.
È invece evidente che le nuove normative per l'integrazione, così come il recente DPR sul piano di riassetto dei CTP, vanno profilando una serie di interventi non adeguati ai problemi dei più deboli, alle tematiche del diritto allo studio ed alle raccomandazioni sulle disabilità derivanti da svantaggi socioeconomici, linguistici, culturali rimarcate anche nella nuova Direttiva Ministeriale del 28 dicembre 2012 sui Bisogni Educativi Speciali.

Questo numero di Pollicino Gnus è curato da un gruppo di insegnanti che lavorano nei CTP di varie città dell'Emilia Romagna e in questi ultimi anni hanno visto crescere il numero delle persone analfabete che frequentano le loro scuole. Hanno potuto constatare le enormi difficoltà degli analfabeti nell'apprendere la lingua e nel muoversi in modo autonomo in Italia oggi. Hanno assistito alle loro bocciature ai test obbligatori di lingua per l'ottenimento del permesso di soggiorno con una conseguente negazione di alcuni diritti fondamentali per accedere ai quali la Repubblica dovrebbe in teoria offrire strumenti integrativi a chi ha più bisogno.

Con l'aiuto di Pollicino Gnus questi docenti hanno deciso di pubblicare una sorta di dossier sull'analfabetismo in Italia oggi. All'interno di questa riflessione troverete approfondimenti complessi che si alternano a brevi narrazioni di vita quotidiana intitolate con il nome di una persona.
Dare un volto al problema vorrebbe aiutare concretamente anche i lettori meno coinvolti sul piano della didattica o dell'educazione a guardare negli occhi le difficoltà quotidiane di chi non sa leggere e scrivere.
Al centro di tutte le riflessioni troverete infine un appello che il gruppo di lavoro vuole rivolgere ai nostri politici ed amministratori per un potenziamento degli investimenti e delle attenzioni a favore dell'alfabetizzazione degli adulti.

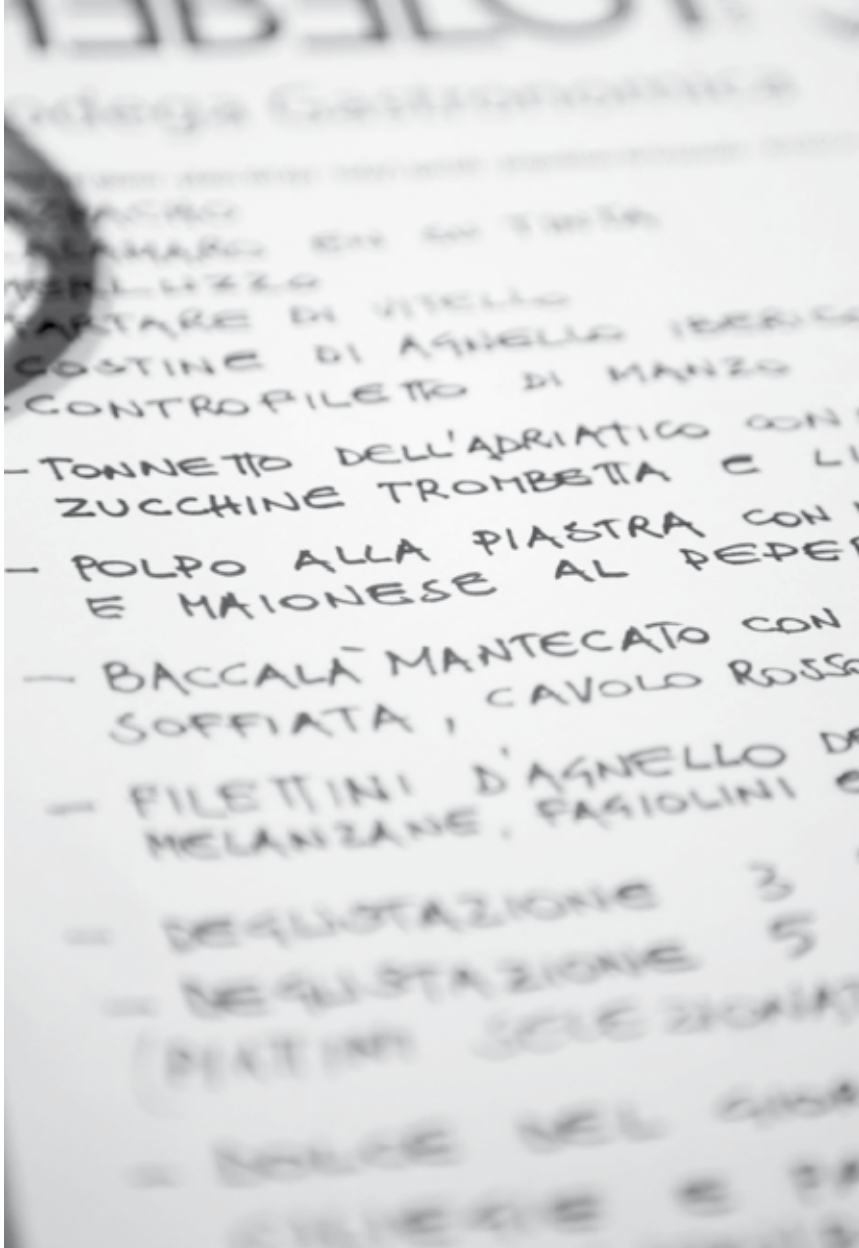
Il disagio di *Victor* non riguarda un solo gruppo seppur numeroso di persone.
Si tratta di ristabilire un criterio di civiltà che possa portare equità e serenità ad una società intera. Dopo l'episodio che vi abbiamo raccontato, Victor è stato inserito al CTP in una classe di persone analfabete come lui ed è riuscito a frequentare la scuola di italiano per l'intero anno scolastico.
Le insegnanti che hanno curato questa pubblicazione vorrebbero far sì che i milioni di Victor residenti in Italia non dovessero affidare il proprio futuro alla fortuna o agli slanci occasionali di volontari appassionati.
Si tratta ancora una volta di pensare alla scuola pubblica come "organo costituzionale attraverso cui", come diceva Piero Calamandre, "la politica si trasforma in diritto".
Potete sottoscrivere l'appello all'indirizzo chn.ge/19LWMnl

Annalisa Govi per la redazione

Mina

Mina è una signora marocchina in Italia da qualche anno con il marito e tre bambini. Abita in un appartamento del Comune, che però ora lo rivendica per destinarlo ad usi pubblici.
Suo marito decide di fare il grande passo e di comprare casa, per fare questo però ha bisogno dell'aiuto della moglie. I bambini sono grandicelli ormai, Mina chiede al ristorante sotto casa se hanno bisogno di personale. Cercano qualcuno per la cucina. La prendono. Mina si dimostra brava ed efficiente, prima fa la lavapiatti, ma poi quando vedono che si intende di cucina la affiancano al cuoco per la preparazione dei piatti. Il problema nasce quando dalla sala arrivano per Mina le "comande": lei non è mai andata a scuola neanche nel suo paese e quindi non è in grado di leggerle. Nella frenesia della cucina nelle ore di grande lavoro, non è possibile che Mina si debba far leggere da qualcuno gli ordini, così la rimettono alla lavapiatti.
Arriva a scuola molto determinata ad imparare, frequenta assiduamente, mi chiede anche di poter venire quando non è il suo orario. A casa si fa aiutare dalle figlie, due gemelle di nove anni, a leggere soprattutto. Quando arriva a casa suo figlio che frequenta la prima elementare si siede accanto a lui e fa i compiti anche lei.
Alla fine dell'anno scolastico è in grado di leggere lentamente in stampato maiuscolo, chiede che la rimettano ai fornelli e l'unica collaborazione che vuole, è che scrivano gli ordini in stampato maiuscolo. Ha esperienza di piatti e un po' con l'intuito, un po' con quello che ha imparato, è ora in grado di tornare al suo posto che le piace molto.
È felice. Ricordo che dopo i primi tempi a scuola, nel tragitto verso casa, cercava di leggere le insegne dei negozi.
Un pomeriggio è arrivata a scuola trionfante e mi ha detto: "Maestra, ho letto BAR CINEMA" e le scendevano le lacrime dagli occhi...

Maria Migazzi, docente di italiano L2 presso il CTP di Modena.



Najet

Mi ha chiamata dall'ospedale.
"Sto bene." mi ha detto "Sentivo i piedi pesanti e addormentati e allora sono andata dal dottore. Mi hanno messa in neurologia adesso".
Quando sono andata a trovarla il giorno dopo, sembrava già essersi adattata ai tempi e alle richieste del reparto. Mi ha fatto piacere vederla apparentemente a suo agio.
Il perché del ricovero l'ho saputo dopo: Najet ha la sclerosi multipla. Lo hanno scritto i dottori su una cartella che lei non sa leggere.
Giorno dopo giorno, visita dopo visita, Najet ha cominciato però a capire.
I medici l'hanno tranquillizzata, accompagnando ogni sua nuova consapevolezza con serietà e competenza.
Viene tuttavia dimessa dall'ospedale insieme ad una montagna di dubbi che il suo carattere mite e pragmatico non è abituato ad esprimere con le parole: cosa succederà? Entro quanto tempo? Cosa si deve dire in questi casi alla famiglia? Perché è accaduto?
Cerco qualche informazione su internet e, un giorno che ci troviamo per due chiacchiere, provo a rassicurarla.
Lei guarda avanti a sé mentre passeggiamo, poi si volta e sorride: "Inch'Allah!" dice.
Dopo qualche tempo la chiamano dall'ospedale per iniziare una terapia di controllo su eventuali recidive.
Mi chiede di accompagnarla perché i dottori le hanno detto che occorrerà capire e memorizzare bene la procedura con cui dovrà provvedere a curarsi in modo autonomo.
Appena arrivate al Day Hospital di neurologia, incontriamo un'infermiera che si rivolge a Najet chiamandola per nome.
Il suo garbo e la sua rispettosa affabilità confortano entrambe.
Purtroppo non sarà lei ad illustrarci la terapia, ma i suoi modi accoglienti ci rasserenano e ci fanno sentire l'estraneità dell'ospedale più accessibile.
Cominciamo l'incontro sedute davanti ad una nuova infermiera che ci spiega la situazione e ci impartisce le istruzioni per la terapia.
Io ho un quaderno alto e spesso su cui annoto ogni parola con velocità. Najet ha tutta l'attenzione possibile concentrata nei suoi occhi scuri. Mi ricorda un portiere che debba catturare il pallone al momento del rigore. Ma non si tratta purtroppo di un unico pallone da intercettare con due mani.
Le persone analfabete hanno solo l'attimo del passaggio comunicativo per raccogliere e conservare tutte le informazioni.
Non so dire quali strategie e luoghi possano trovare per afferrare, trattenere e conservare le parole e i significati. Soprattutto nel caso in cui i contenuti della comunicazione siano così complessi e carichi di implicazioni emotive come nel caso di Najet.
Diciamo all'infermiera che Najet non è mai andata a scuola nel suo paese e che quindi ha difficoltà a leggere e scrivere. È molto difficile tuttavia mettersi nei panni di una persona che ha alle sue spalle percorsi culturali così lontani.
Per l'infermiera non è solo complicato sostituire parole come recidiva, effetti collaterali, plica, piano terapeutico, scegliendo termini maggiormente in uso nel linguaggio comune.
Nell'illustrare la procedura per fare le iniezioni, l'infermiera raccomanda a Najet di tenere la siringa perpendicolare rispetto alla cute. Cogliendo l'espressione spaesata di Najet, l'infermiera si ferma e tenta di spiegarsi meglio con l'aiuto di un sinonimo: "Deve tenere la siringa a 90 gradi" dice nell'intento di essere più chiara.
Sono concetti che la maggior parte di noi ha studiato a scuola durante le lezioni di geometria e che ora tendiamo a dare per scontati, ma chi la fortuna della scuola non l'ha avuta, si trova di fronte ad un problema molto più complesso della semplice traduzione di un termine.
In molti casi le persone poco scolarizzate evidenziano infatti difficoltà e lacune nella conoscenza di nozioni e abilità complesse oltre che

nell'interpretazione del codice scritto.
Dalle capacità di calcolo, all'interpretazione di una cartina geografica, dalla comprensione dell'evolversi cronologico della storia, all'uso di semplici unità di misura... Sono tutte competenze che a noi sembrano intuitive, ma che sono buchi neri lunghi e difficili da colmare per chi non è andato a scuola.
Per fortuna l'infermiera, dopo le spiegazioni teoriche, chiede a Najet di esercitarsi praticamente simulando l'iniezione.
Ci spiega che la terapia durerà due anni. Ogni giorno Najet dovrà cambiare il luogo dell'iniezione seguendo un'alternanza piuttosto complessa delle parti del corpo e appuntando il luogo e la data della puntura su un taccuino.
L'infermiera ci mostra anche un piccolo libretto che riassume tutte le istruzioni relative alla procedura, alla conservazione dei medicinali, al trasporto ed alle autorizzazioni di viaggio.
Vede che sfoglio con sguardo perplesso il quaderno scritto a caratteri piccoli ed in stampato minuscolo. Si volge verso di me, verso Najet, poi il suo sguardo vola altrove: "Va be'..." dice, in segno di resa e al tempo stesso di indulgenza.
Si capisce che comprende il problema e ne è dispiaciuta, anche se non è in grado di fornire strumenti idonei per risolverlo.
Appena uscite dall'ambulatorio, mentre attendiamo in sala d'aspetto per vedere se la prima iniezione appena praticata produce qualche effetto collaterale spiacevole, propongo a Najet di esercitarsi nella compilazione del diario quotidiano della terapia.
Proviamo insieme a capire com'è organizzato lo spazio interno alla pagina del taccuino.
Sopra dovrà scrivere il mese e poi nelle caselle piccole dovrà scrivere in fila i giorni della settimana. Accanto ad ogni giorno dovrà scrivere il numero corrispondente al luogo dove avrà praticato l'iniezione, deducendolo da una serie di immagini del corpo umano disegnate a fianco di ogni tabella e su cui tali zone sono contrassegnate con delle cifre. Najet comincia ad esercitarsi scrivendo su un foglio di brutta: "LUNEDÌ, MARTEDÌ...".

Da quando è in Italia, è andata a scuola per diversi anni al CTP.
La frequenza non è mai stata regolare per via dei complessi turni di lavoro.
Durante le prime lezioni qualche anno fa, io sono stata la sua insegnante.
Mi torna in mente lo sforzo che faceva i primi tempi a scuola nel dirigere e controllare la matita: sembrava che stesse tentando di spostare con le sue stesse mani un camion a rimorchio.
All'epoca mi capitava spesso di passare tra i banchi e di accorgermi che Najet stava cercando di leggere le parole tenendo il foglio a rovescio: il colpo d'occhio non le consentiva infatti di riconoscere percettivamente il giusto verso delle lettere.
Ricordo però anche con emozione l'ultimo giorno del primo anno di corso, quando, dopo aver distribuito gli attestati di frequenza, ho notato la serietà con cui Najet si confrontava con il proprio certificato.
Concentrata, lo aveva scrutato per alcuni secondi. Aveva poi piegato la testa a destra, a sinistra e, con l'espressione di sollievo e soddisfazione che segue una grande conquista, aveva girato da sola il foglio nel senso corretto di lettura.
Ora la guardo mentre riesce, lentamente e con una calligrafia ancora grossolana, a scrivere i giorni della settimana facendo solo pochi trascurabili errori.
Sta scrivendo "SABATTO". Senza l'aiuto di nessuno.
In questi pochi minuti, nella quiete bianca e ovattata della sala d'attesa, la sua determinazione ed il suo orgoglio mi sembrano addirittura più forti del destino che sta per metterla nuovamente alla prova.

Una docente di italiano L2 del CTP di Reggio Emilia.

Analfabetismo
paralisi e cura per l'Italia

Appello rivolto:
- al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Maria Chiara Carrozza
- al Ministro dell'Integrazione Cècile Kyenge

e per conoscenza:
- alle autorità italiane ed europee che hanno responsabilità nell'ambito dell'alfabetizzazione degli adulti
- alle persone, comunità e organizzazioni interessate alla tutela dei diritti umani

Premessa
Esiste in Italia un problema quasi sempre ignorato, che costituisce una reale paralisi per la vita del paese. L'intento di questo appello è quello di far emergere questo problema, indicare alcune delle sofferenze e delle disfunzioni che può comportare sia per i singoli individui che per l'intera collettività e indicare alcune proposte urgenti di intervento.

Far emergere il problema
Secondo l'indagine ALL (Adult Literacy and life skills 2001-2006) realizzata dall'OCSE oltre il 45% della popolazione italiana è funzionalmente analfabeta[1], cioè non è in grado di leggere un semplice volantino illustrato e non è in grado di compilare un modulo, operazioni necessarie e molto frequenti nella vita quotidiana.
Si attendono per ottobre 2013 i dati completi dell'indagine PIAAC - OCSE (2010-2013); per ora l'indagine pilota colloca l'Italia agli ultimi posti con un 5% della popolazione tra i 16 e i 65 anni che non è in grado di leggere una semplice parola, cioè è analfabeta totale e un 33% che non è in grado di leggere o scrivere una semplice frase.
Per un paese come l'Italia, per la sua vita educativa, sociale, economica, politica e culturale, poter contare su una popolazione che sia in grado di comprendere ed esprimere messaggi scritti dovrebbe essere essenziale.
I dati della ricerca ALL ci dicono invece che per oltre il 45% degli italiani è un problema scrivere un biglietto di due righe, ci dicono che un segnale di pericolo con un avvertimento scritto, per esempio: "Altamente nocivo - non utilizzare per il lavaggio stoviglie" può mettere a rischio la salute di molti cittadini se gli addetti alle pulizie in un ospedale fanno parte di quel 45% che quest'indagine segnala come nervo scoperto del paese.
La ricerca riguarda l'intera popolazione; gli immigrati che rientravano nel campione corrispondevano alla percentuale degli immigrati presenti sul territorio nazionale.

Una parte consistente di adulti che in Italia non sanno leggere e scrivere ha attraversato la scuola dell'obbligo senza imparare (e questo dovrà essere oggetto di una seria revisione per individuare ciò che non funziona); poco meno della metà di questi adulti è invece costituita da persone che non hanno mai avuto l'opportunità di frequentare la scuola (o l'hanno frequentata solo per un breve periodo), non tanto qui in Italia ma soprattutto nel proprio paese d'origine. Ci sono adolescenti che provengono da altri paesi e che accedono alla scuola secondaria con un percorso scolastico nel paese d'origine che non ha permesso loro di acquisire le competenze necessarie per un'alfabetizzazione di base in lingua madre[2].

1. www.invalsi.it/download/All/Rapporto_Finale_ALL.pdf Simonetta Fiori "I nuovi analfabeti", Repubblica, 20/03/2009.
2. A Reggio Emilia nel 2009/2010 tra i ragazzi neo arrivati delle scuole del Comune iscritti alla prima superiore (progetto "Manodori" scuole superiori Reggio Emilia "Un aiuto alle scuole per l'integrazione degli alunni stranieri") 1/4 erano analfabeti o semianalfabeti (si erano iscritti dichiarando 8 anni di scuola di base; tuttavia per molti la frequenza era stata saltuaria, per alcuni si trattava solamente di percorsi di oralità e/o comunque le competenze non avevano corrispondenze con la scuola europea).

Sono inoltre molti gli adulti che solo in piccola parte accedono alla formazione (nei CTP o nel terzo settore)[3], che provengono da paesi nei quali il tasso di alfabetizzazione è inferiore al 20%, così come era la situazione italiana dopo l'unificazione del 1861.
La situazione è variegata: alcuni non sono in grado di leggere e scrivere né la propria lingua madre né la lingua del paese nel quale sono emigrati, altri sono debolmente alfabetizzati in una lingua con un alfabeto che spesso ha caratteri diversi da quelli latini, altri sono in grado di riconoscere lettere, parole e più raramente semplicissime frasi in italiano (si trovano cioè a stadi diversi di semi analfabetismo), ma queste competenze non sono sufficienti per affrontare i compiti di lettura e scrittura che la vita quotidiana richiede.
L'apprendimento dell'italiano come seconda lingua (L2) deve tenere conto di situazioni di analfabetismo e semi analfabetismo che vanno colmate e che spesso trovano impreparati docenti, dirigenti e formatori.

Tra i paesi che hanno deciso negli ultimi anni di individuare e misurare la realtà dell'analfabetismo, alcuni hanno scoperto che le dimensioni del fenomeno sono sconcertanti: in Germania gli analfabeti sono 7 milioni e mezzo (di cui solo 3 non hanno il tedesco come lingua madre)[4]; più di 5 milioni di analfabeti si collocano tra il livello Alpha 3 e il livello Alpha 2[5]; questo significa che le loro competenze vanno dalla capacità di scrivere una breve lista della spesa ad un massimo di 2 semplici frasi, ma non sono in grado di leggere

e comprendere un brevissimo testo con istruzioni scritte relative ad una semplice professione.
In Germania i livelli "Alpha" predispongono un percorso graduato, con indicatori di abilità che si collocano al di sotto delle competenze previste dai livelli individuati dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa, 2001), Quadro che considera l'acquisizione delle competenze alfabetiche come prerequisito già posseduto, e che dunque necessita di una consistente integrazione là dove si voglia intervenire, con serie politiche migratorie, a normare tempi e percorsi di apprendimento che tengano conto di coloro che non hanno mai avuto l'opportunità di imparare a leggere e a scrivere nemmeno la propria lingua madre[6].
A livello istituzionale la voce "adulti analfabeti" quali risorse riceve in Italia? Quanti insegnanti, quali e quanti percorsi, quante ore, quante classi, quale ricerca, quale formazione, quali materiali didattici? Manca una letteratura sui livelli, sui tempi e sulle problematiche di chi si trova a dover imparare l'italiano come L2 a partire da una situazione di analfabetismo[7].

Fino ad oggi in Italia è mancata la consapevolezza politica del problema e si è giunti talvolta a situazioni di vera e propria esclusione istituzionale, dove è stato impedito agli analfabeti l'accesso ad un percorso formativo. Anche là dove non si verifica un'ostilità esplicita, a volte si registrano situazioni di "parcheggio" che, non fornendo strumenti adeguati, conducono le persone all'abbandono dei corsi.
È inoltre preoccupante che nella definizione di responsabilità e competenze, in diverse realtà si tenda ad indirizzare coloro che più avrebbero bisogno di percorsi strutturati e continuativi all'estemporaneità del volontariato, non in supporto all'offerta della scuola pubblica ma in alternativa ad essa.

Coloro che hanno ricevuto pochissime o nessuna opportunità di istruzione dovrebbero ricevere, secondo l'articolo 3 della Costituzione, maggiori opportunità e risorse al fine di "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

Quali sofferenze e quali disfunzioni può comportare l'analfabetismo?
Vi sono realtà, in zone geografiche molto distanti dalla nostra, nelle quali si può vivere la propria vita familiare, lavorativa, sociale e culturale anche senza saper leggere e scrivere; realtà caratterizzate da una cultura orale.
Non è così per la maggior parte dei paesi nel mondo, non è così per il contesto europeo ed italiano fortemente connotati dalla mediazione della lettura e della scrittura per la maggior parte delle operazioni quotidiane.

3. Nell'anno scolastico 2012/2013 al CTP "Pertini" di Reggio Emilia erano 7 le classi relative esclusivamente all'alfabetizzazione, 170 studenti su un totale di 850, il 20%. Osservando la presenza degli analfabeti in diverse sedi italiane, si nota che quando l'accoglienza di questi apprendenti particolarmente deboli è curata, nel lungo periodo la percentuale di chi segue percorsi di alfabetizzazione all'interno dei CTP (CPIA) oppure del volontariato si alza in modo significativo.
4. blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Press-brochure15-12-2011.pdf
5. Alexis Feldmeier in "Atti del convegno: L'alfabeto dell'integrazione", Fondazione Ismu www.certificailtuoitaliano.it/?page_id=1168
6. Paola Casi "Analfabetismo e Framework" in "Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta", Edilingua.
7. Il Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche dell'Università per stranieri di Perugia sta lavorando alla predisposizione di descrittori per stadi di analfabetismo all'interno del progetto FEI, "L'italiano dell'incontro" (2012-2013), azione 1 (Grego Bolli, Borri, Minuz, Rocca, Sola). L'Università per Stranieri di Siena (Barni, Bagna) in collaborazione con alcuni docenti di un CTP di Reggio Emilia e la consulenza del professor De Mauro sta elaborando e sperimentando un test per la rilevazione di competenze alfabetiche per individuare livelli di alfabetizzazione (al di sotto del livello A1 del Quadro Comune Europeo) come perfezionamento e ampliamento dei 4 livelli di alfabetizzazione proposti in: Fondazione ISMU "Test di rilevazione delle competenze alfabetiche e descrizione dei livelli di alfabetizzazione" www.certificailtuoitaliano.it/?page_id=1198

Maria Montessori afferma che la potenza dell'alfabeto, la conquista più importante per tutta l'umanità, non è semplicemente quella di far capire le parole scritte nel loro senso, ma è quella di dare nuovi caratteri al linguaggio raddoppiandolo. La padronanza dell'alfabeto arricchisce l'uomo, estende i suoi poteri naturali di esprimersi, li rende permanenti, li trasmette nel tempo e nello spazio, gli permette di rivolgersi all'umanità e alle nuove generazioni.
Aggiungiamo che nel contesto attuale, per ottenere beni e servizi è aumentato il peso del codice scritto: agli sportelli nei quali ci si recava per un'iscrizione potendo interagire oralmente con un operatore, agli uffici che fornivano documenti e riscuotevano pagamenti si sono sostituiti siti e macchine computerizzate con le quali si può interagire solo attraverso la comprensione di un testo che deve essere letto.

Non essere in grado di leggere e scrivere significa dover dipendere da altri per molte operazioni quotidiane, e quindi perdere la propria autonomia di adulti per il soddisfacimento dei bisogni elementari: iscrivere un figlio a scuola e seguirne il percorso, pagare il ticket di una visita medica e comprendere le istruzioni relative ai farmaci, acquistare un biglietto per il trasporto pubblico da una macchinetta, leggere le insegne dei negozi, il tabellone delle partenze o degli arrivi dei treni per individuare orari e binari.
Vivere in una comunità, valutarne le scelte, eleggere coloro che la governeranno, poter utilizzare la lettura e la scrittura per la crescita ed il benessere proprio e altrui sono azioni altrettanto essenziali alla vita di un adulto.

Spesso gli adulti che imparano a leggere e scrivere dopo molti anni nei quali erano stati analfabeti dicono di sé che prima erano ciechi e grazie alla lettura e alla scrittura sentono di vederci; come persone uscite da un tunnel, che acquistano dignità, possibilità di interagire alla pari, uscire dall'emarginazione e dall'umiliazione.
Le persone che perdono autonomia motoria o quelle non vedenti hanno giustamente diritto ad assegni di accompagnamento e a cure riabilitative.

Coloro che non hanno autonomia nella lettura e nella scrittura, non per un handicap invalidante ed irreversibile, ma per una condizione che attraverso percorsi di alfabetizzazione potrebbe essere risolta, nel nostro paese si trovano quasi completamente sprovvisti di un'offerta formativa rivolta specificamente a loro. L'assurdo è che nel non occuparci tempestivamente di questa emergenza, mettiamo in pericolo l'intero paese, costretto a muoversi con una disabilità che impedisce il 45% delle scelte e dei movimenti del corpo e della mente.

Paesi come l'Australia e gli Stati Uniti hanno calcolato che mantenere nell'analfabetismo fasce consistenti della popolazione adulta, oltre ad incidere in modo profondamente negativo sul benessere della vita sociale, ha un costo elevatissimo soprattutto nel settore sanitario e in quello occupazionale.
Questi dati sono confermati anche dalle indagini OCSE[8].

Una sofferenza alla quale molte persone sono sottoposte ingiustamente è determinata dagli obblighi previsti all'interno del "pacchetto sicurezza": oltre all'ingiustizia subita per non aver avuto accesso alla formazione nell'infanzia, oltre ad emigrazioni spesso forzate da situazioni invivibili per la mancanza di condizioni minime di sostentamento e per la presenza di guerre, la legislazione attuale impone ai migranti il superamento di un test di conoscenza dell'italiano che non tiene minimamente conto dei livelli di competenza alfabetica in ingresso.
La legge non prevede in alcun modo oneri da parte dello Stato nella direzione della diffusione capillare di un'offerta formativa funzionale alle diverse esigenze.

Una politica che spesso si è macchiata di scelte contrarie agli impegni sottoscritti a livello internazionale in materia di diritti umani e di diritti d'asilo, ha negli ultimi anni condizionato gravemente la finalità istituzionale dei Centri per l'istruzione degli adulti.
Con l'entrata in vigore del decreto interministeriale 04/06/2010 e delle successive norme dell'accordo di integrazione (DPR 179 del 14/09/2011)

i CTP (CPIA) sono stati travolti da un'attività frenetica di preparazione e somministrazione di test funzionali all'ottenimento dei documenti di soggiorno.
Su questi test hanno espresso pareri contrari e per molti motivi differenti persone autorevoli[9], poiché è un test che anziché stimolare un processo di acquisizione della lingua funzionale ad un'interazione che innalzi il livello degli scambi culturali e della coesione sociale, di fatto discrimina, penalizza e crea barriere insormontabili per appartenere ad un paese che nella carta fondamentale si è dato appunto l'impegno a rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno inserimento sociale dei cittadini-lavoratori[10].

Ci sono paesi nei quali l'impegno costituzionale a tutela dei diritti dell'uomo vincola la legislazione al punto di definire con estrema precisione quali e quanti strumenti lo Stato mette a disposizione affinché questi diritti siano riconosciuti in modo concreto ed effettivo e non siano semplicemente scritti su un pezzo di carta, senza alcuna corrispondenza con la realtà.
I paesi che hanno già rilevato e studiato il problema dell'analfabetismo, segnalano che le persone che imparano per la prima volta a leggere e a scrivere in età adulta necessitano di percorsi di studio di circa 800 ore, estendibili fino a 1200, per passare dall'analfabetismo all'acquisizione delle abilità di base di lettura e scrittura[11].
In Germania l'offerta formativa dei corsi pubblici gratuiti garantisce agli analfabeti (sia tedeschi che immigrati) 10 moduli orari da 45 minuti a settimana in classi di massimo 10 studenti[12]. Lo Stato tedesco, mentre da un lato si impegna in un'offerta così ricca, stabilisce anche che lo straniero possa fare ricorso nel caso in cui il Ministero non eroghi le ore previste.

Lo Stato italiano, invece, è assolutamente carente nell'offerta formativa, perché i Centri per l'istruzione degli adulti non sono distribuiti in modo capillare sul territorio e spesso hanno liste d'attesa interminabili.
Sono due le situazioni dell'istruzione degli adulti che sono in conflitto con l'articolo 26 della dichiarazione dei diritti dell'uomo[13].
La prima riguarda l'acquisizione del titolo di studio minimo.
Il DPR 04/10/2012[14] considera come primo gradino dell'istruzione degli adulti l'ottenimento della licenza media, ignorando quasi completamente il percorso di alfabetizzazione che la deve precedere. Tutti saremmo scandalizzati se per i nostri figli improvvisamente lo Stato decidesse di non offrire più nulla tra i 6 e i 14 anni se non un corso di un unico anno funzionale all'ottenimento della licenza media. Eppure per gli adulti è così: per chi non ha le competenze alfabetiche e numeriche di base è previsto un percorso formativo del tutto insufficiente[15].
La seconda situazione riguarda l'ottenimento del livello A2 di conoscenza della lingua italiana, che costituisce la soglia obbligatoria per il soggiorno di un migrante. Nelle nuove linee guida per i CPIA non vi è alcun riferimento alla situazione di partenza degli studenti: sono indicate 200 ore sia per il plurilaureato che per l'analfabeta, e sappiamo bene che "non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra diseguali"[16].

8. Nota 1.
9. Monica Barni, Rettore dell'Università per stranieri di Siena, 15/12/2012, Reggio Emilia, convegno "Diritto di parola - L'insegnamento della lingua italiana ai cittadini migranti tra obblighi, diritti e concessioni"; Graziella Favaro e Fernanda Minuz nel numero monografico sull'analfabetismo della rivista "Pollicino Gnus", Reggio Emilia, ottobre 2013.
10. Costituzione della Repubblica Italiana, articolo 3.
11. "Lernprozesse in Alphabetisierung und Grunbildung Erwachsener", testo a cura del Ministero Federale Tedesco per la Formazione e la Ricerca, 2011.
12. Alexis Feldmeier in "Atti del convegno: L'alfabeto dell'integrazione", Fondazione Ismu www.certificailtuoitaliano.it/?page_id=1168
13. Art.26 della Dichiarazione Internazionale dei Diritti dell'Uomo: "Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti".
14. www.eda.italyeurope.com/filePDF/normativa/2012_schema_regolamento_CPIA.pdf
15. Nel DPR 04/10/2012 è prevista un'integrazione di sole 200 ore per colmare le lacune derivanti da una scarsa o nulla scolarizzazione: una quota oraria inadeguata secondo le ricerche citate.
16 Lorenzo Milani, "Lettera a una professoressa".

Proposte di intervento urgenti

Come ha sempre sostenuto Paulo Freire, il tema dell'alfabetizzazione non è neutro e chiede un'opzione politica molto chiara, poiché "dare la parola a chi non ne ha il dominio" significa fare una scelta che realizza il diritto di tutti ad una vita dignitosa. La paralisi di una parte del corpo sociale è paralisi di tutto il corpo, decidere di dare priorità alla cura è scegliere la cosa migliore per tutti e per ciascuno.

Solamente pochi anni fa i disturbi specifici di apprendimento (DSA) non erano riconosciuti: le persone con questi disturbi non erano tutelate e non avevano diritto a strumenti compensativi.
Dopo un percorso faticoso siamo giunti ad una situazione nella quale la legge interviene stabilendo chi certifica e a quali strumenti, supporti, semplificazioni, tempi gli studenti hanno diritto.

Crediamo che sia necessario avviare un processo simile nei confronti delle problematiche connesse all'analfabetismo.

La civiltà di un paese si misura dal modo in cui tratta i soggetti più deboli: un modo non occasionale, ma scelto consapevolmente come legge che tutela la debolezza e come comportamento spontaneo diffuso, frutto di un'educazione e di una cultura solidali.

Chiediamo quindi al Governo italiano, e in particolare:
al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Maria Chiara Carrozza
al Ministro dell'Integrazione Cècile Kyenge
i seguenti impegni nell'ambito dell'istruzione degli adulti:

1. diffondere a livello capillare su tutto il territorio nazionale le opportunità formative per gli adulti, in particolare i corsi di alfabetizzazione e di italiano L2 all'interno di un sistema di apprendimento permanente che realizzi le raccomandazioni europee relative al *lifelong learning*;

2. aumentare il numero dei docenti alfabetizzatori e insegnanti di italiano L2 (potenziandone la formazione) affinché possano rispondere alle esigenze di alfabetizzazione che attualmente non trovano risposte istituzionali, e affinché possano occuparsi stabilmente delle esigenze formative delle quali si sta occupando in modo estemporaneo il volontariato, da coinvolgere positivamente in supporto all'offerta pubblica e non in alternativa ad essa;

3. definire in modo condiviso a livello nazionale livelli di alfabetizzazione al di sotto del livello A1 del Quadro Comune Europeo con descrittori che permettano:
- l'individuazione di tutto il percorso graduale delle abilità e delle competenze necessarie per passare dalla situazione di analfabetismo totale ad una competenza alfabetica strumentale prima e funzionale poi;
- la creazione di percorsi istituzionali relativi alle competenze alfanumeriche inferiori alla licenza media;
- la predisposizione di risorse, pacchetti orari e formazione docenti adeguati;
- la certificazione dei livelli di alfabetizzazione raggiunti;
- la trasparenza e l'efficacia dell'ente formatore;

4. rivedere l'attuale legislazione interministeriale sull'integrazione (Decreto 04/06/2010; DPR 179 14/09/2011) attualmente in vigore che è in conflitto con i principi della dichiarazione dei diritti dell'uomo e della Costituzione italiana, elaborando proposte normative che mirino ad un incremento della competenza comunicativa dei migranti in lingua italiana e che favoriscano un'interazione interculturale che arricchisca il benessere della vita e delle relazioni per l'intera comunità nazionale, nell'ottica di un percorso finalizzato alla piena cittadinanza;

5. potenziare il raccordo tra le Università e i Centri per l'istruzione degli adulti, favorendo la ricerca sul tema e la condivisione delle buone prassi, anche con appuntamenti costanti per l'approfondimento e lo scambio attraverso seminari nazionali e regionali in rete;

6. creare opportunità complementari al sistema scolastico che aiutino la popolazione non alfabetizzata (sia migrante che autoctona) ad uscire dalla condizione invalidante dell'analfabetismo: biblioteche con supporti specifici per la lettura di coloro che sono debolmente alfabetizzati, programmi televisivi dedicati, siti e app creati specificamente per l'alfabetizzazione degli adulti.

L'appello è stato lanciato da Paola Casi, docente di lingua seconda presso il CTP di Reggio Emilia.

È possibile firmare l'appello all'indirizzo: **chn.ge/19LWMnl**

Per contatti e/o informazioni: paola.casi@italianoperme.it

Saba e il test di italiano
Gli apprendenti analfabeti di fronte alle prove linguistiche

*Di **Graziella Favaro**, pedagogista, fondatrice del Centro Come.*
Si occupa da anni del tema dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 ad adulti e a bambini stranieri.

salve con tutto il respeto,
purtroppo una fatica per gli immigrati a fare questo
il test italiano. siamo semplice lavoratori
è non anche a tempo per studiare
la lingua vostra pieno sempre di lavorare.
basta capisca è capire e
lavorare
Lita, www: stranieriinitalialia.it

Saba, che sogna in italiano

Saba è in Italia da più di dieci anni, viene dall'Eritrea e fa la colf. Nel suo Paese non è mai andata a scuola, ma già parlava un po' in italiano prima di venire qui perché la nostra lingua è ancora diffusa ad Asmara e perché molte parole italiane sono entrate stabilmente nella lingua *tigrigna* in seguito alla colonizzazione.
Lavorando nelle case, sempre a contatto con bambini e adulti, seguendo i programmi televisivi, Saba ha acquisito con il tempo un italiano fluente, un vocabolario ricco, delle strutture linguistiche solide.

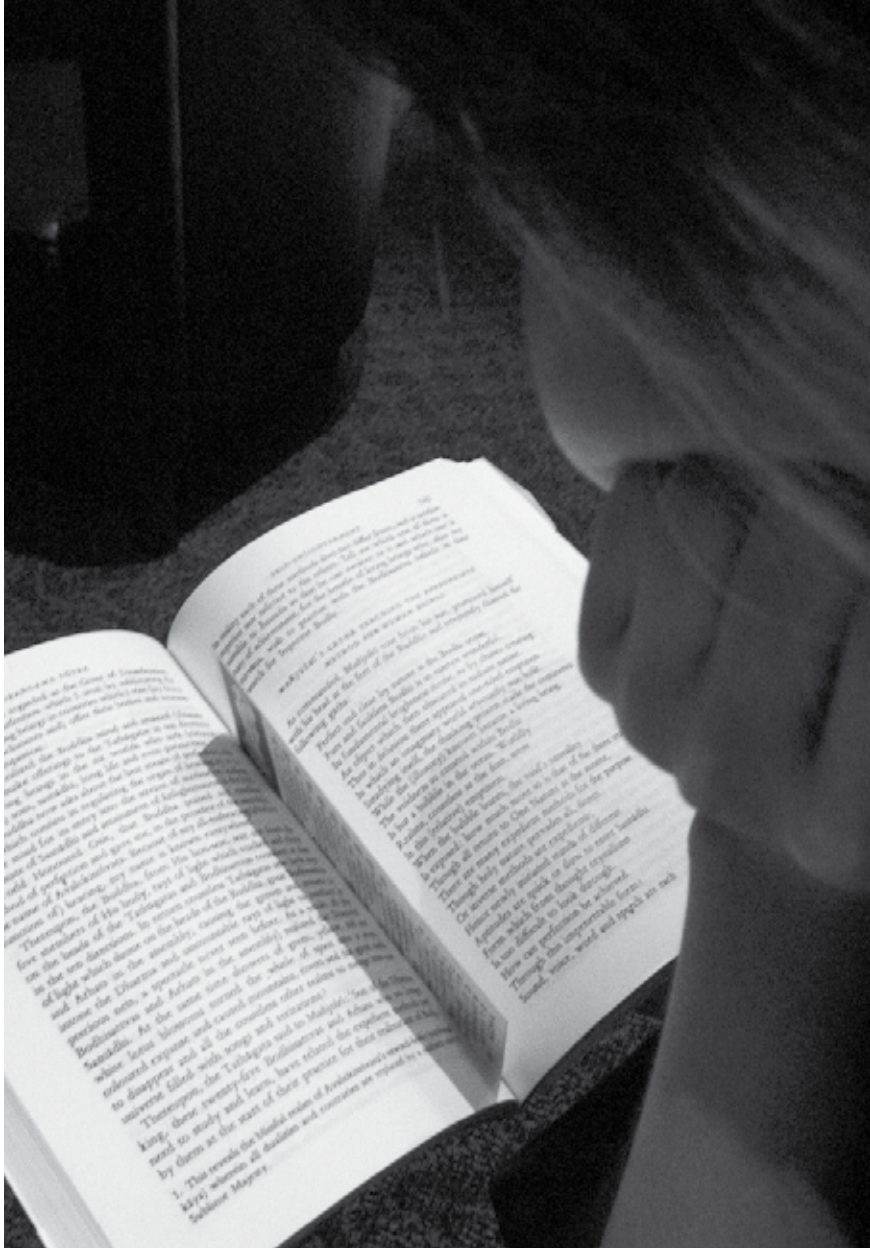
Saba è analfabeta; non sa leggere e scrivere in italiano, e neppure nella sua lingua; ha imparato con fatica a firmare, a compilare un modulo, riportando il suo indirizzo e i dati anagrafici sulla base della memorizzazione, a scrivere la data. Vorrebbe tanto poter leggere e scrivere, ma a quasi cinquant'anni non è facile cominciare un'avventura così impegnativa, soprattutto se lo si fa in una lingua seconda. Saba ha sempre avuto un po' di paura nei confronti delle parole scritte, teme il loro potere: che portino cattive notizie, che contengano segreti e formule minacciosi, che diventino un labirinto in cui perdersi. L'italiano, che suona alle sue orecchie dolce come una musica quando lo ascolta, le sembra invece diventare duro, quasi di pietra, quando assume la forma scritta. E ora è proprio l'italiano scritto a rappresentare un ostacolo quasi insormontabile sul suo cammino d'integrazione.
Ha infatti i requisiti per chiedere il permesso di soggiorno di lungo periodo (un lavoro sicuro, la residenza superiore ai cinque anni, un alloggio acquistato con un mutuo), ma deve superare il test di conoscenza dell'italiano che prevede una competenza di livello A2 anche scritta.

"Livello A2: che sarà mai?" si chiede. In realtà, è uno stadio basico, il secondo gradino lungo il cammino dell'apprendimento di una seconda lingua e non costituisce certo un problema per lei. Saba è molto più avanti nel suo percorso di acquisizione dell'italiano: sa sostenere una conversazione su fatti quotidiani; sa raccontare che cosa ha fatto ieri usando i verbi al tempo giusto e rievocare episodi del suo passato, producendo correttamente l'imperfetto. Sa denominare moltissimi oggetti e perfino concetti; sa dare voce ai suoi stati d'animo e alla nostalgia che prova durante le sere d'inverno; sa comunicare le ragioni della sua migrazione e commuovere chi l'ascolta ricordando il suo Paese martoriato e il blu cobalto del cielo di Asmara.
Certo, a volte l'italiano le sembra uno *zighinì* senza *berberè*, un po' incolore e insapore, ma ormai le capita anche, sempre più spesso, di sognare in italiano e di parlare a se stessa nella sua nuova lingua "adottiva".

Dal 9 dicembre 2010 per poter chiedere il permesso di lunga durata, Saba, Lita – che ha scritto la testimonianza efficace riportata fedelmente in apertura – e tutti gli immigrati devono sostenere un test di conoscenza dell'italiano. Devono totalizzare un punteggio di almeno 80 punti su 100, superando prove così articolate per "peso" e importanza: 30% di punti per la comprensione orale; 35% per la comprensione di testi scritti e 35% per la produzione scritta. Vi è dunque una netta predominanza della lingua scritta.
Anzi, sulla base delle indicazioni operative contenute nel *Vademecum* elaborato dal MIUR, anche la comprensione orale deve essere elicitata e quindi verificata attraverso lo scritto e una modalità di risposta "a scelta multipla" e non sono previste attività di interazione orale.
Proprio sul minor peso che il Vademecum attribuisce alle capacità orali si incentrano le critiche più diffuse al test.

L'ostacolo della lingua scritta

La somministrazione delle prove e la loro valutazione tutte basate sullo scritto e sulla modalità di risposta a quiz, rispondono soprattutto a criteri di velocità ed economicità, ma rischiano di escludere gli immigrati che non sono alfabetizzati, pur se parlanti fluenti.
Saba, che in italiano sa raccontare storie e dire che cosa pensa dei fatti quotidiani, quasi sicuramente non riuscirebbe a superare un test così strutturato.
E, come lei, avranno difficoltà Radu, che sa tutte le parole e le formule che si usano nell'edilizia e nei cantieri, ma che è analfabeta anche nella sua madrelingua; Karim che fa il conciatore e che può dirvi tutto, sia in italiano che in dialetto vicentino, sul valore e la consistenza delle pelli, ma che ha imparato a scrivere un po' in arabo; Li Ja, che fa il cuoco in un ristorante italiano e che in Cina ha frequentato solo tre anni di scuola e conosce i caratteri di base.
Ognuno di loro ha acquisito l'italiano per "immersione", grazie agli scambi quotidiani sul luogo di lavoro e per strada durante gli anni di permanenza qui, ma nessuno ha avuto né il tempo né la possibilità di alfabetizzarsi/rialfabetizzarsi nella nuova lingua.



Si pongono dunque alcune domande, a carattere etico, oltre che linguistico, che proviamo a formulare.
Ottenere il permesso di soggiorno per soggiornanti di lungo periodo è una possibilità data di fatto solo a chi ha una scolarità medio-alta e sa leggere e scrivere in un alfabeto neolatino? Non sarebbe più corretto rilevare e verificare in maniera approfondita la conoscenza orale della lingua italiana (di livello A2), necessaria per *capire, essere capiti e saper prendere la parola* nelle situazioni comuni e ricorrenti?
Non si tratta infatti per Saba, Radu, Karim e Li Ja di ottenere una *certificazione* in italiano erogata dagli enti riconosciuti per questo scopo – che deve ovviamente valutare competenze e capacità diverse e molteplici, orali e scritte. Si tratta di verificare se essi sanno comprendere messaggi orali su temi conosciuti, prendere la parola negli scambi comunicativi di routine, chiedere e dare informazioni su argomenti quotidiani e concreti, partecipare a semplici conversazioni nelle quali l'interlocutore collabori e mantenga un atteggiamento cooperativo. Così come in effetti prevede la descrizione del Quadro comune europeo per il parlante non nativo di livello A2, il quale deve essere in grado: di concludere semplici transazioni nei negozi, negli uffici postali o nelle banche, di dare semplici informazioni di viaggio; di usare i mezzi di trasporto pubblico: autobus, treni e taxi; di chiedere informazioni di base, chiedere e indicare il percorso, comprare biglietti, chiedere e fornire merci e servizi di uso quotidiano (QCER: 42).

Mettere al centro la capacità comunicativa

Le sessioni di somministrazione del test di italiano condotte in questi due anni e mezzo hanno messo in evidenza due dati, che era facile prevedere anche a priori: la relativa facilità delle prove per gli immigrati che possono contare su una sufficiente scolarità nel Paese d'origine e sulla densità dei contatti con interlocutori italofoni e, viceversa, le difficoltà per chi è analfabeta anche nella lingua d'origine, o poco alfabetizzato in un alfabeto non neolatino. Difficoltà, non tanto a capire i messaggi orali, quanto a destreggiarsi fra le domande di comprensione e nelle prove scritte. E ciò riguarda in misura maggiore le donne immigrate, debolmente scolarizzate e giunte qui per ricongiungimento famigliare.

Nell'applicazione delle indicazioni operative sul test di italiano, i docenti hanno cercato di proporre in alcuni casi delle prove e modalità di somministrazione più inclusive ed efficaci, in grado di valorizzare la capacità comunicativa, più che gli aspetti formali e grammaticali della lingua, come peraltro lo stesso vademecum suggerisce: "…Nella definizione delle competenze e delle abilità oggetto di verifica del livello A2, nella predisposizione delle prove che compongono il test, nella scelta dei domini, dei contesti d'uso, dei lessemi, delle azioni socio-comunicative, della tipologia delle domande, nonché nell'adozione dei criteri di valutazione e di assegnazione del punteggio, è opportuno valorizzare l'efficacia comunicativa piuttosto che gli aspetti formali della comunicazione, in linea con le indicazioni contenute nel QCER. Il Vademecum, adottato in fase di prima applicazione, potrà essere rivisto ed implementato sulla base delle esperienze realizzate nei diversi contesti." (Vademecum, pag.3).

Le commissioni di esame, previste nell'ambito dei CTP (o dei CPIA), sono state inoltre direttamente chiamate ad elaborare modelli di prove e a definire esse stesse i criteri di attribuzione del punteggio, tenendo anche conto delle situazioni individuali e dunque anche delle difficoltà di Saba e di Lita e di coloro che sono poco o affatto alfabetizzati.
Nel Vademecum si afferma infatti: "Le Commissioni istituite per lo svolgimento del test presso le istituzioni scolastiche, definiscono il contenuto delle prove che compongono il test, i criteri di assegnazione del punteggio e la durata del test, sulla base delle linee guida adottate degli Enti certificatori" (Vademecum pag. 4).
Conoscere una lingua significa non solo padroneggiarne le strutture formali e orientarsi nello scritto, ma soprattutto saperla usare efficacemente in contesti diversi.
Un test adeguato dovrebbe servire a rilevare le capacità d'uso dell'italiano, con un impianto fortemente pragmatico, distinguendo tra le attività di produzione e di ricezione – siano esse in forma scritta e/o orale – e proponendo quindi un equilibrio tra le *differenti abilità, e competenze,* previste nel livello A2.

Il giusto "peso" attribuito alle capacità orali

A partire dall'esperienza che gli insegnanti che lavorano con gli adulti stranieri hanno sedimentato in questi anni, e basandosi anche sulle proposte di test di italiano L2, elaborati da tempo per apprendenti giovani e adulti, sembra dunque opportuno prevedere alcune attenzioni.

- La prova deve essere svolta in modalità *cartacea* e non informatica, come peraltro viene fatto nelle sessioni, contrariamente all'ipotesi iniziale.
- Si introduce un principio di *flessibilità* nella somministrazione del test, in base al quale si prevede una prova standard per tutti e un colloquio supplementare per alcuni.
- Le prove standard, che vengono proposte al gruppo dei candidati nello stesso momento, servono a valutare, come previsto dal Vademecum, la comprensione orale, la comprensione scritta e l'interazione scritta.
- La comprensione orale dovrebbe essere rilevata utilizzando immagini e materiali iconografici, e non attraverso la lingua scritta e le domande a scelta multipla, sollecitando, ad esempio, l'abbinamento del messaggio orale ad un'immagine da individuare fra tre possibilità.
- I punteggi attribuiti alle diverse abilità potrebbero essere così definiti: comprensione orale (55%), comprensione scritta (25%), interazione scritta (20%).
- In determinati casi, come quello di Saba ad esempio, sulla base della richiesta del candidato e delle valutazioni della commissione, dovrebbero essere valutate anche *le capacità di interazione orale*, dedicando un tempo supplementare ad un colloquio individuale. Motivazioni legate alla storia personale, alla bassa o nulla scolarizzazione nel Paese di origine, alle caratteristiche della lingua madre potrebbero essere alla base delle difficoltà di letto-scrittura, come ci mostra la storia di Saba. Va ricordato inoltre che le indicazioni contenute nel QCER in merito al livello A2, prevedono di riservare un peso rilevante alle competenze nella comunicazione orale.
- Con queste attenzioni, il gioco della "ponderazione" fra le prove potrebbe portare ad attribuire un punteggio più rilevante alle capacità di comprensione e interazione orale, colmando così le lacune che si rilevano nello scritto.

Una discrezionalità evidente

L'invito del Ministero rivolto ai docenti affinché essi stessi redigessero i propri test ha comportato una proliferazione degli stessi e prodotto anche una diffusa situazione di discrezionalità, sia in termini di strutturazione delle prove che di criteri di valutazione. Discrezionalità che risulta evidente dai risultati delle sessioni di esame condotte nel 2011 nelle diverse regioni e province (CNEL, *Indici di integrazione degli immigrati*. IX rapporto, luglio 2013).

Nel rapporto del CNEL, si osserva infatti che, a livello nazionale, sui 93.793 test eseguiti nell'anno considerato, hanno superato la prova 61.881 immigrati, pari al 66% del totale. Ma la situazione delle varie regioni presenta importanti divari. In cima alla graduatoria delle regioni che hanno registrato gli esiti maggiormente positivi, troviamo la Basilicata, la Puglia, il Lazio, il Piemonte, tutte con percentuali di superamento fra il 78 e il 72% del totale. Viceversa, in fondo all'elenco e al di sotto della media nazionale, si collocano il Veneto (53,8%), il Molise (59,3%), l'Abruzzo (64,4%), la Lombardia (64,5%).

La stessa discrezionalità che si osserva da una regione all'altra si ritrova poi anche fra le diverse province, anche in uno stesso contesto regionale. A questo proposito, il documento suddivide i territori provinciali in cinque blocchi sulla base degli esiti registrati ai test, sempre a partire dal dato medio nazionale positivo del 66%.

Nel primo blocco (competenza linguistica massima) si collocano due province (Enna e Rieti), dove tutti gli immigrati hanno superato le prove; nel secondo blocco (competenza alta) si collocano città quali Piacenza (80,8%), Lecco (77,4%), Prato (76,2%).

Nel blocco intermedio (competenza media) si trovano quasi tutte le grandi città: Milano (62,9%), Firenze (66,9%), Torino (73,4%), Roma (74,1%).

Gli ultimi due blocchi raggruppano i territori nei quali gli esiti sono stati negativi in misura maggiore, rispetto alla media nazionale: sono collocate nella "competenza bassa" province come Brescia (61,4%), Arezzo (59,6%) e nella "competenza minima", tra le altre, Verona (43,6%) e Padova (36,7%) (CNEL 2013).

I dati nazionali e regionali che abbiamo proposto sono stati rilevati nel 2011, primo anno di sperimentazione del test.
Possiamo chiederci se nel frattempo le cose sono cambiate e se la situazione di discrezionalità, sia rispetto alla strutturazione delle prove, sia rispetto alle modalità di valutazione delle performance individuali, si sia nel frattempo attenuata. Per quanto riguarda le percentuali di insuccesso, possiamo dire che ancora oggi una buona parte dei candidati non riesce a superare la prova. Durante le sessioni recenti svolte ad Arezzo presso l'istituto tecnico "Buonarroti", ad esempio, quasi il 45% degli immigrati non ha conseguito un risultato positivo (sessioni dell'8 e del 9 luglio 2013, dati disponibili sul sito).

Un piano nazionale di formazione linguistica

La richiesta di organizzare prove di italiano L2, finalizzate alla richiesta del permesso di soggiorno di lunga durata, è piombata sui CTP quasi all'improvviso, senza che fosse mai stata fatta alcuna formazione in proposito: sul QCER, sulla descrizione dei livelli diversi, sulle modalità tecniche e procedurali che si devono seguire per elaborare e somministrare un test.
A questo compito imprevisto, i docenti hanno risposto in maniera diversa: alcuni rifiutandosi di diventare "certificatori" senza averne competenze e ruolo; altri criticando la proposta per ragioni di deontologia professionale, convinti che l'insegnante degli adulti debba trasmettere capacità linguistiche e comunicative e accompagnare i progressi individuali, e non concedere o negare un requisito che ha un valore formale e burocratico e che può bloccare delle possibilità e dei cammini personali. In altri casi, gli insegnanti hanno accettato la sfida e hanno assemblato delle prove sulla base delle indicazioni del Vademecum, ma non sempre, come abbiamo visto, il problema di coloro che non sanno né leggere né scrivere è stato preso in considerazione.

Proprio a partire dalle criticità e dalle domande aperte, l'istituzione formale del test di italiano per gli stranieri può diventare l'occasione per interrogarsi e per ridefinire il ruolo dei centri territoriali in merito alla formazione linguistica dei migranti. Su questo tema, fino a poco tempo fa avvolto nel silenzio, si è passati di colpo dallo spontaneismo al tecnicismo: dal "fai da te" all'evocazione di sigle, livelli e acronimi per alcuni finora misteriosi, come il livello A2 del QCER.
In questi decenni, gli immigrati stranieri hanno nel frattempo continuato a imparare l'italiano – in molti casi – grazie alle iniziative del volontariato, del privato sociale, dell'associazionismo. E in gran parte nei CTP, i quali hanno rappresentato di fatto l'offerta pubblica di italiano L2 gratuita, continuativa e sufficientemente diffusa.
Ma non vi è mai stata una campagna mirata e intenzionale di formazione linguistica dei migranti, collocata dentro un progetto nazionale integrato, che avesse i caratteri di qualità, accessibilità e innovazione. In grado cioè di raggiungere quante più persone possibile, anche coloro che sono "apprendenti isolati", disseminati e sparsi su territori impervi, attraverso i corsi in presenza e a distanza, basati su modalità leggere ed efficaci di autoapprendimento e di multimedialità. Né è mai stata prevista, d'altra parte, una formazione mirata per gli insegnanti e gli operatori, i quali hanno proceduto per tentativi ed errori, potendo per fortuna contare sugli scambi e le reti professionali e sui materiali didattici che l'editoria nel frattempo ha realizzato.
In altre parole, è stata istituita, come peraltro già avviene in altri Paesi europei, una prova a carattere linguistico lungo il cammino dell'integrazione, dalla forte connotazione burocratica e valutativa, senza tuttavia avere prima ben definito la rotta, costruito le condizioni del viaggio e messo a disposizione gli attrezzi. In altre parole, sono stati definiti *un esame/un dovere*, ma non sempre – e per tutti – sono stati previsti *un'offerta/un diritto*, dentro la scuola e nei luoghi di formazione dei territori.

Finora, sia nei corsi del privato sociale che nelle iniziative pubbliche di istruzione degli adulti, coloro che sono rimasti "sulla soglia" sono soprattutto gli apprendenti che avrebbero avuto più bisogno di formazione: gli analfabeti, coloro che hanno una bassa scolarità o che comunque non hanno dimestichezza con lo scritto e con le regole della grammatica. Sono stati di fatto esclusi gli immigrati più deboli dal punto di vista scolastico,

come Saba e gli altri. L'apprendente/tipo dei corsi di italiano L2 assomiglia infatti spesso all'utente privilegiato dei corsi di italiano "lingua straniera": una persona scolarizzata, motivata, in grado di destreggiarsi fra le strutture grammaticali, le regolarità e le eccezioni del nuovo codice.

L'italiano di prossimità

Il dibattito che si è acceso nei CTP e in alcuni tavoli regionali a proposito del test di italiano può rappresentare oggi l'occasione per pensare alla formazione linguistica dei migranti – di tutti i migranti – a partire dall'attenzione ai livelli bassi, a coloro che hanno una debole o nessuna scolarizzazione e i bisogni comunicativi più urgenti. Alla situazione di costoro dovrebbero prestare attenzione anche gli esperti di glottodidattica e gli enti certificatori per far uscire l'alfabetizzazione degli immigrati dal silenzio pedagogico e didattico nel quale si ritrovano coloro che si occupano di "marginalità".

L'insegnamento/apprendimento dell'*italiano di prossimità* dovrebbe essere accessibile, diffuso, strettamente collegato al processo e alle tappe d'integrazione, attento allo sviluppo e all'efficacia dell'interazione orale, oltre che alla forma e alla riflessione linguistica.
Lo possiamo fare oggi anche grazie alla realizzazione di progetti regionali di formazione linguistica degli immigrati, previsti da tre anni attraverso i fondi FEI (Fondi Europei d'Integrazione). E lo possiamo fare anche guardando all'esperienza di altri Paesi europei come la Francia, dove è stato elaborato un diploma iniziale di certificazione della lingua francese, proprio per coloro che hanno una debole o nessuna scolarità (il DILF), dopo l'entrata in vigore del "contratto di accoglienza e integrazione" che prevede anche una formazione linguistica gratuita di 400 ore per chi ne ha la necessità.

In Francia: CAI e DILF

Il "contratto di accoglienza e di integrazione" (CAI)
Il CAI rappresenta la formalizzazione del rapporto tra lo Stato e il migrante ed è diventato obbligatorio dal 1 gennaio 2007. Lo Stato si impegna a fare un bilancio e una valutazione della situazione linguistica dell'immigrato e, se vi è la necessità, ad offrire una formazione linguistica gratuita. Da parte sua, il migrante s'impegna a conoscere e a rispettare i valori fondamentali della Repubblica.
Durante il colloquio iniziale, si fa il punto sulla situazione linguistica e può essere prescritta una formazione della durata massima di 400 ore sulla base dei bisogni rilevati. Se questa formazione si rivela necessaria, il migrante viene orientato verso un ente di formazione autorizzato.

Il "diploma iniziale di lingua francese" (DILF)
IL DILF è un diploma ufficiale del Ministero nazionale dell'Istruzione che si colloca al livello iniziale della certificazione della lingua francese prima del DELF e del DALF. Il DILF si richiama al QCER e certifica il livello di base di conoscenza del francese corrispondente al livello A1. Valuta le competenze nelle quattro abilità della comprensione orale e scritta e della produzione orale e scritta. Il DILF tiene conto delle particolarità che ci possono essere fra i migranti in ordine alla padronanza della lingua scritta.
La mancata o scarsa conoscenza della lingua scritta non impedisce tuttavia ad un "lettore e ad uno scrittore deboli" di ottenere il diploma grazie ad una struttura delle prove basata su immagini e illustrazioni e ad un gioco di bilanciamento e flessibilità nell'attribuzione dei punteggi. www.ciep.fr

Documenti citati

CNEL (2013), *IX Rapporto sugli indici d'integrazione degli immigrati in Italia*: www.cnel.it
G.Favaro (2013), *L'italiano di prossimità*. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendenti con scolarità debole, Centro Come: www.centrocome.it
MIUR, *Vademecum*. Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test: www.istruzione.it

Haby

Incontro Haby per la prima volta un uggioso sabato mattina in cui lei era stata convocata dalla Prefettura per sostenere la prova d'esame di lingua italiana al fine dell'ottenimento del permesso per soggiornanti di lungo periodo; io ero il suo commissario d'esame.
Haby è una ragazza guineana di 25 anni, ha il volto tirato, lo sguardo così serio da sembrare quasi minaccioso.
Mi accorgo subito che è in difficoltà: non parla una parola di italiano e firma con grande lentezza in stampato maiuscolo.
A prova finita, entra in classe il marito con una bambina in braccio e altri due bambini un po' più grandi di fianco. Il marito si esprime molto bene e ha modi molto educati: chiede informazioni sull'esito della prova. Io gli dico che non l'ho ancora corretta, ma posso anticipargli che difficilmente il risultato sarà positivo poiché Haby non possiede gli strumenti linguistici necessari per superare l'esame. Haby naturalmente non ha capito e si rivolge al marito per sapere cosa ho detto...
Esplode in un moto di rabbia, gesticola e, per quello che posso immaginare, protesta contro le mie affermazioni.
Il marito si rivolge nuovamente a me con aria gentile ed educata e chiede cosa si può fare. Io gli propongo di iscrivere la moglie ad uno dei nostri corsi di italiano: al CTP i corsi sono gratuiti.
E così Haby comincia a frequentare un corso per analfabeti in un gruppo di una mia collega molto brava con questi corsisti con bisogni così speciali; noto subito un cambiamento perché quando Haby mi incontra mi sorride e mi saluta e non c'è più traccia di quello sguardo serio che mi ha colpita quando l'ho vista la prima volta.
Passa un po' di tempo e Haby mi cerca per comunicarmi che ha ricevuto una nuova convocazione dalla Prefettura per sostenere la prova d'esame di lingua italiana. Io parlo con la sua insegnante, la quale mi informa che Haby ha fatto dei progressi enormi ma non ancora sufficienti per poter superare la prova. Haby è consapevole di questo, ma in ogni caso si presenta il sabato mattino per affrontare l'esame che, come previsto, non supera. Ma questa volta Haby è serena e per nulla preoccupata.
Passano ancora i mesi e il cambiamento di Haby è incredibile: viene a cercarmi per salutarmi, mi presenta compagne di corso, sorride e si muove per la scuola con tranquillità e sicurezza, si impegna a fondo per migliorare la sua competenza linguistica.
Arriva per Haby una nuova convocazione della Prefettura per sostenere l'esame di italiano. Haby è emozionata, ma non preoccupata: sa che questa volta ha tutti gli strumenti per farcela!
...E Haby ce l'ha fatta, ma ha continuato e continua ancora a venire a scuola perché vuole imparare di più, perché si è fatta delle amiche, perché vuole rimanere in relazione con il mondo che la circonda, perché ha imparato a sorridere e non vuole più sentirsi sola e impaurita come quel giorno in cui...

Rosalia Italia, docente di italiano L2 presso il CTP di Modena.

L'insegnamento della lingua italiana ai cittadini migranti tra obblighi, diritti e concessioni

Desideriamo ora pubblicare l'intervento di Monica Barni, Direttrice CILS dell'Università per stranieri di Siena, presentato durante il convegno "L'insegnamento della lingua italiana ai cittadini migranti tra obblighi, diritti e concessioni", organizzato dalla rete "Diritto di Parola"[1] a Reggio Emilia il 15 dicembre 2012.

Con la pubblicazione dei decreti che rendono di fatto obbligatorio l'apprendimento della lingua italiana per le persone extracomunitarie, per alcuni migranti è stato gravemente compromesso l'accesso a molti diritti fondamentali. Soprattutto per le persone poco scolarizzate, il superamento del test di lingua italiana diventa spesso un ostacolo insormontabile, comportando una serie di conseguenze pesantissime sul piano economico e sociale per le persone che non superano la prova.

I rischi per chi non riesce ad acquisire il livello A2 di lingua italiana possono essere svariati: dall'impossibilità di ottenere l'assegno di maternità o di invalidità, fino alla perdita del permesso di soggiorno, con ritorno ad una situazione di clandestinità e quindi di esclusione da qualsiasi diritto di cittadinanza.

Si aggiungono a questo quadro sconfortante alcune inadempienze e goffaggini nell'applicazione della normativa, che ha riversato sui CTP e sulle Prefetture un carico di lavoro e di complessità talvolta ingovernabili.

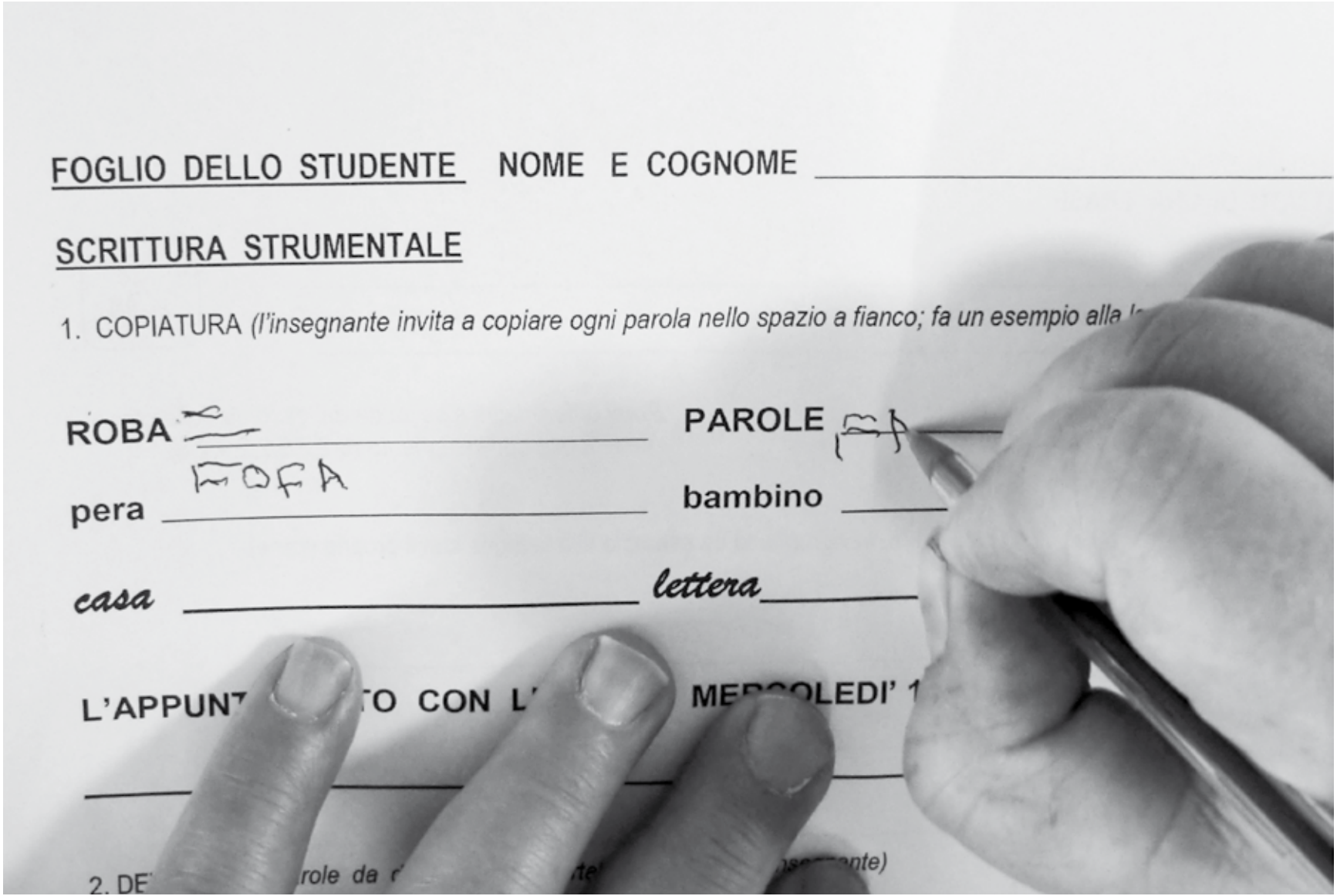
Un solo esempio: in questi ultimi mesi, anche grazie alle sollecitazioni provenienti dal mondo della scuola, è stata introdotta una norma che modifica le modalità di somministrazione del test di lingua a favore delle persone analfabete, introducendo nel test di A2 una prova integrativa di tipo orale. Si tratta di una sola prova orale su cinque, ma il cambiamento testimonia un'attenzione che vogliamo considerare importante. Secondo il protocollo 463 del 20/02/2012 che integra la procedura originale è possibile richiedere di sostituire la prova di integrazione scritta con una conversazione. I candidati dovrebbero tuttavia dichiarare preventivamente la propria eventuale condizione di "analfabeta funzionale". Gli uffici che sono a disposizione dello straniero per inoltrare la domanda di accesso al test di lingua richiedono al candidato la compilazione di un modulo telematico da spedire *on-line*.

Tale modulo non prevede di inserire alcuna segnalazione di analfabetismo. Il candidato, anche laddove sia consapevole dell'opportunità che gli potrebbe essere offerta, non ha a disposizione strumenti per inoltrare la domanda così come disposto dalla normativa.

Ma ancor prima di avvilirci per i disguidi contingenti nell'applicazione di una legge, sentiamo cosa dice un'esperta come Monica Barni a proposito del valore di un test di lingua obbligatorio.

Buongiorno. Prima di tutto desidero ringraziarvi per aver organizzato questa giornata che vede riuniti tutti gli attori che nel territorio sono impegnati nel tema dell'integrazione e dello sviluppo della competenza linguistica dei migranti e ne riconosce il ruolo all'interno di un sistema organizzato a livello locale e regionale. Purtroppo una visione e un'organizzazione sistemica delle questioni relative alla lingua, alle lingue, nei processi migratori è ancora carente di una risposta strutturata a livello nazionale.

1. Ormai da anni a Reggio Emilia esiste una realtà che vede cooperare all'interno di un sistema formativo strutturato il settore pubblico e il mondo del volontariato al fine di offrire alle persone di origine straniera occasioni di formazione e integrazione sempre più ricche e diffuse. In quest'ottica, la rete Diritto di Parola, di cui fanno parte 5 diverse associazioni di volontariato sociale, la scuola pubblica per l'istruzione in età adulta (CTP) ed il Comune di Reggio Emilia, dal 2009 si impegna nell'organizzare un'offerta competente e capillare di corsi di lingua italiana ed alfabetizzazione rivolti alla popolazione straniera.



FOGLIO DELLO STUDENTE NOME E COGNOME

SCRITTURA STRUMENTALE

1. COPIATURA *(l'insegnante invita a copiare ogni parola nello spazio a fianco; fa un esempio alla l*

ROBA

PAROLE

pera

bambino

casa

lettera

L'APPUN TO CON L'

MERCOLEDI' 1

2. DE role da

nte)

Sono stata sollecitata ad intervenire sul tema *Che cos'è la conoscenza dell'italiano? Perché è importante la conoscenza dell'italiano per i migranti?* Considero la conoscenza dell'italiano da parte dei migranti un diritto, com'è un diritto per tutti, com'è un diritto per gli stessi cittadini italiani.
Sono molto più dibattuta quando si cerca di trasformare questa conoscenza dell'italiano in un dovere, in un obbligo. Sapete bene, perché l'ho scritto da varie parti, che sono profondamente contraria al test di italiano per il permesso di soggiorno. Sono profondamente contraria al test e oggi cercherò di spiegarvene le ragioni.
Molte persone osservano: "Ma è paradossale! Sei una delle poche persone in Italia che si occupano di test di competenza dell'italiano e sei contraria al test per il permesso di soggiorno?". La mia risposta a questa sollecitazione è sempre "Sì, sono contraria a questo test che è stato adottato in Italia".

Sono contraria al test sia nel merito sia sul metodo. Perché? Perché prima di tutto la lingua non può essere considerata una barriera.
Quello che è davvero paradossale è considerare la lingua come una barriera, come un filtro.
Un test, per sua natura, discrimina tra chi ha una competenza e chi non ce l'ha, divide. E questa è un'utilizzazione della lingua assolutamente paradossale rispetto alla sua funzione primaria che è di permetterci di comunicare, di interagire, di conoscere l'altro, di scambiare e mediare idee, opinioni e pensieri.

Sono poi contraria al test perché in questo momento storico, in società che stanno diventando sempre più complesse, sempre più multiculturali e in cui la diversità linguistica e la ricchezza di queste varietà è il dato di fatto, costituisce la realtà, il test ci riporta ad una visione della lingua come un sistema bloccato chiuso, standard e della conoscenza linguistica interpretata con la dicotomia "tu sai o tu non sai".

E ancora sono contraria al test perché può rappresentare una risposta ad un'emergenza, ma non rappresenta un intervento strutturato. Dietro al test non è stato organizzato un sistema strutturato di apprendimento dell'italiano.
Si parla molto di un dialogo tra i vari soggetti che sul territorio operano in questo settore. Questo succede in Emilia Romagna, può succedere in altri contesti locali, ma questo non succede strutturalmente in tutta Italia.

Vari soggetti si sono impegnati sul campo di fronte all'emergenza di formazione linguistica conseguente alla presenza di un numero sempre più consistente di immigrati nel territorio italiano, soggetti pubblici e privati.
Ma spesso il pubblico non parla con il privato; il pubblico tende a non voler riconoscere ciò che il privato e il privato sociale hanno realizzato.
E a volte il privato ha fatto cose bellissime in questi lunghi anni di carenza di un sistema strutturato di formazione linguistica. Non si può trascurare o dimenticare ciò che in questi anni è stato fatto dalla miriade di Enti e Associazioni presenti sul territorio, che hanno supplito ad una rete di formazione che non c'era. La rete di istruzione pubblica non è sufficiente a coprire tutti i bisogni di lingua, perché non è disseminata capillarmente sul territorio.
Se consideriamo ad esempio un caso a me vicino, la Provincia di Siena, abbiamo un CTP a Piancastagnaio, vicino all'Amiata, nel sud della Provincia, e un CTP a nord, a Poggibonsi, più spostato verso Firenze. Sul territorio non c'è altro come offerta pubblica e questa non può essere sufficiente, non può rispondere adeguatamente alla domanda di lingua, non può crearne.

Un altro motivo di merito per cui sono contraria al test è che il test e soprattutto la normativa sul test in Italia è stata redatta senza che ci si rendesse appieno conto di ciò che si stava scrivendo e delle conseguenze che avrebbe potuto provocare.
Noi, che ci occupiamo da tanti anni di valutazione delle competenze in italiano, abbiamo visto la norma quando è stata pubblicata dalla Gazzetta Ufficiale e, quando l'abbiamo letta, siamo rimasti senza parole.
Nessuno in fase di redazione del testo ci aveva chiesto non dico una consulenza, ma nemmeno un parere, non eravamo stati informati.

Se ad esempio prendiamo in considerazione il modo in cui la stessa questione è stata considerata in altri Paesi europei o extra-europei, vediamo sì che in molti Paesi i test di lingua esistono già da tanti anni. Esistono test finalizzati alla concessione dell'accesso al Paese, esistono test per il lungo soggiorno, esistono test per la cittadinanza, esistono test di tutti i tipi.
Ma nella grande maggioranza dei casi i test sono posti al termine di percorsi formativi strutturati, come verifica dell'impegno profuso sia dallo Stato per l'erogazione dei corsi, sia del singolo nell'apprendimento della lingua.
La scelta da parte dei Governi europei ed extraeuropei di istituire test di lingua ha comunque provocato forti polemiche, sia sulle modalità di attuazione dei test, sia dal punto di vista teorico/epistemologico sull'utilizzo del test in contesti migratori.
Cito solo un esempio: l'Australia usa il test IELTS, che molti dei nostri giovani hanno affrontato per entrare nel sistema formativo anglosassone, per l'ingresso dei migranti. E questa è una scelta assolutamente aberrante!

Sono contraria al test perché non ci si è resi conto che il sistema formativo esistente non era un sistema formativo adeguato a sostenerlo.
Sono contraria perché per esempio le scelte delle abilità sottoposte a test (cioè l'ascolto, la lettura e la scrittura) sono scelte dettate principalmente da motivi contingenti di somministrazione e valutazione dei test nei centri autorizzati. Non esiste un motivo per cui non si debba testare la competenza nella lingua orale, che è la competenza che gli immigrati non solo sviluppano di più perché l'interazione orale è la modalità comunicativa alla quale sono maggiormente esposti e che utilizzano quotidianamente, ma anche la più funzionale per loro. Non si sottopone a test solo perché è un'abilità molto costosa da valutare. Il test è stato introdotto a costo zero, ma queste attività non possono essere realizzate a costo zero.
È allora etico sostenere che tanti migranti che hanno sì una competenza in italiano di livello A2, ma solo nel parlato, non possano essere buoni cittadini, perché non sono in grado di scrivere? Perché devono saper scrivere? Nei documenti di politica linguistica europea, come ad esempio il Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue, non viene mai sostenuto, anzi si sottolinea che le quattro abilità (ascoltare, leggere, scrivere e parlare) si sviluppano in modo differenziato a secondo della tipologia di apprendente e dei suoi bisogni linguistici.
Pensiamo alla nostra competenza nelle lingue straniere. Possiamo dire di avere la stessa competenza, ad esempio in lingua inglese nella lettura, nel parlato o nella scrittura? Credo proprio che nessuno di noi possa sostenerlo.
Allora, se proprio riteniamo necessario che gli immigrati siano sottoposti a un test di italiano, non aver previsto il parlato nel test per il permesso di soggiorno è una scelta ingiustificabile. Perché sappiamo benissimo da tante ricerche (e lo vediamo anche attraverso il nostro rapporto con i migranti) che è la produzione orale, l'interazione, cioè la capacità di parlare con gli altri nella quotidianità, l'abilità che viene sviluppata prima di tutte le altre.
Non dimentichiamoci poi dei dati sulle capacità alfabetiche degli italiani, dati sui quali spesso Tullio De Mauro ci invita a riflettere. Andiamo a vedere come gli italiani sanno utilizzare le abilità di comprensione e di scrittura, prima di richiederle agli stranieri.

Un altro motivo per cui sono contraria al test è che il test non è equo.
Ogni centro autorizzato può costruirsi il proprio test. Nelle regioni più sensibili e attente al problema si sono strutturate reti di centri che costruiscono insieme e condividono il test, ma sono ancora casi piuttosto isolati. Nella grande maggioranza dei casi, invece ogni centro o ogni insegnante costruisce il suo test. Ma chi ha insegnato all'insegnante a costruire un test? E ancora chi verifica che i vari test proposti abbiano tutti la stessa difficoltà o che corrispondano tutti al livello A2 richiesto?
Varie ricerche (tesi di laurea, di dottorato) mettono in luce che esiste un dislivello di difficoltà nei vari test prodotti: alcuni si collocano su un livello di competenza A1, alcuni sono anche superiori al livello B1. A volte vengono presentati dei testi che potrebbero essere adeguati anche ad un livello B2. Questa estrema varietà di test porta ad estrema varietà di risultati, che purtroppo può essere utilizzata anche come strumento politico, di controllo. Non credo che sia un caso il fatto che in molte regioni di Italia ci sia una percentuale di superamento del test attorno al 99% e in altre (ad esempio nel nord est) la percentuale scenda fino al 60%.

Eppure attualmente questi test e questi risultati non vengono monitorati da nessuno.

Quando costruiamo un test, dobbiamo essere sicuri che questo test sia equo per i suoi destinatari, ma costruire un test costa. Costa perché servono persone preparate a costruire le prove, perché occorre predisporre in modo adeguato l'organizzazione e la somministrazione delle prove, perché occorre garantire un percorso di analisi del test, perché occorre offrire ai candidati delle procedure trasparenti che loro stessi possano monitorare, possano verificare le modalità di valutazione.
Anche per esprimere un giudizio di valutazione servono persone formate, che hanno seguito corsi per la standardizzazione dei giudizi, continuamente monitorate riguardo a ciò che stanno facendo. Questo è il motivo per cui, ad esempio, l'esame di certificazione costa.

Infine non bisogna avallare l'idea che l'importanza dello sviluppo delle competenza linguistica possa limitarsi all'ottenimento dell'attestato di superamento delle prove. Purtroppo abbiamo raccolto testimonianze che mettono in luce che in vari corsi il superamento del test è diventato il programma di insegnamento, cioè l'insegnamento è finalizzato esclusivamente al superamento del test e all'addestramento dei candidati alla risoluzione dei test a scelta multipla. Abbiamo anche testimonianza attraverso le cronache dei giornali di traffici illeciti per garantire il superamento delle prove.
L'acquisizione della competenza linguistica è per i migranti un dovere, come lo è per tutti noi. Ma è anche un diritto che deve essere garantito da un sistema strutturato di istruzione, non da corsi di poche ore!
In altri Paesi europei vengono offerti corsi che durano fino a 1.200 ore. Si richiede al migrante di investire nella competenza linguistica: i corsi sono gratuiti, ma possono diventare a pagamento se il migrante non si impegna e non supera la prova finale.

Concludendo, ritengo paradossale attribuire al test la funzione di incrementare nei migranti la consapevolezza dell'importanza della conoscenza della lingua. L'ottenimento della certificazione deve essere un atto volontario finale, segno dell'investimento fatto nello sviluppo della propria competenza. Questo è per me è una certificazione. Non possiamo quindi partire dalla presenza di uno sbarramento per rendere consapevoli i migranti dell'importanza della lingua.

Durante le nostre ricerche sul campo, quando siamo andati a chiedere ai migranti: "Siete contenti dei corsi di italiano?", tutti ci hanno risposto di essere contentissimi dei corsi! Vorrebbero frequentare anche di più corsi di italiano, ma purtroppo non ce ne sono o, almeno, non ce ne sono a sufficienza! Ce ne sono troppo pochi gratuiti, ce ne sono troppo pochi negli orari in cui sono liberi dal lavoro. In Italia i migranti non investono tempo nell'apprendimento della lingua italiana perché non hanno la possibilità di farlo.

La lingua può essere, può diventare una barriera e può essere usata come tale a livello istituzionale, ma questo implica negare i diritti fondamentali all'espressione. Per poter stabilire rapporti sociali occorre avere competenze linguistiche adeguate, e l'azione istituzionale nelle società avanzate deve mirare a creare le condizioni, le strutture, le opportunità per istruirsi, perciò anche per apprendere le lingue del Paese dove si emigra.
In Italia oggi quello che sembra prevalere a livello istituzionale è l'uso della lingua come filtro, come strumento di esclusione, invece che come strumento per lo sviluppo delle capacità espressivo-comunicative dei migranti.

La nostra proposta è invece di partire dalla radice della questione, smettendo di pensare alla formazione linguistica dei migranti come una emergenza. Si tratta ormai di un elemento strutturale del sistema di istruzione in Italia: sono sufficienti i numeri degli stranieri, adulti e bambini, a dimostrarlo.
Occorre allora cercare di creare le condizioni che rendano possibile un sistema strutturato di formazione linguistica, che veda la cooperazione di tutti i soggetti pubblici e privati che si sono finora adoperati in questo settore.

L'insegnante: a scuola con la diversità

"Non c'è peggiore ingiustizia del dare cose uguali a persone che uguali non sono".
Don Lorenzo Milani

Lavoro presso un CTP (Centro Territoriale Permanente) per l'istruzione e la formazione in età adulta. Mi occupo in particolare di corsi di alfabetizzazione di lingua italiana per adulti stranieri.
Il CTP è un luogo di profonda diversità, è un incontro di "persone che uguali non sono": qui la diversità appare in tutta la sua evidenza, è macroscopica. Si vede nel contrasto dei colori, si sente nel miscuglio delle lingue, nelle sonorità così diverse, si coglie negli sguardi e nei gesti così differenti. Tutto questo all'inizio è affascinante, perché ti sembra improvvisamente di allargare i confini e di espanderti in tutti i continenti della terra. Nello stesso momento ti accorgi del significato etimologico della parola "diversità", che rimanda all'espressione "allontanarsi cambiando direzione". Effettivamente, oltre al fascino, avverti la necessità di distanziarti, perché questo ambiente è troppo lontano da te, dal tuo mondo, dal piccolo universo di "tutti uguali".
È stato ancora più sconcertante per me scoprire da subito, all'interno del CTP, un'altra profonda diversità: quella tra gli alfabetizzati e gli analfabeti. Da una parte il mondo degli alfabetizzati, provenienti da sistemi scolastici sparsi per il mondo così distanti e differenti, ma con alcune costanti riconoscibili: la conoscenza di un alfabeto, la presenza di una scuola, di ritmi, di insegnanti, di fogli e libri, di mete da raggiungere. Dall'altra parte l'analfabetismo, così distante dal mondo scolarizzato, da dire: "Non è possibile, non ci credo". Quando si incontra questa realtà si ha la percezione di qualcosa di "liquido", senza forma, sfuggente, inafferrabile e subito, da insegnante, scaturisce una domanda: "E adesso cosa faccio?". Hai la percezione di non riuscire a definire un percorso, perché non sai da dove partire.
Ti accorgi che per l'analfabeta il foglio non è uno strumento familiare e frequentato, è come se fosse confuso, indistinto, senza orientamento. Molto spesso mi capita di incontrare studenti analfabeti ai quali ho indicato sul foglio dove scrivere, ma, nonostante questo, mi pongono inevitabilmente la domanda spontanea ed incontenibile: "Ma DOVE scrivo?". Come se l'indicazione data non fosse bastata, lo studente avverte il bisogno di ulteriori certezze. Per uno studente analfabeta il mondo della lettura e della scrittura è profondamente instabile, galleggia su un mare di incertezze. Anche la biro può essere uno strumento non scontato, di cui dovere imparare l'uso, la presa, la forza dell'impugnatura. L'insicurezza massima si avverte in quel momento di esitazione e di sospensione che lo studente analfabeta esprime di fronte ad un foglio (bianco o scritto che sia), è una questione di attimi, ma è ben percepibile da chi affronta il foglio con gli automatismi che la frequentazione della scuola gli ha dato.
Man mano che mi sono addentrata nel percorso dell'analfabetismo, mi sono accorta delle tante analogie con un'altra diversità che ho conosciuto bene durante l'esperienza di madre e di insegnante: il Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA).
Si parla di DSA quando un bambino mostra delle difficoltà isolate e circoscritte nella lettura, nella scrittura e nel calcolo, in una situazione in cui il livello scolastico globale e lo sviluppo intellettivo sono nella norma e non sono presenti deficit sensoriali. Quando tanti anni fa mi sono trovata ad affrontare questo problema con mio figlio, ho toccato con mano la diversità, senza diversità. In effetti, come sostiene il professor Giacomo Stella, nessuno saprebbe identificare un bambino con DSA mentre gioca con i coetanei: "non ci sono marcatori biologici, né comportamentali o sociali che identifichino la dislessia fuori dalla scuola. Solo in classe, di fronte ad un compito scritto, il bambino mostra tutte le sue difficoltà" (M. Troiano e P. Zuccaro,

“Dislessia vademecum disturbi specifici di apprendimento”). Anche un analfabeta non è identificabile a priori, se non di fronte ad un foglio e ad una biro e di fronte alle quotidiane necessità della vita che lo costringono a misurarsi con la lettura e la scrittura. Purtroppo, però, per l’analfabeta questa specifica difficoltà intacca praticamente tutti i versanti della sua vita privata e sociale: dalla spesa alla compilazione di un modulo, dalla lettura degli orari dell’autobus alla stipulazione di un contratto di affitto. È tanta la fatica quotidiana che pesa sulle spalle di uno studente diverso, con DSA o con tratti di analfabetismo, italiano o proveniente da altri paesi, comunque diverso da ciò che la Scuola e l’Istituzione ha definito e stabilito essere “normale”.
Attraversando l’esperienza del DSA posso dire che negli anni, attraverso molte vicissitudini, le storie dei bambini e dei ragazzi dislessici o disortografici e dei loro genitori sono riuscite ad emergere, sono nate delle associazioni e dei gruppi e la loro voce è arrivata fino ai legislatori che, nel tempo, hanno declinato una buona normativa. Una legge ben fatta, che stabilisce l’offerta da parte della scuola di strumenti e misure differenti per gli studenti con DSA. Questa legge offre allo studente opportunità diverse, che gli permettono di agire la propria differenza, nel senso etimologico della parola “portare qualcosa”. Quindi lo studente può portare ciò che lo rende differente come opportunità per tutti, come occasione per ampliare le infinite facce della normalità.

E lo studente analfabeta? Il fenomeno dell’analfabetismo è ancora troppo sconosciuto, quasi negato per mancanza di esperienza diretta. L’analfabetismo ci sembra molto lontano, ci rimanda al dopoguerra. Nessuno di noi può immaginare invece che in paesi lontani dal nostro, negli anni ‘80/’90, mentre per i nostri bambini era scontato andare a scuola e fare sport, i bambini di quei paesi non frequentavano scuole o le frequentavano per brevissimo tempo. Gli analfabeti che incontro al CTP sono adulti, ma anche ragazzi molto giovani che fatico sempre ad immaginare siano stati bambini senza scuola. Questa mancanza li rende diversi e la diversità, nella scuola, va tutelata attraverso un’adeguata normativa, va conosciuta e approfondita dagli insegnanti e va rispettata attraverso proposte didattiche mirate e graduali. Ultimamente, durante una riflessione all’interno del CTP, è emersa una domanda: ”Ma è così necessario analizzare e definire i diversi livelli dell’analfabetismo? In fondo basta sapere che una persona non sa né leggere né scrivere”. Attraverso l’esperienza di un figlio dislessico, ho imparato che ogni diversità ha davvero tante sfumature e che ogni diversità, per essere affrontata, va profondamente conosciuta, perché, come ha scritto Don Milani, “non c’è peggiore ingiustizia del dare cose uguali a persone che uguali non sono”.

Paola Bellesia, docente di italiano L2 presso il CTP di Reggio Emilia.

Intervista al dottor Giancarlo Gargano

Intervista al dottor Giancarlo Gargano, primario della Struttura Complessa di Neonatologia dell'Arcispedale Santa Maria Nuova di Reggio Emilia.

Per chi, come noi, da molti anni si occupa di insegnamento dell'italiano come lingua seconda è facile pensare alle studentesse in attesa di un bambino che si sono succedute nelle nostre classi.
Spesso si sono rivolte a noi insegnanti come unico tramite tra la loro cultura e quella italiana. Dubbi, domande, fraintendimenti ci hanno spinte a interrogarci sul modo migliore per poterle aiutare, fino alla progettazione e alla realizzazione, insieme all'AUSL di Parma, di un percorso di preparazione al parto destinato alle "nostre ragazze straniere". Il corso si è tenuto per alcuni anni, ma i tagli sull'organico del CTP ci ha costretti a chiuderlo.
Il corso veniva incontro solo parzialmente all'utenza più debole, cioè le donne analfabete o di scolarità bassa: il tempo a disposizione era davvero troppo poco per affrancarle dall'analfabetismo. Riuscivamo però a renderle un po' più autonome nella relazione con i medici.
Le donne straniere che partoriscono nei nostri ospedali sono in numero via via crescente e questo fatto ci offre molti spunti di riflessione sulla sua ricaduta sociale, specialmente riguardo all'analfabetismo.
Per riflettere su questi aspetti di carattere socio-sanitario abbiamo chiesto la collaborazione del Dottor Giancarlo Gargano, primario della Struttura Complessa di Neonatologia dell'Arcispedale Santa Maria Nuova di Reggio Emilia.

Intervista a cura di Daniela Salami, docente di italiano L2 presso il CTP di Parma.

Lei lavora in uno dei punti nascita più importanti della regione Emilia Romagna. Qual è la percentuale di donne straniere che partoriscono a Reggio Emilia?

La percentuale di donne straniere che partorisce in Emilia Romagna è in costante incremento ormai da molti anni ed il contributo dato dalla popolazione extracomunitaria alla natalità è decisamente elevato soprattutto in alcune province della nostra regione, quale appunto il caso di Reggio Emilia.
Nel 2011, a fronte di una media regionale del 29,7%, le mamme straniere che hanno partorito in provincia di Reggio sono state il 32,9% del totale delle nascite. Se poi focalizziamo la nostra attenzione sul centro di III livello, ossia sull'ASMN di RE, addirittura il 35,4% delle nascite ha riguardato cittadini extracomunitari.

Quali sono, in media, i livelli di scolarizzazione delle donne straniere nelle diverse etnie?

Purtroppo tutti gli elementi che contraddistinguono un certo disagio sociale sono molto concentrati in questa particolare categoria di soggetti. In particolare mi riferisco alla bassa scolarità, alle condizioni economiche disagiate e ad una ridotta partecipazione al mondo lavorativo.
Tutto questo si ripercuote in maniera rilevante sull'incrementato rischio per la salute, ed in ambito perinatale si associa ad un maggior rischio di abortività e natimortalità, di nascite premature e/o di basso peso, ad una maggiore incidenza di malattie genetiche e malformative..
Si pensi solo che la cittadinanza straniera nella nostra regione si associa ad un rischio di mortalità perinatale del 18,45 rispetto alle mamme italiane con un OR (N.d.R.: fattore di rischio) di 1,47. Questo rischio è inoltre risultato molto più marcato per le mamme nate nell'Europa dell'Est. Inoltre sempre da un monitoraggio effettuato dal gruppo regionale della

Società Italiana di Neonatologia risulta che le popolazione del Sub-Sahara e dell'Europa dell'Est ha un maggior rischio di avere dei figli di peso molto basso (<1.000 g) e grave pretermine (< 27 settimane di età gestazionale) rispetto alle mamme italiane.

Quali problemi emergono con queste pazienti, specialmente al rilievo della storia clinica e nelle comunicazioni successive al parto?

Le principali difficoltà le riscontriamo nella raccolta anamnestica, e tali problemi possono avere conseguenze rilevanti. A Reggio ricorriamo stabilmente all'ausilio delle mediatrici culturali, che costituiscono una risorsa preziosissima nell'attività quotidiana.
In talune condizioni però anche tale servizio risulta insufficiente a superare reticenze che sono soprattutto culturali: in alcuni casi le mediatrici vengono rifiutate dalle famiglie, che ricorrono a familiari. Anche per questo non si è mai certi fino in fondo dell'effettivo trasferimento di notizie.
Sovente poi le donne sono meno coinvolte e risulta impossibile vincere queste resistenze.
Spesso anche al momento della dimissione dei bambini si incontrano difficoltà oggettive nella relazione per cui le informazioni risultano spesso lacunose e incomplete.

Quali risorse sono a disposizione per superare le difficoltà linguistiche e/o culturali? Quali sono gli esiti e le eventuali problematiche che ha rilevato?

Come detto il servizio delle mediatrici culturali costituisce una risorsa preziosa, cui attingiamo spesso. Abbiamo altresì provveduto a stampare – anche grazie ad iniziative della regione – alcuni importanti opuscoli informativi in differenti lingue, ma sovente non conosciamo esattamente il livello culturale e di scolarizzazione dei nostri utenti stranieri, per cui tali presidi possono risultare talora vani. Spesso ricorriamo per i controlli ambulatoriali ai post-dimissione dall'ospedale anche ai centri sanitari per cittadini stranieri, che nelle nostre provincie, pur tra innumerevoli difficoltà, funzionano molto bene.

Nella nostra società le informazioni sono veicolate spesso dalla scrittura: anche in caso di assunzione di farmaci e terapie le indicazioni vengono date per iscritto, quali strategie vengono messe in atto nel caso in cui la paziente sia analfabeta o non conosca il codice di scrittura italiano?

Le nostre possibilità in questo caso sono molto limitate. Coinvolgiamo familiari ed amici con livello culturale maggiore, attiviamo le mediatrici, che svolgono spesso anche un supporto dopo la dimissione dall'ospedale e nei casi a maggior rischio e selezionati si attivano i servizi sociali. Le possibilità sono comunque limitate e le perdite nel follow-up di questi pazienti risultano numerose, nonostante gli sforzi effettuati per contenerle siano sempre massivi e dispendiosi. Dobbiamo auspicare che i cambiamenti in atto nella nostra società portino ad una sempre maggiore scolarizzazione di queste donne, unica strategia che potrà contribuire ad una loro effettiva integrazione nel nostro contesto sociale e anche sanitario.

Il vostro lavoro consiste anche nell'organizzazione di corsi di preparazione al parto. Com'è la partecipazione delle donne straniere? Sono già attivati percorsi studiati per loro, con particolare attenzione per quelle a scolarità debole?

Purtroppo anche in tale ambito dobbiamo rilevare che la partecipazione delle donne straniere è piuttosto ridotta e verosimilmente anche questo è un elemento che può contribuire al maggior rischio perinatale di queste popolazioni. Gli sforzi effettuati per coinvolgerle comunque sono nelle nostre realtà piuttosto rilevanti con l'effettuazione di corsi dedicati, ma ancora molto resta da fare e come detto bisogna intervenire prima con una maggiore ed effettiva integrazione culturale, sociale ed economica.

Alfabetizzazione degli stranieri in L2 tendenze europee

*Di **Fernanda Minuz**, insegnante di lingua Italiana presso la School for Advanced International Studies, Johns Hopkins University - European Center; ha insegnato nei Master per la formazione dei docenti di italiano L2 delle Università di Perugia e di Padova. È autrice di manuali di lingua italiana per stranieri e di pubblicazioni in didattica dell'italiano come lingua straniera e seconda, soprattutto nei campi della lingua per lo studio e l'università e dell'insegnamento ad adulti analfabeti. Collabora in programmi formativi e di integrazione delle/dei migranti (adulti e allievi delle scuole secondarie) e in programmi di formazione degli insegnanti, ha coordinato i corsi di lingua italiana per adulti stranieri del Comune di Bologna. Come responsabile o come esperta, partecipa a progetti nazionali e internazionali.*

Nell'ultimo decennio gli specifici bisogni educativi degli adulti stranieri per nulla o debolmente scolarizzati sono tornati in primo piano nei paesi occidentali di forte immigrazione.
In Europa documenti di indirizzo politico, pubblicazioni ed eventi significativi sono testimonianza di questo rinnovato interesse da parte degli organismi sovranazionali (Unione Europea, Consiglio d'Europa) e degli Stati membri.
Attraverso fondi per le politiche sociali, educative e di cittadinanza, l'Unione Europea ha sostenuto azioni che hanno affrontato il tema dell'alfabetismo e della scolarizzazione degli adulti dai punti di vista dell'inserimento e persistenza nel mercato del lavoro, della coesione sociale e dell'inclusione[1].
Il Consiglio d'Europa ha promosso ricerche e linee guida per l'insegnamento delle lingue a gruppi svantaggiati[2], mentre a livello di singoli Stati membri curricoli e sillabi espressamente dedicati all'insegnamento delle lingue nazionali agli adulti analfabeti sono stati pubblicati in Austria, Francia, Germania, Paesi Bassi[3].

La consapevolezza che l'insegnamento agli immigrati mette in contatto con un pubblico differente dal pubblico tradizionale dell'insegnamento linguistico agli adulti, e quindi della necessità di una didattica specifica, era da tempo diffusa tra gli "addetti ai lavori" (insegnanti, responsabili del sistema educativo, studiosi).
Per stare solo in Italia, l'attenzione agli adulti analfabeti e scarsamente alfabetizzati è coeva, si può dire, all'immigrazione stessa: riflessioni importanti sulle caratteristiche di questi particolari apprendenti erano pubblicate già negli anni 80, insieme ai primi manuali di alfabetizzazione.
L'alfabetizzazione degli adulti stranieri si inseriva da un lato nella tradizione umanistica, ben consolidata, dell'educazione degli adulti, dall'altra cominciava a incrociarsi con la riflessione glottodidattica, assumendone principi e linee metodologiche[4].

Non si può parlare, dunque, di una recente "scoperta" dell'analfabetismo degli stranieri, eppure nell'ultimo decennio qualcosa è profondamente cambiato. Uscito dalle aule delle istituzioni scolastiche e dagli spazi del volontariato, l'insegnamento delle lingue seconde agli adulti per nulla o debolmente scolarizzati comincia a entrare nel discorso pubblico delle politiche educative a livello europeo e dei singoli Stati, da due prospettive distinte ma convergenti: come preoccupazione per un'area vasta di insufficiente e inadeguata scolarizzazione in Europa, da un lato; in relazione alle norme sulla conoscenza delle lingue nazionali da parte degli immigrati, dall'altro.

Nella prima prospettiva, l'analfabetismo degli adulti stranieri è collocato nel contesto più ampio dell'insufficiente litteratismo della popolazione europea[5]. L'analfabetismo, cioè l'incapacità di leggere e scrivere per una mancata scolarizzazione, non coincide con l'insufficiente litteratismo in adulti anche scolarizzati, che riguarda le competenze linguistico-comunicative e alfabetiche necessarie in società, come quella europea, multilingue e fortemente pervasa dalla scrittura e dalle tecnologie della comunicazione; ne è piuttosto un caso estremo.
Il deficit di competenze alfabetiche (di litteratismo) in una parte consistente della popolazione adulta europea – 1 europeo su 5, come recita il motto di un recente report – non può non preoccupare decisori politici e responsabili dei sistemi educativi per l'impatto che esso ha sia sull'individuo in termini personali e nei suoi ruoli pubblici di cittadino, lavoratore e membro attivo della società, sia sulle società stesse in termini di coesione sociale e competitività nei mercati globalizzati. In questo quadro, l'idea che la debole scolarizzazione sia una prerogativa della popolazione immigrata deve essere combattuta come stereotipo[6].
La nozione stessa di interculturalità, sostengono alcuni, dovrebbe essere rivista quando si prende atto che analfabetismo e scolarità debole sono portati di una condizione sociale, non di un'appartenenza etnica o religiosa, e che in relazione alla lettura e scrittura la linea di frattura culturale è sociale e non coincide con le divisioni culturali comunemente basate su criteri nazionali, etnici o religiosi[7].
Occorre dunque riprendere con azioni coordinate, impegno finanziario e anche una adeguata professionalizzazione degli insegnanti la lotta per il litteratismo, dei nativi e degli immigrati, che si considerava (altro stereotipo) relegata al passato.

Ma è soprattutto nell'ambito delle politiche linguistiche come aspetto delle politiche di contenimento dell'immigrazione e di integrazione degli immigrati che il tema dell'alfabetizzazione degli stranieri si è imposto con particolare urgenza. Il requisito della conoscenza delle lingue nazionali da parte degli immigrati è stato sussunto sempre più marcatamente nell'ultimo decennio nelle politiche europee e nazionali, fino all'introduzione di forme

1. Citiamo a titolo di esempio il Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini dei Paesi Terzi (FEI), istituito con decisione del Consiglio dell'Unione Europea nel 2007 (n. 2007/435/CE) e in Italia utilizzato anche per la promozione della lingua italiana agli adulti, con attenzione agli adulti debolmente scolarizzati.
2. Nell'ambito delle politiche linguistiche, ascritte alle politiche per l'attuazione della democrazia, il Consiglio d'Europa promuove indagini sull'insegnamento delle lingue agli immigrati e sulle disposizioni legislative relative ai requisiti linguistici per l'accesso, la residenza e la cittadinanza degli immigrati (Extramania C., Van Avermaet P., "Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states: Report on a survey", Council of Europe, Strasbourg, 2008; Idem, 2011), convegni (Little D., "The Linguistic Integration of Adult Migrants: evaluating policy and practice. Document prepared for the intergovernmental conference to be held in Strasbourg on 24 and 25 June 2010", Council of Europe, Strasbourg, 2010), documenti di indirizzo (es. "Guidelines principles", www.coe.int), studi tematici e indicazioni metodologiche che inquadrano l'insegnamento e la valutazione linguistica degli immigrati nella cornice del *Quadro comune europeo*. Il materiale è reperibile sulla piattaforma dedicata: LIAM - Linguistic Integration of Adult Migrants (www.coe.int/lang-migrants).
3. In ordine cronologico: Beacco J.-C., de Ferrari M., Lhote G., Tagliante C., "Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour le premiers acquis en français", Didier, Paris, 2005; Fritz T., Faistauer R., Ritter M., Hribesch A., "RahmenCurriculum", Universität Wien - Institut für Weiterbildung, Verband Wiener Volksbildung - AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring, 2006; Beroepsoderwijs en volwasseneneducatie, "Raamwerk Alfabetisering NT2", Cito, Arnhem, 2008; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, "Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung", Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg, 2009 (la precedente versione provvisoria era del 2007 www.bamf.de). In Italia una proposta di sillabo per immigrati a scolarità debole è in Rocca L. (a cura di), "Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione", Guerra, Perugia, 2008. Un sillabo fino al livello A1 per analfabeti, debolmente scolarizzati e scolarizzati è in corso di elaborazione da parte del CVCL (Centro per la valutazione e la certificazione linguistica) dell'Università per stranieri di Perugia (Progetto "Italiano dell'incontro"). Per una panoramica sull'insegnamento agli immigrati debolmente o per nulla scolarizzati in alcuni paesi europei, cfr. Young-Scolten M. (a cura di), "Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Third Annual Forum LESSLA", Roundhuit Publishing, Durham, 2008.
4. Minuz F., "Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta", Carocci, Roma, 2005.
5. European Commission - High Level Group of Exerts on Literacy, "Final report. September 2012", Publication Office of the European Union, Luxembourg, 2012.
6. European Commission - High Level Group of Exerts on Literacy, cit., p. 29.
7. Adami H., "The role of literacy in the acculturation process of migrants", Council of Europe, Strasbourg, 2008, p. 29

di certificazione della lingua nazionale in quasi tutti i paesi dell'Europa occidentale. Tale obbligo ha reso visibili fasce deboli che per motivi diversi, tra cui l'insufficiente scolarizzazione in lingua madre, non sono in grado di raggiungere gli obiettivi richiesti nei *tempi* e nei *modi* stabiliti dalle diverse legislazioni e normative.

I paesi europei che hanno introdotto obblighi in relazione alla lingua per i neo-arrivati o per il permesso di soggiorno permanenti[8], definiscono il livello di competenza linguistica (scritta e orale) in riferimento ai livelli del *Quadro Comune Europeo*.
Prevedono di solito per i neo-arrivati un livello, dall'A1.1 all'A2, e per la richiesta di soggiorno permanente un livello superiore, tra l'A2 e il B1, spesso accompagnato dall'obbligo di frequenza di un corso di lingua; il livello può essere verificato da un esame di certificazione o da un attestato di frequenza di corsi in enti riconosciuti[9].
La procedura penalizza di fatto gli immigrati a scolarità debole o nulla, che hanno difficoltà a sviluppare abilità scritte. In Italia, ad esempio, l'introduzione del test avrebbe avuto un effetto disincentivante nella richiesta di permessi di lunga durata, un calo quantificabile sull'ordine del 4% rispetto al 2009 (anno precedente l'introduzione), con vistose differenze sui diversi gruppi nazionali e linguistici[10].
Si è venuto così configurando un potenziale conflitto tra i valori universalistici e umanitari su cui si basa la costruzione ideologica della stessa Europa e le pratiche di politica linguistica adottate nei singoli paesi. Un vulnus che studiosi, decisori politici ed educatori più accorti hanno additato e affrontato[11]. I documenti del Consiglio di Europa sono netti a questo proposito: non affrontare l'analfabetismo degli adulti può essere considerata come una "forte violazione" del loro diritto all'educazione, che a sua volta, all'art 26 della Dichiarazione delle Nazioni Unite, è compreso tra i Diritti umani.
Il rischio che gli immigrati analfabeti o debolmente alfabetizzati siano esclusi dai programmi educativi è alto; tra le ragioni di tale esclusione, una è certamente che "di solito i programmi di lingue per i migranti sono progettati per migranti letterati nella loro lingua madre e che possono fare uso sin dall'inizio delle loro competenza alfabetiche". I migranti analfabeti non dovrebbero essere soggetti agli stessi requisiti linguistici degli altri migranti, poiché hanno bisogno di corsi speciali e di un tempo molto maggiore per raggiungere gli stessi risultati di chi è già alfabetizzato; occorre tenere conto che apprendere a leggere e a scrivere mentre si impara la lingua straniera è un compito complesso. La conclusione è lapidaria: "Far dipendere il ricongiungimento familiare dai test di lingua è escludere i migranti analfabeti dal fondamentale diritto umano di vivere con la propria famiglia"[12].

Il riconoscimento delle specifiche difficoltà degli immigrati debolmente alfabetizzati o analfabeti ha portato in alcuni paesi europei all'introduzione di moduli specifici di alfabetizzazione o all'allungamento dei tempi richiesti nei corsi obbligatori: 300 ore in più rispetto alle 900 ore richieste solitamente per il livello B1 (più ulteriori 100 ore in caso di necessità), da 20 a 30 settimane in Finlandia, fino a 3.000 ore di corso rispetto alle 300 obbligatorie in Norvegia; in Francia sono previste fino a 400 ore per il raggiungimento del livello A1.1, da alcuni ritenute insufficienti[13].

In questo quadro, segnato dalla tensione tra la realpolitik dei dispositivi di controllo dell'immigrazione e di attuazione delle politiche nazionali per l'immigrazione, da un lato, e la costellazione di valori che l'Europa asserisce come propri, dall'altro, si colloca l'intervento delle istituzioni educative per un assetto dei corsi di lingua per adulti analfabeti, tra cui la menzionata pubblicazione di sillabi, curricoli per l'alfabetizzazione in lingua seconda.
Pur nelle differenze legate alle caratteristiche delle diverse lingue, alle tradizioni di alfabetizzazione in L1, ai sistemi educativi in cui l'alfabetizzazione degli adulti si colloca e, non da ultimo, ai requisiti linguistici richiesti dalle legislazioni nazionali, i sillabi finora pubblicati presentano tratti comuni.
Essi segnano per certi versi una fase nuova rispetto alle precedenti azioni di insegnamento agli analfabeti stranieri. La tradizione umanistica e emancipatrice consolidata nell'educazione degli adulti in molti paesi europei[14] ne rappresenta un humus importante e ancora riconoscibile

8. Nel 2010: Germania, Austria, Danimarca, Estonia, Francia, Grecia, Italia, Lituania, Liechtstein, Lussemburgo, Norvegia, Paesi Bassi, Regno Unito, Repubblica Ceca, Slovenia (Extramania C., Van Avermaet P., cit. 2011).
9. Per i neo-arrivati, Danimarca. Francia, Lussemburgo, Paesi Bassi prevedono il livello A1.1 o A1-; Germania, Liechtenstein e Regno Unito il livello A1 e l'Italia il livello A2 orale. La Norvegia non definisce un livello, ma richiede la frequenza di corsi per un minimo di 300 fino a 3.000 ore (C. Extramiana, P. Van Avermaet, cit.).
10. Ghio D. 2011, "Lingua ed integrazione, lingua e cittadinanza. Approfondimento, pubblicato nella sezione "Statistiche" del sito del Dipartimento delle libertà civili e dell'immigrazione" - Ministero dell'Interno (www.libertaciviliimmigrazione.interno.it).
11. Minuz F., "Insegnare ad adulti immigrati, in Italia, oggi", in "ILSA, Italiano L2 in classe", n.2, 2012, pp. 7-11; si vedano inoltre i contributi di Graziella Favaro e Lorenzo Rocca in questo volume.
12. Voce "Literacy" nella citata piattaforma LIAM del Consiglio d'Europa. In questo documento si intende l'analfabetismo primario, l'analfabetismo funzionale e l'analfabetismo di ritorno, si escludono espressamente le persone alfabetizzate in sistemi di scrittura differenti da quello latino o non alfabetici.
13. Etienne S., "Compétence linquistique et alphabétisation des migrants, quelles approches?", in Extramania C.; Sibille J., "Migration et plurilingusime en France", Ministère de la Culture et de la Communication, Didier, Paris, 2008, pp. 25-31; Extramania C., Van Avermaet P., cit., 2011; Rocca L., "Analfabetismo e marginalità: le lacune del dominio educativo", in questo numero di Pollicino Gnus.
14. A titolo esemplificativo si possono citare, per l'alfabetizzazione degli immigrati, il manuale spagnolo FAE, "Contrastes, Método de Alfabetización en Español como Lengua Extranjera", Ministèrio de Educacion y Cultura, 1998 e il metodo belga "Reflect - alphabétisation freirienne régénérée à travers les techniques de renforcement des capacités et pouvoirs communautaires", 1996, entrambi ispirati all'opera di Paulo Freire.

nelle linee di fondo. Tuttavia la cornice metodologica in cui si iscrivono è ora nettamente glottodidattica, nello specifico quella offerta dal Quadro Comune Europeo.
L'accento posto sui bisogni di inserimento sociale attraverso la lingua, da un lato, e la pressione data dall'urgenza di raggiungere in tempi stabiliti gli standard linguistici ritenuti validi, dall'altro, portano verso una ricerca di efficienza educativa, in termini di una trasparente definizione degli obiettivi, dei contenuti linguistici, delle metodologie di insegnamento e di valutazione.
Richieste a cui rispondono gli strumenti messi a punto dal Consiglio d'Europa (il *Quadro*, il *Portfolio Europeo*[15]) e già utilizzati nella programmazione dei corsi di lingua per gli immigrati alfabetizzati. Ispirazione comune, inoltre, viene dal *Canadian Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*, primo esempio di curricolo per l'insegnamento delle lingue inglese e francese come lingua seconda a pubblici non scolarizzati[16].

I limiti del *Quadro Comune Europeo* come strumento nell'insegnamento agli stranieri analfabeti o ai parlanti lingue tipologicamente diverse dalle lingue europee sono noti da tempo[17].
La competenza linguistica a cui fa riferimento include già competenze alfabetiche sviluppate.
Non solo tale competenza è intesa sia per la lingua scritta e la lingua orale, ma presuppone anche alcune competenze e conoscenze indipendenti dalle singole lingue e risultanti invece dalla scolarizzazione: la consapevolezza che il messaggio scritto costruisce significati, strategie di lettura e di scrittura diversificate in relazione ai testi e agli obiettivi, il riconoscimento di tipi e generi testuali, la consapevolezza della variazione linguistica in relazione a intenti, contenuti, interlocutori ed altre condizioni situazionali, le competenze tecniche di lettura e scrittura, quali la capacità di abbinare suoni e segni grafici.
Come strumento di programmazione didattica, presuppone infine abilità di studio e strategie di apprendimento che sono un portato tipico della scolarizzazione.

I sillabi per l'alfabetizzazione, quindi, definiscono percorsi paralleli a quelli "ordinari" e livelli precedenti il livello A1, che sono diversi per contenuti dai livelli di approssimazione al livello obiettivo di apprendenti scolarizzati[18].
In una prima fase, detta di "fondazione", "scoperta", "pre-alfabetizzazione" o "base", l'apprendente esplora l'ambiente circostante, comincia a prendere coscienza della funzione delle parole scritte che vi trova, a diventare consapevole di che cosa significa leggere e scrivere, ad acquisire le prime competenze tecniche di letto-scrittura; alla fine del percorso è in grado di servirsi della lettura e scrittura di brevissimi testi per orientarsi nella società ospite.

Coerentemente alla visione del *Quadro*, che considera la competenza linguistico-comunicativa nei termini di un saper agire nella società (competenza di azione), è ritenuta insufficiente una visione dell'alfabetizzazione come apprendimento di una tecnica; importante è arrivare a comprendere da subito i significati socialmente negoziati che assumono le parole stampate sulla carta o transitanti sugli schermi dei diversi dispositivi elettronici e a saper usare le competenze e conoscenze acquisite nella realtà esterna.
Competenze tecniche di lettura e scrittura (abbinare grafemi e fonemi, collegarli a formare parole, saper rintracciare un nome in una lista ordinata alfabeticamente ecc.), competenze funzionali (ad esempio sapersi orientare in un luogo chiuso in base alla segnaletica interna), socio-culturali e pragmatiche (ad esempio, riconoscere la natura regolativa della scritta "solo uscita" in un supermercato) sono obiettivi da perseguire contemporaneamente ed entrano, in misura maggiore o minore, nella formulazione dei sillabi[19]. Si raccomanda quindi di presentare nell'insegnamento situazioni e testi vicini alla realtà quotidiana degli apprendenti, e una tipologia di testi è suggerita.

Il processo di apprendimento della lettura-scrittura è anche di presa di coscienza di sé come parlante e come apprendente. L'imparare ad apprendere non comporta solo lo sviluppo di strategie di studio: si tratta

di imparare a orientarsi nell'oggetto-libro, a lavorare individualmente, in coppia, in gruppo-classe, a riconoscere ed eseguire gli esercizi e le attività didattiche, a trattare didatticamente documenti scritti o iconici e altro, a riconoscere le correzioni e sapersene avvalere.

Alcune problematiche restano aperte, il che si riflette in alcune scelte operate dagli estensori dei sillabi. Anche se a livello metodologico è sottolineata l'opportunità di radicare l'alfabetizzazione nell'oralità, il rapporto tra progressione dell'orale e progressione dello scritto richiede ulteriori approfondimenti.
Un secondo punto di attenzione è dato dall'eterogeneità dei profili di apprendenti, che possono presentare livelli di competenza diversi quando si guarda alle competenze orali; come è noto, immigrati analfabeti possono aver raggiunto anche una buona padronanza della lingua parlata. A questo proposito si raccomanda di non considerare i livelli come profili unitari, come indicatori di competenza da ricomporre caso per caso (per esempio, un livello pre-A1 - alfabetizzazione nello scritto, A2 nell'ascolto, A1 nel parlato); l'idea generale di "livello", rischia infatti di offuscare la necessità dell'analisi precisa dei bisogni linguistici[20].

D'altronde, la didattica dell'insegnamento della L2 agli adulti analfabeti o debolmente alfabetizzati sta ottenendo solo ora un'attenzione diffusa e sistematica.
L'attenzione prestata in misura crescente ad una didattica mirata rappresenta uno sviluppo certamente positivo, che sta mettendo a disposizione degli insegnanti e dei responsabili dei sistemi di formazione linguistica sia idee più precise sui bisogni educativi degli stranieri analfabeti in termini comunicativi, cognitivi, psicologici e sociali, sia strumenti preziosi di programmazione e di conduzione dei corsi.
È stato opportunamente notato che ciò rappresenta senz'altro un passo avanti, anche sotto un profilo etico, poiché la formazione non si rivolge più ad "analfabeti", così qualificati perché hanno delle lacune, ma a dei pubblici – nel pubblico più ampio delle lingue seconde – per i quali occorre avere un'attenzione propria.

Al contempo, tuttavia, l'attenzione eccessiva ai risultati può limitare l'innovazione didattica che di questi pubblici richiedono nel loro processo di integrazione in società in cui la scrittura, la tecnologia e la multimedialità imperano[21].
È una preoccupazione che non si può non condividere; l'adeguamento a finalità esterne all'insegnamento stesso, quale l'obbligo di dimostrare la conoscenza linguistica, non dovrebbe mettere in secondo piano un progetto pedagogico autonomo, ispirato alla presa di coscienza personale e civica di cittadine e cittadine immigrati.

15. Council of Europe/Conseil de l'Europe, "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione", Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002. Specificamente rivolti agli adulti immigrati sono i seguenti strumenti, editi tutti dal Consiglio d'Europa e reperibili sulla citata piattaforma LIAM: Little D., "The linguistic integration of adult migrants and the European Language Portfolio: an introduction", 2012; Lazenby Simpson B., "European Language Portfolio for adult migrant learning the language of the host country. A guide for teachers", 2012 (include una scheda per apprendenti analfabeti); Eadem, "European Language Portfolio Learning the language of the host country Adult Migrants", 2012.
16. Centre for Canadian Language Benchmarks (2001), "Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners", Ottawa, Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba (www.language.ca).
17. Vedovelli M., "Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue", Carocci, Roma, 2002; Minuz F., cit. 2005.
18. I livelli da raggiungere sono: A1.1. per il sillabo francese, che prevede tre livelli, A1 per l'olandese (tre fasi), A2 per l'austriaco (tre fasi); A2.1./B1 per il tedesco (tre fasi + una fase di ripetizione e consolidamento per chi non passa nel percorso ordinario).
19. L'organizzazione dei sillabi è diversa: ad esempio, il sillabo olandese distingue è bipartito in progressione tecnica e progressione funzionale, il francese mette al primo piano descrittori in termini di "saper fare", il tedesco è concentrato al momento soprattutto sugli aspetti linguistici (descrittori in termini di "saper fare" sono in elaborazione).
20. Beacco J.-C., "The role of languages in policies for the integration of adult migrants", Council of Europe, Strasbourg, 2008, p. 23.
21. Étienne S., cit, p. 28.

Fatima

Ore 17.30, inizia la lezione. Intorno a me, in cerchio, ci sono una decina di studenti analfabeti, tutti adulti dai 22 anni in su.
Estraggo un biglietto, sopra c'è scritto "NOME". Ogni studente deve chiedere al successivo: "Come ti chiami?". Il compagno risponde e rivolge la stessa domanda a chi ha di fianco. Alla fine del giro tocca ancora a me.
Adesso il bigliettino dice "N° TEL." e la domanda da fare è: "Qual è il tuo numero di telefono?".
Tocca rispondere a Fatima, una donna marocchina di 53 anni. Non è mai andata a scuola, nemmeno nel suo paese. Per lei è difficile decifrare la scritta sul biglietto, e anche memorizzare le risposte alle domande che le rivolgono i compagni.
Ma... niente paura, comincia la ricerca: in tasca... No.
Nella borsetta... No. Nell'astuccio... No.
Eccolo: Fatima estrae un improbabile bigliettino, un po' accartocciato, un po' "bisunto", pieno di indecifrabili scritte, ma il suo numero di telefono lo sa individuare perché ce lo ha scritto lei. Lo stesso numero di telefono su un altro biglietto, con un'altra calligrafia, con un altro carattere o un'altra dimensione sarebbe stato incomprensibile, ma, nel proprio bigliettino, Fatima è in grado di riconoscere l'informazione richiesta. Il biglietto rappresenta l'unica strategia di Fatima, che non corrisponde a una vera competenza di identificazione dei numeri, ma ad un'astuzia per affrontare la "giungla" dei segni. A questa strategia si aggiunge il fatto che gli analfabeti che non sanno leggere le lettere latine, hanno minori difficoltà nel leggere e scrivere i numeri, indispensabili per la gestione dei soldi.
Tutta fiera legge la risposta al compagno che le ha rivolto la domanda.
Al termine dell'attività tutti in classe, ognuno al suo banco per compilare il modulo dei dati anagrafici.
Non sarà facile, ma Fatima è sorridente perché ancora una volta è riuscita a risolvere una difficoltà, a modo suo, e intorno ha avuto il riconoscimento di tutti che hanno riso e applaudito, compiaciuti della sua capacità organizzativa.

Maria Chiara Ragazzi, docente di italiano L2 presso il CTP di Correggio (Reggio Emilia).

Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria.

Dichiarazione Universale
dei diritti dell'uomo,
art. 26, primo comma

Analfabetismo e marginalità
le lacune del dominio educativo

*Di **Lorenzo Rocca**, CVCL, Università per Stranieri di Perugia.*

Il Consiglio d'Europa definisce l'integrazione come "processo dinamico bidirezionale di interazione reciproca che richiede lo sforzo di tutti i soggetti coinvolti"[1]; l'enfasi è posta sulla necessità di cooperare: istituzioni nazionali e amministrazioni locali, scuole pubbliche e terzo settore, parlanti L1 e migranti.
Ma affinché si possa postulare un impegno condiviso, condizione essenziale è intercettare l'utenza di riferimento, accoglierla e indirizzarla verso percorsi formativi.

Solo il 10,1%[2] dei migranti adulti risulta però coinvolto in tali percorsi e lavorare sul mancante 89,9% non è certamente facile; qui si trova la cosiddetta utenza debole: donne, neo arrivati, detenuti, debolmente scolarizzati, analfabeti di ritorno e soprattutto analfabeti totali, per i quali l'analfabetismo diventa in primo luogo ostacolo alla partecipazione sociale, fattore che crea marginalità.
Una marginalità che si manifesta in atteggiamenti di chiusura verso il mondo esterno, in un dominio pubblico pressoché assente, in un dominio educativo spesso esautorato da quello lavorativo, specie guardando al fenomeno dell'etnicizzazione di talune professioni. Sotto questo aspetto una recente ricerca del CVCL[3] ha evidenziato come sia prioritario, per i datori di lavoro, che il migrante sappia ascoltare istruzioni impartite ad alta voce; segue poi l'enfasi posta sull'interazione orale e quindi sul saper, ad esempio, riferire, riportare e raccontare fatti accaduti.
La letto-scrittura si conferma *gap* purtroppo quasi avallato dal datore, che tende a non richiederla: lo stesso dominio professionale sembra concorrere a ingigantire quella lacuna che rende oltremodo disomogeneo il profilo di competenza linguistica. Lacuna determinata anche dalla mancanza di supporto formativo: i datori confermano che il 63% degli assunti non ha mai frequentato corsi di lingua italiana perché assorbito dal lavoro, spesso h 24. Viene imposto un non incontro con l'esterno, un mondo circoscritto all'interno delle mura, soprattutto domestiche. Ancora: il dominio professionale chiude gli spazi al *long life learning*.

Ma guardando di nuovo all'utenza debole, è lo stesso dominio educativo a non aver spesso saputo (o peggio, voluto) dare risposte concrete.
Quella cui guarda il *Quadro*[4] è un'Europa globalizzata, è il "vecchio continente" inserito in un rinnovato sistema di scambi e circolarità: la lingua diviene saper fare, competenza d'azione a uso e consumo di un pubblico quantomeno scolarizzato.
Il punto di partenza nell'ormai famosa scala a sei gradini è il livello definito "contatto", traducibile e parafrasabile per il migrante in un incontro iniziale con la L2 e al contempo con la società ospitante.
Ciò che si dà per scontato (ma scontato non lo è affatto) è il precedente e propedeutico incontro con le strategie cognitive, il contatto con la letto-scrittura, la capacità di interagire all'interno di un contesto sociale dominato dalla variante diamesica dello scritto.

1. Consiglio d'Europa, Protocollo di Stoccolma, 2009.
2. Fonte: ricerca CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche dell'Università per Stranieri di Perugia), 2010.
3. Progetto FEI "Interagire per crescere" (2012-13): somministrazione di 171 questionari rivolti a datori di lavoro nella realtà regionale pugliese.
4. Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa.

La sottaciuta esigenza di indagare cosa ci sia prima dell'A1, individuando per esempio la progressione fra diversi gradi di analfabetismo, sta emergendo con forza proprio in Italia, come effetto indiretto dell'introduzione del requisito linguistico.
Come noto, il Decreto 4 giugno 2010[5] prima e l'Accordo di Integrazione[6] poi, hanno reso obbligatoria l'attestazione della competenza per tutti i cittadini migranti provenienti da Paesi terzi di età maggiore o uguale ad anni 16. Dimostrare di conoscere la lingua italiana è adesso una necessità, il test non è più facoltativo: gioco forza sacche di marginalità rappresentative del richiamato 89,9% stanno prepotentemente emergendo, laddove gli item sono imposti a una popolazione d'esame non più filtrata.
Nel caso delle certificazioni CELI, CILS, PLIDA e Roma3[7] il filtro è rappresentato dalla libera scelta del candidato: non stupisce pertanto come, complessivamente, i migranti esaminati non superino le 15.000 unità per anno solare.
Solo nel biennio 2011-2012, invece, sono stati ben 93.793[8] gli iscritti al cosiddetto "test A2 della Prefettura", elaborato ed erogato dai CTP in applicazione del Decreto per richiedenti Carta CE.

L'utenza debole è mandata allo sbaraglio, spesso al pari delle istituzioni scolastiche, chiamate ad affrontare nuove sfide e nuove urgenze legate al palesarsi della domanda di titolo linguistico da parte di persone analfabete. Ora tutti si sono finalmente accorti di quanto l'analfabetismo sia diffuso e di quanto sia difficile per un insegnante alfabetizzare.

Purtroppo, al di là di materiali grigi e di "buone prassi spot" ciò che ancora manca è un'azione di sistema, una spinta e una promozione dall'alto che garantirebbe all'offerta formativa una adeguata, appropriata e omogenea copertura territoriale.
Adeguata: cioè sostenibile, fruibile, calibrata; appropriata: cioè rispondente agli effettivi bisogni linguistico-comunicativi dell'utenza; omogenea: cioè caratterizzata dalla presenza di standard condivisi.
L'articolo 42 della Costituzione italiana sancisce che "la proprietà è riconosciuta e garantita dalla legge [...] allo scopo di assicurarne la funzione sociale e di renderla accessibile a tutti": appare fondamentale trasferire tali concetti di funzione sociale e di accessibilità alla proprietà del "*pezzo di carta / titolo*" attestante la frequenza con profitto a un corso di lingua italiana, a maggior ragione ove tale profitto risulti obbligatorio.
Bisogna domandarsi se il percorso formativo sia stato equo e sostenibile; se abbia garantito l'eticità richiesta, sintetizzabile nei due principi cardine del fairness framework[9]: il principio di giustizia (stessi risultati per persone con stesse abilità) e il principio di beneficio (l'iter valutativo dovrebbe portare beneficio all'intera società).

È pur vero che una prima azione di sistema si è avuta con la pubblicazione delle *Linee Guida* del MIUR[10], elaborate però più per tamponare che per risolvere: all'inizio del 2012 l'urgenza era fornire indicazioni per l'erogazione di moduli di fascia A, in quanto tale fascia (segnatamente l'A2) risulta chiave per l'adempimento degli obblighi di legge da parte dell'utenza non filtrata.
Poco o nulla vi si trova in merito al come rendere detta utenza iscrivibile a corsi di lingua, nonché a momenti valutativi formali, strutturati in base ai saper fare del *Quadro*.

Al di là di qualsivoglia considerazione relativa ai contenuti didattici del percorso d'aula, punto di partenza non può che essere la condivisione di un realistico orizzonte temporale rispetto al quale impostare il sillabo.
Sotto questo aspetto le 200 ore, ipotizzate dalle *Linee Guida* per raggiungere il livello A2, appaiono decisamente insufficienti per un pubblico non già analfabeta ma anche solo scarsamente scolarizzato. Da questo punto di vista un sottile spiraglio sembra aprirsi leggendo il *Regolamento attuativo* dei CPIA[11]. Nell'articolo 4 che norma l'assetto didattico, il comma 1, lettera C) riorganizza i percorsi di alfabetizzazione, definendoli "finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2"[12]. Il comma 4 dello stesso articolo delinea l'orario complessivo, stabilendo che "i percorsi di primo livello relativi al primo periodo didattico di cui al comma 2, lettera a)[13], hanno un orario complessivo di 400 ore […]. In assenza della

certificazione conclusiva della scuola primaria, l'orario complessivo può essere incrementato fino ad un massimo di ulteriori 200 ore, in relazione ai saperi e alle competenze possedute dallo studente. *Tale* quota […] può essere utilizzata anche ai fini dell'alfabetizzazione in lingua italiana degli adulti stranieri, di cui al comma 1, lettera c)"[14].

Qui sta lo spiraglio, o forse qui lo spiraglio va a chiudersi inesorabilmente; la questione aperta sta nel come considerare il dimostrativo *tale*: è riferito alle 400 ore, alle 400 con possibili ulteriori 200 o alle sole 200? Tutto – la lettura attenta del periodo, la distribuzione nel comma dei segni di interpunzione e, soprattutto, i tagli alla scuola pubblica – sembrerebbe far pendere l'ago della bilancia verso quest'ultima restrittiva interpretazione, ma per fortuna il passaggio non è chiaro e in assenza di univocità è lecito (ancora) sperare in una visione realistica delle cose; una visione che apra le porte alla ricerca scientifica, che consenta la sperimentazione, su scala nazionale, di progettualità relative all'elaborazione di descrittori per stadi di analfabetismo cui correlare sillabi di riferimento[15], strutturati per aree tematiche e articolati secondo un corretto respiro temporale.

5. G.U. dell'11/06/2010.
6. G.U. del 13/11/2011.
7. I quattro certificati linguistici rilasciati dagli Enti riconosciuti dal Ministero per gli Affari Esteri.
8. Fonte: IV Rapporto CNEL sugli indici di integrazione.
9. Cfr. Kunnan, Antony, 2004.
10. MIUR, Linee Guida per la progettazione di corsi di alfabetizzazione e di apprendimento, 31/01/2012.
11. Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, G.U. del 25/02/2013.
12. Regolamento CPIA p. 6.
13. Percorsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione.
14. Regolamento CPIA, p. 7.
15. Cfr. Progetto FEI "L'italiano dell'incontro" (2012-13), azione 1.

L'ambito dei diritti sociali fondamentali da riconoscersi agli stranieri comunque presenti nel territorio nazionale contempla, oltre che le cure gratuite agli indigenti, l'obbligo scolastico, il diritto allo studio, l'accesso alle università, ...

Libertà e diritti di libertà,
dedicato agli Studi in onore
di Pierfrancesco Grossi,
Alessandro Pace, pag. 965-1009

Heis

Heis anche lui ventenne si sedeva nella fila centrale, sempre senza penna, lo aiutai a compilare il modulo di presentazione, non capiva alcuni termini, disse di aver avuto un piccolo incidente alla mano destra, in effetti fasciata, anche se poi constatai non avere grande rilevanza la ferita al dito, la sua era difficoltà a scrivere l'alfabeto.
È analfabeta pensai.
Il mattino seguente era in programma la spiegazione della proposizione condizionale, indicata la pagina del testo di grammatica, fermai sulla lavagna il concetto con una frase ispirata probabilmente dai miei turbamenti serali: se tutti avessero la possibilità di continuare a frequentare la scuola, non ci sarebbero analfabeti.
Francesco finito di leggere ad alta voce la frase, come sempre, si abbandonò ai suoi ironici commenti, non recepiti dalla classe distratta dalla collaboratrice scolastica che aveva socchiuso la porta e con sguardo supplichevole mi chiedeva di accogliere quattro alunni di terza B, andava spiegando che nell'altra terza avevano compito in classe, chiesi stupita chi mancasse, avevano individuato la supplente di matematica proprio il giorno prima per sostituire il docente titolare ammalato, ma era stata pure lei colta da febbre improvvisa.
Invitai gli alunni ospiti a sedere accanto alla finestra per riprendere.
Non appena seduti, Francesco ringalluzzito dalla presenza di un inaspettato pubblico ribadì se la scuola non ci fosse saremmo tutti più felici e l'analfabetismo non esisterebbe come risposta decisi di scrivere anche questa frase.
Mentre cercavo di imbrattare la loro consapevole innocenza pensavo di differenziare la protasi premessa se tutti avessero la possibilità (di continuare a frequentare la scuola) dall'apodosi conseguenza ma anche frase reggente (non ci sarebbero analfabeti), invece usai la frase di Francesco se la scuola non ci fosse – condizione – l'analfabetismo non esisterebbe – conseguenza –.

Per lui, aggiunsi, è la scuola il tempio della cultura e volano della sua divulgazione che determina chi è analfabeta e chi non lo è, quindi la responsabilità non è nella lingua ma altrove, nella sostanza delle cose, noi comunichiamo quanto rimane tracciato nella realtà e non confuso nell'intenzione delle parole, di conseguenza l'analfabetismo si pensa sia un problema al momento di leggere e scrivere ma lo è soprattutto nel recepire i temi profondi e i toni di una cultura, quindi sono analfabeti gli stranieri come lo siamo noi nei loro confronti.
Ore 18.30. Heis è stranamente puntuale, forse perché tra due lezioni ci sarà da superare il test finale ed è ansioso per l'esame, si avvicina sorridendo come sempre e poi mi dice con parole smozzicate di aver conosciuto mio figlio con i suoi amici e di aver mangiato con loro.
Ne approfitto per farlo parlare del cibo e del locale, con lo scopo di controllare il grado di comprensione delle mie domande e completezza delle risposte, così la lezione prende il tono della conversazione, una moldava lo incalza, ma tu in Italia cosa sei venuto a cercare, cerco moglie risponde lui, tra le risate collettive, ma che sappia cucinare bene, certo sorride lui stando al gioco, poi decide di mettersi al centro dell'attenzione e racconta "quando vado al supermercato tante signore vecchie mi dicono *ciao bel* ma non sono un bambino sono uomo grande". Provo a spiegargli che si tratta di espressione dialettale che proviene dall'italiano bello ma che vuole esprimere simpatia verso chi è molto più giovane.
Il giro prosegue e mi colpisce la mamma dei gemelli, dice di voler comprare una macchina da cucire, per piccole riparazioni da fare a casa sua.
Comprendo il suo messaggio implicito, non mi serve imparare a leggere e scrivere in italiano per cucire. Come darle torto con quei due fulmini di figli da accudire, un marito invalido, straniera, donna e analfabeta, cosa le può essere utile sapere?
Penso che anche i ragazzi di terza A non hanno una motivazione chiara sulla necessità di continuare a frequentare la scuola, in fondo non sono che adolescenti sospesi tra protasi e apodosi della loro esistenza, non hanno davanti una via chiara da intraprendere, non vedono la

necessità di assumersi la responsabilità di quello che devono chiedere a loro stessi, così gli stranieri adulti, già condannati alla inidoneità a rimanere nei luoghi a loro cari della loro terra, non hanno sempre consapevolezza della necessità di apprendere forme di comunicazione che gli permettano di comprendere i possibili guasti della nostra società, difendersi dalle truffe, inghippi burocratici ecc.
Ma quali frasi, parti del linguaggio sono capaci di dare tanto?
E io immersa nell'alfabetismo della loro cultura e delle loro esperienze non posso considerarli anime vuote alle quali spiegare quali responsabilità assumersi.
Aggrappata a questo struggente interrogativo, qualche giorno dopo, ultima lezione, entro in aula con il plico dei test finali, comunico che saranno chiamati nell'aula accanto uno alla volta per conoscere l'esito del test finale.
"Heis mi dispiace ma non hai risposto alla metà delle domande, dovrai ripetere il corso", lui mi guarda e continua a sorridere, penso non abbia capito, ripeto il punteggio, lui si fa serio e risponde "pazienza, ciao prof" e se ne va.

Giuliana Tamari,
docente di scuola media
presso il CTP
di Codigoro (Ferrara)

La scuola, come la vedo io, è un organo "costituzionale". Ha la sua posizione, la sua importanza al centro di quel complesso di organi che formano la Costituzione. Come voi sapete (tutti voi avrete letto la nostra Costituzione), nella seconda parte della Costituzione, quella che si intitola "l'ordinamento dello Stato", sono descritti quegli organi attraverso i quali si esprime la volontà del popolo. Quegli organi attraverso i quali la politica si trasforma in diritto, le vitali e sane lotte della politica si trasformano in leggi. Ora, quando vi viene in mente di domandarvi quali sono gli organi costituzionali, a tutti voi verrà naturale la risposta: sono le Camere, la Camera dei deputati, il Senato, il presidente della Repubblica, la Magistratura: ma non vi verrà in mente di considerare fra questi organi anche la scuola, la quale invece è un organo vitale della democrazia come noi la concepiamo.

Discorso pronunciato da
Piero Calamandrei al III Congresso
dell'Associazione a difesa
della scuola nazionale (ADSN),
Roma 11 febbraio 1950

Competenze linguistiche e alfabetizzazione
ad adulti stranieri con bassa scolarità

*Di **Alessandro Borri**, docente CTP Castiglione dei Pepoli (Bologna).*

Una questione terminologica

L'*analfabetismo* nella sua definizione terminologica consiste nell'incapacità di un individuo a leggere e a scrivere.

I documenti e i rapporti dell'Unesco mostrano comunque che il concetto nel tempo ha subito delle profonde trasformazioni con implicazioni in ambito culturale, educativo e politico. Dal termine *analfabetismo* utilizzato per indicare la condizione di chi "non sa leggere e scrivere, comprendendolo, un semplice asserto relativo alla propria vita quotidiana"[1], si è giunti, con non poche polemiche e perplessità, al termine inglese di *illiteracy* – tradotto in italiano con *illetteralismo* – per intendere la mancanza di quelle competenze e abilità in letto-scrittura richieste nei diversi contesti in cui la vita adulta si realizza[2].

Nei più recenti documenti l'Unesco ha allargato la definizione di alfabetizzazione ponendo attenzione su almeno due ordini di questioni. Da una parte il rapporto fra "analfabetismo" e "alfabetismo" non viene più recepito come uno spartiacque fra la presenza o l'assenza della capacità di lettura e scrittura, quanto piuttosto un *continuum* in cui si rilevano diversi livelli ed usi di competenza. Il concetto di "alfabetismo contestuale" rimanda inoltre all'idea che lo spazio, gli usi e le funzioni della lettura risentono dei contesti in cui gli individui acquisiscono e usano l'alfabetizzazione. Ciò significa che le competenze alfabetiche mutano di realtà in realtà poiché differenti sono gli ambiti sociali, culturali e politici di riferimento[3].

Tale paradigma influenza anche l'agire didattico, per assicurare infatti proposte ed approcci adeguati ai bisogni dei pubblici migranti che valorizzino le conoscenze e le abilità che l'apprendente possiede, è quindi importante e utile definire con precisione i diversi aspetti del fenomeno, un'esigenza sempre più sentita per permettere una migliore ed efficace coordinazione fra i vari attori impegnati su questo terreno.

Allo stato attuale non si ha infatti la percezione precisa del fenomeno che accompagna l'alfabetizzazione di migranti in italiano L2 anche perché le strutture statali, *in primis* i Centri Territoriali Permanenti (CTP), non esauriscono la gamma dell'offerta formativa di italiano come lingua seconda: corsi di alfabetizzazione sono organizzati infatti da enti pubblici e privati di formazione professionale, dalle organizzazioni di volontariato sociale, laiche e religiose, da organizzazioni politiche e sindacali, dai singoli comuni.

La questione dell'analfabetismo soprattutto dei pubblici migranti è balzata alla luce in seguito ai recenti dispositivi legislativi sull'immigrazione[4] che hanno introdotto una correlazione tra ingresso, permanenza in Italia e conoscenza della lingua italiana, coinvolgendo un numero sempre maggiore di apprendenti scarsamente o per nulla scolarizzati con difficoltà evidenti nell'assolvimento dei requisiti linguistici richiesti[5].

Per meglio definire i contorni relativi agli apprendenti che devono acquisire la lingua italiana e costruire così profili chiari cui offrire interventi specifici si considerano due variabili: la conoscenza di una lingua scritta e il grado di conoscenza della lingua italiana.

Per quanto riguarda la prima si è soliti distinguere fra: prealfabeti (la cui lingua madre è solo orale), analfabeti totali (che non hanno avuto accesso alla scolarizzazione), debolmente alfabetizzati (che hanno avuto un accesso limitato ad un sistema di istruzione/alfabetizzazione); a questi si aggiungono gli alfabetizzati in lingue non alfabetiche (ad esempio i cinesi) e gli alfabetizzati in un alfabeto non latino (ad esempio gli arabi, i greci, i russi…)[6].

Questi elementi vanno poi esaminati in relazione alla conoscenza della lingua italiana. Ognuna di queste condizioni richiede quindi interventi specifici: una cosa è insegnare a leggere e a scrivere a chi ha una buona competenza orale, altro a chi possiede già un alfabeto e può riutilizzare competenze maturate in L1 (capacità di astrazione, modellizzazione, riflessione metalinguistica e abilità integrate) nell'acquisizione di una lingua seconda, altro ancora avviare il passaggio fra oralità e scrittura[7].

Quali approcci e didattiche utilizzare?

Gli approcci e le pratiche didattiche da utilizzare risentono anche delle visioni sottese all'alfabetizzazione. Sostanzialmente due sono i modelli di alfabetizzazione che hanno imperato: il *modello autonomo* e quello *ideologico o delle prassi sociali*[8]. Il primo risulta focalizzato sull'alfabetizzazione in termini di abilità (decodifica e comprensione di codici di scrittura e strutturazione di parole in scrittura) e considera l'acquisizione della lettura/scrittura come una tecnica neutra.

Il secondo, invece, reputa l'alfabetizzazione come una pratica sociale e non solamente tecnica. Offre un'ottica più culturale e nelle sue teorizzazioni più militanti, come quella del teorico brasiliano Paulo Freire[9], lega l'alfabetizzazione ai processi di liberazione dall'oppressione attraverso la presa di coscienza di sé e della realtà.

In Europa e in diverse realtà italiane la neutralità tecnica dell'alfabetizzazione è da tempo in discussione.

La pratica dell'educazione degli adulti, messa in campo da diversi CTP, e l'influenza dei principi della glottodidattica considerano l'apprendimento della letto-scrittura come un processo complesso che porta l'apprendente ad acquisire le pratiche discorsive della comunità in cui l'alfabetizzazione

1. Unesco, "Literacy, an evolving concept", in portal.unesco.org
2. Per una ricostruzione degli interventi dell'Unesco in tema di alfabetizzazione Unesco, "United nation Literacy Decade", 2003, in portal.unesco.org. Un quadro sull'evoluzione terminologica del termine analfabetismo e sulle conseguenze in ambito politico, culturale ed educativo in F. Minuz, "Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta", Carrocci, 2005, pp. 15-23. Sulle perplessità terminologiche delle parole utilizzate dall'Unesco e sulle implicazioni politiche ed educative, L. Limage e J.P. Jeantheau, "Alphabetisation, litteratie, illetrisme, litterisme… des mots pour identifier des situasions et organiser l'action publique et pedagogique", in "Litéracie et alphabétisation des adultes: question théoriques, andragogiques et didactiques", in "Revue scientifique de la Fédération National des Associations pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et de leurs famille", numero a cura di H. Adami, S. Etienne et A. Bretegnier, 2010, pp. 10-23.
3. M. Richmond, C. Robinson, M. Sachs-Israel (a cura di), "The Global Lyteracy Challange. A profile of youth and adult literacy at mid-point of the United Nation Literacy Decade 2003-2012", Unesco, 2008, p. 17. In particolare: "Rather than assuming a divide between literate and illiterate, researches propose a continuum, with different levels and uses of literacy according to the contest. Thlus, there is no singolar notion of literacy as a skill which people possess or not, but multiple literacies. […] The concept of situated literacy draws the attention to how the social, cultural and political context shake the ways in which people acquire and use literacy".
4. La legge n. 94 del 15 luglio 2009, n. 94 "Disposizioni in materia di sicurezza pubblica" ha infatti indicato che per l'ottenimento della carta di soggiorno a lungo periodo, lo straniero debba dimostrare il possesso di un livello A2 di conoscenza della lingua italiana, verificabile attraverso un test da sostenere presso un Centro Territoriale Permanente (Centro Provinciale di Istruzione per adulti) o attraverso l'esibizione di titoli conseguiti in istituzioni riconosciute. L'accordo di integrazione (DPR 14 settembre 2011, n. 179) è, invece, un vero e proprio patto sottoscritto tra lo straniero che chiede di entrare in Italia e lo Stato italiano. La possibilità di ottenere il permesso di soggiorno è resa possibile attraverso un sistema a punti che impegna lo straniero, entro due anni, ad acquisire un livello di lingua equivalente al livello A2, una conoscenza basilare della vita civile in Italia, l'adempimento dell'obbligo di istruzione per i figli minori, l'adesione e il rispetto della Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione.
5. Osservando i dati CNEL, "IX Rapporto sugli indici d'integrazione degli immigrati in Italia", in www.cnel.it è presumibile che il 34% di coloro che non hanno superato il test di livello A2 per l'ottenimento della carta di soggiorno CE, sia costituto da immigrati con una bassa o nulla scolarizzazione che rende difficile lo svolgimento di prove centrate sostanzialmente sulle competenze scritte. Una riflessione sull'influenza che i dispositivi legislativi più attuali in tema di immigrazione hanno sull'insegnamento in F. Minuz, "Insegnare L2 ad adulti immigrati, in Italia, oggi", in "Italiano L2 in classe", n.2, 2012, pp. 7-11.
6. M. Burt, J. Peyton, "Reading and Adult English Learners: The role of the First Language", 2003, in www.cal.org/caelanetwork; F. Minuz, "Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta", cit., p. 27.
7. A. Borri, "Alfabetizzare adulti immigrati", in "La ricerca", 2013, a. 2, n. 3, pp. 29-30.
8. B. V. Street, "Literacy in Theory and Practice", Cambridge University Press, Cambridge, 1984.
9. P. Freire, "La pedagogia degli oppressi", Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002 (ed. or. 1970).

ha luogo[10]. Alfabetizzare in L2 significa quindi insegnare a leggere e scrivere in una lingua straniera, ma anche sviluppare competenze comunicative necessarie per vivere ed interagire attivamente all'interno di una comunità e di una società (vita quotidiana, professionale e sociale).

Per far emergere gli usi della lettura e scrittura e i generi testuali più ricorrenti risulta essere fondamentale la fase di "accoglienza" e l'utilizzo di diversi strumenti: dalle prove di ingresso strutturate dai singoli CTP o dalle reti, a questionari/schede oggetto di discussione in classe che permettono di far emergere i bisogni comunicativi degli apprendenti[11]. Diventa essenziale per imparare a leggere e scrivere, in aggiunta, partire da un'adeguata competenza orale e da un vocabolario abbastanza strutturato: ricerche in ambito dell'alfabetizzazione in inglese L2 sostengono che lo sviluppo del vocabolario, la conoscenza delle strutture linguistiche, della fonologia e della struttura del discorso possono avere un impatto positivo sull'apprendimento della lettura[12]. Tale competenza risulta ancora più fondamentale per un individuo debolmente alfabetizzato che non padroneggia il codice scritto e che deve comunicare ed interagire all'interno di una comunità prioritariamente attraverso l'oralità.

Va da sé che lo sviluppo delle competenze orali si consolidano e hanno maggiore possibilità di agire sulla motivazione se rimandano allo spazio reale ed autentico degli scambi comunicativi[13].
In Italia diversi materiali didattici presuppongono la centralità della comunicazione orale, condizione necessaria sia per l'interazione didattica e sociale, sia per l'avvio delle attività di vera e propria alfabetizzazione[14]. Questi orientamenti influiscono quindi sulle stesse prassi didattiche: sono auspicabili attività, come i *project work*, in cui agli apprendenti sono richieste azioni che necessitano della messa in campo di soluzioni linguistiche ed extralinguistiche, così come il ricorso a materiali autentici (avvisi, opuscoli, orari, ricette, certificati…)[15], che avviano ad una sensibilizzazione ai diversi codici semiotici.

Fra le pratiche che risultano particolarmente efficaci in classe va senz'altro menzionato il "metodo autobiografico", che pone al centro dell'attività i vissuti degli apprendenti[16]. Spesso le narrazioni riferite, discusse o narrate in classe diventano materiale da utilizzare per avviare attività di letto-scrittura[17]. La metodologia, che valorizza la biografia e le esperienze dell'individuo, può essere avviata solo se l'apprendente ha acquisito una sufficiente competenza orale, inoltre l'insegnante deve saper gestire il carico emozionale che certe narrazioni possono ingenerare all'interno del gruppo classe.

Poco sviluppati in Italia, ma numerosi gli esempi nel contesto europeo e nordamericano, sono i progetti di formazione integrata che prevedono la possibilità di apprendere una lingua e dove necessario, essere alfabetizzati, in percorsi di inserimento al lavoro. Alla base sta l'idea che il processo di alfabetizzazione diventa più efficace se si collega al mondo esterno[18].

All'interno degli approcci sopra menzionati si inserisce l'apprendimento tecnico della lettura e della scrittura.
In generale dalle osservazioni raccolte in corsi di formazione a docenti del CTP e del volontariato sociale, si nota una situazione eterogenea dal punto di vista dei metodi impiegati per lo sviluppo delle abilità alfabetiche: in molti CTP e nei corsi del privato sociale si utilizza un metodo neutro per avviare l'alfabetizzazione, facendo ricorso anche a materiali dedicati alla scuola primaria e dedicando porzioni ampie di tempo soprattutto alla cura delle abilità di scrittura e lettura[19].
In altri casi si selezionano le unità linguistiche sulla base di un contesto comunicativo e pragmatico.
Fra i numerosi metodi per l'insegnamento della letto-scrittura si ritiene funzionale la combinazione dell'approccio globale e dell'analitico-sintetico[20].

10. Una sintesi dei dati raccolti nell'analisi di attività didattiche per pubblici di adulti analfabeti in L1 che hanno coinvolto il CTP di Sassari e la Scuola Migrantes di Roma, in M. Congiu e S. Di Simone, "Sintesi dei dati raccolti nell'analisi di attività didattiche per un pubblico di adulti analfabeti in L1", in "Bollettino Itals", febbraio 2013.
11 Una ricognizione di questi materiali in F. Minuz, "Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta", Carrocci, 2005, pp. 98-101, ma anche in D. Daprà, "L'alfabetizzazione in una lingua seconda: dalla ricerca internazionale alle pratiche in uso in Emilia Romagna", Tesi di Laurea in Didattica della lingua italiana L2, Università di Bologna, 2011-2012, relatrice Rosa Pugliese.
12. M. Burt, J.K. Peyton, R. Adams, "Reading and adult English language learners: A rewiew of research", Center for Adult English Language Acquisition, 2002, p. 38.
13. Sul tema, L. Dabène, F. Cicurel, M.C. Lauga Hamid, C. Foerster, "Variation et rituel en classe de langue", Hatier, 1990; C. Brighetti, F. Minuz, "Abilità del parlato", Paravia scriptorium, 2001; A. Ciliberti, R. Pugliese, L. Anderson, "Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione", Carrocci, 2003.
14. P. Casi in "L'Italiano per me: leggere e scrivere. Materiali didattici per l'alfabetizzazione iniziale di adulti italiani e stranieri", ELI, 1995; in L. Lambertini, P. Casi, "La scatola delle parole: un primo approccio all'italiano per persone analfabete nella lingua d'origine", Comune di Monteveglio, 2008 (DVD); in "Ciao, sono Luisa e lavoro nella scuola", Certifica il tuo italiano, 2013 (video), riassume il percorso dell'alfabetizzazione attraverso l'acronimo CA.PA.LE.S (capire, parlare, leggere e scrivere). La centralità dell'orale in A. Borri, F. Minuz, "Detto e scritto. Corso di prima alfabetizzazione", Loescher, 2013.
15. L. Condelli, "Effective instruction for adult ESL literacy students: Findings from the What Works Study", 2004, in www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc_54.pdf
16. AA.VV., "Il metodo autobiografico", in "Adultità", n. 4, 1994; D. Demetrio, A. Alberici, "Istituzioni di Educazione degli adulti, I: Il metodo autobiografico", Guerini Scientifica, 2002.
17. Fra i materiali strutturati secondo la metodologia autobiografica il manuale di G. Favaro, N. Papa, "La storia di Naima", Centro Come, 1996. Per un uso pratico si veda F. Aucone, "Mamme magrebine e comunicazione con la scuola. Alcune proposte didattiche", Tesi di master in Didattica dell'italiano lingua non materna, Università per stranieri di Perugia, a. 2008-2009, relatrice F. Minuz.
18. D. Daprà, "L'alfabetizzazione in una lingua seconda", cit., pp. 67-75.
19. M. Congiu e S. Di Simone, "Sintesi dei dati raccolti nell'analisi di attività didattiche per un pubblico di adulti analfabeti in L1", cit.
20. Il metodo globale ha come unità di apprendimento l'intera parola scritta. Tale approccio tende a rimandare allo spazio in cui l'apprendente si muove e vive e a sollecitarne la comprensione. Fondamentale è la memorizzazione e la capacità di formulare previsioni. Il metodo analitico-sintetico è caratterizzato dalla capacità di decodifica (in fonemi) dei segni grafici (grafemi) e di ricombinazione per formare nuove parole. Esso può essere "fonematico" o "sillabico". Nel primo caso l'attenzione è posta su una lettera e solo successivamente si passa – attraverso ricombinazioni – alla parola. Nel secondo, l'attenzione è posta sulla sillaba con il vantaggio di formare molto prima delle parole. In entrambi i casi fondamentale è la consapevolezza fonologica.

Recentemente, diversi materiali a stampa e *on-line* seguono quest'ultima linea: di solito si parte dall'analisi di parole obiettivo (nella tradizione freineriana dette *generatrici*), lette globalmente, che rimandano agli spazi e all'esperienza quotidiana degli apprendenti e che permettono di avviare una conversazione.
Successivamente la parola viene smontata in sillabe o fonemi (analisi), poi esercitati in attività di scrittura e lettura fino a giungere alla formazione di altre parole (sintesi).
Il merito di tale approccio è quello di collegare l'apprendimento al vissuto e alle aspettative degli apprendenti, in linea anche con i principi andragogici[21], con positivi effetti sulla motivazione allo studio[22].

Infine alcune considerazioni sull'organizzazione delle attività di alfabetizzazione.
In assenza di un sillabo di riferimento e della sua sperimentazione, è impossibile quantificare i tempi necessari per un'attività di alfabetizzazione in italiano rivolta ad adulti[23].

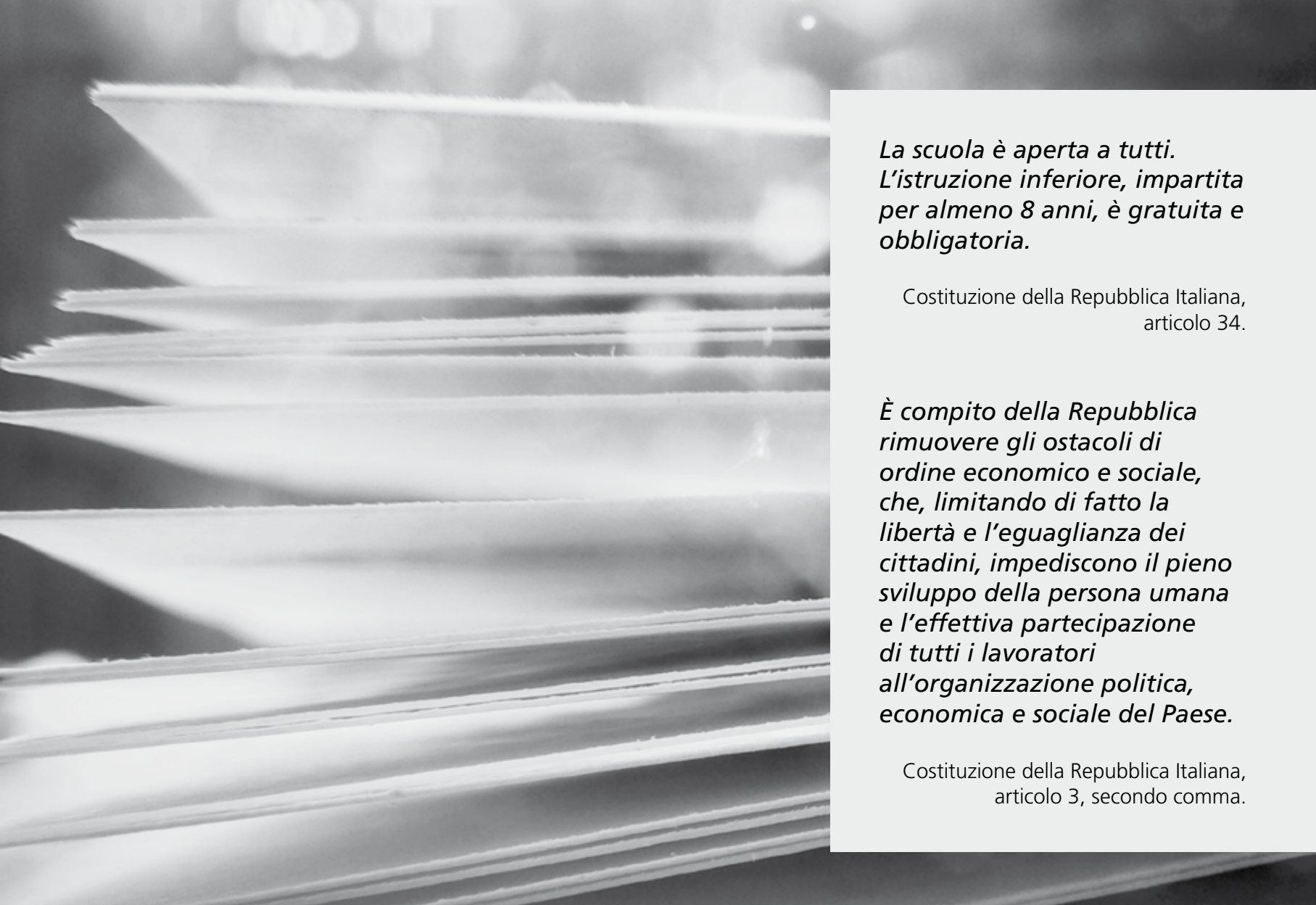
Sappiamo che i tempi di apprendimento risentono di diverse variabili: gli stili di apprendimento, la motivazione e l'età, la presenza di filtri affettivi, il contesto di immigrazione e non da ultimo il profilo dell'apprendente.
In diversi contesti il processo di alfabetizzazione è comunque lungo (almeno 400 ore in Francia, fino a oltre 600 in Australia e Nuova Zelanda) ed è affiancato da azioni e programmi di sostegno motivazionale.

Dal punto di vista organizzativo sono da prevedere corsi con un numero di apprendenti non particolarmente numeroso, così come sono da garantire una serie di servizi collaterali, quali il babysitteraggio e la mediazione, che agiscono sulla motivazione e rendono la frequenza più costante.

Per sostenere il processo di apprendimento risultano poi particolarmente utili l'utilizzo di strumenti più vari: dalle tracce audio, all'utilizzo di immagini chiare che non lascino spazio a fraintendimenti, ai dispositivi multimediali, quali LIM, video e CD-ROM[24].

Concludendo, la complessità del fenomeno e la necessità di garantire il diritto all'apprendimento della lingua che diversamente ostacola la partecipazione sociale di una fetta non piccola delle comunità migranti in Italia, ci obbligano all'avvio di una politica linguistica che abbandoni l'episodicità degli interventi e che preveda la collaborazione fra i vari soggetti che si occupano a vario titoli di alfabetizzazione (privato sociale ed enti istituzionali).
È auspicabile un'attenzione nuova anche nella disponibilità dei dispositivi didattici, molto spesso assenti e l'avvio di una formazione *ad hoc* che permetta agli operatori di condividere linguaggi, approcci e prassi adeguate al pubblico di riferimento.

21. L'andragogia o educazione degli adulti ha avuto come uno dei suoi massimi teorici Malcom Knowles. In "Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia", Franco Angeli, Milano, 2001 lo studioso americano ha sostenuto con forza la diversità tra modalità di apprendimento degli adulti e quelle dei bambini. Fra i principi fondamentali dell'andragogia c'è l'idea che l'adulto impari ciò che è significativo per lui, attingendo alle risorse maturate, con l'esperienza di organizzare l'apprendimento attorno ai problemi reali della vita.
22. A. Borri, F. Minuz, "Detto e scritto", cit.
23. Il Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche dell'Università per stranieri di Perugia sta lavorando alla predisposizione di descrittori per stadi di analfabetismo all'interno del progetto FEI, "L'italiano dell'incontro" (2012-2013), azione 1.
24. Fra gli strumenti informatici per l'alfabetizzazione degli adulti, si ricordano: L. Lambertini, P. Casi, "La scatola delle parole", cit.; Rete degli insegnanti di Italiano L2, "Al2 on line: Alfabetizzazione Italiano Lingua Seconda", Coooperativa Anastasis; A. Borri, L. Di Lucca, G. Masiero, T. Pasqualini (a cura di), "ABC: Dalla lingua italiana alla cittadinanza attiva", (2 CD-ROM), Cefal, Bologna.



La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, è gratuita e obbligatoria.

Costituzione della Repubblica Italiana,
articolo 34.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Costituzione della Repubblica Italiana,
articolo 3, secondo comma.

Daniel

Dopo le moldave tutte in gara tra loro a chi avrebbe realizzato il maggior punteggio, ecco spuntare Daniel. Mi ringrazia prima di sapere l'esito del test e non avendo altre parole per esprimersi mi dice: "grazie di tutto, tu sei mamma, tu sei come mamma per noi", comprendo che dopo esperienze di rifiuto, chissà quante ne avrà vissute, si appella al linguaggio universale per la sua riconoscenza, verso chi, non meno analfabeta di lui, lo ha fatto sentire compreso dentro la responsabilità di comunicare.

Giuliana Tamari,
docente di scuola media
presso il CTP di Codigoro (Ferrara).

Cari fratelli e sorelle, ci rendiamo conto dell'importanza della luce quando vediamo le tenebre. Ci rendiamo conto dell'importanza della nostra voce quando ci mettono a tacere. Allo stesso modo, quando eravamo in Swat, nel Nord del Pakistan, abbiamo capito l'importanza delle penne e dei libri quando abbiamo visto le armi. Il saggio proverbio "La penna è più potente della spada" dice la verità. Gli estremisti hanno paura dei libri e delle penne. Il potere dell'educazione li spaventa. Hanno paura delle donne. Il potere della voce delle donne li spaventa. […] L'Islam è una religione di pace, umanità e fratellanza. Che dice: è un preciso dovere quello di dare un'educazione a ogni bambino. La pace è necessaria per l'istruzione. In molte parti del mondo, in particolare il Pakistan e l'Afghanistan, il terrorismo, la guerra e i conflitti impediscono ai bambini di andare a scuola. Siamo veramente stanchi di queste guerre. Facciamo appello a tutti i governi affinché garantiscano un'istruzione gratuita e obbligatoria in tutto il mondo […]. Noi non possiamo avere successo se la metà del genere umano è tenuta indietro […].
Continueremo il nostro viaggio verso la nostra destinazione di pace e di educazione. Nessuno ci può fermare. Alzeremo la voce per i nostri diritti e la nostra voce porterà al cambiamento. Noi crediamo nella forza delle nostre parole. Le nostre parole possono cambiare il mondo, perché siamo tutti insieme, uniti per la causa dell'istruzione. E se vogliamo raggiungere il nostro obiettivo, cerchiamo di armarci con l'arma della conoscenza e di farci scudo con l'unità e la solidarietà.
Cari fratelli e sorelle, non dobbiamo dimenticare che milioni di persone soffrono la povertà e l'ingiustizia e l'ignoranza.
Cerchiamo quindi di condurre una gloriosa lotta contro l'analfabetismo, la povertà e il terrorismo, dobbiamo imbracciare i libri e le penne, sono le armi più potenti. Un bambino, un insegnante, un libro e una penna possono cambiare il mondo. L'istruzione è l'unica soluzione. L'istruzione è la prima cosa. Grazie.

Dal discorso all'Onu di Malala Yousafzai

ABBONAMENTI

Il costo di un abbonamento annuale a Pollicino Gnus è di **25 €**.

Ci si può abbonare anche nel corso dell'anno con le seguenti modalità:
- da maggio a dicembre: 20 €
- da luglio a dicembre: 15 €
- da settembre a dicembre: 10 €

L'abbonamento vale dal momento del versamento fino al 31 dicembre dell'anno in corso.

Il versamento va intestato a:
Sante Vincenzi Società Cooperativa
Via Sante Vincenzi 13/a, 42122.

C.C.P.: 1005452048 - IBAN:
IT59 D076 0112 8000 0100 5452 048

Puoi abbonarti direttamente presso:
- la nostra sede, a Reggio Emilia
via Vittorangeli 7/d
tel/fax 0522 454832
- Infoshop Sante Vincenzi, a Reggio E.
via Sante Vincenzi 13/a
tel 0522 430307

Il monografico è stato curato in redazione
da **Annalisa Govi, Daniela Salami, Giuliana Tamari, Maria Migazzi, Maria Chiara Ragazzi, Maria Rita Colla, Paola Bellesia, Paola Casi, Rosalia Italia**.

Stampato su carta riciclata dalla **Tipografia San Martino**
con inchiostri vegetali e matrici ecologiche prodotte senza bagni chimici
San Martino in Rio (RE) - tel. 0522 698968
www.tipografiasanmartino.it

Pollicino è presente al

Mercato Bio Bettola

dove puoi trovare sia la **rivista** che i nostri buonissimi prodotti di "**Pollicino Speziale**"

mercoledì
dalle **18** alle **20**

Casa Cantoniera Autogestita
via Martiri della Bettola 6
Reggio Emilia