

5 Problematiche e soluzioni per apprendenti analfabeti e per classi ad abilità differenziate

Giulia I. Grosso

Università degli Studi di Cagliari, Italia

Sommario 5.1 Analfabetismo e migrazione. – 5.2 Bisogni delle classi ad abilità differenziate. – 5.3 Nuove tecnologie a supporto della lotta all’analfabetismo.

5.1 Analfabetismo e migrazione

In questo capitolo si delineerà un quadro teorico-pratico sul fenomeno dell’analfabetismo nelle società europee in relazione ai fenomeni migratori. Si individueranno i contesti all’interno dei quali l’analfabetismo si manifesta nelle sue molteplici accezioni e all’interno dei quali vengono proposte soluzioni per dotare gli apprendenti di competenze ormai fondamentali per vivere nella contemporaneità, ovvero i contesti formativi e il carcere; infine verrà descritto l’uso didattico delle nuove tecnologie e alcune buone pratiche esistenti in questa direzione, per concludere con una batteria di domande attraverso le quali i docenti possono orientarsi nella valutazione dei materiali didattici per apprendenti analfabeti o a bassa scolarizzazione.

Si ringrazia sentitamente Ida Ferrari, collega e amica, per l’attenta lettura di questo capitolo e per i preziosi suggerimenti forniti.

Il possesso delle competenze in letto-scrittura, o *literacy*, può essere a pieno titolo annoverato tra i diritti umani fondamentali secondo l'articolo 26 sul diritto all'educazione nell'ambito della *Dichiarazione Universale dei diritti umani*, dal momento che il legame tra la mancanza di queste competenze e la possibilità di scivolare in processi di esclusione sociale e povertà è dimostrato.

Nel 2017, secondo i dati dell'UNESCO¹ il tasso di alfabetizzazione globale era stimabile intorno all'86%, con circa 750 milioni di adulti in condizione di analfabetismo (a vario grado) e con una significativa percentuale di differenza tra aree geografiche e tra uomini e donne, in particolare nei Paesi in via di sviluppo. Sebbene la definizione di *literacy* non abbia confini netti, ma al contrario, come sostenuto dall'UNESCO, costituisca piuttosto un continuum che va dalla mancanza di competenze in letto-scrittura all'analfabetismo funzionale, è importante osservare come le politiche di inclusione dei Paesi europei, meta di flussi immigratori importanti e aumentati del 28% nell'ultima decade secondo i dati OCSE,² abbiano dovuto tenere in considerazione tale condizione o la sua eventuale assenza.

Gli adulti immigrati che sperimentano questa difficoltà, infatti, a diversi livelli, possono essere considerati soggetti vulnerabili, e questo avviene in particolare quando i programmi educativi basati sullo studio delle lingue dei Paesi di arrivo come prima tappa verso l'integrazione sociale non prevedono l'affiancamento di percorsi di alfabetizzazione.

La definizione di 'analfabeta', tuttavia, deve essere ulteriormente articolata e approfondita, al fine di comprendere a fondo i bisogni di cui ciascun gruppo specifico di apprendenti è portatore. Si tratta di persone che vivono e lavorano nelle società europee, che hanno retroterra eterogenei per lingua madre (spesso tipologicamente distante dalla lingua del Paese target), età, traiettorie migratorie, anni di scolarizzazione, ampiezza delle reti sociali in cui sono inseriti (caratterizzate da interazioni più o meno frequenti con altri individui nella società di arrivo), motivazioni più o meno forti all'apprendimento della L2. Come dimostra uno studio recente condotto in Germania (Scheible 2018), di cui si parlerà più avanti, però, gli analfabeti costituiscono proprio il gruppo target che, nonostante l'evidente necessità di percorsi formativi ad hoc, ha maggiori difficoltà ad essere inserito in corsi di lingua finalizzati all'integrazione sociale, dando vita a un 'circolo vizioso' che li candida ad essere marginalizzati ed esclusi socialmente. Tale situazione, osservata in molti contesti europei fra i quali l'Italia, è stata oggetto di denuncia da parte di do-

1 <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017.pdf>.

2 <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264307216-en.pdf>.

centi e istituzioni che quotidianamente si confrontano con le difficoltà affrontate dagli apprendenti analfabeti.³

Il 24 novembre 2020 la Commissione europea ha pubblicato il nuovo *EU Action Plan on Integration and Inclusion (2021-27)*, all'interno del quale è presente una attenzione specifica nei confronti dell'*education and training* come primi elementi per un'integrazione di successo/efficace dei migranti nelle società europee.

Nel documento *Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life* si evidenziano le difficoltà di inserimento di questo target all'interno dei corsi.

Gli Stati membri hanno dunque adottato una nuova Strategia UNESCO (2020-25) per l'alfabetizzazione dei giovani e degli adulti con quattro aree strategiche prioritarie:

- sostenere gli Stati membri nello sviluppo di politiche e strategie nazionali di alfabetizzazione;
- affrontare i bisogni di apprendimento dei gruppi svantaggiati, in particolare donne e ragazze;
- sfruttare le tecnologie digitali per espandere l'accesso e migliorare i risultati dell'apprendimento;
- monitorare i progressi e valutare le competenze e i programmi per l'alfabetizzazione.

I Paesi e le popolazioni che devono gestire le maggiori sfide nel mondo includono i 29 Paesi membri dell'Alleanza globale per l'alfabetizzazione nel quadro dell'apprendimento permanente (GAL) che è coordinato dall'Istituto UNESCO. L'Alleanza è composta da 20 Paesi con tassi di alfabetizzazione degli adulti inferiori al 50% e dai Paesi E9, un consorzio dei 9 Paesi più popolosi che ospitano oltre la metà della popolazione mondiale, con l'obiettivo di condividere le migliori pratiche di promozione dell'alfabetizzazione in una prospettiva di apprendimento permanente.

La strategia, in linea con il *Sustainable Goal on Education 4 (SDG4)* e l'*Agenda 2030* per l'istruzione, si concentra anche sull'uguaglianza di genere e affronta i bisogni di apprendimento delle popolazioni cosiddette 'vulnerabili', compresi i giovani che non frequentano la scuola, i rifugiati, i migranti e le popolazioni indigene che fanno parte dei 773 milioni di adulti in tutto il mondo che non hanno competenze di alfabetizzazione di base.

In tutti i Paesi coinvolti in fenomeni migratori caratterizzati dalla presenza di persone analfabete o a bassa scolarizzazione si è quindi determinata la necessità di ridisegnare la didattica della seconda lingua, adattandola alle esigenze di coloro che hanno necessità di

3 Si vedano ad esempio il documento *Il diritto al codice rosso per gli analfabeti: le anomalie italiane nell'istruzione degli adulti*, e l'appello *Analfabetismo: paralisi e cura per l'Italia* (<https://www.change.org/p/analfabetismo-paralisi-e-cura-per-l-italia>), promossi dalla prof.ssa Paola Casi con Tullio De Mauro come primo firmatario.

sviluppare maggiori competenze in letto-scrittura. Il mondo dell'educazione e della didattica ha risposto a questa richiesta da una parte generando nuovi modelli e tecniche appropriati per questo profilo di apprendenti, radicalmente diversi da quanto sperimentato in precedenza, come l'approccio *whole language*, il *Language Experience Approach*, e la pedagogia Freireana (Wrigley, Guth 1992, 10), o, dall'altra, adattando modelli didattici preesistenti.

Le competenze di letto-scrittura degli individui per le quali si è resa necessaria la nascita di nuovi modelli o l'adattamento dei preesistenti sono però diversificate e si collegano a un aspetto preliminare che è necessario adottare come premessa: la definizione di cosa si intende per 'alfabetizzazione' e 'analfabeta'.

Come sosteneva Tullio De Mauro,⁴ non è sufficiente infatti analizzare l'analfabetismo e definirne le caratteristiche, è necessario comprendere la distribuzione delle conoscenze attestata dal titolo di studio, nonché la funzionalità delle conoscenze possedute.

Sulla scorta di questa considerazione, si può affermare che la definizione del termine 'alfabetizzazione' in sé è particolarmente complessa: la sua concezione in termini di pratica sociale abbraccia una serie di competenze che vanno dalle competenze di letto-scrittura alle competenze numeriche e digitali, spingendo l'evoluzione del dibattito verso l'uso del termine ombrello 'alfabetizzazioni', che dovrebbe quindi comprendere queste diverse competenze e molte altre, come ad esempio le competenze digitali ormai considerate imprescindibili.

Secondo una definizione fornita dall'UNESCO nel 2005, la *literacy* si identifica quindi con «l'insieme di competenze che utilizzano le capacità di identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e computare utilizzando materiale scritto derivante da vari contesti». Inoltre, «la literacy identifica un apprendimento continuo negli individui quando tendono ai loro traguardi, allo sviluppo della loro conoscenza e delle loro potenzialità e alla piena partecipazione alla vita delle comunità e delle società» (UNESCO 2005).⁵ La complessità di questa nozione, infatti, ha portato molti studiosi a non definirne nettamente i confini quanto piuttosto a considerarla da una parte come il risultato di una pluralità di *literacies* in diversi campi (alfabetizzazione sanitaria, alfabetizzazione numerica ecc.) e dall'altra come un continuum (Minuz 2019; Borri et al. 2014) di scale di competenza, indicate anche dal Consiglio d'Europa come *literacy profiles*, concetto che verrà ripreso più avanti.

⁴ <http://nuovoutile.it/istruzione-tullio-de-mauro-se-un-mattino-di-pri-mavera-un-governante>.

⁵ Traduzione presente in: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/literacy.html.

Per richiamare una visione multifaccettata del concetto di *literacy*, che non si limiti a descrivere la stessa nel quadro del possesso delle competenze di letto-scrittura, è possibile anche fare riferimento alla definizione che di esso viene fornita all'interno del *Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti* (ISFOL 2014, 24),

l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale.

Nel report relativo all'indagine *Adult Literacy and Life skills (ALL) - Competenze della popolazione adulta e abilità per la vita* (Gallina 2005), la *literacy* viene rappresentata come insieme di competenze:

1. competenza di *prose e document literacy*: competenza alfabetica funzionale relativa alla comprensione di testi in prosa e formati quali grafici e tabelle; capacità di utilizzare testi stampati e scritti necessari per interagire con efficacia nei contesti sociali di riferimento, raggiungere i propri obiettivi, migliorare le proprie conoscenze ed accrescere le proprie potenzialità;
2. competenza di *numeracy*: competenza matematica funzionale; capacità di utilizzare in modo efficace strumenti matematici nei diversi contesti in cui se ne richiede l'applicazione (rappresentazioni dirette, simboli, formule, che modellizzano relazioni tra grandezze o variabili);
3. competenza di *problem solving*: capacità di analisi e soluzione di problemi; il *problem solving* rileva l'attività ragionativa in azione: pensiero orientato al raggiungimento di uno scopo in una situazione in cui non esiste una procedura di soluzione precostituita.

Insieme alle competenze di *numeracy* e di *problem solving*, la *literacy* così definita fa parte delle cosiddette *information processing skills*, le 'competenze chiave' considerate necessarie a utilizzare saperi, abilità e conoscenze per poter vivere e lavorare nel XXI secolo, censite e misurate dalle indagini nazionali e internazionali sui livelli di competenza degli adulti.

Questo genere di indagini sull'alfabetizzazione degli adulti prese piede negli anni Novanta⁶ del secolo scorso, quando Canada, Stati Uniti e OCSE diedero avvio a una raccolta di dati per integrare quan-

⁶ Per una rassegna esaustiva sulle indagini internazionali e nazionali sulle competenze alfabetiche degli adulti si vedano i lavori di Spano (2020) e Ligas (2021).

to già misurato e valutato dall'UNESCO (Wagner 2011), nell'ottica più ampia di effettuare uno studio comparativo basato sulla misurazione e sulla valutazione esterna sul rendimento in particolare per specifiche abilità, come la comprensione della lettura.

L'indagine più recente, con caratteristiche leggermente diverse dalle precedenti indagini, è stata condotta dall'OCSE: è il Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), con l'obiettivo primario di valutare le competenze chiave, cognitive e lavorative della popolazione tra i 16 e 65 anni di età, finalizzate a un'integrazione efficace nel tessuto sociale ed economico contemporaneo a partire dall'istruzione, in particolare per le fasce di popolazione considerate 'a rischio' di esclusione sociale, offrendo ai governi uno strumento per l'attuazione di politiche nazionali e interventi mirati.

Lo strumento di rilevazione è composto da un questionario sulle variabili socio-anagrafiche e da test cognitivi ideati dall'OCSE, poi tradotti e adattati al contesto nazionale dai singoli Paesi partecipanti. I test cognitivi mirano all'analisi di abilità e competenze utilizzabili sia sul lavoro che nella vita quotidiana, riguardanti gli ambiti della *literacy*, della *numeracy* e del *problem solving* in ambienti tecnologicamente avanzati, così come definiti nell'Indagine PIAAC. Alcuni dei Paesi coinvolti nel primo round di somministrazioni (fra cui l'Italia) non hanno utilizzato i test riguardanti il *problem solving*, optando per quelli relativi ai *reading components*, un fascicolo di prove che ha l'obiettivo di discriminare la condizione di illetteratismo. I *reading components*⁷ si basano secondo l'OCSE su:

the basic set of decoding skills that are essential for extracting meaning from written texts: knowledge of vocabulary (word recognition), the ability to process meaning at the level of the sentence, and fluency in reading passages of text. Skilled readers are able to undertake these types of operations automatically. (OECD 2019a)

Fra queste prove rientra ad esempio la verifica della comprensione del testo stampato (*print vocabulary*), ovvero la decodifica e riconoscimento visuale delle parole (Mineo, Amendola 2018), un abbinamento tra parola scritta e immagine. Altri esempi di prove per coloro che possiedono basse competenze alfabetiche funzionali sono l'elaborazione del senso di una frase (*sentence processing*) e la comprensione di passaggi all'interno di brani semplici (*passage comprehension*).

La disamina sulle prove di misurazione delle competenze degli adulti mette in evidenza la complessità delle richieste che le società contemporanee pongono agli individui.

⁷ Una descrizione approfondita dei *reading components* è presente in: <https://www.oecd.org/skills/piaac/Reading%20Components%20Sample%20Items.pdf>.

Nell'ambito di tale complessità pare necessario non solo lavorare sull'accrescimento delle competenze degli individui, ma anche e soprattutto sulla loro sensibilizzazione in relazione alla necessità imprescindibile di possedere tali competenze e sulla loro motivazione (Caon 2019), non solo per poter svolgere azioni quotidiane (cerca-re una casa, usare i mezzi pubblici, lavorare, avere dei contatti con l'ambiente scolastico dei figli) ma anche e soprattutto per vivere praticando quella 'cittadinanza attiva' alla quale esortano documenti e organismi europei, ovvero il possesso dei livelli minimi di istruzione che consentono lo sviluppo di una coscienza civica che possa espletarsi nelle quattro dimensioni della partecipazione alla vita politica, alla società civile, alla vita di comunità e nell'adesione ai valori universali quali la democrazia, i diritti umani, il dialogo interculturale (CRELL 2006). Per dirla con le parole di Tullio De Mauro (2018, 23): «il possesso di questo bagaglio linguistico minimo è una necessità funzionale per una società complessa che voglia essere pur minimamente democratica».

Per coloro (sia apprendenti di L2 che parlanti nativi) che hanno intrapreso il percorso verso l'alfabetizzazione, è comune usare la metafora del passaggio dalla cecità alla visione nel momento in cui si impara a leggere, scrivere e a comprendere i numeri: di colpo gli ambienti, le immagini, la percezione di sé e del mondo cambiano radicalmente e diventano intelligibili, come riporta D'Agostino (2016, 16-17) in relazione alle interviste ad un uomo palermitano e a una giovane marocchina inseriti in un percorso di scolarizzazione e apprendimento della letto-scrittura: «Mi sentivo come avere le gambe, avere le mani, avere la testa per potere ragionare senza però potere guardare. Gli occhi li avevo per poter guardare, però guardavo ma non vedevo niente [...]. Ho riacquisito la vista, come ho imparato a leggere e scrivere» (G., 32 anni, Palermo). L'esperienza è condivisa con A., 16 anni, marocchina: «Per strada guardo, visto questo, visto quello, ricordo dove passato. [...] Vedo niente, vedo disegni belli, nelle strade, solo vedere, leggi niente. Sono arrabbiata dentro perché io voi leggere».

La descrizione delle competenze di letto-scrittura ha portato alla definizione di tipologie di apprendenti distinte sia per bisogni di apprendimento sia per strategie di avvicinamento alla L2. In diversi studi (Tarone, Bigelow, Hansen 2009; Van de Craats, Kurvers, Young-Scholten 2006) è stato infatti dimostrato come l'apprendimento della L2 sia fortemente influenzato negli adulti dalle competenze pregresse: individui che non sono stati scolarizzati nella L1 presentano maggiori difficoltà nell'apprendimento della L2 dal momento che il sistema cognitivo viene strutturato anche attraverso le attività legate al riconoscimento e all'utilizzo della parola scritta. Come affermato in Brichese (2019, 31) è necessario anche ribadire l'importanza dello sviluppo della consapevolezza fonologica sia per lo sviluppo della competenza lessicale sia per le abilità tecniche di lettura e scrittura.

Come dimostra l'esperienza riportata da D'Agostino, il problema dell'analfabetismo purtroppo non fa parte nemmeno nelle società occidentali di un passato ormai superato, ma è ancora un problema da affrontare e risolvere. Si pensi ad esempio alla situazione dell'Italia, in cui il 5% della popolazione risulta ancora analfabeta strumentale (cioè chi non ha mai imparato a leggere e scrivere), mentre oltre il 28% si situa al di sotto del livello minimo di competenze in *literacy*, secondo i dati emersi dall'indagine ALL (*Adult Literacy and Life Skills*) del 2006 (Gallina 2006) e commentati in De Mauro (2018).

Nel contesto europeo, di cui l'Italia rappresenta solo un esempio, l'arrivo di flussi migratori ingenti da Paesi in situazioni di conflitto o instabilità, in cui i tassi di alfabetizzazione sono bassi o molto bassi, ha portato negli ultimi anni a un notevole incremento di studenti analfabeti nelle classi dei corsi di L2 destinati ad adulti. Il Rapporto Annuale SPRAR (2016) mette in evidenza come in Italia quasi il 25% dei richiedenti asilo e rifugiati siano stati inseriti in corsi di pre-alfabetizzazione per l'apprendimento delle competenze di letto-scrittura; nel Rapporto Annuale SPRAR/SIPROIMI 2018 i beneficiari non in possesso di titolo di studio risultano essere il 12%, e il 14,7% ha seguito corsi di pre-alfabetizzazione mentre il rapporto REACH commissionato dall'UNICEF (in D'Agostino 2018) sottolinea come negli sbarchi di minori stranieri non accompagnati (MSNA) siano presenti percentuali di ragazzi analfabeti riconducibili a quelle presenti nei Paesi di origine (D'Agostino 2017); in Germania, invece, secondo il rapporto *Literacy Training and German Language Acquisition Among Refugees: Knowledge of German and the Need for Support Among Integration Course Attendees Learning a Second Alphabet and Those with No Literacy Skills* (Scheible 2018), all'incirca il 34% dei rifugiati era in grado di leggere e scrivere in alfabeto latino, il 51% aveva acquisito le competenze di letto-scrittura in una lingua con un altro alfabeto - e il 15% non possedeva alcuna competenza in letto-scrittura; di questi, meno di un quinto aveva preso parte a un corso di integrazione; infine, un'indagine OIM risalente al 2016 ha messo in evidenza come, fra i migranti neorivati in Italia, di cui il 60% è rappresentato da richiedenti asilo, il 10% risultava completamente analfabeta, il 20% non aveva completato nessun ciclo di scuola e il 29% aveva completato la scuola primaria (IOM 2016).

Come è evidente, quindi, i profili presenti spaziano dal caso di apprendenti che non hanno mai avuto contatti con la lingua scritta, definiti pre-alfabeti, perché nati e cresciuti all'interno di comunità in cui la lingua non è veicolata dal codice scritto, come può verificarsi per individui provenienti da alcuni contesti rurali di Asia, America, Africa, Oceania, ad apprendenti provenienti da società in cui la lingua scritta coesiste con la lingua orale ma che non hanno avuto accesso alla scolarizzazione e quindi mostrano una mancanza di competenze in letto-scrittura sia in lingua madre sia nella lingua target

(definiti analfabeti strumentali, da suddividere in base alla L1, alfabetica o non alfabetica); o ancora ai cosiddetti analfabeti funzionali o di ritorno, definizione all'interno della quale si annoverano coloro che non hanno avuto una scolarizzazione adeguata sia in termini di tempo trascorso sui banchi sia di qualità dell'insegnamento o che hanno perso, per impossibilità ad esercitarle, le competenze di letto-scrittura. In aggiunta, bisogna comunque tener conto anche del fatto che queste diverse tipologie di apprendenti possono avere contatti più o meno frequenti con i contesti di arrivo (in termini di relazioni sociali, occasioni di usare e praticare la lingua) e ciò svolge naturalmente un ruolo fondamentale nella velocità con cui il processo di alfabetizzazione può essere portato a compimento o presentare progressi significativi.

Quest'ultimo punto risulta di particolare interesse: il processo di alfabetizzazione viene oggi concepito infatti come un processo collettivo, al quale concorrono in diversa misura svariati attori. In primis, l'individuo adulto che, portatore di vissuti, di competenze linguistiche orali spesso in diverse lingue, di esperienze professionali e personali decide di intraprendere un percorso che faciliterà la sua esistenza nella società di arrivo e rivoluzionerà la sua vita; in seconda battuta, gli attori sociali (reti di educazione formale e non formale, reti amicali) che, interagendo con l'apprendente, offrono occasioni di apprendimento spontaneo e guidato e riflessioni che rendono utile ciò che l'individuo ha appreso, attribuiscono senso agli sforzi e alla tensione dell'individuo verso l'obiettivo dell'alfabetizzazione attraverso la negoziazione dei significati. L'aumento delle motivazioni (strumentali, integrative e intrinseche), insieme alla riflessione sull'utilità del percorso intrapreso nelle situazioni di vita reale rendono tale percorso verso l'alfabetizzazione sociale e significativo: sociale nel senso di condiviso con i membri della comunità di arrivo (si veda a tal proposito anche il modello «a mediazione sociale» proposto da Caon in Brichese, Tonioli 2017) e significativo perché utile a intraprendere e gestire relazioni nei diversi domini, in una relazione circolare virtuosa.

Per raggiungere questo obiettivo è possibile e necessario appellarsi al concetto di competenza parziale, sviluppato nell'ambito delle politiche per il plurilinguismo promosse dal Consiglio d'Europa già introdotte nel capitolo 3: così come gli apprendenti di L2 devono poter usare la propria competenza linguistica, seppur 'imperfetta' e in divenire, per potersi districare nelle diverse situazioni della vita quotidiana, allo stesso modo coloro che hanno intrapreso un percorso di alfabetizzazione devono poter sperimentare nella vita reale quanto appreso, riconoscendo testi scritti nei luoghi e negli ambienti che frequentano, usando e valorizzando, anche se limitatamente all'inizio, i primi progressi nella scrittura.

L'inserimento di studenti analfabeti (anche se a livelli diversi, come accennato in precedenza) nelle classi di L2 pone quindi delle sfide edu-

cative importanti, sia ai docenti che conducono i corsi sia alle istituzioni che sono incaricate di realizzare questo delicato compito, la prima delle quali è proprio la corretta identificazione del profilo dell'apprendente. A tal proposito, si ripropone qui la schematizzazione dei livelli comprensiva dei livelli pre-alfa elaborata da Minuz, Borri (2016).

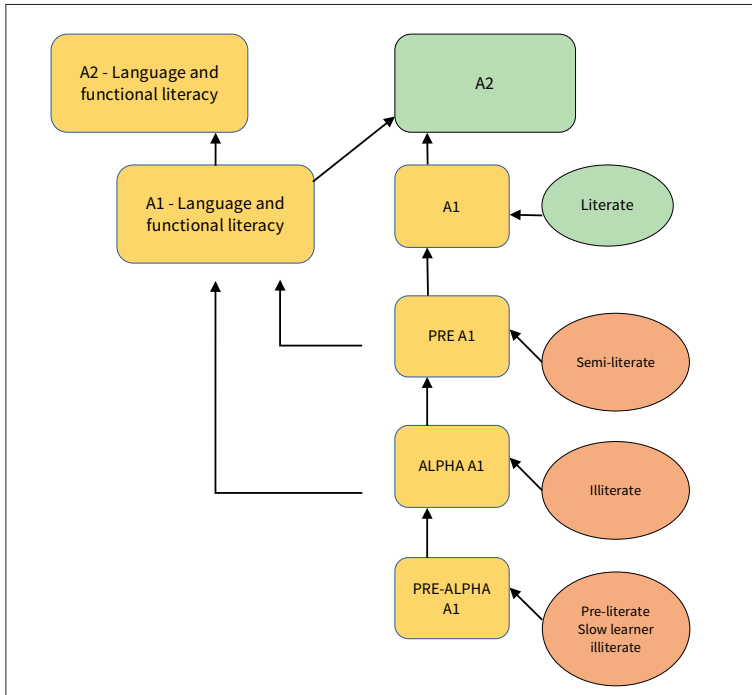


Figura 1 Schematizzazione dei livelli comprensiva dei livelli pre-alfa (tratto da Minuz, Borri 2016, 228)

Nella tabella è possibile osservare la distinzione tra i quattro livelli (*literacy profiles*) che si distinguono per competenze in letto-scrittura: dal Pre-Alfa, in cui rientrano coloro che provengono da società in cui non è presente la lingua codificata in forma scritta o persone con L1 tipologicamente distanti, con sistemi alfabetici diversi e scarsamente scolarizzate, all'A1, in cui rientrano profili di apprendenti pienamente alfabetizzati. Per ciascuno di questi profili è fondamentale pianificare interventi formativi in L2 con obiettivi didattici differenziati e con un numero di ore adeguato, secondo standard condivisi.

Pur rappresentando in Europa una fetta sempre più ampia dell'offerta didattica in L2, l'offerta di corsi di alfabetizzazione presenta infatti caratteristiche molto diversificate a seconda dei Paesi.

In Italia sono i CPIA (Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti) a rappresentare il baluardo dell’offerta didattica a questa fascia di popolazione,⁸ attraverso i corsi specifici di alfabetizzazione pre-A1 della durata di 25 ore, mentre in altri Paesi, come la Svezia, la Norvegia, la Danimarca, l’Olanda esistono centri e percorsi dedicati esclusivamente a questa tipologia di pubblico. In Germania, invece, i cittadini a bassa scolarizzazione hanno il diritto/dovere di seguire corsi di 1.200 ore per raggiungere il livello B1 (Scheible 2018);⁹ dal 2005 i corsi di integrazione offerti dal Federal Office for Migration and Refugees (BAMF) sono stati lo strumento principale di supporto a migranti per l’apprendimento del tedesco, con un sistema modulare per determinare il numero di ore necessario a ciascun profilo di apprendente, secondo la tabella qui riportata.

8 I bisogni degli studenti con scarsa o scarsissima alfabetizzazione non erano stati rappresentati all’interno del DPR 4.10.2012, che istituisce i CPIA in luogo dei precedenti CTP (Centri Territoriali Permanenti): il primo gradino di istruzione per gli adulti è considerato la licenza media, tuttavia molti studenti non possiedono neppure un livello Pre-A1. Per ovviare a tale grave mancanza è stato lanciato un appello nel 2013, firmato da moltissimi docenti di italiano L2 ad adulti, da Paola Casi, docente ed esperta di analfabetismo, che paragona la necessità di alfabetizzazione di queste fasce di utenti vulnerabili alla necessità di un intervento di pronto soccorso: un’urgenza inderogabile, alla quale le istituzioni devono porre rimedio attraverso canali e corsi preferenziali. Come segnalato in un articolo di Mari D’Agostino (2017), dopo cinque anni questa situazione non si era modificata. Solo nelle *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi Terzi*, finanziati a valere sul FAMI - OS 2 - ON 2 Azioni formative specifiche, percorsi sperimentali, sono comparse delle indicazioni in merito.

9 Il corso di integrazione generale mira a permettere ai migranti di acquisire competenze linguistiche equivalenti al livello B1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER o CEFR). Per completare con successo il corso di integrazione generale e l’acquisizione di competenze linguistiche di livello B1, i partecipanti devono essere in grado di leggere l’alfabeto latino e avere una formazione di base prima di iniziare il corso. Per rispondere alle esigenze specifiche che alcuni cittadini immigrati, la gamma dei corsi di integrazione è stata ampliata dal 2005 e comprende altri corsi più specifici adattati a particolari gruppi target, fra i quali corsi per analfabeti e, dal febbraio 2017, corsi per persone che imparano un secondo alfabeto, come si può osservare nella tabella. I corsi che includono la formazione all’alfabetizzazione includono più ore di lezione lezioni del corso di lingua generale (fino a 900 o, per il corso per analfabeti, fino a 1.200 ore). L’obiettivo (realistico) del corso per analfabeti è quindi quello di aiutare la maggioranza dei partecipanti ad acquisire competenze linguistiche equivalenti al livello A2.2 (BAMF 2015).

5 • Apprendenti analfabeti e per classi ad abilità differenziate

Tabella 1 Lezioni di lingua nel corso di integrazione generale, il corso per persone analfabete e persone che imparano un secondo alfabeto (fonte: Scheible 2018)

	General integration course	Course for people learning a second alphabet	Course for illiterate people
Legal preconditions	For foreign nationals with a permanent residence status and German nationals with particular integration needs and a migrant background; since 24 October 2015 also for asylum applicants with good prospects to remain (currently from Syria, Iraq, Iran, Eritrea, Somalia), persons whose removal has been suspended pursuant to Section 60a subs. 2 sentence 3 of the Residence Act, and holders of a residence permit pursuant to Section 25 subs. 5 of the Residence Act.		
Language course			
Target group: linguistic preconditions	<ul style="list-style-type: none"> Functionally literate in the Latin alphabet Have reading, writing and learning experience 	<ul style="list-style-type: none"> People learning a second alphabet, i. e. who can read and write one or more languages which do not use the Latin alphabet Acquire additional literacy in the Latin alphabet Usually have substantial reading, writing and learning experience 	<ul style="list-style-type: none"> People without literacy skills in any alphabet, i. e. who are not or insufficiently literate in either the Latin or another alphabet Usually have no or only rudimentary reading, writing and learning experience
Goal	<ul style="list-style-type: none"> Language level B1 (speaking, understanding, writing and reading): people can manage everyday situations and are able to express themselves 	<ul style="list-style-type: none"> Language level B1 (see general integration course) 	<ul style="list-style-type: none"> Overall target: level B1 For most, level A2.2 is realistic For primary illiterates, the minimum goal is level A2.1
Extent	<ul style="list-style-type: none"> 600 lessons (additional special courses, for example an intensive course with 400 lessons) 300 lessons may be repeated if participants attend regularly and do not achieve level B1 in the test 	<ul style="list-style-type: none"> 900 lessons (standard 600 lessons, plus a further 300 lessons if participants attended regularly) 	<ul style="list-style-type: none"> 1,200 lessons (standard 900 lessons, plus a further 300 lessons if participants attended regularly)
Course structure	<ul style="list-style-type: none"> Basic: 300 lessons Advanced: 300 lessons 	<ul style="list-style-type: none"> Basic: 300 lessons Advanced A: 300 lessons Advanced B: 300 lessons <p>Intensive introduction to the Latin alphabet, followed by the language course</p>	<ul style="list-style-type: none"> Basic: 300 lessons Advanced A: 300 lessons Advanced B: 300 lessons Advanced C: 300 lessons <p>Make participants functionally literate as far as possible, teach them German at the same time</p>
Assessment test	Uniform assessment test at the beginning of the course with integrated alpha component		
Final examination	Completion of language course by graded language test "German test for immigrants" (DTZ)		
Orientation course			
Extent	100 lessons in politics and culture		
Final examination	Completion of orientation course by the "Life in Germany" test		

Source: based on BAMF 2015/BAMF 2017b

Tuttavia, la letteratura recente mette in evidenza la necessità di tracciare un profilo specifico degli analfabeti/bassamente scolarizzati, per individuare le variabili relative alla *literacy* in L1 che impattano sull'apprendimento della L2, offrendo agli insegnanti strumenti specifici per intervenire su di esse. È importante evidenziare delle buone pratiche esistenti in tal senso, come ad esempio il test del Centro Itastra dell'Università degli Studi di Palermo per indagare la *literacy*, elaborato nelle diverse lingue dei migranti: arabo, bambara, bengala, francese, inglese, spagnolo, mandinka, wolof e pular (D'Agosti-

no 2017); la proposta di un test d'ingresso FAMI elaborata da Rocca (2019) con il contributo di Caon, Bricchese e con il contributo dell'ALTE, consistente in un'unica prova che contempra l'intervista conoscitiva per l'analisi dei bisogni e l'accertamento delle competenze alfabetiche e linguistiche, con una banda di oscillazione che vada dall'analfabetismo totale al livello B1; il test multilingue per la verifica delle competenze alfabetiche in L1 sviluppato in Belgio e testato su un campione di 351 richiedenti asilo (Hooft, Schiepers, Vandommele 2021); o ancora il test basato su autodichiarazioni riguardanti le quattro abilità di base in inglese, francese e tedesco somministrato in Germania (Scheible 2018).¹⁰

Al di là delle distinzioni relative alle competenze di *literacy*, sulla scorta delle osservazioni condotte in Shapiro et al. (2018), è opportuno concentrare l'attenzione su una particolare fascia di apprendenti, definita *refugee-background students*.

Il punto di partenza di questa riflessione, contenuta nel recente volume *Educating Refugee-background Students* (Shapiro et al. 2018), risiede nella definizione della condizione di rifugiato.

Coniata nell'ambito della Convenzione di Ginevra elaborata durante la Seconda guerra mondiale per tutelare legalmente coloro che migrano forzatamente dall'Europa, questa etichetta raduna oggi persone provenienti da molte altre aree del mondo, in fuga dal proprio Paese per conflitti e, sempre di più, per crisi e catastrofi naturali provocate dal cambiamento climatico. Per questi individui in fuga, alla ricerca di protezione in un Paese diverso da quello di origine, la prima prospettiva è quella di ottenere lo status di richiedenti asilo, condizione in seguito alla quale vengono presi in carico dall'UNHCR e trasferiti nei Paesi cosiddetti di *primo asilo*, nella maggior parte dei casi in campi profughi. La determinazione eventuale dello status giuridico di rifugiato avviene in genere dopo molto tempo e in una percentuale ridottissima di casi; lo *step* successivo può consistere in un rimpatrio volontario, nel caso in cui nel Paese di origine si siano ristabilite delle condizioni di sicurezza, oppure la possibilità di godere del *resettlement*,¹¹ un trasferimento più stabile e con una prospettiva più a lungo termine in un altro Paese, questa riguarda una percentuale ancora minore (l'1%) di individui, che devono però rientrare in una delle sette categorie protette che possono beneficiare di questa misura.

10 Sebbene il dibattito tra gli studiosi sia ancora aperto, è evidente che sia i test oggettivi che i test cosiddetti soggettivi presentano vantaggi e svantaggi. In particolare, il test oggettivo risulta di difficile realizzazione perché dovrebbe essere redatto nelle diverse lingue dei migranti ai quali si intende sottoporlo; il test soggettivo rischia di fornire un quadro distorto della realtà, anche se diversi studi dimostrano una corrispondenza abbastanza precisa fra le autodichiarazioni fornite e il livello che emerge dalla somministrazione di un test oggettivo (Edele 2015).

11 Per una definizione di *resettlement* si vedano i contributi di Grosso e Da Pra (2021).

Pur essendo un processo lungo e oneroso, il *resettlement* è ovviamente l'unica strada che permette ai rifugiati di poter avviare un processo di integrazione a lungo termine nel Paese di destinazione definitiva, con il rilascio di un permesso di soggiorno che abiliti alla ricerca di un lavoro, una condizione abitativa stabile e l'inserimento, sia per i minori sia per gli adulti, all'interno di contesti formativi come scuole e centri di educazione per gli adulti. Secondo i dati dell'UNHCR (2016)¹² circa 160.000 persone sono state beneficiarie di *resettlement* in tutto il mondo, in particolare in Stati che hanno offerto una maggiore disponibilità di permessi di soggiorno per persone rientranti in questa categoria. Esistono Paesi con una forte tradizione di accoglienza di immigrati attraverso il *resettlement*, come gli Stati Uniti, il Canada o l'Australia, mentre molti altri solo recentemente hanno intrapreso tale percorso. Fra questi, molti Paesi del sud dell'Europa (come l'Italia e la Spagna) che, per la loro vicinanza geografica ai luoghi di origine degli individui immigrati, sono anche in molti casi Paesi di primo asilo, considerati la porta d'accesso dei flussi migratori al continente europeo.

È possibile affermare che, sia nel caso di *resettlement* sia più in generale nelle prime fasi del processo di immigrazione, i contesti formativi giocano un ruolo fondamentale nella prima accoglienza e nella fase di integrazione sociale e culturale più a lungo termine. Essi rappresentano infatti uno degli ambiti in cui avviene l'integrazione (Webb et al. 2016), che passa per la costruzione di relazioni tra individui coinvolti nel processo formativo: studenti, insegnanti, operatori scolastici. Le scuole, i centri di istruzione ed educazione degli adulti sono l'ambiente in cui gli individui tornano ad essere riconosciuti nella loro specificità, come persone; in cui la valorizzazione delle competenze pregresse degli individui permette di ragionare non adottando una visione deficitaria degli individui stessi, ma costruendo invece a partire dal bagaglio dei vissuti culturali, linguistici e molto spesso traumatici di cui questi cittadini sono portatori. I contesti educativi infatti non si limitano ad essere contenitori di corsi che erogano nozioni ma al contrario danno essi stessi forma all'esperienza dell'integrazione (Virgilio 2018, 11):

Sono i contesti, infatti, a costituire le cornici di senso entro cui gli esiti dei processi educativi vanno valutati, non solo in termini di apprendimento, ma soprattutto in termini di produzione di processi di cittadinanza. Nei CPIA [...] gli studenti con background migratorio possono imparare una con-cittadinanza ancorata al contesto nazionale e insieme aperta a un mondo sempre più grande, interdipendente, interconnesso. [...] si 'allenano' a convivere in una pluralità diffusa. [...] Famiglie e comunità con storie diverse

12 <https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>.

possono imparare a conoscersi, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune.

I contesti formativi risultano quindi essere i luoghi in cui vengono implementate le didattiche delle cosiddette *nuove literacies* che caratterizzano la società della conoscenza, quelle sfaccettature dell'alfabetizzazione che sono basate sulla multimodalità e «sui diversi tipi di significati che si manifestano nei contesti sociali e culturali» (Kallantzis, Cope in Zoletto 2018, 35).

All'interno dei contesti formativi, nei Paesi sia di primo asilo sia di destinazione finale, come l'Italia, la Spagna, la Grecia, il pubblico dei corsi di L2 è quindi variegato, con i tradizionali fattori che caratterizzano la classe ad abilità differenziate, ovvero diversi gradi di scolarizzazione, diversi stili cognitivi, diverse tipologie di intelligenze, stili cognitivi e di apprendimento, repertori linguistici compositi, in aggiunta alle motivazioni all'apprendimento della lingua target, radicalmente diverse.

Per i richiedenti asilo o per i rifugiati in attesa di assegnazione di una destinazione finale, infatti, le motivazioni sono prevalentemente strumentali: in mancanza della possibilità di avere un progetto migratorio a lungo termine, con la possibilità di integrarsi stabilmente con la comunità di arrivo, la lingua viene appresa quasi esclusivamente per poter sopravvivere nella quotidianità, prescindendo da un reale interesse a costruire relazioni stabili e durature nei contesti di vita. Per coloro che invece vivono nella comunità di arrivo con un progetto migratorio stabile, di inserimento e inclusione sociale sotto tutti i punti di vista, le motivazioni sono, oltre che strumentali, integrative, specie nel caso in cui le aspettative verso il contesto di arrivo non siano irrealistiche (cf. Grosso 2021).

È però importante ricordare che il minimo comune denominatore tra queste due diverse tipologie di apprendenti è costituito dal peso che eventi traumatici possono aver avuto nella vita di questi individui, che, come ricordato in precedenza, provengono da situazioni catastrofiche / di conflitto e possono aver affrontato periodi e contesti di transizione caratterizzati dalla violenza o dalla privazione economica, sociale e culturale (Dryden-Peterson 2015). In ogni caso, l'utilizzo della definizione *refugee background students* è consigliabile, come afferma Shapiro (in Shapiro et al. 2018), proprio perché permette di immaginare e descrivere questa tipologia di apprendente non in termini deficitari (deficit di competenze, deficit di relazioni, deficit di agentività) ma in termini di potenziale polilinguistico (Pennycook 2012; D'Agostino, Sorce 2016) o di competenze informali da considerare «funds of knowledge» (Shapiro et al. 2018) che questi individui possono dispiegare, una volta nelle condizioni di potersi emancipare dalla condizione transitoria di fuga che ha caratterizzato la loro esistenza fino al momento dell'arrivo nel Paese di destinazione. Riferendosi soltanto al possesso di un repertorio linguistico varie-

gato, individui magari analfabeti che tendono ad essere considerati privi di competenze linguistiche parlano in realtà quattro/cinque lingue, usate in diversi contesti comunicativi e con diversi interlocutori; questo repertorio si arricchisce durante il percorso migratorio, nel lungo transito per Paesi europei ed extraeuropei prima dell'arrivo alla destinazione finale. È questo un dato riscontrato con grande frequenza all'interno di un contesto superdiverso per eccellenza, in cui si concentrano dinamiche di 'supercontatto' nella convivenza forzata tra individui dai molteplici retroterra linguistico-culturali: il contesto penitenziario (Benucci, Grosso 2015; 2017).

All'interno del contesto penitenziario, il problema dell'analfabetismo è drammaticamente presente e riguarda sia i detenuti stranieri che i nativi. Non a caso, la mancata scolarizzazione, la povertà linguistica nel contesto sociale di appartenenza, il precoce abbandono scolastico, l'appartenenza a una famiglia con bassi livelli di istruzione, la mancanza di sostegno educativo, la difficoltà nella lettura, i bassi livelli di educazione formale e quindi le scarse competenze di *literacy* (intesa nel senso ampio del termine) sono considerate «fattori criminogeni educativi» (Savoia 2013) dato che, pur non dimostrando un legame causale tra la mancanza di un percorso educativo adeguato e la possibilità di intraprendere un percorso deviante, evidenzia come la prima condizione possa favorire l'insorgere della seconda.

Tabella 2 Fattori criminogeni educativi

	Fattori criminogeni educativi	Altri fattori criminogeni
Fattori statici	Mancanza di sostegno educativo da parte dei genitori	Mancanza di cure nell'infanzia
	Povertà linguistica nel contesto sociale di appartenenza	Abusi subiti nell'infanzia
	Povertà d'insegnamento nei primi anni di scolarizzazione	Problemi di vista e udito nell'infanzia
	Precoce abbandono scolastico	Carriera criminale
	Appartenenza a una famiglia con bassi livelli d'istruzione	
Fattori dinamici	Bassi livelli di educazione formale	Uso di droghe e alcool
	Povertà linguistica	Mancanza di fissa dimora
	Deficit dell'apprendimento e dell'attenzione	Disoccupazione
	Dislessia	Reti sociali di sostegno
	Difficoltà nella lettura	Ansia o depressione
	Equilibrio mentale	

Fonte: Savoia 2013, 13

L'indagine NAAL (*National Assessment of Adult Literacy*), condotta per la prima volta nel 1992, aggiornata nel 2003 e ripetuta nel 2014, valuta le abilità e le competenze di alfabetizzazione della popolazione adulta degli Stati Uniti, con la valutazione delle competenze di specifici segmenti della popolazione tra i quali la popolazione carceraria (Haigler et al. 1994). Alla valutazione del 2003 hanno partecipato circa 1.200 adulti, provenienti da 107 prigionieri (incluse 12 prigionieri federali) di 31 Stati, con l'obiettivo di fornire a *policymaker* e attori del contesto educativo/formativo dati demografici e di rendimento per la popolazione carceraria, a confronto con i dati NAAL sulla popolazione adulta in generale, per promuovere programmi di alfabetizzazione e di educazione degli adulti più efficaci per i detenuti.

L'indagine NAAL in contesto carcerario¹³ prevede la somministrazione:

1. di un questionario di base, che raccoglie informazioni sulle caratteristiche demografiche e di altro tipo, associate al livello di alfabetizzazione (ad esempio, età, etnia, sesso, lingua, istruzione, formazione sul lavoro, uso della tecnologia, condizioni e attività relative alla salute e pratiche di alfabetizzazione); per il questionario della popolazione carceraria vengono raccolte le informazioni sulle esperienze in carcere, come i programmi speciali e le attività di gruppo, i reati commessi, le storie criminali, gli incarichi di lavoro, l'accesso alla biblioteca e i programmi di istruzione intrapresi dopo l'incarcerazione;
2. domande di *screening* di base, ovvero un test preliminare per determinare se gli intervistati hanno sufficienti competenze di alfabetizzazione per completare la valutazione 'NAAL principale'; a coloro che hanno prestazioni molto basse in questi compiti viene somministrata un'altra tipologia di test chiamata *Adult Literacy Supplemental Assessment* (ALSA), invece del test NAAL principale;
3. test di valutazione delle competenze NAAL o ALSA; il test NAAL principale valuta le prestazioni di alfabetizzazione basate su compiti (azioni quotidiane come identificare le informazioni necessarie in un orario dell'autobus) mentre l'ALSA misura le abilità di base di alfabetizzazione a livello di parole e, per la prima volta, fornisce informazioni molto accurate sulle abilità e le debolezze di alfabetizzazione degli adulti meno alfabetizzati. Le indicazioni orali e le domande sono fornite sia in inglese che in spagnolo e le risposte orali possono essere in entrambe le lingue, ma il materiale che gli intervistati devono leggere è in inglese;

13 Per un approfondimento sul test NAAL si veda: https://nces.ed.gov/naal/fct_prison.asp.

4. infine, il *Fluency Addition to NAAL* (FAN) misura la fluidità di lettura orale di tutti i partecipanti utilizzando un software di riconoscimento vocale per valutare la capacità degli adulti di decodificare e riconoscere le parole e di leggere ad alta voce con scioltezza; le indicazioni orali e le domande sono fornite in inglese o spagnolo, ma le risposte devono essere in inglese.

I dati raccolti confermano l'ipotesi secondo la quale la popolazione dei detenuti ha competenze di alfabetizzazione e di calcolo più basse rispetto alla popolazione generale (*literacy* e *numeracy*), come mostrato nella figura 2.

Performance in 2003		
<ul style="list-style-type: none"> Several population groups are overrepresented in the <i>Below Basic</i> level. For example, 55 percent of adults with <i>Below Basic</i> prose literacy did not graduate from high school, compared to 15 percent of adults in the general population. 		
	Percent in Prose <i>Below Basic</i> Population	Percent in Total NAAL Population
Did not graduate from high school	55	15
No English spoken before starting school	44	13
Hispanic adults	39	12
Black adults	20	12
Age 65+	26	15
Multiple disabilities	21	9

Figura 2 Performance dei detenuti ai test NAAL (2003) (https://nces.ed.gov/naal/kf_demographics.asp)

Dalla figura si evince che, fra i detenuti, la percentuale di coloro che non raggiungono i livelli minimi di competenza in *literacy* e *numeracy* (*below basic level*) si attestano ben al di sopra di quelli della popolazione generale nella stessa tipologia di test; i detenuti che non possiedono un titolo di studio sono più del triplo di cittadini del mondo libero con la stessa caratteristica; le competenze linguistiche nella lingua target (l'inglese) sono assenti nel triplo delle persone che hanno sostenuto il test in carcere. Secondo l'UNESCO, anche se è difficile fare una stima precisa, si valuta che almeno un terzo delle persone in carcere presenti dei bassi livelli di alfabetizzazione. Più precisamente, negli USA e in Europa, in media il 25-40% dei detenuti è funzionalmente analfabeta e, di questi, il 5% è completamente analfabeta (Clark, Dugdale 2008).

A sostegno di questa tesi è possibile citare *The Prison Adult Literacy Survey* (Morgan, Kett 2003), lo studio condotto in Irlanda nel 2001 esclusivamente su detenuti e caratterizzato da un impianto metodologico mutuato dai test OCSE. Anche i risultati di questo studio evidenziano disparità di competenze tra cittadini liberi e detenuti; ben il 53% della popolazione detenuta irlandese si situava sul livello 1 di alfabetizzazione (il più basso nel *National Qualifications Frame-*

work) in relazione al 23% registrato nella popolazione generale. Dai risultati emerge anche un evidente legame tra disagio educativo e comportamenti anti sociali, dal momento che in Irlanda il tasso di criminalità per i maschi è considerevolmente più alto per i giovani che abbandonano la scuola (46,6 su 1.000) rispetto a coloro che ottengono la licenza (*Leaving Certificate*, 1,6 su 1.000). Nella stessa direzione vanno i risultati della ricerca condotta da Savoia (2013) in ambito italiano, che evidenziano, nello specifico contesto del carcere di Spoleto, una concomitanza tra successo educativo, sviluppo di migliori abitudini culturali e minor possibilità per i detenuti di cadere nei processi di prigionizzazione e disculturazione.

I dati mettono quindi in luce in maniera inequivocabile il legame tra basse competenze e rischio di finire in un percorso di devianza; nello specifico, per i detenuti stranieri tale rischio è ancora più alto.

Per quanto riguarda i detenuti stranieri in Italia, che spesso sono persone alle quali non è stata riconosciuta la possibilità di ottenere uno status giuridico, dei documenti e conseguentemente hanno intrapreso un percorso ai margini della società, costellato di eventi che le hanno indirizzate all'emarginazione e all'esclusione sociale, la situazione è ancor più drammatica. A titolo d'esempio, nelle classi di alfabetizzazione (387 corsi) gestite dai CPIA nel sistema penitenziario italiano, la presenza straniera rappresenta l'88,5% degli iscritti, secondo i dati del XIV Rapporto Antigone sulle condizioni di detenzione. In precedenti pubblicazioni (Benucci, Grosso 2015; 2017; Benucci 2018; 2021), infatti, è stato evidenziato come l'istruzione e la possibilità di intraprendere percorsi educativi in carcere, spesso la prima istituzione ad erogare percorsi formativi con la quale i cittadini stranieri vengono a contatto, costituiscano uno dei maggiori incentivi alla riduzione del tasso di recidiva, oltre ad essere raccomandati da numerosi documenti europei, fra i quali:

- il Protocollo nr. 1 alla Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (1952), che afferma che «a nessuno deve essere negato il diritto all'istruzione» (art. 2);
- la Carta sociale europea (1996), che stabilisce il diritto al lavoro, il diritto all'orientamento professionale e al diritto alla formazione professionale;
- il Trattato di Lisbona (2009), che ha riconosciuto i diritti dei cittadini dell'UE attraverso l'applicazione della Carta dei diritti fondamentali; l'articolo 14 della Carta riconosce che «tutti hanno il diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua».

Il Consiglio d'Europa ha inoltre approvato una serie di raccomandazioni relative in particolare ai detenuti stranieri che gli Stati membri dell'UE si sono impegnati a recepire, in particolare la raccoman-

dazione del 1990 sull'istruzione in carcere e le norme penitenziarie europee (rivista nel 2006). Secondo il report di sintesi pubblicato nel 2013 *Prison Education and training in Europe. Current state of play and challenges* (Hawley et al. 2013),¹⁴ l'educazione in carcere genera infatti una riduzione del costo sociale del tasso di criminalità, grazie alla maggiore capacità di trovare un impiego al termine della pena, favorita dall'abbinamento istruzione/formazione professionale; un maggior senso di appartenenza alla comunità, rafforzamento dei vincoli sociali, alla base della costruzione del cosiddetto 'capitale sociale'. La lotta all'analfabetismo e al rafforzamento delle competenze di *literacy* e *numeracy* rappresenta sicuramente il primo passo in questa direzione, in particolare in questo contesto.

Sia nel mondo libero che nel contesto carcerario, l'apprendimento della lingua target in relazione ai diversi livelli di *literacy* e allo status degli studenti è stato oggetto di molti studi, specie in ambito anglosassone (Klein, Martohardjono, Bigelow, Watson in Browder 2018); la ricerca in questo settore, infatti, si è resa necessaria per chiarire quale sia la relazione tra apprendimento della lingua target e livello di scolarizzazione precedente, variabile estremamente mutevole nei gruppi classe di L2.

Come anticipato in precedenza, infatti, la classe ad abilità differenziate (Caon 2016; Caon, Tonioli 2016) è il contesto principale all'interno del quale vengono inseriti i *refugee background students*, siano essi neo arrivati nelle società target o persone il cui progetto migratorio si è interrotto drammaticamente o è stato fallimentare.

Ogni classe rappresenta una realtà a sé stante, in cui i fattori menzionati prima e diversificati per ogni individuo giocano un ruolo fondamentale. Uno dei fattori chiave è rappresentato dal livello di scolarizzazione pregresso. Studi recenti, sia di tipo quantitativo che qualitativo (Browder 2018; Ripley Crandall 2018; D'Agostino, Sorce 2016), evidenziano come esista un'enorme variazione nelle competenze possedute dagli studenti cosiddetti SILFE (*students with limited or interrupted formal education*), variazione che viene correlata a uno sviluppo più o meno difficoltoso della competenza nella lingua target, oggetto di numerosi studi e ricerche finalizzati a descrivere al meglio questa condizione operazionalizzando i diversi aspetti che la compongono, come nel caso dello studio condotto da Browder (2018). Molti studi in letteratura evidenziano la correlazione tra mancanza di competenze alfabetiche in L1 e apprendimento più lento della lingua target, nello specifico dell'inglese come seconda lingua (Browder 2018; Klein, Martohardjono 2015; Tarone, Bigelow 2005).

Come sostiene Caon:

14 Commissionata dalla Commissione Europea a GHK Consulting (maggio 2013).

Occorre quindi integrare le azioni sorvegliando gli stadi dell'interlingua, considerando le diverse culture scolastiche d'appartenenza degli studenti o, come nel caso degli analfabeti, anche la non conoscenza del mondo scolastico (*routines*, dinamiche relazionali) e la mancanza dello sviluppo delle abilità di lettura e scrittura in L1. (2019, 38)

È necessario inoltre avvicinare gli studenti agli impliciti culturali della classe intesa come comunità di pratica attraverso spiegazioni esplicite, che chiariscano agli studenti le dinamiche comportamentali, le routine discorsive sia del contesto educativo che del mondo esterno.

Partendo dagli assunti connessi all'Educazione degli adulti, argomento per il quale si rimanda a numerosi ed esaustivi studi¹⁵ e al capitolo 2 di questo volume, è fondamentale definire i bisogni comunicativi degli apprendenti, nel quadro dell'inclusione dei migranti in società

altamente testualizzate, dove la scrittura tende ad essere sempre più 'un tramite imperativo nelle relazioni umane' (Adami 2008), le pratiche di alfabetizzazione diventano fondamentali, sia per favorire un processo di acculturazione, che ridefinirà l'intero sistema di riferimento sociale e simbolico dei migranti sia per stimolare un ruolo attivo e consapevole degli stessi all'interno delle società ospiti. (Borri 2019, 90)

I bisogni degli apprendenti analfabeti e a bassa scolarizzazione non erano presenti nella prima versione del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue* (QCER 2002), limite rilevato precocemente da molti studiosi e docenti. I domini di riferimento per la popolazione immigrata, come l'ambito educativo e l'ambito professionale non erano considerati, c'era scarsa attenzione per la prospettiva di apprendimento da lingue tipologicamente distanti, mancavano descrittori specifici per il livello precedente al pre-A1 (Minuz, Rocca, Borri 2014), dal momento che le competenze in letto-scrittura vengono date per scontate. Nemmeno con l'integrazione del Quadro proposta attraverso la pubblicazione del *Companion volume* i profili degli apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati vengono presi in considerazione, nonostante la necessità, sentita in tutti i Paesi europei e di cui si è detto sopra, di elaborare interventi specifici, con contenuti e scopi 'su misura' per questo profilo di apprendente. A partire da questa esigenza sono stati ideati e implementati per le diverse lingue e per diversi livelli di progressione dei sillabi, partendo dall'acqui-

¹⁵ Fra le molte opere sull'argomento si rimanda ai capisaldi: Knowles 1993; Deme-
trio 1997a; e a una rassegna sui percorsi di formazione degli adulti promossi dall'Uni-
versità italiana (Federighi 2018).

sizione delle competenze tecnico-strumentali in letto-scrittura per approdare a una piena competenza funzionale (Minuz, Rocca, Borri 2017). Questa proposta, elaborata da un gruppo di esperti e promosso dalle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa nell'ambito del progetto *LIAM (Linguistic Integration of Adult Migrants)*,¹⁶ ha generato un *Quadro comune europeo per l'alfabetizzazione e la L2 - European Framework for L2 and Literacy Teaching* (in preparazione).

I sillabi nati da questa operazione e in alcuni casi sperimentati (come nel caso dell'italiano L2) hanno permesso ai docenti di organizzare al meglio i contenuti per l'insegnamento, prestando anche attenzione allo sviluppo delle competenze alfabetiche, e di usufruire di validi strumenti per la didattica ai rifugiati come ad esempio il *Toolkit* per il supporto linguistico a rifugiati¹⁷ offerto ai docenti (volontari e non) che operano con richiedenti asilo e rifugiati.

Analizzando questi strumenti, è possibile comprendere come l'aspetto chiave da prendere in considerazione con questo profilo di apprendenti sia la necessità di considerarli come persone che devono non solo acquisire o consolidare delle competenze in letto-scrittura, ma anche e soprattutto apprendere i codici per decodificare in maniera corretta la nuova realtà di inserimento e agire discorsivamente nella nuova comunità. L'aspetto legato alla scelta di materiali adeguati, ad esempio, è centrale poiché determina la possibilità di sensibilizzare gli apprendenti ai diversi codici semiotici: oggetti come una scritta presente in un'insegna, che gli apprendenti possono osservare sia nel contesto in cui si trova collocata realmente (una strada, una piazza) che in una riproduzione cartacea o digitale; presenta poi l'ulteriore vantaggio di collegare l'esperienza diretta, in cui l'apprendente si vede coinvolto in prima persona, all'apprendimento linguistico, aumentando la percezione dell'utilità del corso di alfabetizzazione (Borri 2019; Minuz 2005).

Molti degli approcci all'alfabetizzazione prevedono inoltre il ricorso all'autobiografia (Demetrio 1997b; Ripley Crandall 2018; Montero 2018), o alla scrittura creativa (approccio LEA, *Language Experience Approach*) abbracciando l'idea che la possibilità di ricorrere alla narrazione della propria storia in classe aiuti a dare senso al processo di inclusione e integrazione nella nuova realtà, secondo una prospettiva etnografica.

Nel *Language Experience Approach*, ad esempio, i materiali prodotti oralmente vengono poi riutilizzati in forma scritta dall'insegnante per le attività di comprensione e di letto-scrittura. L'uso dell'autobiografia, però, non è un terreno facilmente praticabile, giacché,

¹⁶ <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants>.

¹⁷ <https://rm.coe.int/supporto-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e/16808b2cb0>.

come ricordato prima, i vissuti dei rifugiati possono essere costellati di traumi di vario tipo che non sempre è il caso di chiedere di richiamare alla memoria.

Alcuni altri aspetti centrali nella pianificazione di un corso destinato a rifugiati sono sicuramente la valorizzazione della dimensione metacognitiva (attivare processi di decodifica della società testualizzata in cui hanno vissuto fino a ora, attingere ad esperienze dirette, usare e valorizzare il repertorio linguistico), anche per attivare le strategie di *problem solving* volte a gestire compiti e richieste funzionali all'inserimento nel contesto sociale (Caon 2019, 41).

Come affermato in precedenza, coloro che non sono mai stati a scuola affrontano sfide che sono molto diverse da coloro che hanno una certa conoscenza di base di cosa siano la lettura e la scrittura. Ciononostante, gli studenti analfabeti hanno delle idee pregresse sull'apprendimento della lingua e sull'alfabetizzazione, idee che provengono dalle esperienze tramandate e comunicate nei propri Paesi di origine. È perciò importante promuovere nelle classi di alfabetizzazione delle discussioni preliminari, che gettino le basi per far sentire gli studenti stessi protagonisti del processo di apprendimento.

In un pionieristico volume, *Bringing Literacy to Life*, Wrigley e Guth (1992) mettono in evidenza come nei programmi innovativi i processi di insegnamento:

- usino l'esperienza dei discenti come punto di partenza per l'alfabetizzazione valorizzando per l'insegnamento le abilità che gli adulti possiedono già, piuttosto che evidenziare gli aspetti deficitari;
- mettano in luce gli aspetti della scrittura come pratica sociale, collegando i contesti in cui la lingua (scritta e orale) è usata e presentando la lingua nelle situazioni comunicative determinate da tali contesti;
- cerchino di indurre gli studenti a scoprire le intenzioni comunicative di un messaggio o di chiarire le proprie intenzioni comunicative;
- sottopongano all'attenzione degli studenti testi interi e presentati in contesto, anziché parole o lettere isolate;
- finalizzino le competenze linguistiche alla trasmissione e alla ricezione dei messaggi, non considerandole fini a sé stesse;
- abbraccino le varie dimensioni dell'alfabetizzazione (personale, sociale, culturale, politica, economica) e sostengano l'idea che l'alfabetizzazione consente la realizzazione di un insieme di funzioni tra le quali risolvere problemi, autopromuoversi, sopravvivere ecc.);
- contemplino l'integrazione tra le quattro abilità;
- promuovano discussioni su temi 'caldi' riguardanti l'integrazione e l'inclusione sociale (ad es., il conflitto tra generazioni che può generarsi nella migrazione);

- facilitino l'accesso alle informazioni di cui gli studenti hanno bisogno;
- incoraggino gli studenti nell'autonomia per l'accesso alle risorse e per formulare le proprie richieste, anche di supporto e aiuto.

Appare chiaro, da questo esaustivo elenco, che il ruolo del docente in questi contesti va ben oltre la funzione tradizionalmente attribuitagli. Oltre alla necessità di possedere «una solida formazione glottodidattica, consapevolezza delle questioni acquisizionali, sensibilità tipologica» (Arcuri, Mocciaro 2016, 314), il docente deve avere ulteriori competenze che gli permetteranno di agire in classe:

- come vero e proprio mediatore, che fornisce ai propri studenti le chiavi d'accesso (linguistiche e non solo) per decodificare il contesto d'arrivo;
- come figura in grado di valorizzare i punti di forza di questi apprendenti;
- come persona in grado di comprendere e gestire stati d'animo ed emozioni scaturiti da traumi e difficoltà psicologiche;
- come guida per preparare gli apprendenti al contatto (non sempre positivo) con il contesto di accoglienza.

Di fronte a una tale pluralità di funzioni da svolgere i docenti potrebbero sentire il bisogno di una guida volta a orientare le attività da proporre in classe per raggiungere di volta in volta i diversi obiettivi elencati sopra, specie in classi multilivello e ad abilità differenziate.

Il primo obiettivo su cui concentrarsi, però, riguarda un aspetto importantissimo della didattica a qualunque profilo di apprendente, ovvero la motivazione. Perché i miei studenti analfabeti/debolmente scolarizzati desiderano intraprendere questo percorso? Cosa ritengono utile imparare?

Sintetizzando quanto emerso da percorsi didattici pregressi in Paesi in cui storicamente si è riscontrata la presenza di questo profilo in contesti di migrazione, come gli Stati Uniti o il Canada (Wrigley, Guth 1992), gli apprendenti hanno evidenziato la necessità di comprendere la cultura e il 'sistema' del Paese target; difendersi da imposizioni di condizioni inique; impostare relazioni proficue e poter reagire, se necessario; relazionarsi con le autorità; spiegare o chiarire dei problemi in situazioni della vita quotidiana; guadagnare autonomia e ottenere riconoscimento sociale, spesso negato a coloro che hanno una competenza parziale della lingua, soprattutto se non sono alfabetizzati; migliorare la propria condizione sociale ed economica; essere in grado di aiutare i propri figli e restituire alla comunità ciò che si è ottenuto in termini di aiuto e supporto.

5.2 Bisogni delle classi ad abilità differenziate

Per implementare quindi in classe una didattica efficace, basata sui bisogni di una classe multilivello con la presenza di studenti analfabeti o scarsamente scolarizzati, è necessario tener presente che il modello operativo da usare dovrebbe essere il modello dell'UdA (Balboni 2014; Brichese 2019), ovvero l'unità di acquisizione o apprendimento, slegata da altre UdA per la caratteristica intrinseca delle classi di migranti adulti, ovvero la presenza oscillante degli studenti. Tenendo presente la stretta connessione tra competenze orali e competenze in letto-scrittura (Tarone, Bigelow 2005; Vinogradov, Bigelow 2010; Brichese 2019), è necessario immaginare attività che promuovano lo sviluppo integrato delle quattro abilità, pianificando momenti in plenaria legati all'oralità e attività differenziate nel momento in cui si passa dalla lettura alla scrittura (Bortolon Guidolin 2019), ricordando che anche i tempi di acquisizione delle competenze orali sono più lunghi per gli studenti a bassa o nulla scolarizzazione.

Uno degli aspetti di cui tener conto nella creazione e sperimentazione in classe delle UdA è relativo alla decodifica delle immagini. Seguendo la struttura tradizionale dell'UdA,¹⁸ si è soliti proporre in classe immagini (cartacee o digitali, statiche o in video) che sollecitano lo studente a 'prepararsi' al contenuto che verrà presentato. È quindi necessario ricordare che l'interpretazione delle immagini può non essere immediata per lo studente a bassa scolarizzazione, specie se riproduce realtà dalle quali lo studente è (o è stato fino all'ingresso nel Paese di arrivo) lontano (Altherr Flores 2017). È pur vero che la circolazione di immagini oggi è talmente pervasiva che può essersi costituito un immaginario collettivo di riferimento che travalica i confini geografici, identitari, culturali e linguistici, ma è possibile che immagini relative a specifiche situazioni debbano essere 'chiarite' con l'aiuto del docente. Attraverso un metodo fortemente orientato al significato e alla realtà, nella fase di motivazione e globalità, in cui il docente presenta il materiale, può risultare estremamente utile ancorare la presentazione del lessico, delle situazioni comunicative alla visione di 'oggetti reali' portati in classe dal docente: un pacco di riso, una confezione di detersivo, un portafogli, possono essere portati in classe, osservati, toccati, per passare più agevolmente dalla visualizzazione del segno scritto alla lettura, specie per quegli apprendenti che si avvicinano per la prima volta alla scrittura come sistema di significazione e trasmissione di informazioni e, in generale, per gli studenti che hanno difficoltà di astrazione non avendo sviluppato le specifiche abilità cognitive collegate alle competenze di letto-scrittura.

18 In questo contributo ci limiterà ad alcune considerazioni generali e non si dettano le tecniche didattiche da utilizzare per ogni fase dell'UdA, per cui si rimanda a Brichese 2019.

Per quanto riguarda il riconoscimento, riordino e collegamento dei suoni ai grafemi, attività molto utili nella fase di globalità possono essere quelle ispirate al TPR (*Total Physical Response*): un'applicazione pratica estremamente interessante, tale da essere considerata una buona pratica, è quella proposta da Siebetcheu (2020), che con una squadra di calcio di richiedenti asilo e rifugiati ha sperimentato attività similari, collegando strettamente la formazione linguistica alla principale (e piacevole!) attività svolta in Italia, ovvero il calcio, e usando gli oggetti e gli ambienti dell'allenamento per veicolare contenuti linguistico-comunicativi e nello specifico per favorire il riconoscimento di lettere e sillabe attraverso oggetti e parole familiari ai calciatori (ad es. palloni che riportano parole note scomposte in sillabe e che possono quindi essere riordinati per ottenere la forma corretta della parola). Nella fase di sintesi sono invece da prediligere attività comunicative che prevedano la realizzazione di compiti autentici e basati su simulazioni (ad es. la richiesta di un biglietto dell'autobus, la richiesta di informazioni per strada): quanto prodotto oralmente dagli studenti può essere trascritto e utilizzato dal docente per la fase del lavoro sulla scrittura, secondo il modello operativo proposto da Hokeness (2010). Le parole-obiettivo vengono infatti estrapolate dal testo prodotto dallo studente, e il vocabolo significativo per lui o per lei viene ulteriormente suddiviso nelle unità minime (fonemi o sillabe, o entrambi) sui quali si intende lavorare. Si immagini per esempio che in uno dei dialoghi prodotti nell'ambito di un *role play* a partire dai già citati realia portati in classe dal docente (ad es., il pacco di riso), recitato a voce alta, venga prodotta la parola 'riso': questa viene letta dal docente sulla scatola del prodotto e segmentata poi nelle unità minime, proponendo attività variegata sulle sillabe o sui fonemi che la compongono. Molto utili possono risultare poi le 'escursioni' in esterna attraverso le quali si può agevolmente creare un collegamento con la realtà (la parola 'riso' verrà a questo punto visualizzata sul cartello di un negozio di alimentari).¹⁹

È utile a questo punto richiamare quali sono i principali metodi di letto-scrittura ad oggi: la prima grande suddivisione avviene tra metodi globali (o *top-down*), che partono da parole dotate di senso per arrivare alle singole lettere, sillabe e suoni, e metodi analitici (o *bottom-up*), che partono dalle unità minime (fonemi o sillabe) per arrivare a unità dotate di senso come parole e frasi. Questi metodi sono sta-

¹⁹ L'ulteriore punto di forza delle uscite esterne è costituito dalla possibilità di coinvolgere la popolazione locale nelle attività didattiche (negozianti, operatori di centri per l'impiego), con il risultato di responsabilizzare e rendere consapevoli anche i membri esperti (i parlanti nativi o più competenti nella L2) della comunità di pratica costituita dal contesto di accoglienza, nel processo di alfabetizzazione delle persone a bassa scolarizzazione, processo che non a caso è stato definito all'inizio di questo contributo come pratica sociale collettiva che scaturisce dall'interazione e dalla negoziazione dei significati.

ti utilizzati tanto per l'alfabetizzazione in L1 che in L2, e, negli ultimi anni, sono stati coniugati nella sperimentazione di metodi integrati, che mutuino aspetti degli uni e degli altri (Condelli et al. 2008). Al di là della scelta del singolo metodo, è importante ricordare che uno degli aspetti maggiormente penalizzanti per gli studenti a bassa scolarizzazione è la mancanza di condivisione degli 'schemi' legati all'enciclopedia personale, quel set di competenze, conoscenze, copioni comunicativi che ci permette di attivare efficacemente l'*expectancy grammar* per decodificare correttamente un messaggio e mettere in relazione le nuove conoscenze con le conoscenze pregresse (vedi capp. 2 e 3).

Si cercherà adesso di adattare gli elementi chiave per la gestione efficace della CAD individuati dalla scuola veneziana di glottodidattica (Caon 2006; 2008) e presentati nel capitolo 2 per proporre una metodologia didattica in un contesto classe in cui sono presenti analfabeti o studenti a bassa scolarizzazione.

Secondo Caon e Tonioli (2016, 141) è necessario tenere in considerazione:

1. «una varietà della didattica all'interno dell'aula» materiali, contenuti e tecniche didattiche;
2. «un'organizzazione flessibile della classe» che rispetti la divisione in gruppi di alunni con lo stesso livello di apprendimento linguistico e quindi eterogenei e che presti attenzione tanto al recupero degli studenti con difficoltà quanto degli studenti eccellenti;
3. «una concezione cooperativa e basata sull'aiuto reciproco tra gli studenti» che collaborando e cooperando nella realizzazione di un compito diventano co-responsabili del lavoro da portare a termine agendo, in questo caso, sulle dinamiche relazionali che si sviluppano all'interno della classe;
4. l'utilizzo di schede di lavoro differenziate per stili di apprendimento e stratificate per complessità del compito (cf. D'Annunzio, Della Puppa 2006) che permettano di agire contemporaneamente su diverse «zone di sviluppo prossimale», secondo la celebre espressione di Vigotskij.

Il primo punto contempla l'aspetto di prioritaria importanza dei materiali didattici. Benché sia noto che i docenti non sempre riescono ad usare e ad adattare ai diversi contesti classe i materiali esistenti, oggi l'editoria propone materiali appositamente studiati per studenti scarsamente scolarizzati o analfabeti, con la premessa che il primo aspetto da considerare sono le aspettative che i docenti nutrono sui propri studenti e su cosa sono in grado di fare.

Molti sono i manuali multilivello che ad oggi possono essere adottati nelle classi ad abilità differenziate e che promuovono gli aspetti proposti nel contributo di Caon e Tonioli. Sia l'editoria nazionale

che internazionale stanno intervenendo in questa direzione,²⁰ pubblicando numerosi testi caratterizzati da:

- presenza di attività pensate per livelli dal Pre-ALFA al B1;
- stratificazione delle attività, con la segnalazione, per ogni attività, del livello dei destinatari per i quali è pensata e specifici consigli per attività destinate agli apprendenti con bassa scolarizzazione;
- presenza di testi autentici e ancorati a bisogni comunicativi degli apprendenti;
- attenzione all'aspetto culturale/interculturale e all'interazione con la comunità ospitante;
- utilizzo di un approccio autobiografico per promuovere l'utilizzo di testi vicini all'esperienza di vita quotidiana dei rifugiati.

Lo strumento *Toolkit* per il supporto linguistico a rifugiati, pubblicato dal Consiglio d'Europa, è uno dei migliori strumenti al momento disponibili per l'organizzazione interna e la versatilità dei contenuti proposti.

Fra gli strumenti più utili per la gestione della CAD presenti all'interno del *Toolkit* si segnalano le attività collegate all'uso dei dispositivi mobili e delle nuove tecnologie, per esempio per utilizzare app come Google Maps per l'espansione delle attività didattiche in aula con uscite in esterna, o ancora le app collegate ai manuali didattici, gli strumenti di condivisione di contenuti come Google Drive o altro, come si vedrà nel prossimo paragrafo.

5.3 Nuove tecnologie a supporto della lotta all'analfabetismo

In un recente e prezioso contributo, Virgilio (2018, 7) ci ricorda che

il quadro politico 'i2010: A European Information Society for Growth and Employment' (Commission of the European Communities 2005) ha definito l'inclusione digitale e la riduzione del *digital divide* come obiettivi politici strategici dell'UE. Tutti coloro che

20 Per l'italiano sono stati pubblicati, ad esempio il manuale *Pari e Dispari* (2016, edizioni Loescher); i manuali collegati al progetto ATAYA: *ATAYA* (2016), *ATAYA Prima* (2019) corredati dall'app ATAYA (edizioni Sestante). L'utilizzo del materiale multimediale gratuito a disposizione degli studenti permette di ovviare al problema della presenza fluttuante che spesso caratterizza i corsi per migranti; l'uso di video e foto permette di ancorare al contesto le conoscenze linguistiche, sviluppate in parallelo per le 4 abilità. Per lo spagnolo, si segnalano i materiali per classi multilivello: *Cuadernos de alfabetización*; *Manual de Lengua y Cultura* (2001, ed. Caritas Española); *Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera* (1999, ed. MEC); *En contacto con...* (2000, ed. ASTI); *URUK V.3.0*; per l'inglese, una rassegna di materiali per classi multilivello, fra i quali *ESL Literacy Readers, Whats Next* (2011, ed. New Readers Press).

vivono in Europa, in particolare le persone svantaggiate, dovrebbero poter utilizzare le ICT e beneficiare dell'uso delle stesse per l'accesso ai servizi di base. Il concetto di e-Inclusion (Riga Ministerial Declaration, 2006) definisce l'inclusione digitale sia come uso inclusivo delle ICT, sia come modalità per raggiungere obiettivi più ampi di inclusione sociale.

Molti CPIA, fra cui quello di Pordenone di cui si riporta l'esperienza, hanno focalizzato il lavoro e la riflessione sulla produzione di materiali fruibili a distanza, con l'obiettivo di avvicinare l'esperienza della didattica a studenti con bassa scolarizzazione, sfruttando le nuove tecnologie.

L'uso delle nuove tecnologie nella didattica, testimoniato da diverse esperienze anche in ambito internazionale, ha un potenziale molto ampio per rispondere alle sfide poste dall'insegnamento della L2 a pubblici variegati in classi ad abilità differenziate (Grosso 2020). Da una parte, infatti, esso favorisce un processo di apprendimento personalizzato, avvicinando gli apprendenti alle opportunità educative; dall'altro genera processi di apprendimento sia dell'uso dei diversi codici comunicativi sia delle stesse ICT (Codagnone, Kluzer 2011), promuovendo anche la *digital literacy*. Le ICT sviluppano infatti gli aspetti di interazione sociale e di supporto alla didattica e rispondono a obiettivi didattici specifici (Fiorentino, Cacchione 2011; La Grassa, Troncarelli 2015).

Per i rifugiati, l'uso di app didattiche su smartphone o tablet contribuisce al processo di *empowerment* e costituisce un'esperienza proattiva di apprendimento basata su reali bisogni e necessità, sfruttando l'abitudine all'uso dei cellulari (Grosso 2021). Attraverso l'uso di questi *device* è possibile fruire di una facilitazione dei contenuti di apprendimento, con un focus specifico sugli apprendenti analfabeti o debolmente scolarizzati, oggetto di riflessioni e applicazioni in molti progetti europei.²¹

Al centro dell'uso di questi strumenti sta la possibilità di creare un ambiente di apprendimento (*learning landscape*) contestualizzato e finalizzato allo sviluppo di competenze strettamente connesse allo svolgimento di compiti e interazioni quotidiani e sul lavoro, con i vantaggi legati alla possibilità di fruire dei contenuti sia in autonomia che in un percorso guidato; la possibilità di pianificare lezioni e materiali didattici *location-triggered*, ovvero generati a partire dagli ambienti reali che frequenteranno i beneficiari, e fruibili dagli apprendenti attraverso l'uso dello smartphone. Il ricorso a questi strumenti, che espande le possibilità del classico percorso didat-

21 Si vedano a titolo d'esempio i progetti *MASELTOV*, *SALSA* e *Mobile Pedagogy*, illustrati in Kukulska-Hulme et al. 2017; o ancora i progetti *MALL* (*Mobile Assisted Language Learning*) illustrati in Ahmad et al. 2015 e in Chasikou, Ypsilandis 2019.

tico guidato, mira al rafforzamento della *agency* dei rifugiati come protagonisti attivi del percorso di apprendimento che diventa quindi auto-diretto, sociale e caratterizzato da un approccio ludico. Inoltre, nel caso di individui destinatari di *resettlement*, le nuove tecnologie offrono l'enorme vantaggio di mettere in comunicazione le fasi pre-partenza e post-arrivo, creando dei legami con la comunità ospitante già in fase di pianificazione dell'inserimento.²²

Per i beneficiari, ci sarebbe la possibilità di instaurare relazioni ad esempio con *mentors/tutors/insegnanti* - che avrebbero una continuità una volta avvenuto il reinsediamento dei rifugiati nel contesto di arrivo - attraverso l'uso di piattaforme social specificamente collegate ai programmi di formazione linguistica, sia di base sia collegata alle opportunità di lavoro/di formazione professionale (Grünhage-Monetti, Braddell 2017, 303). I rifugiati potrebbero infatti avviare, già nel Paese di origine/di primo asilo, il percorso di formazione linguistica che proseguirà poi nella fase post-arrivo, e nello specifico, cominciare a: 1) apprendere in maniera interattiva il lessico e, in forma di *chunks*, le espressioni comuni utili per i primi mesi nella società di arrivo, obiettivo in linea con i principi della didattica acquisizionale (Vedovelli 2002b; Vedovelli, Villarini 2003; Rastelli 2009); 2) essere esposti a un flusso di input linguistico nella lingua target; 3) fruire di ambienti di apprendimento differenziati con input linguistici graduati e specifici per gli studenti debolmente scolarizzati/analfabeti.

La selezione e lo sviluppo di materiali didattici adeguati ai pubblici di riferimento è al centro di molti saggi e articoli glottodidattici (Cortés Velásquez, Faone, Nuzzo 2017); in relazione agli studenti con bassa scolarizzazione, spesso la scelta del materiale adeguato costituisce il discrimine tra un oggetto reale, tangibile, che segna il contatto con la didattica percepito come accessibile, e invece un elemento che per gli studenti può rappresentare un ostacolo insormontabile (Amoruso 2010). Più in generale, un'ampia riflessione su quali contenuti offrire ai propri studenti e sulle caratteristiche del proprio insegnamento, costituisce un'ottima base per decidere quale materiale può riflettere al meglio la propria visione e andare incontro alle reali esigenze degli apprendenti.

I seguenti esempi sono tratti da progetti o realtà in cui vengono messe in atto strategie di insegnamento che introducono gli allievi alla letto-scrittura, seguendo i principi comuni qui elencati e presentati nel volume pionieristico di Wrigley e Guth (1992).

22 L'ideazione e la realizzazione di progetti che creino un ponte tra la fase pre-partenza e la fase post-arrivo per i beneficiari di *resettlement* è stata oggetto di una call nell'ambito del programma FAMI; a tale call, l'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni ha risposto proponendo il progetto COMMIT, di cui l'Università per Stranieri di Siena è stata partner, che prevede la creazione di attività di connessione tra le due fasi. Per un approfondimento sul progetto si veda: <https://eea.iom.int/commit>.

1. Nella quasi totalità, i docenti usano attività di *meaning making* legate all'attribuzione di significati, con attività di associazione fra immagini e oggetti reali (ad es., un documento di identità reale e una foto di un documento di identità su un testo/materiale didattico), di sviluppo delle capacità cinetiche (tenere in mano una penna/matita, tracciare segni grafici con il dito, anche attraverso l'ausilio di tablet, come nel caso del progetto *TABULA*²³);
2. in molti casi gli studenti e gli insegnanti condividono informazioni sul proprio Paese di origine, portano in classe foto della propria famiglia; la condivisione, all'aumentare delle competenze, può portare alla costruzione di storie, materiale linguistico autobiografico che, come indicato in precedenza, può costituire la base di partenza di un approccio basato sull'esperienza degli apprendenti. In altri casi, gli apprendenti possono situare il proprio viaggio su mappe geografiche e partire da lì per produrre materiale che verrà trascritto e usato dal/dalla docente; è bene tuttavia ricordare che il viaggio è spesso legato ad eventi traumatici e non è quindi opportuno forzare gli studenti a parlarne, ma bisogna limitarsi a seguire eventualmente il filo di un racconto offerto dallo studente. A tal proposito, è possibile lavorare anche sulla conoscenza reciproca tra membri del gruppo chiedendo agli studenti di preparare dei cartelloni sui propri Paesi di origine (ovviamente con l'aiuto del docente) e raggrupparli secondo criteri come la distanza dal Paese target, le lingue comuni o altro);
3. un punto molto controverso e ancora dibattuto nell'ambito della ricerca sulla *literacy* riguarda la necessità o l'opportunità di alfabetizzare lo studente nella sua L1 prima che nella L2. A partire da Cummins (1979), molti studiosi affermano l'importanza che l'alfabetizzazione in L1 svolge per velocizzare e migliorare l'acquisizione della L2, ma, come afferma Pellitteri (2015):

vista anche la difficoltà di trovare le risorse (mediatori culturali, docenti che conoscono la lingua dello studente ecc.) per procedere in questa direzione, tale idea viene spesso accantonata, anche se va ricordato che la ricerca sta dando a questo aspetto un'importanza sempre maggiore.

4. All'aumentare della competenza linguistica, gli insegnanti propongono, in misura sempre maggiore, attività di ricono-

23 Per una descrizione del progetto si veda: <https://epale.ec.europa.eu/it/blog/tabula-un-tablet-imparare-litaliano>.

scimento di lettere e sillabe (come combinazione di suoni), a partire dai nomi degli studenti o altre parole a loro familiari, come le scritte presenti in prodotti che gli studenti usano, le scritte presenti dentro e fuori dalla scuola ('uscita/en-trata', 'pericolo');

5. l'introduzione della scrittura è graduale e prevede la possibilità di usare supporti come strisce di cartone che possono poi essere ritagliate per favorire la segmentazione delle parole. Le produzioni degli studenti, realizzate su supporti digitali o cartacei, vengono conservate ed 'esposte' in classe per incoraggiare e motivare gli studenti, così come le autobiografie (linguistiche o di altro tipo). Vengono promosse attività che favoriscano la creazione di uno spirito di gruppo e legami tra gli studenti, così che la classe diventi un ambiente di scambi significativi, autentici, in cui si comunica anche per il piacere di farlo.

Le attività menzionate promuovono il legame tra le conoscenze pregresse degli adulti e creano fiducia, dando un senso alle attività didattiche che si svolgono in classe; l'approccio didattico al *Linguistic Landscape*, basato sull'idea di usare i testi esposti come input linguistici autentici in L2, può fornire idee e risorse utilissime per collegare il dentro e il fuori dalla classe, come riportato in esperienze nazionali (Bagna, Gallina, Machetti 2018) e internazionali (Cotto Medina, Freeman in Wrigley, Guth 2000; Malinowski, Maxim, Dubreil 2021) e promuove un approccio alla L2 situato attraverso l'esposizione a testi multimodali, la cui gestione da parte degli apprendenti è sempre più necessaria nelle società contemporanee come affermato all'inizio di questo contributo.

Infine, si ritiene opportuno concludere questo capitolo con una serie di domande, riprese dal già citato volume di Wrigley, Guth (2000) e attualizzate, che possono aiutare i docenti a valutare l'adeguatezza dei materiali didattici in relazione a questo profilo di apprendenti così peculiare. Le domande sono raggruppate in sei sezioni, con l'obiettivo di valutare:

- il collegamento tra i materiali e le aspettative degli studenti;
- la correlazione tra le attività che promuovono la letto-scrittura e le abilità di comprensione e produzione orale;
- la correlazione tra le attività di scrittura e i bisogni comunicativi degli studenti;
- la diversificazione dei materiali e delle attività in relazione alla classe ad abilità differenziate e ai diversi stili presenti, retroterra linguistico-culturali, percorsi di scolarizzazione pregressi;
- il collegamento tra i materiali e la realtà vissuta dagli studenti, la valorizzazione della loro possibilità di esprimersi in maniera creativa e di vedere il frutto del loro sforzo (le produzioni) utile per

- l'adeguatezza nell'evitare l'etnocentrismo veicolato da stereotipi nella rappresentazione di donne, immigrati ecc.;
- l'adeguatezza nel non dare per scontati elementi culturali e interculturali della società di arrivo.

1 Lingua e alfabetizzazione

- 1 Will students feel both successful and challenged doing the lessons?
Gli studenti si sentiranno allo stesso tempo gratificati e messi alla prova nel partecipare alle lezioni?
- 2 Do the materials try to link listening and speaking to reading and writing?
I materiali cercano di collegare l'ascolto e la produzione orale alla letto- scrittura?
Do the materials focus on meaningful reading and writing for a purpose (other than practice)? Are there enough opportunities for students to 'try out' writing and express their ideas on paper?
I materiali si focalizzano sulla lettura significativa e sulla scrittura 'controllata' (altra rispetto alla pratica)? Ci sono sufficienti opportunità per gli studenti di provare a scrivere ed esprimere le loro idee su carta?
- 4 Do the activities present a good balance between word recognition skills and letter identification on the one hand and whole language activities on the other? Do the activities provide enough opportunities for global processing?
Le attività presentano un buon equilibrio tra abilità di riconoscimento di parole e lettere da un lato e attività basate sulla lingua nella sua globalità? Le attività offrono opportunità sufficienti per una processazione globale?
Do the materials take advantage of the print environment that exists in the students' communities? Do they present opportunities to develop print awareness?
I materiali fanno uso delle scritture esposte che esistono nelle comunità degli studenti? I materiali presentano opportunità per sviluppare consapevolezza della scrittura?
- 6 Are the materials written at the appropriate level in regard to students' overall language proficiency, literacy background, familiarity with cultural concepts, and prior knowledge?
I materiali sono redatti ad un livello appropriato in relazione alla competenza generale degli studenti, al retroterra di alfabetizzazione, alla familiarità con concetti culturali e alle conoscenze pregresse?
Do the materials encourage students to make hypotheses while reading by asking students to guess the meaning of a word using context cues? Do the materials encourage students to take risks in their writing by going through a process of brainstorming with others, writing down ideas, composing several try-out drafts, and focusing on selected aspects of spelling, punctuation, and grammar in the final editing phase?
I materiali incoraggiano a fare ipotesi durante la lettura attraverso domande agli studenti per imparare il significato di una parola usando indizi di contesto? I materiali incoraggiano gli studenti ad assumersi rischi nel processo di scrittura usando il confronto con gli altri, buttando giù le idee, creando molteplici versioni di bozza e focalizzandosi su aspetti selezionati di pronuncia, punteggiatura e grammatica nella fase della composizione finale?
- 7

2 Linking text to student needs, goals, and experiences

Associare i testi ai bisogni degli studenti, agli obiettivi e alle esperienze

Do the materials:

I materiali:

- 1 Contain the kind of activities that respond to student needs and student goals?
Contengono di attività che rispondono ai bisogni e agli obiettivi degli studenti?
- 2 Reflect the students' reality, their roles, lives, and aspirations?
Riflettono la realtà degli studenti, i loro ruoli, le loro vite e le loro aspirazioni?
Help students to link their own experience to the activities and tasks? Do they provide space for student contributions, such as learner-generated materials, student research, etc.?
Aiutano gli studenti a collegare la loro esperienza alle attività e ai compiti richiesti? Forniscono spazio per i contributi degli studenti, come ad es. materiali creati dagli studenti, ricerche degli studenti ecc.
- 4 Provide a link to the community, such as realistically reflecting issues that the community faces?
Forniscono un collegamento con la comunità, ad es. riflettendo realisticamente i problemi che la comunità affronta?

3 Extending the students' background knowledge

Ampliare le conoscenze di base degli studenti

Do the materials:

I materiali:

- 1 Help activate the background knowledge that students bring to class and call on the coping strategies that they have developed?
Aiutano ad attivare le conoscenze di base che gli studenti portano in classe e fanno appello alle strategie di coping che hanno sviluppato?
- 2 Help students acquire new ideas by linking their experiences and ideas to larger issues in the community or the society?
Aiutano gli studenti ad acquisire nuove idee collegando le loro esperienze e idee a questioni più ampie nella comunità o nella società?
- 3 Contain opportunities to develop critical thinking and problem solving?
Prevedono opportunità per sviluppare il pensiero critico e il problem solving?

4 Cultural bias

Pregiudizi culturali

- 1 Do the materials present positive images of immigrant groups in general and of the student group in particular? Do they avoid stereotyping according to age, gender, and ethnic group?
I materiali presentano immagini positive dei gruppi di immigrati in generale e del gruppo di studenti in particolare? Evitano stereotipi in base all'età, al sesso e al gruppo etnico?
- 2 Do the materials stereotype by omission? Are women, the elderly, Asians, Latinos, Blacks, and other groups absent or do they appear only as tokens?
I materiali risultano stereotipati per omissione? Le donne, gli anziani, gli asiatici, i latini, i neri e altri gruppi sono assenti o appaiono solo come comparse?
- 3 Is there an ethnocentric slant to the way cultural information is presented? Do the materials give the impression (or even insist) that there is one right way of doing things or do they explain options and choices?
C'è un taglio etnocentrico nel modo in cui vengono presentate le informazioni culturali? I materiali danno l'impressione (o addirittura insistono) sul fatto che ci sia un solo modo giusto di fare le cose o spiegano opzioni e scelte?
- 4 Are the contributions of immigrants and minorities in general and the learners' groups in particular adequately represented in the readings?
I contributi degli immigrati e delle minoranze in generale e dei gruppi di studenti in particolare sono adeguatamente rappresentati nelle letture?
- 5 Do the materials allow learners to present their own perspectives on life or do they simply show adults in their roles as model workers, model parents, or model community members?
I materiali permettono agli studenti di presentare le loro prospettive di vita o mostrano semplicemente gli adulti nei loro ruoli di lavoratori modello, genitori modello o membri della comunità modello?

5 Linking teacher experience and interest with the materials

Collegare l'esperienza e l'interesse dell'insegnante con i materiali

- 1 Given the background of the teachers, do the materials look 'teachable'?
Dato il background degli insegnanti, i materiali sembrano 'insegnabili'?
- 2 Would the materials be a joy to teach and fun to learn from? What activities can be used to 'lighten up' literacy overload?
I materiali sono gradevoli da usare dal punto di vista di chi insegna e divertenti per chi impara? Quali attività possono essere usate per 'alleggerire' il sovraccarico di alfabetizzazione?
- 3 Does the content reflect the interests of both teachers and students?
Il contenuto riflette gli interessi degli insegnanti e degli studenti?
- 4 Is it clear how teachers are meant to use these materials?
È chiaro in che modo gli insegnanti dovrebbero usare i materiali?

6 Adaptability

Adattabilità

- 1 Can the materials be adapted to various learning and teaching styles?
I materiali possono essere adattati a diversi stili di apprendimento e insegnamento?
- 2 Are there enough different kinds of activities so all students can develop a range of skills?
Ci sono tipologie di attività sufficientemente diversificate in modo da far sviluppare agli studenti un ventaglio di competenze?
- 3 Do the activities lend themselves to whole group discussions, small group work, pair activities, and individual reading and writing?
Le attività si prestano a discussioni di gruppo plenarie, lavoro in piccoli gruppi, attività a coppie, lettura e scrittura individuale?