

Le competenze a 360° degli alfabetizzatori degli adulti: un'alta professionalità per rispondere a situazioni di estrema fragilità

Paola Casi

Cpia Reggio Emilia sud - sede di Albinea

1. Un disegno organico

Nell'ambito della tutela dei Diritti Umani, in situazioni molto diverse fra loro a livello globale, avviene che interventi di alta professionalità messi in atto per affrontare situazioni di emergenza, se non supportati da contesti, infrastrutture, tutele giuridiche o risorse adeguate, si riducono ad essere segmenti isolati. Nelle situazioni in cui manca una progettazione politica di ampio respiro che garantisca continuità, avviene che interventi effettuati con competenza e responsabilità in un determinato ambito possano risultare inefficaci.

Individuare la gamma delle competenze necessarie ad un alfabetizzatore degli adulti del ventunesimo secolo è un'azione urgente e necessaria, ma non può essere realizzata al di fuori di un disegno organico che contempra misure concrete per la tutela del diritto all'istruzione di base dei giovani e degli adulti; un disegno che abbia risorse concrete su più piani istituzionali e garanzie di attuazione dal livello locale a quello nazionale ed europeo, con interazioni e scambi sempre più fecondi a livello planetario.

Una progettazione che orchestrasse in modo armonico e completo le attenzioni, gli interventi e le procedure necessarie a colmare il disagio e la non autonomia di giovani e adulti che a livelli diversi non sono in grado di leggere e di scrivere dovrebbe affondare le proprie radici nei

principi sanciti dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, dalla *Costituzione della Repubblica Italiana* e dovrebbe essere costruita tenendo conto degli obiettivi dei programmi relativi ai principi di *lifelong learning* dell'Unione Europea. L'articolo 26 della *Dichiarazione dei Diritti dell'uomo* recita: «Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione dev'essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti.» La definizione del profilo degli insegnanti alfabetizzatori, con tutte le competenze che sono loro richieste dalla realtà contemporanea nella quale vivono gli studenti con problemi di analfabetismo, corrisponde ad un ramo che ha sì in questo diritto le radici della propria ragione d'essere, ma che allo stesso tempo, senza il tronco e gli altri rami dell'albero, non può reggersi e non può esprimersi. Il tronco e gli altri rami dicono di una progettazione di politica scolastica che sappia mettere al centro il diritto all'istruzione degli adulti; senza questa opzione ogni azione costruita sapientemente per dare autonomia nella lettura e nella scrittura a giovani e adulti che si trovano mutilati nella loro vita relazionale e lavorativa, rischia di andare perduta e di non produrre i risultati attesi.

1.1 Il diritto all'istruzione degli adulti in Italia

Cosa possiamo dire dell'attuale situazione italiana a questo proposito? In quale disegno di politica scolastica degli adulti si inserisce la definizione del profilo degli alfabetizzatori? Il diritto all'istruzione degli adulti, così come è espresso nell'articolo 26 della *Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo* è effettivamente tutelato? Quanti e quali ostacoli incontrano gli adulti che non sono autonomi nella lettura e nella scrittura (sia italiani che stranieri) solamente per accedere ad un corso di alfabetizzazione? Qual è la misura della distanza tra il principio affermato nell'articolo 3 della *Costituzione Italiana*, nel quale si afferma che «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori

all'organizzazione politica, economica e sociale del paese» e la realtà concreta di chi non trova percorsi organici e strutturati per uscire dalla condizione invalidante dell'analfabetismo? A queste domande, estremamente importanti e prioritarie per qualsiasi agenda politica che voglia salvaguardare la democrazia e la pace, si riserveranno in questo contributo risposte molto sintetiche, necessarie per collocare la riflessione sulle competenze degli alfabetizzatori degli adulti nel difficile contesto in cui tali figure professionali sono chiamate ad operare. Nel convegno «*Cittadinanza e analfabetismo*» (Reggio Emilia, 13-14 maggio 2016) sono state documentate innumerevoli situazioni di esclusione istituzionale di ragazzi e adulti con problemi di analfabetismo, in tutti i segmenti del percorso che dovrebbe essere garantito loro per “*rimuovere gli ostacoli che impediscono la piena cittadinanza*”. Attraverso interviste e resoconti di prassi scolastiche, ciò che avviene su tutto il territorio nazionale è estremamente allarmante:

- Adulti italiani e stranieri che chiedono di entrare in formazione esplicitando la loro condizione di analfabetismo si sentono rifiutare più volte l'iscrizione;
- In diversi casi l'iscrizione è accolta ma non ci sono le risorse per accogliere in classe gli studenti (si verificano attese di anni);
- In molti casi i test non individuano le lacune nelle competenze alfabetiche, gli studenti vengono inseriti in classi di alfabetizzati e abbandonano perché non riescono a seguire le lezioni;
- Nella maggior parte dei casi viene offerto un percorso con un numero di ore insufficiente per le esigenze di chi non è alfabetizzato;
- All'interno dei *Cpia* i percorsi di alfabetizzazione non ricevono né un riconoscimento in termini didattici (non esistono certificati che attestino il raggiungimento di una progressione nell'acquisizione delle competenze alfabetiche) né un riconoscimento in termini di organico degli insegnanti (il conteggio per l'assegnazione del numero degli insegnanti ad un *Cpia* avviene sulla base del conseguimento delle certificazioni A1, A2 e superiori). L'iscrizione degli adulti analfabeti non solo non è sostenuta a livello istituzionale da percorsi e strumenti individuati in modo accurato dal Miur, ma può costituire un pericolo per la perdita dei posti dei docenti;

- Non esiste per gli adulti il diritto ad imparare a contare e ad operare a livello elementare con i numeri: i docenti della primaria in servizio nei corsi per adulti sono insufficienti a rispondere alla domanda di alfabetizzazione e anche nelle poche situazioni in cui sarebbe possibile non vengono attivati corsi di *numeracy*. Per coloro che non sanno contare o non sanno leggere e scrivere è consentito l'accesso alla scuola media nei Centri per l'istruzione degli adulti, ma tanto per chi non sa contare quanto per chi è analfabeta, i percorsi e le proposte didattiche non sono accessibili a questi studenti. Non ci sono monitoraggi per registrare quanti abbandoni si verificano: offrire ad un lattante cibo solido equivale a lasciarlo morire di fame;
- I sedicenni e i diciassetenni neoarrivati si vedono rifiutare l'iscrizione sia nella scuola superiore che nei *Cpia*.

Tutti questi elementi evidenziano quanto il diritto all'istruzione degli adulti in Italia sia negato sotto moltissimi aspetti. Nella maggior parte dei paesi europei, le voci sopracitate corrispondono ad impegni e risorse che i rispettivi Ministeri dell'Istruzione garantiscono e tengono monitorati. In Italia, se escludiamo le risposte create all'interno delle istituzioni per la volontà e la sensibilità di alcune figure e osserviamo invece ciò che è messo in atto in modo uniforme a livello istituzionale, ci rendiamo conto che predomina l'assenza di risposte e di risorse.

2. Quali competenze dell'insegnante per ogni profilo di apprendente? Un paragone con l'agricoltore

Osservando le tabelle seguenti relative alla stagionalità di una cinquantina di prodotti, tra ortaggi e frutti, riceviamo informazioni relative ai tempi nei quali è possibile, in una certa zona climatica, avere a disposizione un frutto o un ortaggio maturo. Ci sono prodotti che possono essere pronti per il consumo in tutti i mesi dell'anno, come le carote, e prodotti che arrivano a maturazione solamente in un determinato mese, come le more. Sono rari gli ortaggi o i frutti che hanno corrispondenze sia nel numero che nei mesi di raccolta, come per esempio i cavolfiori e i cavoli che possono essere raccolti per sette mesi,

da settembre a marzo; nella maggior parte dei casi la conoscenza della stagionalità della frutta e della verdura richiede conoscenze specifiche per ogni singolo prodotto, che può avere caratteristiche sue proprie non assimilabili ad alcun sottoinsieme.

Stagionalità della verdura											
Ortaggi	Gen	Feb	Mar	Apr	Mai	Giù	Lug	Ago	Sett	Ott	Dic
asparagi											
broccoliflorate											
broccoli											
cavolfiori											
cavoli											
cavolfiori											
cavoli											
cetrioli											
cilantro											
fagiolini											
fagioli											
fave											
fioracchi											
funghi											
lattuga											
melanzane											
patate											
peperoni											
piselli											
pomodori											
porri											
zucchini											
zucchine											

Stagionalità della frutta											
Frutta	Gen	Feb	Mar	Apr	Mai	Giù	Lug	Ago	Sett	Ott	Dic
albicocche											
angurie											
arance											
cachi											
cantalupo											
ciliegie											
kiwi											
fragole											
limoni											
limoni											
mandarini											
mandarini											
mali											
meloni											
mirtilli											
more											
pere											
pesche											
prugne											
pomarance											
uva											

Tabella 1

Le informazioni ricavabili dalle tabelle riguardano solo i tempi di produzione; un agricoltore che si debba occupare di tutta questa varietà di frutti e di ortaggi deve conoscere moltissime altre cose: il tipo di terreno più adatto ad ogni varietà, la concimazione, i tempi di semina e di germinazione, l’innaffiatura, i diversi parassiti, le diverse malattie e le strategie ammesse in agricoltura biologica per difendere le piante, gli attrezzi differenti per la coltivazione, le rotazioni tra le colture, ecc....

Per ognuna di queste dieci voci potrebbero essere riportate altrettante tabelle con i cinquanta prodotti sopraelencati, la cui conoscenza approfondita si renderebbe necessaria per le innumerevoli azioni che occorrerebbe orchestrare al fine di assicurare ad ogni prodotto le cure necessarie per una crescita ottimale. È scontato affermare che l’agricoltore che debba occuparsi della coltivazione di soli sei ortaggi dovrà possedere una gamma molto più ristretta di competenze. Se si

selezionassero ortaggi che hanno esigenze nutritive simili, che potrebbero quindi essere seminati nello stesso terreno, e che avessero tempi di produzione legati ad un periodo simile, come per esempio le crucifere (verze, cavolfiori, broccoli, rape bianche, cappucci, cavoletti di Bruxelles) che possono essere raccolte indicativamente da settembre a marzo, si otterrebbe una situazione paragonabile alla realtà degli insegnanti di italiano L2 che operano con studenti alfabetizzati.

Gli insegnanti che lavorano con studenti che non hanno lacune nelle competenze alfabetiche e che possono contare su un background scolastico e culturale di base, possono utilizzare in modo accurato il prezioso strumento del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, individuando il livello degli studenti in ingresso e programmando le attività utilizzando i descrittori del QCER. Quando i profili degli apprendenti presentano invece problematiche riconducibili a percorsi scolastici accidentati, incompleti o addirittura assenti, quando anche in presenza di percorsi apparentemente completi vengono rilevate lacune nelle competenze alfabetiche, le preziose tabelle relative ai sei livelli del QCER, non sono più utilizzabili come unico riferimento, ma devono essere supportate ed integrate con molti altri indicatori che devono essere rilevati; la progettazione dei tempi di apprendimento dovrà tenere conto di nuovi fattori e dovrà essere composta con abilità che in molti casi dovranno essere declinate *ex novo*. È chiaro che la gamma delle competenze che un insegnante deve possedere è ampia tanto quanto diversificati sono i profili degli apprendenti di cui si deve occupare e tanto quanto varie e complesse sono le abilità da sviluppare, specialmente quelle che richiedono alla mente degli apprendenti la costruzione di nuovi percorsi neurali, così come è richiesto agli adulti non alfabetizzati nel percorso di apprendimento della lettura e della scrittura (Dehaene, 2013).

2.1. Le molte variabili da considerare nell'individuazione del profilo degli apprendenti che necessitano di acquisire o consolidare le competenze alfabetiche

Per fare una fotografia del profilo dell'apprendente con problemi di analfabetismo dobbiamo considerare due aspetti generali e molti altri

aspetti particolari, dei quali di solito un insegnante di L2 a studenti scolarizzati non si occupa. Gli aspetti generali appartengono a due diverse tipologie e non è possibile rilevarli con modalità simili. Il primo aspetto, infatti, che potremmo definire «aereo», proseguendo con la metafora degli ortaggi, costituisce la parte più visibile, come quella corrispondente alle foglie verdi delle carote. Il secondo aspetto, che è celato alla vista, è quello sotterraneo, corrispondente alle radici arancioni. La parte aerea rappresenta quella più facilmente rilevabile a livello oggettivo, mentre per conoscere la parte sotterranea, sono necessari interventi di estrazione che richiedono strumenti e mezzi che difficilmente gli insegnanti hanno a disposizione. Per le risorse che attualmente si hanno a disposizione in un corso di italiano per stranieri pubblico è importante riuscire almeno a testare gli elementi della parte aerea. In una situazione ottimale la rilevazione completa del profilo dell'apprendente, comprensiva anche della parte sotterranea, è auspicabile per la progettazione di interventi sempre più costruiti sulle esigenze formative individuali.

2.1.1. Rilevare le competenze orali

La parte «aerea» può essere conosciuta per esempio testando ciò che lo studente sa operare con la L2, sia a livello orale che scritto. Occorre quindi predisporre prove che rilevino il livello di ricezione/produzione orale, con un'attenzione particolare: è necessario che le prove siano costruite in modo da evitare l'interferenza del codice scritto. Insieme a questa competenza che normalmente non è richiesta agli insegnanti che operano unicamente con i sei livelli del QCER, è necessaria la consapevolezza che nell'utilizzare gli stessi descrittori del Quadro per quanto riguarda le abilità orali, sia però necessario, per questa particolare tipologia di utenti, creare più sottolivelli: A1.1 ; A1.2 – A2.1 ; A2.2. Il motivo che impone questo intervento volto ad ampliare la gradualità del percorso di acquisizione della L2 orale è determinato dal fatto che dovendo impiegare un numero molto più consistente di ore rispetto agli alfabetizzati, i livelli del QCER sono per questi apprendenti dei macro livelli che è necessario segmentare.

Nella sperimentazione nazionale del “*Test di rilevazione delle competenze alfabetiche*” realizzata nel 2015/2016 dall’Università per Stranieri di Siena è stata aggiunta alla prova di rilevazione delle competenze orali una prova di ascolto e ripetizione graduata di frasi funzionale a rilevare problemi di percezione uditiva, di articolazione dei suoni e di memoria linguistica. La memoria linguistica è indicativa della difficoltà che molti adulti con problemi di analfabetismo hanno nel riconoscimento e nella riproduzione di singoli suoni, tanto che in molti paesi affiancano ai corsi di alfabetizzazione dei percorsi di cura della pronuncia con logopedisti, lezioni dedicate appositamente alla «consapevolezza fonologica» (*phonological awareness*).

Le persone alfabetizzate, sia nel percorso scolastico che nella vita quotidiana, continuamente hanno effettuato ed effettuano operazioni di scomposizione e ricomposizione di ciò che ascoltano quando devono analizzare i suoni di cui sono composte le parole per scriverle, e continuamente passano dall’analisi alla sintesi nel momento in cui leggono. Questo allenamento continuo determina un’abilità che negli analfabeti è raramente presente, e che comporta rallentamenti enormi nei percorsi.

2.1.2. Rilevare le competenze alfabetiche

Occorre poi essere in grado di testare le competenze alfabetiche, individuando 4 voci:

- le competenze nella lettura strumentale: cosa uno studente è in grado di leggere: che tipo di parole, con quante sillabe, se per esempio solo parole con due sillabe, oppure parole con doppia o tripla consonante, se legge semplicissime frasi e di quanto tempo ha bisogno per leggerle, se manifesta tentennamenti e riformulazioni ecc...;
- le competenze nella lettura comprensione: occorre poi testare, a partire da un livello minimo di lettura strumentale e di competenza orale la comprensione della lettura (lettura funzionale);
- le competenze nella scrittura strumentale: occorre verificare la competenza nella copiatura. Ci sono studenti che non sono in grado di copiare, oppure studenti che copiano omettendo alcuni

elementi. Occorre verificare se uno studente sa scrivere (sotto dettatura) parole con 2 o 3 sillabe, che tipo di complessità è in grado di affrontare (se parole con più consonanti o più vocali consecutive, oppure semplici frasi) con quali tempi;

- le competenze nella produzione scritta: occorre verificare, a partire da un livello minimo di scrittura strumentale e di competenza orale, cosa uno studente è in grado di scrivere in modo autonomo per le esigenze della vita quotidiana (scrittura funzionale).

2.1.3. Rilevare le competenze numeriche

Un'altra competenza che può essere testata senza l'interferenza del codice scritto è la competenza numerica (*numeracy*). L'incapacità di riconoscere i numeri, di comprenderne l'ordine di grandezza ne impedisce la memorizzazione nella L2, poiché se per esempio non si ha idea del significato della posizione dei numeri all'interno di una cifra, l'acquisizione della parola che indica quel numero nella L2 non ha riferimenti per poter essere agganciata a conoscenze preesistenti. Inoltre ogni testo o input didattico che faccia riferimento ad orari, spese, tabelle, misure, date, percentuali rimane oscuro in tutti gli elementi che si riferiscono agli ambiti della *numeracy*, e l'apprendimento linguistico viene fortemente compromesso.

2.1.4. La scolarizzazione

L'elemento che sta tra la parte aerea più facilmente rilevabile e la parte sotterranea più difficile da sondare è la scolarizzazione. Rilevare quanti anni di scuola gli studenti hanno frequentato nel paese d'origine è importante ma è un'informazione che dovrebbe essere composta e letta insieme al numero di ore settimanali, di materie, di giorni annuali, di studenti per classe, di frequenza effettiva dello studente alla scuola. Così come esiste una certa corrispondenza tra chi dichiara di aver frequentato almeno cinque anni di scuola (ad esclusione delle scuole coraniche solamente orali) e una discreta manualità fine, un certo orientamento spaziale, non avviene lo stesso per quanto riguarda la capacità di leggere parole e frasi. Ci possono essere infatti

studenti che dichiarano di aver frequentato la scuola di base anche una decina di anni e presentano documenti nei quali è attestato lo studio di una lingua con caratteri latini ma poi non sono in grado nemmeno di scrivere i propri dati. All'interno di questo gruppo ci possono essere a volte studenti con disturbi d'apprendimento che non sono stati intercettati come tali dal sistema scolastico del paese d'origine. Un altro elemento da rilevare insieme al dato sulla scolarizzazione è relativo alla presenza o meno del codice scritto nella lingua madre. La differenza tra una persona che può contare su una lingua madre scritta di riferimento per tradurre e/o comprendere con più sicurezza e precisione input via via più complessi e una persona che invece può affidarsi unicamente alle immagini e ai contesti per la comprensione di un linguaggio che cresce in complessità (come succede a molti degli adolescenti migranti che devono apprendere il linguaggio specifico delle diverse materie scolastiche), si può paragonare alla differenza di sicurezza e velocità nella salita su un piano inclinato ghiacciato tra chi possiede scarponi e ramponi e chi lo affronta a piedi nudi.

2.1.5. Il background socioculturale ed altri elementi di difficile individuazione

La parte non visibile ma molto importante per poter conoscere l'identità e le potenzialità degli apprendenti o le loro lacune è costituita dal loro *background* socio culturale. Sono elementi non facilmente rilevabili, per diversi motivi. Occorrerebbe verificare:

- il livello della L1 orale. Ci sono studenti con un lessico ridottissimo nella lingua madre; per loro ci sono parole e verbi come grandi contenitori, per esempio non esiste la parola «lago», perché «mare» significa grande quantità di acqua allo stesso modo di lago e va bene per entrambi.
- la competenza scritta in L1;
- le competenze logiche;
- quante e quali altre lingue gli studenti conoscono e a quale livello nelle diverse abilità;
- se ci sono vissuti emotivi legati ad esperienze traumatiche. A volte è l'impossibilità di aver potuto accedere alla scuola nell'infanzia per motivi economici o di discriminazione di genere, altre volte è

l'umiliazione subita da adulti a causa della propria condizione di analfabetismo; altre volte c'è stato un impatto con sistemi didattici violenti e gli studenti associano l'idea della scuola alle violenze che hanno subito;

- eventuali competenze trasversali, che possono essere utilizzate nel percorso d'apprendimento;
- se il contesto familiare e comunitario nel quale una persona è inserita è trainante o penalizzante, con gli stimoli relazionali e culturali che lo caratterizzano;
- la motivazione personale all'apprendimento. Sarebbe utile conoscere in quale modo questa motivazione si declina per le esigenze differenti di ogni studente.

3. Analisi delle competenze in ingresso: gestire la complessità

Osservando la tabella seguente, relativa alle competenze di cinque soli studenti adulti realmente iscritti ad un corso di alfabetizzazione, fra i 18 e i 50 anni, con la caratteristica comune di non aver mai frequentato la scuola nel paese d'origine, possiamo renderci conto di quanto diversificati possano essere i profili di apprendenti dei quali sono state rilevate solamente alcune delle competenze precedentemente definite «aeree», cioè più inscrivibili in prove oggettive e di più accessibile verifica. Se i dati riportati venissero completati con i dati relativi alla parte più difficile da sondare, quindi al tipo di competenza orale in L1, all'eventuale competenza alfabetica in lingua madre, raramente presente in chi non ha frequentato la scuola ma a volte possibile, alle competenze logiche, al *background* socio culturale, agli stimoli dei contesti nei quali vivono, alle competenze nell'uso degli *smartphone*, la diversificazione dei profili crescerebbe in modo esponenziale.

STUDENTI CON 0 ANNI DI SCUOLA NEL PAESE D'ORIGINE									
NOME	SC	L1	ORALE ITA L2	MAN FINE	NUM	LET STR	LET COM	SCR STR	PR SCR
1SPR	0	ALBAN	B1	2	0-20	ALF2	/	ALF1	/
2OMA	0	WOLOF	NON PARL	3	<1000	ALF0	/	ALF0	/

3 _{SOL}	0	ARABO	A1	1	<5000	ALF1	/	ALF0	/
4 _{MAL}	0	ARABO	A2	3	0-20	ALF3	/	ALF2	/
5 _{OUS}	0	BISSA	A2+	4	0-20	ALF4	ALF3	ALF3	ALF3

Tabella 2

Manualità fine:

livello 1 (ha necessità di seguire una traccia di trattini per copiare le lettere; copia con omissioni) - livello 2 (copia con omissioni di lettere o parole) - livello 3 (copia in modo molto lento non oltre 10 lettere al minuto) - livello 4 (copia in modo lento non oltre le 25 lettere al minuto)

Letture strumentale:

ALF 1: lettura di alcuni fonemi; solo in alcuni casi sintesi tra due fonemi; ALF 2: lettura di parole bisillabe piane; ALF 3: lettura di parole con tre sillabe e semplicissime frasi; ALF 4: lettura di parole con 3 o 4 sillabe di media complessità (senza digrammi); lettura (con fluenzia rallentata) di un testo di due semplici frasi (sia in stampato maiuscolo che minuscolo) relativo ad un ambito quotidiano.

Scrittura strumentale:

ALF 1: copiatura di lettere e semplici parole; identificazione di singole lettere; ALF 2: scrittura di parole bisillabe piane; ALF 3: scrittura sotto dettatura di parole con non più di tre sillabe e semplici frasi; ALF 4: scrittura di un messaggio per ricordare o comunicare un appuntamento o per trasmettere una semplice informazione (se pronunciato lentamente, senza digrammi).¹

Se mettiamo a confronto le abilità di cui il QCER indica i descrittori da acquisire gradualmente, esse sono riconducibili a tre sole colonne della tabella 2: la competenza orale, la comprensione della lettura e la produzione scritta. Là dove la competenza orale è assente o A1, occorrerebbe aggiungere una prova per verificare la memoria linguistica. Ci sono studenti che non sono in grado di ripetere due brevi parole consecutive, e hanno bisogno di percorsi intensivi per sviluppare la consapevolezza fonologica. Queste problematiche non si incontrano tra gli studenti che alfabetizzati che accedono a corsi corrispondenti ai sei livelli del QCER.

¹ Per i descrittori completi Cfr «Descrittori dei livelli di alfabetizzazione»
www.italianoperme.it

La tabella 2, relativa solamente ad alcuni aspetti del profilo degli apprendenti con competenze alfabetiche deboli o assenti, ci mostra una complessità che richiede una progettazione molto accurata, capace di individuare esigenze comuni ed esigenze individuali, per poter predisporre attività, materiali e percorsi orchestrati in modo da permettere ad ognuno autonomie progressive in tutti gli ambiti che presentano lacune. Gli indicatori del profilo degli apprendenti con problemi di analfabetismo sono più del doppio degli indicatori del profilo degli apprendenti alfabetizzati; per ogni indicatore sono richieste all'insegnante specifiche competenze: per lo screening, per la predisposizione di percorsi gradualità, per le strategie da utilizzare e per i materiali didattici. Sono inoltre necessarie altre consapevolezze, quasi mai, al momento presente, apprendibili a livello accademico. È necessario ad esempio che gli alfabetizzatori (ma anche i dirigenti e i politici) siano consapevoli che le distanze tra i livelli ALF (per esempio la distanza tra ALF 2 e ALF 3) sono maggiori (non in termini di contenuti ma in termini di tempo scolastico necessario per passare da un livello all'altro) delle distanze che esistono tra i livelli del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue. Una seconda consapevolezza necessaria agli alfabetizzatori riguarda il fatto che mentre le competenze degli studenti alfabetizzati permettono ai due livelli di una stessa fascia (fascia A: A1 e A2; fascia B: B1 e B2....) di poter fruire di materiali didattici del livello appena superiore al proprio con più lentezza e più fatica, l'assenza di competenze alfabetiche strumentali può impedire ad uno studente di livello ALF 1 di lavorare sul materiale didattico dell'ALF 2 perché la lettura di quelle parole non è proprio accessibile. La differenza tra le risorse necessarie per rispondere al «bisogno di cura» di soggetti che non sono in grado di leggere e scrivere rispetto a coloro che hanno la stessa esigenza di apprendere la lingua del paese ospitante ma sono alfabetizzati, corrisponde alla differenza tra l'agricoltore che deve occuparsi della coltivazione di una cinquantina di frutti e di ortaggi, tutti differenti tra loro per quanto riguarda la semina, la concimazione, l'innaffiatura, gli attrezzi di lavoro, la protezione dai parassiti, i tempi e le modalità di raccolta e l'agricoltore che deve occuparsi di poche varietà, con caratteristiche tra loro simili.

3.1 Un esempio di risposta istituzionale alle esigenze complesse degli studenti analfabeti

Dopo la fase di analisi delle competenze in ingresso degli adulti con deboli o assenti competenze alfabetiche dovrebbe seguire una fase di studio per l'individuazione di possibili gruppi con uno o più denominatori comuni e la predisposizione di percorsi e materiali che possano colmare le esigenze formative individuali o di piccoli sottogruppi. L'organizzazione oraria a *classi parzialmente sovrapposte*, sperimentata da chi scrive, può permettere di mantenere l'esperienza positiva ed estremamente utile del gruppo classe, salvaguardando allo stesso modo gli studenti con competenze più deboli: una classe per esempio di livello ALF 3 inizia le lezioni un'ora prima del resto della classe di livello ALF 4; l'ora che precede la lezione in cui tutti gli studenti sono insieme può essere utilizzata per anticipare i contenuti che saranno presentati con gli studenti più abili, per esercitarsi su di essi così da rendere accessibile a tutti l'attività comune. Allo stesso tempo, gli studenti nei quali sono state rilevate in ingresso lacune nella *numeracy*, nella consapevolezza fonologica, nella memoria linguistica, nella manualità fine, nell'uso degli *smartphone* o livelli diversi nell'oralità, dovrebbero poter ricevere attraverso momenti di rinforzo individualizzato o a piccolo gruppo, percorsi di recupero delle competenze mancanti. Nell'esperienza di chi scrive il progetto che da anni è denominato «Alfa Comunità» prevede da un lato il coordinamento di volontari che sia nei locali scolastici, sia negli ambienti offerti dal territorio come la Biblioteca «Pablo Neruda» o la «Casa famiglia della carità Betania», di Albinea (Reggio Emilia), supportano gli studenti nel loro difficile e lungo percorso di uscita dall'analfabetismo. Allo stesso tempo il progetto prevede l'impegno ad offrire materiali didattici digitali per l'autoapprendimento attraverso *smartphone*, tablet e pc e la sensibilizzazione delle figure che a livello istituzionale sono a contatto con queste persone e che spesso non conoscono le problematiche e le difficoltà che vivono gli adulti analfabeti. È evidente che questa organizzazione complessa richiede un notevole raccordo con il territorio, sinergie tra scuola ed enti locali, disponibilità di risorse, affinché le scuole, le biblioteche e le case di accoglienza siano attrezzate con supporti adeguati per questo tipo di

lavoro. Questa organizzazione complessa deve essere aggiornata e rivista con una certa frequenza; a volte non basta un percorso buono che ha funzionato. In sintesi, compito dell'insegnante alfabetizzatore è costruire percorsi gradualmente e individualizzati per il miglioramento delle competenze comunicative orali e scritte e l'acquisizione di autonomie progressive, sapendo orchestrare offerte formative in cui la dimensione del gruppo classe, con tutte le sue valenze positive, possa essere vissuta senza frustrazioni. Per fare questo è necessario saper creare gruppi classe il più possibile omogenei, completando poi con orari differenziati individuali e/o a piccolo gruppo i percorsi finalizzati a colmare le esigenze formative rilevate in ingresso e in itinere.

4. Capire e parlare al primo posto: una didattica modellata sul percorso naturale di acquisizione della lingua madre

Proviamo a metterci nei panni di chi non parla; è analfabeta nella lingua del paese nel quale vive; non può utilizzare la L1 per cercare traduzioni, fissare significati e ricordare vocaboli. Come si impara?

Ci sono similitudini tra gli strumenti e le modalità che consentono ai bambini di acquisire la lingua materna e gli strumenti e le modalità che consentono ai migranti non alfabetizzati di acquisire la lingua del paese ospitante. Questa consapevolezza, insieme alle evidenze emerse nelle ricerche in circa trent'anni di attività didattiche con migranti analfabeti ha portato chi scrive ad elaborare il metodo «*Ca.pa.le.s.*», che oltre ad indicare la gerarchia nello sviluppo delle abilità: 1 capire, 2 parlare, 3 leggere, 4 scrivere, individua per ogni abilità una gamma di micro competenze utili per costruire percorsi gradualmente cuciti su misura, e che privilegiando la dimensione esperienziale e ludica, trova conferme nelle ricerche neurolinguistiche degli ultimi anni (Beeson, 2014). Per arrivare alla lettura e alla scrittura, le persone analfabete che non conoscono la lingua del paese ospitante, devono prima poter fare esperienza della lingua orale, viverla fisicamente, apprenderla in modo simile a quello con il quale si apprende la lingua madre. Occorrerà quindi escludere attività didattiche che partano da input scritti, ed offrire esperienze attraverso le quali gli studenti possano recepire parole o atti linguistici che nella prima fase di apprendimento di una L1 sono sempre

orali, e sempre gli strumenti per poter comprendere il significato di ciò che è stato detto non sono relativi alla lettura e alla scrittura, ma ad un contesto situazionale ed esperienziale nel quale tutti i canali sensoriali contribuiscono a dare le informazioni che nel tempo permetteranno al bambino e/o all'adulto analfabeta di attribuire significato alle parole e alle frasi ascoltate.

4.1. Gradini per capire, gradini per parlare; gradini per leggere, gradini per scrivere

Per la scelta degli input da proporre e per la scansione dei tempi da dedicare ad ogni attività, nel metodo *Ca.pa.le.s.* sono individuati macro gradini per le abilità orali di comprensione e macro gradini per le abilità orali di produzione, a loro volta suddivisibili in ulteriori sotto-obiettivi. Prima di essere in grado di produrre oralmente è necessario attraversare la tappa della ripetizione, e spesso la ripetizione di parole o atti comunicativi richiede interventi di tipo logopedistico per sviluppare e potenziare la consapevolezza fonologica degli apprendenti e per curare e correggere la pronuncia. Gli input relativi alla lettura sono sempre preceduti da attività per lo sviluppo ed il consolidamento delle competenze orali, e gli input relativi alla scrittura sono sempre preceduti da attività per lo sviluppo ed il consolidamento della lettura. Criterio di riferimento è quindi il seguente: ha senso leggere e scrivere una parola se prima la si è compresa e sperimentata a livello orale. Anche nel percorso di acquisizione della letto-scrittura occorre fare esperienza delle parti che compongono le parole e le frasi. Allo stesso modo prima di essere in grado di scrivere in modo autonomo, è spesso necessario attraversare le tappe della copiatura, del completamento, delle strategie che utilizzano il supporto della memoria fotografica e del supporto audio.

5. Nuove tecnologie e alfabetizzazione

Se circa l'ottanta per cento della comunicazione quotidiana è di tipo orale, e gli apprendenti lettori adulti non sono circondati come i bambini che apprendono la L1 da un contesto situazionale emotivo e

coinvolgente, le strumentazioni tecnologiche di ultima generazione possono risultare estremamente utili per offrire atti linguistici comprensibili senza l'iniziale supporto del codice scritto. Schermi *touch* e app per l'apprendimento multimediale e interattivo sono mezzi estremamente potenti per l'apprendimento della lingua soprattutto da parte dei soggetti più fragili.

Nel caso in cui gli apprendenti non abbiano a disposizione *smartphone*, tablet o pc, è importante che possano trovare nel territorio strumentazioni gratuite e accessibili per rendere effettivo il diritto sancito dall'articolo 3 della Costituzione citato all'inizio di questo contributo.

6. Sintesi delle competenze necessarie agli alfabetizzatori

- Avere un forte radicamento sui diritti umani; la capacità di essere obiettori di coscienza là dove le istituzioni non tutelano il diritto all'istruzione di base di chi non l'ha potuto ricevere nell'infanzia;
- Avere una grande empatia: saper accogliere, sapersi mettere nei panni dell'altro, intuire il suo disagio, comprendere quello che lo fa stare bene;
- Essere buoni fotografi: saper analizzare nei dettagli le problematiche relative a competenze: -) orali -) alfabetiche (distinguendo la lettura strumentale, la comprensione della lettura, la scrittura strumentale e la produzione scritta) -) di *numeracy*, componendole con altri elementi del *background*;
- Essere consapevoli che l'oralità deve avere la precedenza, e che è necessario sperimentare la lingua attraverso tutti i canali sensoriali, sia attraverso esperienze pratiche che attraverso la multimedialità;
- Essere in grado di sviluppare la consapevolezza fonologica, di curare la pronuncia e correggere l'articolazione dei suoni;
- Essere analitici e creativi: l'analisi serve a conoscere in profondità le esigenze formative, la creatività crea i percorsi adatti ai bisogni. Essere attenti alle esigenze specifiche individuali, familiari, lavorative di ogni studente;

- Conoscere come apprende una mente che non ha attraversato percorsi di alfabetizzazione; essere consapevoli che l'insegnante è attivatore di nuovi circuiti neuronali (Dehaene, 2013), che occorre offrire input concreti vicini all'esperienza degli studenti, per poter attivare il pensiero «situazionale» (Ong, 2012) e che la costruzione dei processi di simbolizzazione/astrazione e degli automatismi della letto-scrittura richiede tempi molto lunghi;
- Avere uno stile di insegnamento assimilabile all'acqua, che non ha una propria forma che si impone ma si adatta alla forma del contenitore. Di fronte alle esigenze con profili non standard, non avere resistenza di forma ma adeguarsi agli spazi di ricettività ogni volta differenti;
- Essere come gli scalatori, con obiettivi alti, quasi irraggiungibili. In parete, disporre di molta energia e sapere che si può procedere solo pochi cm alla volta. Conoscere l'estrema gradualità dei passaggi necessari nell'acquisizione della letto-scrittura. Avere molta cautela perché basta poco per precipitare (per insuccessi e umiliazioni che determinano abbandoni);
- Essere pazienti;
- Sostenere gli studenti nelle crisi determinate dalla scarsa stima di sé, dallo scoraggiamento, dalla derisione, dalle esperienze traumatiche del passato; non gettare mai la spugna, continuare ad avere fiducia nonostante gli scarsi risultati, consapevoli che il settore dell'analfabetismo è quello con più abbandoni;
- Essere in grado di gestire la complessità, orchestrando risposte collettive e individuali che possano rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno. Costruire connessioni, sinergie, relazioni con il territorio per la costruzione di percorsi di autonomia;
- Essere in grado di utilizzare computer, proiettori interattivi, LIM, tablet, *smartphone*, piattaforme, social network;
- Essere in grado di utilizzare programmi grafici, di montaggio video e app per la costruzione di materiali interattivi e di *e-learning*.