

 This work is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0

Gianluca Baldo

Alfabetizzazione di adulti immigrati: le donne burkinabé a Spilimbergo

Abstract I: I corsi di lingua per donne immigrate hanno recentemente suscitato l'interesse degli studiosi. Numerosi casi sono citati dalla letteratura e studiati sia dal punto di vista linguistico che socioeconomico. Le donne immigrate sono vulnerabili, soprattutto quando arrivano da Paesi in cui il divario di genere è più ampio. In Italia, possono conoscere l'isolamento sociale, quando sono confinate alla famiglia e all'assistenza dei minori. La partecipazione ai corsi di L2 ha dunque una valenza non solamente linguistica, contribuisce infatti all'emancipazione e offre opportunità di maggiore partecipazione alla vita sociale. Un caso specifico è rappresentato dalle donne del Burkina Faso residenti a Spilimbergo (Pordenone), che nel 2010, 2012 e 2015 hanno frequentato tre corsi di alfabetizzazione progettati in maniera specifica per loro.

Abstract II: Language courses for immigrant women have recently attracted the interest of scholars. A number of cases are cited by literature and studied from both a linguistic and socioeconomic point of view. Immigrant women are vulnerable, especially when they arrive from countries where the gender gap is wider. In Italy, they may experience social isolation, when they are confined to family and childcare. Participating to L2 courses has subsequently not only a linguistic value; it contributes to emancipation and offers a chance for a higher participation to social life. A specific case is represented by Burkina Faso women in Spilimbergo (Pordenone), who in 2010, 2012 and 2015 attended three literacy courses specifically dedicated to them.

Keywords: alfabetizzazione degli adulti, parità di genere, L2, Burkina Faso.
adult education, literacy, gender equality, L2, Burkina Faso.

1. Introduzione

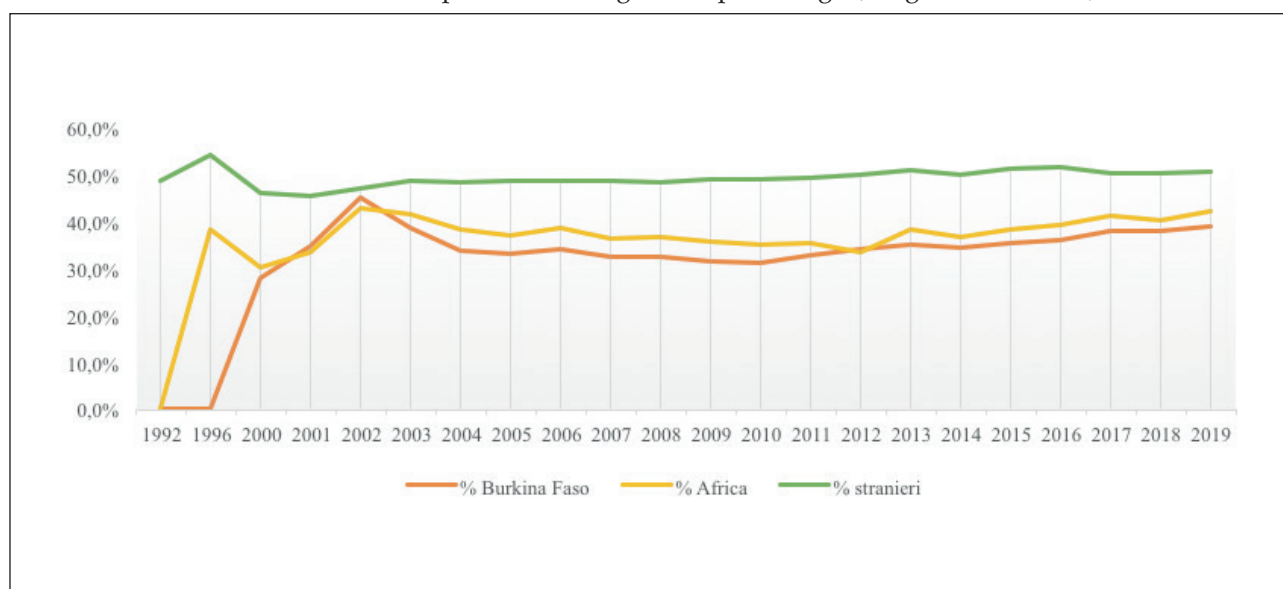
La storia della comunità burkinabé di Spilimbergo presenta diverse specificità che attraggono l'attenzione dello studioso¹. I primi abitanti del Burkina Faso giungono nel piccolo centro abitato collocato lungo il corso del fiume Tagliamento, al confine tra le province di Udine e Pordenone, nei primi anni '90 e successivamente la presenza si fa nel tempo più numerosa. Tra alcuni dei villaggi rurali della provincia di Boulgou e il Friuli Venezia Giulia si crea un

¹ Lo scrivente se ne è occupato nella tesi di dottorato, della quale alcune parti hanno visto successiva rielaborazione e pubblicazione (Baldo 2017a, 2017b, 2018, 2019).

meccanismo di migrazione a catena che porta gradualmente la comunità ad essere la quinta per dimensioni in Italia². Anche rispetto alle altre provenienze presenti sul territorio i burkinabé assumono una posizione di rilievo e si trovano negli anni spesso alla seconda o terza posizione nel comune di Spilimbergo, subito dopo albanesi e rumeni³.

Pure l'incidenza della popolazione immigrata sulla popolazione di Spilimbergo è in costante aumento e raggiunge a fine 2019 un considerevole 12,8%, di cui il 18,7% è costituito da burkinabé, per lo più giovani adulti in età da lavoro (per un approfondimento cfr. Baldo 2017a e 2017b). In questa cornice, un elemento notevole e quindi degno di attenzione è che, contrariamente a quanto accade nel caso delle altre provenienze, la componente femminile all'interno della comunità burkinabé non tende gradualmente a crescere e a bilanciare quella maschile. Rimane invece negli anni limitata e nell'intervallo tra il 2000 e il 2019, per il quale si dispone di valori in maniera continua, costituisce una media del 34,9% del totale dei residenti del Burkina Faso (2,6 punti in meno della media delle provenienze africane e 14,3 in meno rispetto agli altri Paesi di immigrazione nello stesso ventennio).

Grafico 1. Incidenza femminile sulla presenza immigrata a Spilimbergo (anagrafe comunale).



I valori più recenti della medesima serie, elaborata sulla base di dati messi a disposizione dall'anagrafe comunale, indicano al 31/12/2019 la presenza a Spilimbergo di 112 burkinabé di genere femminile, pari al 38,9% del totale. Alla stessa data l'incidenza femminile

² Il sito *Comuni Italiani* (<http://www.comuni-italiani.it>) segnala la presenza al 31/12/2016 di 316 burkinabé a Spilimbergo, al quinto posto dopo Forlì (535), Roma (397), Napoli (356) e Reggio Emilia (343). I dati, benché risalenti a qualche anno fa e non disponibili a una data più recente, hanno ancora una validità significativa al fine di collocare la comunità spilimberghese rispetto alle altre in Italia.

³ I dati anagrafici del Comune di Spilimbergo più recenti (<http://www.comune.spilimbergo.pn.it/il-territorio-e-la-popolazione/index.html#c418>), relativi al 31/12/2019, vedono i cittadini del Burkina Faso al terzo posto con 288 residenti, preceduti da Romania (383) e Albania (329). L'addensamento è notevole, se si tiene conto che a livello regionale i burkinabé si collocano solamente al ventiquattresimo posto.

tocca invece il 42,2% per le provenienze dal continente africano e il 50,5% per la componente immigrata senza distinzione in base al Paese di origine. I dati sono confermati a livello nazionale, si evince pertanto una caratteristica strutturale che interessa i progetti migratori dei cittadini del Burkina Faso⁴. I valori relativi ai titolari di permessi di soggiorno sono allineati: se a livello nazionale “i motivi familiari rappresentano, ad oggi, il principale canale tramite cui i cittadini di paesi terzi possono fare legalmente ingresso” (Bonizzoni 2019: 227), per i burkinabé pare che questa via sia assai meno praticata e a fine 2018 i ricongiungimenti familiari sono solamente il 29,2%, rispetto al 46,9% medio nazionale (IDOS 2019: 462-66). La femminilizzazione dei processi migratori avviene infatti soprattutto attraverso questo meccanismo, ovvero sono solitamente gli uomini a inserirsi per primi nel mercato del lavoro e a richiamare in seguito le consorti (Bonizzoni 2019 e Cognigni 2014: 465-467)⁵. Il caso del Burkina Faso è tuttavia toccato in maniera marginale da questo fenomeno evolutivo e la presenza rimane per lo più maschile; sembra che i giovani burkinabé giungano in Italia per lavorare o con richiesta di asilo e che tendano a rimandare il momento di richiamare a sé le congiunte⁶.

Questo dato, se da un lato potrebbe fare pensare a progetti migratori ancora in fase di definizione, dall’altro potrebbe essere correlato a una condizione di disparità di genere e a fattori di carattere culturale. Nel 2020 il Burkina Faso si posiziona infatti al 129° posto su 153 Paesi per punteggio di *Gender Gap Index*, con una marcata differenza di genere nei settori della partecipazione alla politica, dell’economia, della salute e dell’educazione (World Economic Forum 2019: 109-110). Per quanto concerne il caso della scolarizzazione e dell’accesso alle abilità di scrittura e lettura di base, i dati dell’*Unesco Institute for Statistics* relativi al 2018 rivelano uno scarto notevole, che tende ad aumentare proporzionalmente all’età (<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>)⁷.

⁴ I dati nazionali, registrati dal *Dossier Statistico Immigrazione 2019* (IDOS 2019: 455-457), rilevano al 31/12/2018 nel Paese la presenza di 5.255.503 residenti con cittadinanza non italiana, di cui il 51,7% di genere femminile (per un approfondimento in prospettiva di genere cfr. anche Cardinali 2019, nello stesso volume). I burkinabé sono 14.582, ma l’incidenza femminile per questa provenienza scende al 32,8%.

⁵ Esistono tuttavia delle eccezioni notevoli, in cui le *breadwinner* sono le donne: è per esempio il caso delle domestiche eritree, capoverdiane, latino-americane e filippine negli anni ’70; oppure, purtroppo, quello della prostituzione e della tratta delle nigeriane dagli anni ’90; o ancora delle assistenti alla persona dall’Europa dell’Est in anni recenti (Solcia 2011: 130-133; Degiuli 2016).

⁶ Una possibile testimonianza del carattere dinamico della migrazione dei burkinabé in Italia e della tendenza a mettere in movimento inizialmente soprattutto giovani maschi in età da lavoro potrebbe trovarsi nei dati sui comuni italiani in cui questa provenienza è maggiormente rappresentata: al secondo posto figura Roma (397, di cui il 67,3% maschi) e al terzo Napoli (356, di cui ben l’88,5% maschi), due centri di passaggio per i migranti burkinabé diretti in Italia (<http://www.comuni-italiani.it>). Fiumicino è infatti la destinazione dei voli da Ouagadougou, capitale del Burkina Faso, e Napoli, stando alle affermazioni di alcuni burkinabé intervistati in merito, offre una rete di sostegno etnica e le prime opportunità di lavoro (Baldo 2017a: 133-134). È allora plausibile che nelle due città in cui prendono l’avvio i percorsi migratori, e in particolare Napoli che sembra essere legata fortemente al lavoro, la componente maschile sia preponderante, mentre negli altri centri urbani italiani di stanziamento la situazione tenda in seguito gradualmente a riequilibrarsi.

⁷ La più recente data di consultazione dei siti indicati nel presente contributo è il 25/09/2020.

Tabella 1. Tasso di alfabetizzazione in Burkina Faso nel 2018 (*Unesco Institute for Statistics*).

<i>Literacy Rate</i>	giovani 15-24	adulti 15+	adulti 25-24	anziani 65+
entrambi i sessi %	58,29	41,22	33,02	10,13
femmine %	54,67	32,69	22,21	4,14
maschi %	61,79	50,07	44,39	19,38
GPI*	0,88	0,65	0,50	0,21

* Il *Gender Parity Index* (GPI) rappresenta lo scarto tra i generi nell'accesso alla scuola e all'alfabetizzazione di base; il valore è calcolato dividendo il dato relativo alla componente femminile per quello corrispondente maschile. Nel caso degli adulti tra 25 e 64 anni, per esempio, un indice di 0,50 indica che per le donne burkinabé la possibilità di essere alfabetizzate è la metà rispetto agli uomini, tra gli anziani oltre 64 anni scende addirittura un quinto (<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>).

Non stupisce quindi l'emergere nella comunità stanziata a Spilimbergo, in maniera spontanea da parte delle stesse parlanti e dai loro mariti, di un bisogno formativo legato non solamente all'apprendimento della lingua del Paese di arrivo, ma anche a colmare questa situazione di svantaggio e gap di genere. Tra il 2010 e il 2012 lo scrivente ha avuto l'opportunità di incontrare alcuni rappresentanti dei burkinabé spilimberghesi e di constatare questa esigenza. Dati quantitativi e qualitativi, rilevati attraverso questionari sociolinguistici e interviste, hanno mostrato che la situazione a livello locale riflette in maniera abbastanza fedele i tassi di alfabetizzazione riportati dall'Unesco; sussiste infatti una situazione di svantaggio per le donne, che sono escluse di fatto da alcuni ambiti assai importanti della vita sociale, come salute ed educazione dei figli (Baldo 2017a, 2017b).

Grazie al sostegno del Master *Italiano Lingua Seconda e Interculturalità* dell'Università di Udine, che ha attivato una collaborazione con l'Istituto Comprensivo di Spilimbergo, nel 2011, nel 2012 e nel 2015 è stato possibile inviare a Spilimbergo dei tirocinanti e un tutor che hanno provveduto a offrire una prima risposta a questo bisogno formativo, espresso con chiarezza anche in una intervista del 27/08/2010 a un autorevole rappresentante della comunità:

Inf.: No, perché, qua. Qua, perché no... non arriva a insegnare un... uno... manda noi una *professeur*, non so, una maestra qua insegna eh... alle nostre donne, così?

Ric.: A insegnare l'italiano?

Inf.: Sì. Non c'è.

Ric.: E perché no?

Sono stati dunque organizzati tre corsi di circa 20 ore ciascuno, totalmente al femminile, ovvero dedicati nello specifico all'insegnamento delle abilità di lettura e scrittura di base alle donne burkinabé. È stato un modo di venire temporaneamente incontro a una necessità assai concreta e pressante, che tuttavia sembra trovare a fatica risposte dalla amministrazione locale. Durante uno dei tre momenti formativi, infine, grazie alla disponibilità di tre operatrici di ripresa del corso *Tecniche di Produzione Audiovisiva* dell'Istituto ENAIP di Udine, è stato avviato un laboratorio per la realizzazione di un video che docu-

mentasse l'esperienza e registrasse il punto di vista, le aspettative e soprattutto le speranze delle partecipanti⁸.

2. Quadro teorico di riferimento

L'istruzione degli adulti è oggetto di interesse e riflessioni da parte degli studiosi; in particolare per quanto concerne l'apprendimento linguistico e dell'italiano L2 alcuni punti di riferimento sono la guida e le raccomandazioni di Beacco *et al.* (2014), la monografia di Minuz (2005), infine il sillabo e i descrittori per l'alfabetizzazione di Borri *et al.* (2014). Si tratta di una tipologia di apprendenti che per certi aspetti può essere definita debole (Minuz 2005: 50), dal momento che può vivere con imbarazzo il rientro a scuola, ambiente nel quale si espone quella che potrebbe essere percepita come una fragilità. Il rischio è che sia messa in discussione l'immagine che l'adulto ha di sé o quella che cerca di proiettare all'esterno verso i pari (Bertolotto 2014: 117). Il contesto di apprendimento degli adulti è quindi generalmente segnato dall'emotività e dal rischio dell'innalzamento del filtro affettivo, che rischia di compromettere gli sforzi del docente e gli esiti dell'apprendimento (Bertolotto 2013).

In una prospettiva di genere, la condizione femminile è ancora più delicata, in quanto subentrano dinamiche legate allo stato delle donne immigrate rispetto ai mariti e all'interno dei nuclei familiari di cui fanno parte. L'esito, riconosciuto da diverse studiose che si sono occupate del tema, rischia di essere l'isolamento e una invisibilità che fa sì che queste persone fruiscano solo parzialmente e in maniera subalterna delle risorse offerte dal Paese di arrivo (Cognigni 2014: 468; Solcia 2011: 134; Bertolotto 2014: 124-125). Le parlanti, non impegnate a livello professionale e spesso relegate alla cura dei figli e della casa, rischiano di scivolare verso la solitudine e una marginalità che incidono anche sull'acquisizione dell'italiano. Può accadere di incontrare, ed è il caso di molte delle mamme burkinabé, apprendenti che hanno trascorso periodi lunghi in Italia, da 5 a 10 anni, che tuttavia dispongono solamente di strumenti di comunicazione orale strettamente funzionali ai domini in cui si trovano abitualmente a interagire e di abilità di lettoscrittura praticamente assenti. Emerge così il bisogno di strumenti formativi specifici, ben calibrati su questo tipo di utenza, che consentano non solamente di migliorare le competenze linguistiche delle apprendenti, ma anche di rompere l'isolamento, offrire contesti di socializzazione e favorire così l'emancipazione delle donne immigrate (cfr. il *vademecum* di Favaro 2001 e le riflessioni in Favaro 2015).

I corsi al femminile, con un pubblico di sole studentesse, spesso affiancate da insegnanti e mediatrici, non sono dunque una forma di ghetto di genere, si tratta invece di una risposta efficace, che viene incontro ai bisogni e alle esigenze specifici di questo tipo di

⁸ Si ringraziano la Prof.ssa Carla Marcato, direttrice del Master *Italiano Lingua Seconda e Interculturalità* dell'Università degli Studi di Udine, l'allora dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo di Spilimbergo Elzio Fedè e i tre tirocinanti Andrea Muzzatti, Sonia Rovere e Karin Chiarandon. Un ringraziamento spetta poi ad Andrea Musi, direttore del corso *Tecniche di Produzione Audiovisiva* dell'Istituto ENAIP di Udine, e alle tre volontarie che si sono offerte di realizzare il video: Viviana Falcomer, Elisabetta Giusti e Sonia Russo. Il filmato *I sogni non finiscono mai* è visibile all'indirizzo internet: <https://vimeo.com/52948968>.

utenza (Solcia 2011: 137). Le esperienze in questo senso sono ormai davvero numerose e hanno mostrato buoni margini di successo: i progetti presentati da Favaro (2001: 44-49) nel suo *vademecum*, quelli a Milano, Lecco e Lomagna descritti da Solcia (2011), le lezioni di lingua delle maghrebine a Torino studiate da Bertolotto (2013, 2014), le ricerche sulle donne del ricongiungimento familiare condotte nel fermano e maceratese da Cognigni (2014), l'esperienza con le bangladesi descritta da Rossetti (2016), infine i rilevamenti tra le apprendenti adulte in Abruzzo di Hoxha e Lannutti (2018). Il presente contributo cerca dunque di ritagliarsi uno spazio in questo vasto e articolato mosaico di riferimento.

3. I bisogni e le esigenze delle apprendenti burkinabé

Affinché un corso con apprendenti adulte abbia successo, è fondamentale la rilevazione dei bisogni e delle aspettative delle frequentanti, in modo da offrire azioni formative il più possibile allineate e quindi efficaci. Talvolta è possibile utilizzare test in ingresso e successivamente negoziare alcuni degli obiettivi con il gruppo (Solcia 2011: 116; Minuz 2005). Tuttavia nel caso delle signore burkinabé due fattori sono stati determinanti: da una parte disporre di dati sociolinguistici accurati, raccolti con interviste individuali e un questionario assai articolato nell'ambito di un progetto di dottorato di ricerca; dall'altra il sostegno e la mediazione di Paola Guzzoni, una concittadina legata da rapporti di salda amicizia con molte delle frequentanti⁹.

Per quanto concerne il primo aspetto, dall'analisi degli usi linguistici dichiarati dal campione di 18 maschi e 12 femmine burkinabé adulti di oltre 20 anni emergono repertori principalmente orientati alla madrelingua bisca, al francese di eredità coloniale e, più raramente, a idiomi diffusi in altre aree del Burkina Faso o nella vicina Costa D'Avorio¹⁰. A fianco di questi codici, che dominano la comunicazione a livello domestico e intracomunitario, compaiono l'italiano e, seppure in misura minore, la varietà friulana¹¹. In merito alla lingua ufficiale del Paese di arrivo, gli informanti hanno in particolare riferito una competenza linguistica sbilanciata a favore delle abilità orali (il 73,3% afferma di sapere parlare e capire l'italiano, mentre solamente il 43,3% è in grado di leggerlo e il 40,0% di scriverlo). Esiste inoltre un marcato differenziale di genere, che avvantaggia i maschi in tutti gli aspetti indagati.

⁹ Si ringrazia di cuore Paola 'amica bianca' Guzzoni per l'amichevole e spontanea mediazione con le studentesse, che ha reso possibile la buona riuscita dei corsi e la raccolta dei dati sociolinguistici. Per quanto concerne in maniera più approfondita questi ultimi, il questionario utilizzato e il metodo di analisi sono quelli descritti in Chini (2004), ma informazioni più accurate e complete sia sul metodo di indagine sia sui risultati sono in Baldo (2017a, 2017b).

¹⁰ Dati più completi sui repertori di questi migranti nel Paese di origine e in Italia, sui loro usi linguistici e sul contatto con l'italiano e la varietà locale friulana si trovano in Baldo (2017a: 137-150). Informazioni aggiuntive sulla lingua bisca, codice a diffusione limitata parlato nella provincia da cui proviene la maggior parte dei burkinabé di Spilimbergo, sono invece in Berthelette (2001).

¹¹ Sulla vitalità del friulano nella regione, in riferimento anche alla visibilità consapevole da parte di migranti adulti cfr. Fusco (2017). Alcune annotazioni sul caso di Spilimbergo sono invece in Baldo (2017b), in appendice allo stesso volume.

Tabella 2. Competenza nell'italiano dei burkinabé di oltre 20 anni, a Spilimbergo (Baldo 2017a: 151-153).

	capisci M	capisci F	parli M	parli F	leggi M	leggi F	scrivi M	scrivi F
sì	16	6	16	6	9	4	8	4
un po'	2	6	2	6	5	3	5	3
no	0	0	0	0	4	5	5	5

Il divario si realizza nella comunicazione orale (l'88,9% degli uomini afferma di capire e parlare l'italiano, rispetto al 50,0% delle donne), ma è evidente pure nelle abilità di lettura e scrittura (in questo caso le percentuali scendono rispettivamente al 50,0% e 33,3% per la lettura, al 44,4% e 33,3% nella scrittura).

La presenza di una mediatrice è stata cruciale, come rileva Favaro (2001: 9-10), perché ha consentito non solamente di raggiungere le informanti e distribuire i questionari, ma pure di orientare la pianificazione didattica verso alcuni dei bisogni immediati delle signore burkinabé: capire le comunicazioni con la scuola, aiutare i figli e orientarsi nei servizi, in particolare nel caso della salute. Questi aspetti emergono anche dai dati raccolti da Cognigni (2014: 472) durante la sua inchiesta nei corsi di italiano L2 per donne migranti, nei quali le motivazioni della famiglia e dell'educazione dei figli si collocano al primo posto (70% delle rispondenti), seguite immediatamente dalla salute e assistenza (51%), e sono confermati direttamente dalle parole di Fatima nel video girato a Spilimbergo (da 2'30" circa: <https://vimeo.com/52948968>).

Fat.: Come oggi... ih... c'è qualcosa, o magari io arriva un ospedale o... o magari vado a scuola di mio figlio e mi danno qualcosa da firmare... lo firma perché non lo so cosa sta firmando. Prima di fare qualcosa, per sapere cosa vuoi dire... forse è difficile.

Sul piano orale i corsi si sono dunque orientati verso routine e copioni di utilità immediata, altamente spendibili nella vita quotidiana, la "lingua di tutti i giorni" di cui parla Favaro (2015: 56-57), in maniera analoga a quanto accade nel caso di altri adulti di caratteristiche paragonabili come i richiedenti asilo (Cognigni 2019: 126). Non sono stati però trascurati gli aspetti più specifici all'utenza femminile, legati alle situazioni di esclusione sociale e di isolamento domestico, registrate grazie all'intervento della mediatrice. Le lezioni di lingua, e in misura anche maggiore il progetto legato al video, costituiscono allora una occasione unica di incontro e contatto; per queste ragioni sono stati curati con grande attenzione la fase di accoglienza e socializzazione, i momenti dei saluti, la conversazione spontanea e non mediata dalle tirocinanti che talvolta nasce tra le apprendenti e consente usi autentici e contestualizzati della lingua (Favaro 2001: 28-29, Solcia 2011: 174; Rossetti 2016: 128).

La motivazione che ha spinto le burkinabé a frequentare le lezioni è stata sempre molto elevata e, contrariamente a quanto talvolta accade, la presenza costante. La consapevolezza dell'utilità della conoscenza dell'italiano e della competenza nelle abilità scritte della lingua è infatti uno stimolo formidabile, dato che "rappresenta per le migranti una condizione necessaria per l'autopromozione e la socializzazione" (Hoxha & Lannutti 2018: 597). La vo-

lontà di integrazione, che anche Cognigni (2014: 272) registra, si è manifestata dunque con chiarezza già dagli incontri iniziali ed è stata sostenuta durante l'intero percorso. Imparare il codice del Paese di arrivo si carica per le iscritte ai corsi al femminile di significati aggiuntivi, diventa strumento di emancipazione e contribuisce alla ricerca di autonomia dai consorzi. Al di là dell'apprendimento linguistico, significa avviare un processo di autopromozione della persona e di ridefinizione dell'identità sia all'interno del nucleo familiare, rispetto ai mariti e i figli, sia verso l'esterno, i servizi e la società di accoglienza (Bertolotto 2014).

Anche sul piano delle difficoltà i corsi di per donne adulte presentano specificità che è bene considerare in fase di progettazione degli interventi. Innanzi tutto la frequenza non può prevedere troppi incontri settimanali e gli orari devono tenere conto degli impegni familiari delle corsiste che hanno l'incombenza di accompagnare i figli a scuola, andare al mercato e preparare i pasti (Rossetti 2016: 137). Per questi motivi, le lezioni presso l'Istituto Comprensivo di Spilimbergo, che ha messo a disposizione gli spazi, sono state organizzate nel primo pomeriggio, in modo da dare tempo alle burkinabé di rientrare e provvedere al pasto serale della famiglia. Purtroppo non è stato possibile predisporre uno spazio per il gioco dei figli, l'utilità del quale è sostenuta da diverse fonti (Favaro 2001: 43, Solcia 2011: 173-174; Rossetti 2016: 120). Tuttavia, come si vede anche nel video, alcuni bambini hanno accompagnato le mamme a scuola e quattro banchi sono stati adattati per fornire loro un piccolo spazio dove disegnare e tenersi impegnati. Sul piano linguistico, invece, il gruppo si è presentato stratificato su più livelli e ha così bene rappresentato i ruoli e i rapporti di cooperazione normalmente esistenti tra le parlanti. È pratica comune, infatti, che le signore si muovano assieme, in piccoli gruppi, nei quali almeno una abbia un livello di competenza un po' più alto, in modo da mediare eventualmente tra l'italiano e la lingua nativa bissa. Queste relazioni di reciproco sostegno sono state favorite nelle lezioni, perché hanno consentito a tutte le apprendenti di partecipare attivamente e socializzare (Bertolotto 2014: 127). Infine, un aspetto sul quale è stato possibile riflettere è la presenza maschile alle lezioni, che tuttavia è stata limitata al minimo: solamente uno dei tre tirocinanti e la figura esterna del ricercatore, già ben noto in quanto introdotto dalla mediatrice e presentato alla maggior parte delle frequentanti e dei familiari in precedenti occasioni (Favaro 2001: 35; Rossetti 2016: 120). La caratteristica di femminilità dei corsi è stata dunque rispettata pure sul piano della docenza, delle operatrici scolastiche, della mediazione e delle operatrici nelle riprese del video.

4. I corsi e il laboratorio video

Nel 2011, 2012 e 2015, tre corsi di alfabetizzazione per le donne burkinabé di Spilimbergo hanno visto la partecipazione di dodici studentesse l'anno, motivate e individuate con l'intervento di una mediatrice culturale. Il gruppo non ha subito sostanziali modifiche nel passaggio da una edizione alla successiva, grazie soprattutto al crearsi o rafforzarsi di legami di amicizia e sostegno reciproco tra le frequentanti. Sul piano didattico la centralità delle apprendenti, in particolare durante la realizzazione del video, è stata un aspetto importante e non ci sono state reazioni legate alla conoscenza di modelli di insegnamento diversi (Bertolotto 2014: 116-117). Da una parte, le allieve non avevano mai frequentato alcun percorso di istruzione in precedenza e, provenendo da un'area rurale del Burkina Faso,

non avevano nemmeno una immagine definita della scuola o del ruolo degli insegnanti; dall'altra i docenti sono stati in grado di introdurre e mediare efficacemente la modalità di lavoro seguita in aula.

Conformemente ai bisogni rilevati dalla ricerca (Cognigni 2014: 472-473) e in base a suggerimenti diretti della mediatrice, i domini comunicativi più esplorati sono stati quello personale, pubblico ed educativo. Una necessità espressa con grande chiarezza è stata infatti quella di sostenere i figli, partecipare maggiormente alla loro vita scolastica e consolidare il proprio ruolo genitoriale nel nucleo familiare¹². Emergono dunque preoccupazioni connotate dal punto di vista identitario e legate da vicino alla conoscenza delle forme scritte della lingua, indispensabili nella vita quotidiana delle seconde generazioni e quindi, indirettamente, sempre più centrali anche per le mamme. Pure nei compiti comunicativi, attorno ai quali si è spesso strutturata l'attività didattica, le esperienze più apprezzate sono state quelle con contenuti spendibili direttamente nella vita familiare e domestica, legate a significati noti, ma anche quelle correlate alla sanità e alla scuola¹³.

I tempi della lezione si adattano dunque al contesto di insegnamento: gli approcci affettivi, oltre al *Total Physical Response*, si affiancano alle attività di alfabetizzazione e consentono di venire incontro al meglio alle esigenze e aspettative delle apprendenti (Favaro 2001: 21-22; Solcia 2011; Rossetti 2016: 121-122). Una dimensione molto importante è inoltre quella plurilingue, che valuta come risorse altamente utili e fonti di competenze trasferibili i codici già presenti nei ricchi repertori delle parlanti (Cognigni 2019: 130). Da una parte quindi si è tentato di capitalizzare efficacemente la conoscenza della lingua francese, eredità del passato coloniale del Burkina Faso, nota alla mediatrice e ad alcune delle tirocinanti. Dall'altra la madrelingua bissa delle parlanti, codice locale a diffusione limitata, si è dimostrata utile sia in attività di sostegno reciproco e nella cooperazione tra pari, sia per l'importanza affettiva e identitaria di cui si carica (Hoxha & Lannutti 2018: 599).

Nel 2012, grazie al sostegno volontario dell'Istituto ENAIP di Udine, un centro di formazione professionale regionale, è stato possibile ottenere l'appoggio di tre allieve del corso *Tecniche di Produzione Audiovisiva* e proporre così alle signore burkinabé di documentare l'esperienza. Le attività d'aula sono state affiancate da un laboratorio che è culminato nel giorno delle riprese, di fronte ad attrezzature audio, video e illuminazione professionali. L'emozione e la motivazione sono state naturalmente grandi e l'attività ha avuto una ricaduta positiva indiretta sulle attività linguistiche (Solcia 2011: 171-173). Inoltre il progetto ha previsto un approccio autobiografico, dato che le allieve sono state invitate a contribuire condividendo le esperienze migratorie e, in parte, raccontandole davanti alla telecamera. In questo senso l'intervento si affianca da un lato alla modalità dell'imparare facendo insieme, dotata di un obiettivo ben situato e autentico (*Ibidem*), dall'altro spinge a un coinvolgimen-

¹² La ricerca condotta da Hoxha e Lannutti (2018: 596-597) nella provincia di Chieti tra il 2007 e il 2008 rivela che il bisogno di sostenere i figli è centrale per il 74% delle 200 corsiste raggiunte attraverso questionario, mentre il 70% desidera aiutare nello studio e il 68% si sente in difficoltà nella comunicazione con gli insegnanti.

¹³ I dati sul gradimento nei corsi, rilevati con 100 questionari somministrati in tutta Italia da Cognigni (2014: 477), mostrano che le attività *task based* più apprezzate risultano quelle sulla famiglia (100%) e sulla casa (93%), mentre i compiti definiti più interessanti sono legati alla sanità (86%) e alla scuola (75%).

to individuale e assai personale, dato che il prodotto finito è un testo dotato a tratti di una sensibile componente autobiografica (Cognigni 2014: 474-475; Hoxha & Lannutti 2018: 600). Il cortometraggio *I sogni non finiscono mai* è stato successivamente proiettato, con un forte coinvolgimento da parte delle protagoniste, di fronte ai membri delle comunità burkinabé e spilimberghese ed è tuttora disponibile online all'indirizzo: <https://vimeo.com/52948968>.

5. Riflessioni conclusive

La valenza extralinguistica di questo tipo di formazione, che emerge ampiamente e con chiarezza dal video e dalle parole delle signore burkinabé, non può quindi rimanere sullo sfondo. Partecipare alle lezioni di lingua, avvicinarsi o approfondire l'abilità di scrittura e le competenze orali, si collocano quasi in secondo piano rispetto al bisogno di incontro, condivisione e contatto sociale manifestati dalle apprendenti. Tornare ai banchi di scuola significa uscire per qualche ora dalle mura domestiche, emanciparsi dagli impegni familiari, stabilire o rinsaldare relazioni amicali che non sempre il ruolo e l'identità di donna migrante sembrano facilitare (Solcia 2011: 139). Alla luce anche di queste ragioni è opportuno ritagliare nelle lezioni adeguati momenti di saluto e accoglienza, spazi di socializzazione tra le corsiste, con la mediatrice e le insegnanti, così da facilitare lo scambio di qualche parola, l'emergere di una esperienza o la condivisione di un ricordo (Favaro 2001: 28-29; Rossetti 2016: 128).

L'impatto dei corsi di lingua e alfabetizzazione al femminile può essere stimato però anche nell'ottica della loro utilità nella lotta all'analfabetismo in età adulta, condizione sfavorevole che comporta una disparità nell'accesso ai servizi offerti dal Paese di accoglienza e si riverbera direttamente sull'intero territorio e sulla comunità autoctona di cui i migranti fanno parte. L'incapacità di leggere e scrivere, infatti, in tutte le sue forme, implica una valutazione sociale e pone fortissimi limiti a livello occupazionale, sanitario, educativo e individuale, in particolare nel caso della marginalizzazione della donna (Minuz 2005: 15-23; Bertolotto 2014: 112-114). La cittadina analfabeta, nella società dell'informazione e della comunicazione, vede dunque messo in discussione il diritto stesso alla cittadinanza, dato che vengono a mancare alcuni strumenti necessari ad acquisire autonomia o anche solo a orientarsi in maniera indipendente (Solcia 2011: 178; Cognigni 2014: 478).

Le donne migranti costituiscono una utenza vulnerabile pure a livello identitario, dal momento che il trasferimento al Paese di arrivo comporta una ridefinizione di sé e del ruolo familiare, nei confronti del marito e dei figli (Cognigni 2014: 478). Le burkinabé, giunte in Italia, si trovano in bilico tra due mondi (Solcia 2011: 136), in una situazione ulteriormente aggravata dalla difficoltà nel fare propri gli strumenti della comunicazione di tutti i giorni e dal non essere in grado di comprendere testi scritti. La rilevanza dei corsi di alfabetizzazione è per questa tipologia di apprendenti dunque notevole e si estende ben oltre il piano strumentale, a livello del quale interventi di durata così limitata e circoscritta rischierebbero comunque di avere efficacia limitata. Si tratta di portare in aula un codice legato anche all'affettività, all'espressione di sé e dell'esperienza migratoria, senza escludere le risorse già presenti nel repertorio delle parlanti.

Un obiettivo può allora certamente essere la promozione di forme di integrazione che sviluppino una nuova identità, nella quale "i migranti riconfigurano il loro repertorio linguistico integrandovi pienamente la lingua della società di accoglienza che diventa lingua

co-identitaria rispetto a quella di origine” (Favaro 2015: 52). In questo modo è possibile sostenere sia i diritti della persona alla piena partecipazione alla società sia riconoscere lo statuto e preservare le lingue e le culture di origine, in un’ottica di mantenimento del plurilinguismo e nell’auspicio di una trasmissione alle nuove generazioni. I corsi al femminile, e le esperienze laboratoriali di narrazione di sé e condivisione tra pari, si caricano in conclusione di uno spettro ampio di valenze, che trascendono il piano strettamente linguistico: rispondono a necessità pressanti delle parlanti, chiaramente espresse, contribuiscono alla parità di genere e a diritti fondamentali della persona, sostengono l’emancipazione femminile e la piena partecipazione al tessuto sociale di accoglienza, hanno un impatto rilevante sul piano emotivo e identitario, consentono infine l’espressione di risorse che rimarrebbero altrimenti inutilizzate, segnano dunque dei percorsi di cittadinanza che meriterebbero di essere attivati in maniera non occasionale e sporadica perché favoriscono scambi e incontri culturali da cui l’intera comunità trarrebbe beneficio (Hoxha & Lannutti 2018).

BIBLIOGRAFIA

- Baldo, Gianluca. 2017a. Plurilinguismo e immigrazione nel pordenonese: il caso di Spilimbergo. *Italiano LinguaDue*, 9, 2: 121-161.
- Baldo, Gianluca. 2017b. Una “piccola città”. Plurilinguismo e immigrazione a Spilimbergo. Fabiana Fusco. *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Roma: Carocci, 213-234.
- Baldo, Gianluca. 2018. La comunità burkinabé di Spilimbergo: misure lessicali e implicazioni didattiche da campioni di parlato spontaneo. *RILA*, 50, 1: 37-50.
- Baldo, Gianluca. 2019. Lessico di alta disponibilità nel parlato spontaneo di stranieri immigrati: i burkinabé a Spilimbergo. Carla Marcato (a cura di). *Italiano L2/LS in Friuli. Situazioni, esperienze, applicazioni didattiche*. Trieste: LINT, 119-133.
- Beacco, Jean-Claude *et al.* 2014. L’integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l’elaborazione di strategie e la loro attuazione. *Italiano LinguaDue*, 6, 1: 1-37.
- Berthelette, John. 2001. Survey Report on the Bissa Language. *SIL Electronic Survey Reports*, 002(54).
- Bertolotto, Giulia. 2013. Imparare a leggere e a scrivere in età adulta. Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino. *EL.LE*, 2, 3: 691-709.
- Bertolotto, Giulia. 2014. Nuovi alfabeti per nuovi cittadini. La sfida dell’alfabetizzazione in un mondo globale. *Italiano LinguaDue*, 6, 2: 110-130.
- Bonizzoni, Paola. 2019. Migrazioni familiari, matrimoni e nascite. IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2019*. Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 226-229.
- Borri, Alessandro *et al.* 2014. *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall’alfabetizzazione all’A1*. Torino: Loescher.
- Cardinali, Valentina. 2019. L’immigrazione in Italia: una prospettiva di genere. IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2019*. Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 121-125.
- Chini, Marina (a cura di). 2004. *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un’indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: FrancoAngeli.

- Cognigni, Edith. 2014. Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2 uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare. *EL.LE*, 3, 3: 465-481.
- Cognigni, Edith. 2019. Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte. *EL.LE*, 8, 1: 121-138.
- Degiuli, Francesca. 2016. *Caring for a Living. Migrant Women, Aging Citizens, and Italian Families*. Sheridan: Oxford University Press.
- Favaro, Graziella. 2015. L'ITALIANO È LA LIBERTÀ, L'ITALIANO È UNA MONTAGNA. Desideri, bisogni e rappresentazioni della nuova lingua nei corsi per le donne immigrate. *Italiano LinguaDue*, 7, 1: 50-59.
- Favaro, Graziella (a cura di). 2001. *Anche le mamme a scuola. Vademecum per la realizzazione di corsi di alfabetizzazione in italiano rivolti alle madri immigrate*. Milano: Farsi prossimo.
- Fusco, Fabiana. 2017. *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Roma: Carocci.
- Hoxha, Dasantila & Vittorio Lannutti. 2018. Percorsi di apprendimento della lingua italiana e di adattabilità al contesto di ricezione da parte di donne immigrate. Carla Carotenuto *et al.* (a cura di). *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana = Atti del Convegno internazionale* (Macerata-Recanati, 10-11 dicembre 2015). Macerata: eum, 589-605.
- IDOS 2019. *Dossier Statistico Immigrazione 2019*. Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS.
- Minuz, Fernanda. 2005. *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Rossetti, Sara. 2016. Insegnare l'italiano alle donne del Bangladesh. *Revista Italiano UERJ*, 7, 1: 110-140.
- Solcia, Viviana. 2011. Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione. *Italiano LinguaDue*, 3, 2: 129-200.
- World Economic Forum. 2019. *Global Gender Gap Report 2020*. Ginevra: World Economic Forum.

Gianluca Baldo è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Udine, dove partecipa a un progetto finalizzato all'accoglienza e all'inclusione degli studenti con background migratorio nelle scuole primarie e secondarie di primo grado del Friuli Venezia Giulia. Attualmente i suoi interessi sono la sociolinguistica delle migrazioni, l'integrazione dei nuovi cittadini nella società ospite e la didattica dell'italiano agli stranieri. Le sue pubblicazioni più recenti riguardano l'insegnamento dell'italiano L2 in ambito sportivo e a migranti adulti, la semplificazione e facilitazione dei manuali scolastici.

gianluca.baldo@uniud.it