

Insegnare l'italiano alle donne del Bangladesh

Sara Rossetti
sarossetti@gmail.com
Associazioni Università Pontificie

RESUMO: Neste artigo, busquei apresentar a situação do ensino do italiano às mulheres de Bangladesh em Roma, cidade onde esta comunidade é muito grande. As mulheres bengalesas frequentemente vivem dentro da comunidade étnica e familiar, com tarefas quase exclusivamente de esposas e mães. Esta situação influencia as modalidades de organização dos cursos de italiano organizados para elas. Neste trabalho, vamos apresentar as características da presença bengalesa e da imigração feminina. Na bibliografia que trata do ensino para as mulheres e, especialmente às mulheres islâmicas, serão tratadas as necessidades e a organização desse ensino. Vamos, em seguida, aprofundar a realidade romana através de entrevistas e questionários às professoras que conhecem essa situação, uma vez que trabalham em Roma há muitos anos.

Palavras-chave: Roma. Mulheres. Bangladesh. Ensino do italiano.

ABSTRACT: In questo articolo ho cercato di presentare la situazione di insegnamento dell'italiano alle donne del Bangladesh a Roma, città nella quale la comunità è molto numerosa. Le donne bangladesi vivono molto spesso all'interno della comunità etnica e delle famiglie, dove occupano troppo spesso esclusivamente il ruolo di mogli e madri. Questo si ripercuote sulle modalità di organizzazione dei corsi di italiano a loro rivolti. Nel testo verranno presentate le caratteristiche della presenza bangladesi e dell'immigrazione femminile. Attraverso la bibliografia precedentemente prodotta sul tema dell'insegnamento a donne, in particolare islamiche, si parlerà dei bisogni e delle modalità di organizzazione dei percorsi didattici. Verrà poi approfondita la realtà romana attraverso interviste e questionari sottoposti a insegnanti che da anni vi operano.

Parole chiave: Roma. Donne. Bangladesh. Insegnamento dell'italiano.

ABSTRACT: In this article will be presented the situation of italian teaching to women from Bangladesh in Rome. City with a large community of Bangladeshi immigrants. The Bangladeshi women too often play only the mother and wife role within their community and family. This situation impacts the organization of Italian courses thought to them. In the article will be presented the characteristics of Bangladeshi presence and women's immigration. Studying the previously produced literature on teaching to women, particularly Islamic, we will discuss the learner needs, methods and the organization of educational courses. We will then study the Roman reality

through interviews and questionnaires to teachers who have worked there for years.

Keys word: Rome. Women. Bangladesh. Italian teaching.

Introduzione

L'immigrazione femminile non è mai stata una semplice appendice di quella maschile ed ha sempre avuto moti e caratteristiche propri. Anche nei casi in cui le donne si sono spostate al fianco e al seguito degli uomini, l'esistenza e la quotidianità sono state ora funzionali ora integrazione dello spostamento dei primi, ma mai accessori. Il protagonismo delle donne nelle migrazioni è sempre stato presente, basti pensare all'importanza dell'operato delle vedove bianche, delle tenutarie di pensioni e, naturalmente, delle donne che emigrano in prima persona per lavoro, per motivi politici o altro. Non sempre però gli studiosi delle varie discipline che si occupano di migrazioni hanno dato il giusto peso all'elemento femminile che, per molto tempo, è rimasto invisibile nell'accademia come anche nel dibattito pubblico. La crescita dell'interesse delle diverse scienze umane e sociali negli ultimi decenni ha rappresentato una svolta ed è stato, soprattutto in Italia, frutto dei cambiamenti che il Paese ha subito nell'ultimo quarantennio. La Penisola, da terra di emigrazione è diventata per qualche decennio terra di immigrazione, per poi divenire un ibrido, come dimostrano i dati e l'emigrazione dei giovani italiani negli ultimi anni. Ad accorgersi delle donne, oltre a storici, sociologi, antropologi ecc., sono stati anche gli insegnanti di italiano lingua seconda e gli studiosi di glottodidattica e sociolinguistica. Si nota infatti un certo movimento soprattutto nella pratica e dunque nell'offerta di corsi dedicati all'apprendente donna.

Se, come abbiamo detto, le donne immigrate sono molte e hanno delle loro specificità, è scontato che esse abbiano anche dei bisogni. Una delle

esigenze principali è quello di imparare la lingua del paese che le ospita e nel quale devono svolgere tutte le attività vitali e quotidiane.

In questo intervento, destinato a insegnanti e a addetti ai lavori, cercherò di fornire una panoramica sulle caratteristiche delle apprendenti donne, in particolare di quelle di origine bangladese nel contesto migratorio romano. L'obiettivo è quello di fornire una guida essenziale ma non esaustiva, che serva da spunto di riflessione per chi sempre più spesso si ritrova a lavorare in contesti e con apprendenti simili. I risultati e le considerazioni non intendono essere assoluti, ma rappresentano un piccolo tassello e la descrizione di un caso specifico nella costruzione di un'ampia e diffusa riflessione che riguarda la glottodidattica rivolta alle donne.

Dopo una panoramica sulle migrazioni femminili a Roma passerò in rassegna alcuni dei lavori più significativi riguardanti la didattica rivolta a donne. Grazie a questi studi, in molti casi pionieristici, avrò le basi sufficienti per entrare poi nel vivo del mio studio. Parlerò infatti della comunità bangladese a Roma, della situazione dell'insegnamento dell'italiano in generale e alle donne in particolare. Nel capitolo seguente verranno lette criticamente alcune esperienze di insegnanti che hanno lavorato con le donne del Bangladesh.

Come appena esposto, un percorso simile approfondirà vari aspetti, non solo quelli linguistici, ma quelli didattici in senso lato. L'obiettivo di insegnanti, mediatori e progettisti dei corsi deve infatti essere quello di utilizzare la lingua come strumento essenziale nella vita delle donne immigrate di prima generazione. L'accoglienza e la convivenza passano soprattutto da questa fase controversa, che proprio per questo va affrontata con l'attenzione che merita.

1. Le donne immigrate in Italia e a Roma: uno sguardo diacronico

Come già detto in apertura, l'importanza della presenza femminile nei movimenti migratori è sempre stata presente e degna di riflessioni e studi. Iniziamo quindi con una panoramica sulle migrazioni, in special modo su quelle femminili a Roma.

A partire dagli anni '70 la capitale è stata meta di migrazioni internazionali, che si andavano ad accompagnare ai già importanti flussi proveniente dalle altre regioni italiane. È in questo periodo che il Lazio diventa la seconda regione per presenza straniera dopo la Lombardia, arrivando ad assorbire un quinto di tutta l'emigrazione straniera nella penisola (IDOS, 2013, p.7). Roma non è solo meta migratoria, ma diventa anche centro di passaggio e smistamento, soprattutto verso i comuni della “cintura” urbana, la periferia, ma anche verso il resto d'Italia (IDOS, 2013, p.8).

Nel 2011 nel Lazio risiedono 615.000 stranieri, comunitari e non comunitari, con Roma che ne accoglie l'85%, l'11,9% del totale nazionale. Tra i residenti a Roma il 17,2% sono minorenni (IDOS, 2013, p.9).

Le donne rappresentano la metà della popolazione straniera residente in Italia, raggiungendo a Roma il 51,4%. Nella Capitale e più in generale su tutto il territorio italiano, sin dagli anni 70, e cioè durante i primi arrivi, le donne sono state sempre una componente presente e massiccia. Le motivazioni dell'arrivo sono le più svariate: ricongiungimento familiare, lavoro, motivi umanitari ecc.

Nei primi anni approdano sul territorio italiano soprattutto donne che si occuperanno di servizi domestici e di cura delle persone, provenienti principalmente dal Centro e Sud America, Capoverde, Eritrea, Filippine (SOLCIA, 2011, p.130). L'arrivo è facilitato da enti religiosi o, nel caso eritreo, da contatti derivati dall'esperienza coloniale italiana. Nel decennio successivo le donne si svincolano dal ruolo esclusivo di assistenti domestiche ed iniziano

a prendere parte attiva nella società e nel processo migratorio. (SOLCIA, 2011, p.131)

A fine anni '80 arrivano nella capitale soprattutto casalinghe per ricongiungimento familiare, per la maggior parte nordafricane. In netta controtendenza è invece l'immigrazione cinese che cresce in questi anni e vede nel suo elemento femminile quasi esclusivamente lavoratrici nel settore tessile, della ristorazione e del commercio (SOLCIA 2011, p.132). Nell'ultimo decennio del secolo si acuisce però un'accezione negativa della presenza femminile, legata soprattutto alla prostituzione; nello stesso periodo, ma con dinamiche ovviamente del tutto diverse, si ha l'enorme espansione del lavoro di "badante" svolto in particolar modo da donne giovani e meno giovani provenienti dai paesi dell'Est Europa (SOLCIA, 2011, p.132).

2. La comunità bangladese a Roma

In questo contesto un ruolo di prim'ordine spetta alla comunità del Bangladesh. Nella regione Lazio la comunità bangladese è la seconda in ordine di grandezza, tra le non comunitarie, subito dopo quella filippina. A registrare il maggior numero di presenze è la provincia di Roma che vede nel 2011 ben 25.221 residenti, su un totale regionale di 26.599 e di quello nazionale di 106.671 (IDOS, 2013, p.128). I dati non tengono ovviamente conto della presenza di cittadini senza documenti, che non ci è possibile quantificare.

I primi bangladesi arrivano in Italia negli anni '80 quando si chiudono alcuni sbocchi migratori tipici, come ad esempio quello inglese (IDOS, 2013, p.79). Il Bangladesh, ex colonia inglese, vede oggi ben 7 milioni di suoi cittadini espatriati. In Italia i primi ad arrivare sono soprattutto giovani uomini di formazione e status medio-alti che si ritrovano però in condizioni a volte peggiori di quelle lasciate nel proprio paese. I primi dati sulla presenza risalgono al 1990, quando in Italia risiedono 4.296 bangladesi. Dal 1992 al

2012 i cittadini bangladesi residenti aumentano di ben 20 volte. Attualmente tra i circa 106.000 residenti ben 56.382 sono “lungo soggiornanti”ⁱ, ossia possono vantare una residenza di minimo cinque anni. L’immigrazione bangladesi, rispetto al progetto iniziale, sta diventando quindi soprattutto familiare e stabile, come dimostrano i dati su minori e donne. Il 23,5% dell’intera comunità non ha ancora compiuto 18 anni e, tra i lungo soggiornanti, essi rappresentano il 32,5% (a fronte di una media tra tutti i cittadini stranieri del 28,8%) (IDOS, 2013, p.81). La presenza femminile, tema fondamentale ai fini della nostra trattazione, pur attestandosi ancora su basse percentuali è in crescita, con incrementi maggiori alla media italiana tra le comunità straniere. Se infatti nel 1992 le donne rappresentavano il 2,9% all’interno della comunità, superano il 10% nel 1998, il 20% nel 2003 per raggiungere il 30% nel 2012 (IDOS, 2013, p.81).

Roma è ad oggi la prima città bangladesi d’Italia e una delle prime in Europa. Anche solo una passeggiata per la capitale fa capire quanto la comunità sia ormai presente e radicata nel territorio. Negozi, commercio ambulante, *phone center*, ristoranti sono le attività preferite dai cittadini provenienti dal Bangladesh, che li rendono parte visibile e integrante del tessuto capitolino. Il protagonismo nel settore commerciale è confermato dai dati: su 25.219 titolari stranieri di imprese registrati in totale nella provincia di Roma ben il 21,5% sono bangladesi (Aa. Vv. 2013, p.12).

A livello abitativo la presenza bangladesi si concentra in particolare nei quartieri dell’Esquilino e Torpignattara, periferia sud-est, quest’ultima ormai nota come la Bangla-town romana (POMPEO, 2011, p. 89). Non mancano però notevoli nuclei, sempre nella zona meridionale della capitale, ad esempio sulle vie Tuscolana ed Appia. La convivenza con gli italiani e con le altre comunità è apparentemente tranquilla, anche se l’aspetto di questi quartieri è a volte quello di un “ghetto” e non mancano aperti episodi di discriminazione,

che proprio nel periodo di poco precedente allo svolgimento della ricerca hanno fatto molto discutereⁱⁱ.

3. Perché una didattica per donne? Breve rassegna ragionata

La didattica delle lingue seconde si basa su alcuni assunti, tra questi il più importante ai fini della programmazione didattica è l'analisi e la soddisfazione dei bisogni delle varie tipologie di apprendenti. Generalmente insegnare ad immigrati adulti vuol dire scendere a patti con problematiche varie, che portano l'insegnante ad una programmazione flessibile e costruita *ad hoc*. In queste classi la stratificazione e l'eterogeneità dei livelli, delle competenze e dei background culturali sono la norma, come pure la discontinuità dovuta alla gravosità e all'imprevedibilità degli impegni lavorativi e personali. Al centro della didattica vanno posti i bisogni pragmatici immediatamente collegati all'inserimento nel paese d'accoglienza, che dovrebbero fare dello studente adulto immigrato anche uno dei più motivatiⁱⁱⁱ. L'insegnante deve perciò delineare un percorso fornendo materiali e competenze immediatamente spendibili nel quotidiano.

Le immigrate hanno più o meno gli stessi bisogni degli immigrati declinati però a seconda della motivazione migratoria e di alcuni aspetti di genere, che le pongono spesso in una posizione di svantaggio. Molte donne immigrate vivono infatti in contesti nei quali occupano ruoli fissi (madre, moglie) e nei quali la sfera domestica occupa interamente un vissuto difficilmente penetrabile. A differenza degli uomini, quindi, gli è spesso precluso lo spazio esterno, quello in cui gli scambi linguistici assumono un ruolo naturale e fondamentale all'aggregazione. A questo naturalmente si aggiunge la difficoltà nel poter frequentare corsi d'italiano, a causa dell'impossibilità di lasciare lo spazio domestico e i figli. Molte immigrate arrivano infatti ai corsi dopo anni di permanenza in Italia, con una lingua

fossilizzata ancora su stadi basici, sintomo dell'assenza di interazione e partecipazione nella società d'accoglienza.

Pertanto è facile notare come i bisogni delle donne siano fortemente legati alle idee di sradicamento e di costruzione di nuove identità, personali e familiari. Le donne si trovano infatti a mediare tra il mondo dal quale provengono e quello di arrivo che, soprattutto quando sono presenti i figli, risulta un'impresa di rilevante importanza. Le mamme immigrate trovano infatti completamente mutato il loro panorama genitoriale e devono riappropriarsi di un ruolo che hanno visto indebolirsi con l'emigrazione. Il discorso è complesso e presenta vari aspetti tutti di primaria importanza. Non si è madri nello stesso modo in tutte le culture, cambiano ad esempio le modalità di accudimento dei figli e di gestione della gravidanza. Inoltre molto spesso le immigrate si trovano a dover trattare con dei figli di seconda generazione, che di frequente portano con prepotenza l'italiano in famiglia; l'incomunicabilità tra i componenti del nucleo familiare rischia di acuire gli scontri generazionali e di far perdere al genitore il ruolo di guida che gli spetta. Le donne devono assumere il loro ruolo di madri relazionandosi con le istituzioni italiane, su tutte la scuola, fondamentale per seguire il percorso formativo dei figli, essendo in grado di dialogare con gli insegnanti e aiutando i bambini nei compiti. Molto spesso infatti, sono gli uomini a lavorare e le donne rimangono in casa ad occuparsi della gestione domestica interna ed esterna; la conoscenza dei servizi sociosanitari, burocratici ecc., dei loro orari e della dislocazione, diventa dunque fondamentale. Inoltre, sia per le donne lavoratrici che per quelle ricongiunte, è importante il mondo del lavoro e sapersi muovere nella giungla dei servizi preposti: annunci di lavoro, questioni contrattuali, centri per l'impiego ecc. Come fa notare Quercioli (2004), i corsi di lingua seconda sono funzionali all'autopromozione che le donne protagoniste della sua ricerca, non tenevano in considerazione; all'inizio del

corso, infatti, nessuna di quelle studentesse pensava di poter migliorare la propria condizione lavorativa. A questo proposito sono ormai molti i corsi specifici, ad esempio quelli per assistenti familiari.

Le donne giunte in Italia per ricongiungimento familiare sono tuttavia le maggiori destinatarie dei corsi al femminile (COGNINI, 2014, p.468). Questi corsi mirano ad arginare la presunta invisibilità delle donne prendendo in considerazione le difficoltà culturali nel frequentare corsi misti, le problematiche connesse alla frequenza e le complicazioni dovute alle scarse occasioni di scambio con la comunità etnica e con quella autoctona. Soprattutto nel caso delle donne islamiche e in particolare maghrebine (i casi più studiati anche dalla letteratura specifica) usi religiosi e culturali sono d'intralcio alla frequenza di corsi in cui sono presenti uomini. Spesso sono proprio gli uomini della famiglia a vigilare e ad essere restii a che le donne vadano a scuola. A questo che potremmo definire un controllo di stampo socio-culturale, vanno ad aggiungersi aspetti pratici, come l'impossibilità di frequentare corsi in orari in cui ci si deve occupare della casa e dei figli. A complicare il caso, in alcuni frangenti, interviene il basso livello di studio di partenza di donne appartenenti ad alcune comunità etniche, che rende per le stesse più difficoltoso l'inserimento in un ambiente scolastico. Per tutti questi motivi i corsi aperti a tutti rischiano a volte di marginalizzare ulteriormente la componente femminile dell'immigrazione (Favaro, 2006, p.2). A questo proposito gli attori impegnati nell'educazione linguistica agli adulti promuovono con sempre maggiore frequenza corsi riservati esclusivamente a donne, quasi tutti gestiti da insegnanti e *tutor* donne e spesso volte corredati dal servizio di *baby-sitting*.

4. Organizzazione, modalità e contenuti dei corsi

Nei corsi per donne la didattica va dunque calibrata, partendo dall'analisi dei bisogni, per poi giungere alla scelta di domini e metodologie adatti. Molto interessante e esplicativo in questo senso sono alcuni lavori, condotti da studiose e insegnanti, come Cognini, Favaro, Solcia. Le conclusioni, pur trattandosi di studi di caso, appaiono esplicative della situazione nazionale. Nei corsi presi in esame da Cognini, ad esempio, vengono posti al centro il bisogno di socializzazione e di implementazione delle attività produttive, affiancando all'educazione linguistica l'educazione alla cittadinanza (conoscenza dei servizi socio-sanitari e scolastici, dei diritti di donne e madri) e tenendo conto dei progetti migratori e personali delle apprendenti (COGNINI, 2014, p. 478-79).

L'insegnante che esercita in questi corsi si trova spesso di fronte a donne che non conoscono quasi per nulla la lingua italiana o che l'hanno imparata guardando la televisione o nelle sporadiche uscite, più da ascoltatrici che da parlanti. L'interlingua posseduta dalle apprendenti è di solito "costituita essenzialmente da un *bricolage* di parole e frasi fatte, fra loro giustapposte, senza che vi siano legami e strutture di fondo a contenerle" (FAVARO, 2006, p. 5).

Il fattore linguistico influisce sin dalle prime fasi e se ne deve tener conto già nella stesura dei moduli d'iscrizione. La fase precedente all'inizio dei corsi non è da sottovalutare. Se, infatti, come abbiamo detto, si tratta spesso di donne che escono poco di casa e hanno radi se non inesistenti contatti sia che con la comunità etnica che con gli autoctoni, la fase di "reclutamento" deve essere ben curata. Sicuramente è di primaria importanza un'organizzazione che tenga conto delle reti territoriali e che contatti scuole, consultori, strutture sanitarie, centri e associazioni che si rivolgono agli immigrati, associazioni e luoghi di aggregazione etnici e religiosi. Nell'organizzazione deve essere previsto l'intervento di una mediatrice culturale, qualora ce ne fosse bisogno.

Fondamentale deve essere la facilità di accesso sia al luogo dove si svolge il corso che agli orari. Si deve tener conto degli spostamenti delle donne e delle loro esigenze in fatto di disponibilità orarie nel corso della giornata. Come già accennato, in molti casi viene creato un servizio di *baby sitting*, in modo che i bambini più piccoli possano trovarsi sotto la tutela di qualcuno mentre le madri seguono la lezione. Al fine di completare, come detto, un percorso non solo linguistico, ma anche di educazione alla cittadinanza, in un'ottica di pragmatismo e saper fare, è doveroso progettare attività pratiche, incontri con operatori e medici, visite in luoghi rilevanti della città e presso le sedi di servizi (CENTRO COME, 2001).

Nella maggior parte dei casi insegnanti, *tutor*, *baby sitter* e mediatrici sono donne. Risulta infatti fondamentale creare un gruppo che abbia degli interessi e un linguaggio comune, oltre al fatto di facilitare l'accettazione della frequenza da parte degli uomini di famiglia che potrebbero essere restii di fronte a un ambiente misto. Creare un ambiente disteso e di condivisione è indispensabile, per far sentire le donne a proprio agio e per fare del corso un vero luogo di incontro e socialità. Ai fini di rafforzare questi aspetti sono necessari interventi di tipo interculturale, nel quale si raccontano e si vivono elementi delle varie culture presenti, rafforzando l'idea del bisogno del mantenimento e della valorizzazione della lingua e delle culture di origine (SOLCIA, 2011, p.140).

Le attività didattiche, quelle extra-linguistiche e di qualunque tipo, devono quindi basarsi su una lingua strumentale e su quella dell'affettività, muovendosi essenzialmente su questi domini, mantenendo un equilibrio tra il passato, il presente e il futuro delle discenti:

- Dominio privato (casa, famiglia, infanzia, matrimonio, maternità, amicizie, tempo libero, emigrazione ecc.);

- Dominio pubblico (servizi socio-sanitari, uffici pubblici, diritti delle donne);
- Dominio educativo (scuola e formazione, dei figli e proprie);
- Dominio professionale (ricerca del lavoro, contratti, linguaggio settoriale ecc.).

Partendo da questi domini, si può strutturare un sillabo che tenga conto dei reali bisogni quotidiani e che sia veramente utile in un percorso complesso come quello di queste prime generazioni di immigrate in Italia.

5. Metodi didattici

Nell'insegnamento delle lingue seconde è ormai la norma adottare un approccio comunicativo, in cui l'allievo e i suoi bisogni, la competenza comunicativa e l'autenticità si trovano al centro della didattica. Allo studente vengono chieste abilità pragmatiche e appropriatezza, contrariamente ad approcci più tradizionali che prediligevano la correttezza formale^{iv}.

Nella maggior parte dei contesti si preferisce integrare più approcci e metodi e molti insegnanti e studiosi sono concordi nell'affermare che il modo migliore per facilitare l'apprendimento linguistico sia quello in cui si attua una pratica integrata, in un approccio che potremmo definire "composito". La grammatica viene insegnata in modo induttivo, ma al fianco di attività prettamente comunicative e pragmatiche, in diverse fasi delle lezioni, vengono svolte attività grammaticali più strutturate e tradizionali.

Nei corsi riservati alle donne i metodi umanistico-affettivi sono quelli che hanno il sopravvento, in quanto è vitale creare un ambiente in cui il filtro affettivo sia ridotto al minimo e gli scambi il più naturale possibile. La lezione non è solo insegnamento formale di regole e strutture grammaticali, ma entra a farne parte anche il vissuto delle studentesse. A questo proposito l'approccio

più utilizzato e che sembra il più adatto è quello autobiografico. La frattura rappresentata dall'emigrazione va ricucita e questo è più che mai importante per le donne, che vivono la loro identità nella comunità etnica e nel modo di vivere. Il racconto di sé diventa fondamentale e incentivarlo nei modi e nei tempi giusti è compito di un insegnante che lavora in contesti femminili. Parlando di se stesse e raccontandosi alle altre, le donne partecipanti tirano fuori il loro passato e riflettono su un futuro nuovo (tenendo sempre conto del paese d'origine).

Praticamente, questo viene realizzato ampliando il tempo dedicato al dominio privato e alle tematiche inerenti- utilizzando diverse forme didattiche: parlare di se stesse, della vita quotidiana nel paese d'origine e nel paese d'arrivo, del viaggio migratorio, delle aspettative, della propria famiglia, dei progetti futuri.

L'autobiografia diventa così uno strumento democratico, con il quale tutte possono esprimersi, anche chi non ha un ampio background culturale e si troverebbe quindi in difficoltà nel trattare argomenti diversi. Così facendo si fa intercultura; ogni donna racconta la sua persona e le sue origini e l'insegnante deve sollecitare il confronto tra i modelli e le pratiche culturali dei paesi di partenza e di quello di arrivo. In questo modo la lingua seconda occupa uno spazio prossimo a quello della lingua madre, in una sfera intima che gli conferisce un nuovo status probabilmente impensabile se la didattica restasse impersonale e si concentrasse soltanto su alcuni argomenti più tradizionali. Raccontarsi crea un clima di fraternità e di condivisione di competenze e conoscenze, utile allo svolgersi del percorso di apprendimento e acquisizione delle strutture.

6. Insegnare italiano alle donne bangladesi

Le donne del Bangladesh presentano moltissime delle caratteristiche emerse da altri studi relative alle donne giunte in Italia per ricongiungimento familiare, ma anche delle caratteristiche specifiche approfondite in questo contributo attraverso un questionario, interviste ad addetti ai lavori (soprattutto insegnanti)^v, una ricerca-azione specifica^{vi} e la bibliografia di riferimento.

La maggior parte delle informazioni raccolte vengono da un questionario sottoposto agli insegnanti. Il questionario cerca di indagare su alcuni degli aspetti ritenuti più interessanti, sia interni che esterni alla classe e alla didattica, ed è diviso in tre sezioni. Si parte da una breve rassegna sul profilo dell'insegnante, al quale vengono richieste informazioni anagrafiche, dati relativi alla formazione e all'esperienza nel settore. Si passa poi a una seconda parte nella quale si approfondisce il profilo delle apprendenti e delle classi: struttura, formazione, motivazione dell'iscrizione al corso, *background* di studio. L'obiettivo della terza parte è invece proprio quello di entrare nello spazio dedicato all'insegnamento e di scoprire le sensazioni e le impressioni dei docenti durante le loro prime esperienze con le apprendenti bangladesi, indagando sulle metodologie didattiche utilizzate, le problematiche più spesso riscontrate, le modalità di interazione (sia tra insegnante e studentesse che tra le studentesse stesse) e gli stili e i modi di apprendimento.

Da mettere in rilievo è sicuramente la difficoltà avuta nel reperire questionari. La richiesta è avvenuta con il passaparola, sia dal vivo che in rete e in molti hanno lamentato, oltre alla lunghezza del formulario, difficoltà dovute alla loro scarsa esperienza con questo tipo di profili. Questa è stata dunque l'occasione per far emergere dalle loro voci problematiche dovute alle difficoltà di reclutamento delle donne del Bangladesh, numerose sul territorio ma restie a frequentare corsi, come si fa presente nell'intervista di G.V., insegnante che opera a Roma, nel quartiere Esquilino, da più di cinque anni:

A scuola gli uomini rappresentano oltre il 90% degli studenti (...). E' evidente che i mariti le costringano a stare a casa coi figli e a occuparsi delle faccende domestiche. Ciò non migliora di certo la loro integrazione. Nel 2010 -2011, mi sembra che ci fossero leggermente più donne bangladesi a scuola. Ora sono sensibilmente diminuite. Nell'ultimo anno, mi è capitato di vederne massimo due (...).

I questionari ricevuti, tuttavia, dimostrano l'esistenza di un numero rilevante di insegnanti ormai specializzati e che operano da anni su grossi numeri con il profilo preso in esame, come vedremo in seguito.

6.1. Chi sono gli insegnanti di italiano in questi corsi?

Stando ai corsi e all'esperienza diretta nell'ambiente si può tranquillamente affermare che quasi la totalità degli insegnanti impiegati in corsi per donne sono donne. Come già visto in precedenza l'impiego di insegnanti e operatori di genere femminile contribuisce senza dubbio alla buona riuscita dei progetti, in quanto le donne trovano più agevole entrare in contatto con persone del loro stesso sesso. Inoltre, lo preferiscono i familiari, in particolare padri e mariti, più tranquilli sapendole in un ambiente al femminile. Un percorso di apprendimento e di potenziamento delle competenze basato su metodi autobiografici e che incrementa l'uso della lingua in domini e contesti prima di tutto personali, trae sicuramente giovamento dalla comune appartenenza di genere e da interessi comuni. Con questo non si vuole fare un discorso ghetizzante o discriminatorio, ma si vuole semplicemente affrontare la questione in maniera pratica, antepoendo a tutto il resto un bisogno frequentemente avvertito dalle partecipanti ai corsi.

Tra tutti gli insegnanti intervenuti nella compilazione del questionario è presente solo un uomo, A.DF., il quale prima ancora di essere insegnante è organizzatore di corsi e fondatore di una associazione italo-bangladesa. Questa sua conoscenza della comunità e nella comunità rappresenta a suo parere il

lasciarsi passare come insegnante, ma egli stesso ha avvertito difficoltà dal punto di vista didattico. Stando alle sue parole, ad esempio, sia la disposizione della classe che la reazione delle studentesse alle sue proposte didattiche sono influenzate dalla sua appartenenza al genere maschile. Egli afferma infatti: “Nelle classi femminili, il mio essere uomo condiziona la disposizione, che quasi sempre segue una disposizione classica (cattedra/banchi) e quindi docente/discenti”. E sulla risposta delle corsiste alle sue proposte didattiche: “C'è quasi sempre stato un condizionamento essendo io di genere maschile”.

Oltre al genere quello che spicca in maniera preponderante dalla lettura dei questionari è l'alta specializzazione ed esperienza degli insegnanti. Quasi tutti sono infatti laureati e posseggono una formazione specifica per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera; hanno inoltre maturato un'esperienza nel settore superiore ai cinque anni di attività. I titoli di studio più diffusi sono la Ditals^{vii} e le altre certificazioni culturali più master universitari, fino ad arrivare alla formazione continua attraverso corsi di formazione organizzati da associazioni o enti di formazione di varia natura. Il loro rapporto con le associazioni e gli enti presso i quali operano è sovente di tipo misto: molti sono i volontari ma sono presenti anche insegnanti retribuiti che ricevono un compenso in progetti finanziati (CATARCI, FIORUCCI, TRULLI. 2014, p.121-125). Diversi sono gli insegnanti che lamentano una netta discrepanza tra la loro formazione ed esperienza e il mancato o il non adeguato riconoscimento pecuniario. Oltre a disagi di tipo economico e di valorizzazione professionale gli operatori fanno notare come la scarsa professionalità possa essere un problema sia per l'organizzazione di un lavoro di squadra tra gli addetti ai lavori, sia per l'efficacia della didattica.

6.2 Chi sono le apprendenti?

A frequentare corsi di italiano sono tendenzialmente donne molto giovani, sposate e arrivate in Italia per ricongiungimento familiare. Esse posseggono titoli di studio che spesso non vanno oltre il diploma di scuola superiore, in alcuni casi sono di livello inferiore, anche se tra le più giovani la scolarizzazione aumenta. Le apprendenti si iscrivono ai corsi per una ragione su tutte: l'ottenimento della certificazione linguistica di livello A2 ai fini del rilascio del permesso di soggiorno di lungo periodo. Non sono assenti altri motivi, principalmente quello dichiarato di aver bisogno dell'italiano per interagire con le istituzioni (soprattutto scolastiche e sanitarie). In rarissimi casi ci si trova di fronte a donne che hanno bisogno della lingua per perfezionare la propria professionalità e la propria formazione.

Gli insegnanti mettono in evidenza come nei corsi da loro tenuti ci siano studentesse neoarrivate, ma anche una grandissima percentuale di donne che vive sul territorio già da anni. Queste ultime non hanno mai frequentato un corso di lingua né ottenuto in altro modo competenze linguistiche. Le motivazioni principali riguardano molto probabilmente l'organizzazione della comunità etnica, come fa notare P.A., da anni impegnata nell'organizzazione dei corsi e nella didattica rivolta alle donne migranti:

La comunità bengalese è una comunità molto forte e numerosa a Roma e negli anni ha costituito una solida rete di supporto per i propri membri, di conseguenza le donne bengalesi, spesso supportate da questa rete, riescono a muoversi all'interno della società ospite senza bisogno dell'uso della lingua seconda.

I cittadini del Bangladesh in Italia vivono spesso in quartieri a maggioranza immigrata, dove possono trovare negozi di vario genere dove titolari e lavoratori sono loro connazionali. Inoltre, in contesti simili, possono rivolgersi a conoscenti per sbrigare qualunque faccenda di tipo burocratico, amministrativo, quotidiano. In più sono presenti, soprattutto nel territorio romano, molte associazioni etniche. Per le donne spesso la comunità etnica si risolve nella figura del marito, come fa notare I.F.: “(...) all'inizio sono

convinte che l'italiano non serva, dal momento che lavorano in casa mentre i propri mariti pensano al sostentamento della famiglia”.

In molte famiglie questa resta la dinamica: un marito che si occupa di tutte le faccende esterne e una moglie che opera esclusivamente nella sfera domestica. Spesso la spinta a partecipare a corsi di lingua è data da una diversa organizzazione del sistema famiglia, dal cambiamento di quello tradizionale o comunque da un bisogno esterno. Secondo C.C., infatti, oltre al bisogno della certificazione di livello A2 a spingere le sue studentesse a imparare l'italiano è “la necessità di comunicare per le attività quotidiane (la spesa, la scuola, il medico) e l'impossibilità di continuare a delegare”. Per quasi tutti gli insegnanti il titolo di studio e il *background* precedente delle donne sembra determinante nella scelta di seguire un corso; le donne con titoli di studio più elevati o coloro che hanno già lavorato nel paese d'origine sono anche quelle che con più facilità si iscrivono ad un corso di lingua.

Stando a queste risposte sembra quindi importante per gli addetti ai lavori comprendere quali siano le strategie più efficaci da attuare per il reclutamento delle corsiste nelle fasi di accoglienza. Le donne arrivano all'iscrizione ai corsi principalmente attraverso il passaparola interno alla comunità, volantini e locandine affissi presso enti pubblici (consultorio, ufficio per l'impiego ecc.), la pubblicità su web e presso associazioni e strutture della comunità etnica o religiosa di appartenenza. In questa ottica a volte è opportuno anche utilizzare la lingua madre delle destinatarie. Come già fatto notare altrove, si è rivelata proficua la collaborazione con le scuole, luoghi dove molte delle potenziali utenti si recano ogni giorno per accompagnare i propri figli^{viii} (CATARCI, FIORUCCI, TRULLI, 2014, p. 83). Sembrano dunque fondamentali in questo senso un'assidua presenza sui territori ove la presenza bangladese è maggiore e la “fidelizzazione”, legata soprattutto alla

figura dell'insegnante e degli operatori in diretto contatto con l'utenza, i quali devono creare un ambiente il più possibile aperto e accomodante.

Per quanto riguarda l'accoglienza, come già visto in precedenza, non si deve dimenticare di riservare le prime fasi alla conoscenza reciproca e all'indagine sui bisogni delle future corsiste. Alcuni aspetti che possono sembrare secondari sono in realtà fondamentali per una buona progettazione del corso. È bene infatti dedicare alcune ore iniziali alla conoscenza reciproca, nella quale insegnanti e mediatori entrano in contatto diretto con le future studentesse, attraverso la compilazione di moduli di iscrizione, la raccolta delle disponibilità e delle esigenze orarie. Al fine di porre le basi per l'iscrizione in corsi successivi di donne amiche, conoscenti e parenti di quelle che già hanno frequentato, una delle chiavi potrebbe essere quella di promuovere e organizzare eventi interessanti per la comunità femminile. Gli incontri, aperti non solo alle corsiste, devono consentire alle partecipanti di forgiare la propria motivazione. Sono consigliabili incontri presso strutture sanitarie, scuole, ma anche attività di svago come visite a monumenti e luoghi culturalmente rilevanti o ancora partecipazione a feste interculturali.

6.3 Che cosa accade in classe?

Entriamo ora in classe e cerchiamo di capire quali sono i comportamenti consueti nella gestione del gruppo e nei rapporti tra studentesse e insegnante. L'indagine parte dall'insegnante e cerca di capire quali fossero i punti di partenza e le informazioni possedute dai singoli docenti sulla comunità bangladese e sull'apprendente donna. Si passa poi ad un'analisi dei bisogni e delle difficoltà linguistiche e socio culturali maggiormente riscontrate. La lettura cerca di scavare ancora più nel profondo e così agli insegnanti è stato chiesto di scattare fotografie dei vari gruppi classe e di mettere sotto l'obiettivo il modo in cui le studentesse vivono la classe: gli spazi, la

comunicazione, l'interazione, il modo di studiare, le preferenze riguardo alle attività didattiche. Si torna poi al docente che sintetizza aspetti vari sulla motivazione e sulle scelte che opera.

Per quasi tutti gli insegnanti intervenuti l'incontro con il Bangladesh è stato quasi casuale, nessuno di loro infatti aveva precedenti conoscenze della cultura o della lingua del paese asiatico, limitandosi a semplici nozioni geografiche e a letture sporadiche. L'esperienza dell'insegnamento ha significato per molti soprattutto un approfondimento di questo genere, in particolare per chi ha poi continuato ad occuparsene per anni. G.V., in una intervista, mi fa presente quanto la lontananza culturale sia probabilmente solo un'illusione:

Per quanto mi riguarda, mi ha sempre colpito la simpatia e il modo di fare dei bangladesi. Sembrano un popolo così lontano dalla nostra cultura e probabilmente lo sono, ma tra i migranti che vengono dall'oriente mi sembrano anche quelli stranamente più vicini, forse per la loro umanità.

Le prime esperienze di docenza portano con sé piccole preoccupazioni e accorgimenti, in definitiva tranquillamente affrontate da insegnanti d'esperienza in contesti interculturali e interreligiosi: “C.C: La preoccupazione di adeguarmi alle loro abitudini (abbigliamento non troppo succinto, attenzione nel contatto con mariti che le accompagnavano, lezioni intervallate continuamente da spuntini spesso effettuate stando sedute a terra)”.

Al fianco di piccole inquietudini legate alla vestemica e ai rapporti interpersonali ci sono ovviamente quelle riguardanti la didattica. Preoccupazione e osservazione della classe sono normali nei momenti di conoscenza e durante le prime lezioni. Così diversi insegnanti si rendono conto che le studentesse hanno difficoltà nel memorizzare e riutilizzare contenuti apparentemente appresi con successo in aula e prendono la decisione di ritornare, seduta stante o durante gli incontri successivi, sui medesimi argomenti. Nelle classi miste, invece, I.F. denuncia difficoltà di

ottenere chiari *output*: “All’inizio mi preoccupavo che le mie nozioni venissero recepite, dal momento che le studentesse non rispondevano agli input dati e questo maggiormente in presenza di uomini bengalesi”.

Il secondo caso conferma in parte quanto precedentemente detto riguardo alla maggior efficacia dei percorsi al femminile, mentre il primo ci proietta direttamente nelle problematiche didattiche. In contesti simili è infatti ritenuto utile progettare percorsi didattici nei quali l’andamento a spirale sia quello prevalente, tenendo conto del fatto che non sempre le donne hanno la possibilità di riutilizzare quando trattato a lezione.

Per insegnamento a spirale si intende una pratica didattica che non procede in modo lineare, ma che si concede frequentemente dei passi indietro per tornare su argomenti che l’insegnante ritiene opportuno riaffrontare. Ciò non vuol dire retrocedere in senso negativo, ma consentire alle apprendenti di avanzare in maniera più agevole verso un reale percorso di acquisizione e non puramente di apprendimento. L’insegnante deve avere cura di far comprendere il reale scopo dei ritorni e degli avanzamenti nel programma, qualora le fosse richiesto, al fine di non creare frustrazione nelle studentesse.

I nostri insegnanti sottolineano come la disposizione della classe sia spesso, per scelta delle studentesse, quella in cui ci si siede tutti in circolo a terra. Chi ha compilato il questionario asserisce come la sistemazione a ferro di cavallo sia quella preferita, ma che non è sempre possibile attuarla presso le strutture in cui si fa lezione.

Per quanto riguarda il materiale didattico praticamente tutti gli insegnanti affermano di non preferire alcun manuale in particolare, ma di affidarsi a vari supporti sia pubblicati che reperibili in rete. Molto frequente è l’impiego di attività autoprodotte, spesso partendo da materiali autentici. I docenti fanno notare come i manuali in commercio siano spesso tarati su profili diversi e presentino tematiche non sempre adatte a classi di apprendenti donne

bangladesi. I maggiori bisogni delle apprendenti in questione sono quelli di comunicare e interagire con la società circostante, mentre per quanto riguarda le difficoltà più strettamente grammaticali e strutturali mettono in evidenza:

- aspetti fonetici: discriminazione suoni b/v;
- aspetti fonetici: vocali;
- aspetti fonetici: suoni duri e dolci es. c/g;
- uso delle preposizioni;
- sistema verbale e flessione dei verbi;
- ordine delle parti del discorso e corretta costruzione della frase.

L'influenza della lingua madre – spesso accompagnata da quella inglese - viene notata, ma non appare un fattore determinante o un particolare elemento di disturbo. L'influenza del bengali sembra un elemento inizialmente insormontabile. La lingua parlata in Bangladesh (e in molte zone dell'India) è una lingua indoeuropea orientale, con un alfabeto che deriva dal sanscrito e presenta alcune grosse differenze strutturali e fonetiche rispetto alla maggior parte della lingue indoeuropee occidentali. Alcune problematiche elencate e messe in evidenza dagli insegnanti derivano dalla lingua madre, ad esempio:

- in bengali esistono le declinazioni (come in latino e in greco) e questo potrebbe creare confusione nel posizionamento corretto delle parti del discorso in italiano;
- in bengali non esiste il verbo essere come copula e il verbo è posto spesso alla fine della frase;
- al posto delle preposizioni esistono le posposizioni, che si inseriscono a fine frase.

Tuttavia, molti studi linguistici, come i nostri insegnanti, ridimensionano l'influenza della lingua madre e la annoverano come uno dei tanti fattori che intervengono nell'acquisizione di una lingua seconda. L'errore che deriva dalla

lingua madre, come gli altri errori, è una semplice interferenza posizionata nella categoria delle strategie che l'apprendente utilizza nella ricostruzione della lingua seconda (PALLOTTI, 2005, p.20); non va né demonizzato, né posto al centro della pratica didattica ma neanche del tutto escluso.

Quasi mai gli insegnanti riescono a seguire un programma prefissato dall'inizio, soprattutto quelli che hanno più esperienza con questo tipo di profili. Essi fanno riferimento al sillabo relativo al livello del corso, ma l'imprevisto e la didattica a spirale la fanno da padrone. Tra le attività preferite dagli insegnanti e tra le maggiori impiegate troviamo le attività ludiche. Questo potrebbe destare stupore in chi predilige un tipo di insegnamento più classico e tradizionale o in chi crede che gli adulti siano restii al gioco in classe. In realtà questo assunto viene spesso smentito dalla pratica e più che mai in classi come quelle di cui stiamo parlando. Per le donne del Bangladesh la classe di italiano è spesso un momento di svago, un luogo nel quale entrano lasciando fuori tutto il resto e non trovano disdicevole intrattenersi in giochi e attività competitive. Chi deve esserne convinto è però l'insegnante, che prima delle studentesse deve avere la certezza che con il gioco si impara con successo e che non si tratta di tempo perso in classe. Spesso la didattica ludica diventa un pretesto per fare attività più tradizionali, ad esempi esercizi di grammatica, soprattutto in fasi di fissaggio e reimpiego. Per molte studentesse questi ultimi sono importanti per fissare le strutture e per dare sicurezza, soprattutto in quanto provenienti da contesti scolastici dai metodi a volte parecchio tradizionali. Questa esigenza non va sopravvalutata, mantenendo un costante equilibrio nella sfera dell'approccio comunicativo e umanistico- affettivo. Gli insegnanti tuttavia non disdegnano un diverso tipo di impiego, nell'ottica di un approccio composito. S.C., docente che lavora a Roma con gli immigrati dall'inizio della sua carriera, mi dice: "Non mi piace fare grammatica in classe, ma a volte vedo che a loro serve. E allora mi invento dei giochi oppure faccio

fare esercizi a coppie o a gruppi, così non mi annoio io e non si annoiano loro”.

Al fianco della attività ludiche un ruolo di primo piano spetta a quelle interculturali e a quelle che prevedono tra le competenze quelle del “saper fare”. Gli insegnanti di solito scelgono delle tematiche universalmente conosciute (famiglia, casa, matrimonio, cibo, fiabe e molte altre) e le affrontano in classe, facendo emergere similitudini e differenze in base alle diverse culture presenti.

La competenza pragmatica viene invece messa in risalto, nel modo più classi, soprattutto con attività in cui si mettono in pratica con le studentesse scene di vita e di azioni quotidiane: fare una telefonata, compilare un modulo ecc. Ma non solo; molti sono in contesti nei quali vengono organizzati laboratori in cui le studentesse insegnano e imparano, producono oggetti artigianali e si esprimono attraverso pratiche artistiche. Tra i possibili: taglio e cucito, riuso, cucina, tatuaggi con henné, disegno, danza, informatica, canto.

Altre attività pratiche si legano invece direttamente all’educazione civica - ormai obbligatoria in tutti i corsi per migranti nel programma dell’esame di lingua per l’ottenimento del permesso di soggiorno - e alla realizzazione di una più completa autonomia della corsiste. Per molti questa diventa un’occasione per condurre il gruppo fuori dall’ambiente di studio e organizzare visite in centri di interesse come le biblioteche pubbliche, i consultori, le ASL, gli uffici comunali, la scuola.

Le attività di solito si concentrano su alcune abilità piuttosto che su altre. Chi ha compilato il questionario predilige, in ordine:

1. comprensione scritta
2. produzione orale
3. produzione scritta
4. comprensione orale

Una particolare attenzione sembra essere data alla produzione scritta, sebbene non sempre nei sillabi dei primissimi livelli questa venga messa in rilievo. Le difficoltà di cui si parlava in precedenza relative alla costruzione della frase, i bisogni comunicativi che spesso comportano anche l'entrata in gioco della scrittura (si pensi agli scambi tra genitori e insegnanti) fanno sì che gli insegnanti più attenti trovino necessario riservare a questa abilità uno spazio più ampio, attraverso attività di costruzione di semplici frasi e messaggi scritti.

In merito alla produzione orale un'insegnante osserva, in un'intervista, come in classi femminili e la produzione orale siano un problema quasi inesistente in quelle maschili:

Io ho insegnato sia a uomini che a donne del Bangladesh e devo dire che con gli uomini non ho mai avuto grossi problemi di produzione orale. Anzi, a volte non c'era proprio bisogno di fargli fare *role play* e cose del genere! Con le donne no, ho avuto sempre tante difficoltà a farle parlare. Quindi lo sai che faccio? Cerco tutti i modi possibili per costringerle a parlare.

Nella parte finale del questionario viene chiesta agli insegnanti una riflessione sui comportamenti della classe. Nonostante la scarsa abilità nell'elaborazione di testi orali, tutti gli insegnanti descrivono i gruppi di studentesse bangladesi come rumorosi, soprattutto in presenza di giovani madri con bambini. Le difficoltà più grandi sembrano aumentare quando il numero delle partecipanti cresce. Generalmente si tratta di classi in cui raramente le componenti prendono la parola autonomamente e in plenaria, ma parlano spesso tra loro utilizzando la lingua madre, correggono le altre, si autocorreggono, fanno domande all'insegnante sulle consegne delle attività e su altro, parlano ad alta voce e si distraggono facilmente. Tutti gli insegnanti osservano la costanza nel prendere appunti, ma la contemporanea assenza di impegno per quanto riguarda compiti assegnati per casa. Nella maggior parte

dei questionari emerge anche la scarsa propensione a gesticolare e fare cenni di assenso, ossia a partecipare con la gestemica a quanto accade nello spazio di studio.

È interessante notare come gli insegnanti che più spesso hanno lavorato in gruppi misti per genere disegnino un quadro ben diverso delle donne bangladesi in classe. In questi contesti l'interazione sembra ridotta al minimo e gli interventi delle donne si riducono ad autocorrezioni. Per il resto esse non fanno domande all'insegnante, non partecipano agli scambi in plenaria, ma neanche pare che si distraggano facilmente.

Tra le strategie più utilizzate dagli insegnanti per mantenere l'attenzione e per migliorare l'interazione in classe ci sono le attività collaborative, senza dubbio utili soprattutto ai fini dell'apprendimento. A volte è utile dilatare i tempi e rendere l'incontro sempre meno una lezione tradizionale e più un luogo informale di scambio. L'importante è, insomma, creare il clima adatto, come mi racconta un'insegnante: “Ce la prendiamo comoda: ci salutiamo, gli chiedo solite questioni sulla famiglia, sui figli, su quello che hanno mangiato... così facciamo amicizia ogni giorno di più [ride]. E pure a fine lezione, si parla ancora e ci salutiamo molto, molto lentamente!”

Non tutti gli insegnanti sono abituati, seppur a livello embrionale, ad attuare strategie volte alla responsabilizzazione dello studente e alla metacognizione. Sono infatti pochi quelli che spiegano alle studentesse il perché di una scelta didattica o di un'altra e che chiedono *feedback* in seguito ad attività svolte; al contrario, in molti suggeriscono strategie di apprendimento alle discenti. Questi accorgimenti, seppur svolti in maniera informale e in maniera diffusa, rappresentano uno strumento utile al docente per capire quali sono le impressioni della classe, riflettere sugli stili di apprendimento e muoversi di conseguenza.

L'ultima parte del questionario è riservata a riflessioni degli insegnanti sulla motivazione, sui progressi linguistici notati nelle classi e sull'influenza degli aspetti socioculturali. Su questi ultimi gli insegnanti sono ottimisti e non considerano le usanze culturali problemi insormontabili: “(...) talvolta può essere motivo di maggiore conoscenza e stimolatore della curiosità, fattore fondamentale per l'approfondimento e lo studio (...)”.

Secondo loro non sono un ostacolo, ma la lezione va comunque modellata sul rispetto reciproco e con un occhio di riguardo a questi aspetti: “Nella scelta dei materiali da proporre; nel concedere spazio, se richiesto, per la preghiera; nel trattare alcuni argomenti (la famiglia, il ruolo della donna, la violenza).”

A disturbare in qualche modo la didattica sembra invece essere la struttura monolingue e monoculturale della classe:

La classe è molto più bilanciata se a farne parte ci sono donne di altri paesi. (...) in linea di massima la diversità, ma non in classi numerose, rappresenta per lo più una spinta all'emulazione e soprattutto è più facile far essere l'italiano lingua principale di comunicazione.

Quando il bengali prende il sopravvento gli insegnanti devono inventare strategie efficaci, ma non sempre semplicissime. Un'insegnante ricorre allo scherzo e alla risata, al fine di raggiungere l'obiettivo sdrammatizzando: “In una classe mi ero inventata delle regole, chi non le seguiva pagava pegno. Ovviamente un pegno divertente, una volta lo hanno fatto pagare pure a me che ho detto una parola in inglese!”

Nel complesso, tutti gli insegnanti denunciano una lentezza comune nelle fasi di apprendimento rispetto ai corsi standard per stranieri. L'andamento trattenuto riguarda in particolare l'acquisizione di strutture linguistiche e il raggiungimento di un livello comunicativo soddisfacente e utile agli scambi col mondo esterno. Per quanto riguarda la comunità bangladese in generale, è

consueto notare come, sia donne che uomini, si accontentino spesso di un livello intermedio di lingua:

Mi sembra però che molti si accontentino di un livello della lingua piuttosto basso. Rimangono comunque piuttosto chiusi nelle loro comunità e la maggior parte di loro preferisce fermarsi al livello intermedio della nostra scuola.(...) Poche volte mi è capitato un bangladese che volesse cercare di migliorare veramente il suo livello di italiano e approfondirlo o mirasse al B1 (...).

La chiave è da cercarsi certo nella motivazione, che si riduce spesso al solo conseguimento del certificato di livello A2 o alla soddisfazione che raggiungono in possesso di una lingua minima, ma che consente la comunicazione quotidiana. La crescita delle donne che partecipano corsi è legata più che altro la nascita di un nuovo interesse per la lingua, per la vita e la società italiane. Molte sono infatti le donne che continuano a frequentare corsi, che fanno amicizia con le altre donne e iniziano a frequentarle, che intraprendono un rapporto con insegnanti e operatori facendo primi passi verso l'emancipazione e il mondo esterno alla casa e alla comunità.

Considerazioni finali

In conclusione posso affermare che per insegnare italiano alle donne del Bangladesh, come in generale a tutte le tipologie di apprendenti che presentano problematiche simili, occorre una preparazione accurata di tutti i passaggi del percorso didattico. Dal reclutamento, alla scelta di luoghi e orari, all'attenzione particolare al genere e all'ottica di genere che occorre adottare. Di particolare importanza in queste organizzazione è la formazione e l'esperienza di tutti gli operatori coinvolti, in particolar modo degli insegnanti.

ⁱ Termine che nella burocrazia indica i cittadini stranieri in possesso di carta di soggiorno CE, a tempo indeterminato.

ⁱⁱhttp://roma.repubblica.it/cronaca/2013/11/22/news/pestaggi_e_raid_squadrismi_il_bangla_tour_cos_1_ultra_destra_va_a_caccia_di_immigrati-71577297/ (ultimo accesso: 13/01/2015)

ⁱⁱⁱ La motivazione è sempre abbastanza alta, ma il condizionale è d'obbligo. Non sempre l'adulto immigrato è interessato a raggiungere un livello medio-alto in L2; spesso si ferma ad un livello di sopravvivenza, utile

all'espletamento dei più semplici compiti lavorativi e sociali. La motivazione è dunque variabile, e dipende spesso dal tipo di progetto migratorio.

^{iv} Itals, Nozionario di glottodidattica, <http://www.itals.it/nozion/noziof.htm>

^v Si ringraziano in particolare Pamela Aquilani, Maria Cristina Cosentino, Isabella Floris, Valeria Gnisci e Girolamo Vetrani che con pazienza hanno mostrato interesse per questa ricerca e che nel corso degli anni sono stati degli ottimi colleghi e compagni di studio e formazione.

^{vi} Si veda ROSSETTI, Sara, L'italiano parlato delle donne bangladesi: tra didattica, linguistica acquisizionale e aspetti socio-culturali, Bollettino Itals, Supplemento Riv. ELLE, 64, pp. 34- 50, Giugno 2016

^{vii} DITALS dell'università di Siena, DILS dell'università per stranieri di Perugia, CEDILS dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Riferimenti bibliografici

Aa.vv. (2013). *Il Lazio nel mondo. Immigrazione ed emigrazione. Secondo rapporto*, Idos, Roma.

ANDORNO, Cecilia. *La lingua degli apprendenti dal punto di vista delle varietà di apprendimento*. In BOSCH F. e MARELLO C. (a cura di), *Formare insegnanti di italiano a stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*. Torino: Loescher, 2006.

BALBONI, Paolo. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet, 2002.

CATARCI Marco, FIORUCCI Massimiliano, TRULLI Massimiliano. *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*. Milano: Franco Angeli, 2014.

CENTRO COME. *Anche le mamme a scuola. Vademecum per la realizzazione di corsi di alfabetizzazione in italiano rivolti a donne immigrate*. Disponibile su http://www.centrocome.it/come_files/userfiles/File/AreaProgetti/ANCHE_LE_MAMME_A_SCUOLA.PDF. Data dell'ultimo accesso: 20 luglio 2016.

CESV (a cura di). *Laboratori di cittadinanza. Imparare l'italiano con la Rete Scuolemigranti*. Roma, 2013.

COGNINI Edith. *Italiano, lingua d'altre: L2 e racconto di Sé in prospettiva di genere*, in Fanelli N. (a cura di), PREMIA: processo di Empowerment per immigrati analfabeti, Porto S.Elpidio (FM). Wizarts, 2013.

COGNINI Edith. Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2. Uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare, ELLE, vol.3, Novembre 2014.

DE LILLO, Massimo, MACCHIAVELLI, Sabina (2011) Osservare l'interlingua. Un'esperienza di valutazione delle competenze in italiano L2, *Bollettino Itals*, 41, 2011.

FAVARO, Graziella. TOGNETTI BORDOGNA, Mara. *Donne del mondo. Strategie migratorie al femminile*. Milano: Guerrini e A., 1991.

FAVARO, Graziella. Migrazione femminile e racconto di sé, *Adulità*. 4, 1996, 115-121.

FAVARO, Graziella. Donne immigrate e formazione. Disponibile su:
http://www.educational.rai.it/IOPARLOITALIANO/doc/donne_immigrate_e_formazione.rtf. Data dell'ultimo accesso: 20 luglio 2016.

FAVARO, Graziella. *L'italiano è la libertà, l'italiano è una montagna. Desideri, bisogni e rappresentazioni della nuova lingua nei corsi per le donne immigrate. Italiano Lingua Due*. n°1, 2015, 50-59.

IDOS (a cura di). *L'immigrazione asiatica in Italia. Presenze, lavoro, rimesse, Affari sociali internazionali*. Nuova serie, trimestrale – anno I, n.1-2/2013.

LOREA, Carola Erika. Il Bangladesh in Italia: rivelazioni sul "Lemmario dell'uso" della lingua italiana. In *Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*. anno IX, 27/2011.

MILESI Marisa. Percorsi di integrazione con le donne migranti. In *Prospettive sociali e sanitarie*. IRS, n° 11-12/2010, 6-11.

PALLOTTI, Gabriele. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani, 2012.

POMPEO, Francesco. *Pigneto-Banglatown. Migrazioni e conflitti di cittadinanza in una periferia storica romana*. Roma: Meti Edizioni, 2011.

QUERCIOLI, Fiorenza. L'insegnamento dell'italiano lingua seconda a donne immigrate: caratteristiche specifiche e scelte didattiche. In *Bollettino per la didattica nella classe plurilingue*, n. 9/2004. Disponibile su:
<http://www.irre.toscana.it/melograno/biblioteca/FORMAZIONE%20E%20INFORMAZIONE/INSEGNAMENTO%20L2%20A%20DONNE%20IMMIGRATE.pdf>. Data dell'ultimo accesso: 20 luglio 2016.

SALARI Sabina. Un progetto di apprendimento della lingua italiana come L2 per donne migranti e i loro bambini. *Bollettino Itals*, 47, 2012.

SOLCIA, Viviana. Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione. In *Italiano LinguaDue*, n.2, 2011, 129-200.

TOGNETTI BORDOGNA, Mara. Le donne e i volti della migrazione. Disponibile su:
http://www.women.it/ginger/index.php?option=com_remository&Itemid=41&func=startdown&id=166. Data dell'ultimo accesso: 20 luglio 2016.