ISBN 9788864471648

Certifica il tuo italiano

2014

Éupolislombardia

RegioneLombardia

in collaborazione con

Fondazione ISMU Iniziative e Studi sulla Multietnicità

Certifica il tuo italiano

Dall'alfabetizzazione alla certificazione delle competenze linguistiche dei migranti secondo gli standard europei. Un'esperienza di rete in Lombardia

Regione Lombardia – Direzione Generale Famiglia, Solidarietà Sociale e Volontariato
Palazzo Lombardia, Piazza Città di Lombardia 1 – 20124 Milano, Tel. +39 02 6765.1
www.famiglia.regione.lombardia.it

Éupolis Lombardia – Istituto superiore per la Ricerca, la Statistica e la Formazione
Via Taramelli 12 (ingresso F) – 20124 Milano, Tel. +39 02 673830.1
www.eupolis.regione.lombardia.it, www.orimregionelombardia.it

Fondazione Ismu
Via Copernico 1 – 20125 Milano, Tel. +39 02 678779.1
www.ismu.org

Si ringraziano tutte le persone che nei sette anni di *Certifica il tuo Italiano* hanno partecipato a diverso titolo al Comitato di Pilotaggio del progetto, sostenendone la funzione di guida nella realizzazione delle attività in capo a ciascun partner, in particolare: Clara Demarchi, Ivana Di Lascio, Rossella Petrali e Raffaella Pisoni per Regione Lombardia - DG Famiglia, Solidarietà Sociale e Volontariato; Patrizia Capoferri, Paolo Franco Comensoli e Anna Maria Crotti, per l'Ufficio Scolastico Regionale; Federica Ancona, per Éupolis Lombardia; Luca Azzollini, Maria Antonietta Bonoli, Anna Galante, Cristina Grillanda, Elisa Passafaro, Giulio Picciolini e Domenico M. Spinoso, per l'IIS Paolo Frisi di Milano; Valeria Alliata, Alassandra Barzaghi, Elisabetta Cicciarelli, Guia Gilardoni, Francesca Locatelli, Nella Papa, Emanuela Rinaldi, Mariagrazia Santagati e Carla Valente, per la Fondazione Ismu. Si ringraziano altresì Giuliana Pupazzoni e Aldo Tropea dell'Ufficio IV dell'USR Lombardia, che hanno contribuito alla progettazione e all'avvio del progetto, nonché gli insegnanti, i dirigenti scolastici e i rappresentanti di istituzioni, enti locali e associazioni che a diverso titolo hanno collaborato alla realizzazione degli interventi sui diversi territori. Un ringraziamento particolare ai docenti coordinatori di rete, che hanno sostenuto a livello locale le attività del progetto. Si ricorda, infine, l'impegno e il supporto delle università e degli enti certificatori.

© Copyright Fondazione Ismu, Milano, 2014

ISBN 9788864471648

Stampato a Milano – Graphidea s.r.l.

Indice

Presentazione pag. 7

Parte prima » 9

1.1 Il progetto Certifica il tuo Italiano dal 2006 al 2013
a cura del *Comitato di Pilotaggio del progetto*, con i contributi di *Luca Azzollini, Alessandra Barzaghi, Elisabetta Cicciarelli, Mara Clementi, Clara Demarchi, Cecilia Lindenberg, Nella Papa, Giulio Picciolini* » 11
Introduzione: dai corsi di italiano alla certificazione per livelli secondo standard europei » 11
1.1.1 La gestione amministrativa e contabile del progetto. Un esempio ben riuscito di attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche » 18
1.1.2 Le reti territoriali: composizione, gestione e compiti » 21
1.1.3 La formazione dei docenti » 23
1.1.4 La produzione di materiali didattici articolata per temi e livelli » 30
1.1.5 Il sito internet e il data base *on-line* » 34
1.1.6 Il monitoraggio del progetto » 36

Parte seconda » 43

"L'Alfabeto dell'integrazione. Formazione linguistica per migranti in Europa": introduzione agli atti del convegno
di *Clara Demarchi* e *Nella Papa* » 45
2.1 L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Politiche e iniziative del Consiglio d'Europa
di *Philia Thalgott* » 49

2.1.1 Il Consiglio d'Europa e i suoi organismi pag. 49
2.1.2 Principi e azioni politiche del CoE in materia di formazione linguistica dei migranti adulti » 50
2.1.3 I principi relativi all'integrazione linguistica degli immigranti » 56
2.1.4 Gli strumenti del Consiglio d'Europa che possono essere adatti per l'integrazione linguistica dei migranti » 58
2.2 Dialogo fra l'Europa e la società migrante: apprendimento della lingua nell'approccio dell'UE
di *Pierluigi Brombo* » 67
2.2.1 Una questione esclusivamente nazionale? » 68
2.2.2 Verso una politica comunitaria d'immigrazione » 68
2.2.3 La politica d'integrazione degli immigrati dell'UE » 70
2.2.4 L'apprendimento della lingua nell'approccio dell'UE » 73
2.3 I progetti di formazione linguistica realizzati in Italia
di *Alessandro Lombardi* » 79
2.4 Politiche di integrazione e formazione linguistica in Francia
di *Mickael Magand* » 89
2.5 Un *syllabus* per insegnare ai livelli bassi: la situazione tedesca
di *Alexis Feldmeier García* » 99
2.6 Istruzione degli adulti: il ruolo svolto dai Centri Territoriali Permanenti (CTP) nella formazione linguistica e civica dei migranti
di *Patrizia Capoferri* » 111
2.7 I docenti di italiano L2, attori delle politiche formative per gli immigrati
di *Mariagrazia Santagati* » 117
2.7.1 Profilo degli insegnanti di *Certifica il tuo Italiano* » 118
2.7.2 Tra caratteristiche professionali ideali e funzioni reali » 122
2.7.3 Riflessioni conclusive. Indicazioni per le politiche linguistiche per gli adulti stranieri » 127
2.8 Analfabetismo, genere e disuguaglianze: lo scenario globale della cittadinanza attraverso la formazione
di *Maddalena Colombo* » 129
2.8.1 Mobilità e sviluppo umano » 129
2.8.2 Istruzione, migrazione e analfabetismo » 133
2.8.3 Analfabetismo e immigrazione secondo la prospettiva di genere » 137
2.8.4 Donne che emigrano tra *empowerment* e *downgrading* » 139

2.8.5 Traiettorie di apprendimento e di integrazione pag. 142
2.9 Gli alfabeti dell'integrazione. La formazione linguistica degli immigrati con bassi livelli di scolarità
di *Graziella Favaro* » 147
2.9.1 Una tenda, una reggia » 148
2.9.2 Lingua della parentesi, lingua adottiva » 149
2.9.3 L'italiano senza maestro » 151
2.9.4 Chi è senza alfabeto » 153
2.9.5 L'avventura dell'alfabetizzazione » 155
2.9.6 Tre diverse fasi » 158
2.9.7 Leggere e scrivere in una lingua che non è la propria: la fase di alfabetizzazione » 159
2.9.8 La fase di post-alfabetizzazione » 162
2.9.9 L'italiano di prossimità » 162

Conclusioni » 167

Riferimenti bibliografici » 171

Presentazione

Certifica il tuo Italiano. La lingua per l'inclusione sociale, il lavoro e la cittadinanza è l'iniziativa che dal 2006 a oggi ha dato vita in Lombardia alla rete territoriale per l'integrazione linguistica dei migranti. Si tratta di un progetto finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali e realizzato da Regione Lombardia – DG Famiglia, Solidarietà sociale e Volontariato in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, Éupolis Lombardia e la Fondazione Ismu.

Certifica rappresenta anzitutto una significativa esperienza di sinergia interistituzionale e di interazione tra i soggetti che sul territorio agiscono a vario titolo con una finalità formativa, una proficua collaborazione da cui si è sviluppato il sistema regionale di intervento per l'integrazione linguistica degli stranieri adulti. Inizialmente concepito come una sperimentazione, il progetto nell'arco di cinque edizioni e sette anni di attività, ha saputo al contempo consolidare modalità e prassi efficaci di intervento e adeguarsi all'evoluzione dei bisogni, del contesto e del quadro normativo di riferimento. Sin dalle origini, infatti, questo programma è stato costruito sulla base delle esigenze reali dei territori. Ciò è stato reso possibile anche grazie al supporto dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, che ha fornito i dati utili a costruire il progetto e a rimodularne le azioni anche in base all'evoluzione del fenomeno migratorio. Essenziali nella buona riuscita dell'intervento sono state sia la fase preprogettuale, di rilevazione del fabbisogno e di ricognizione dell'esistente in materia di formazione linguistica dei migranti, sia le azioni di *governance* e di monitoraggio costante che hanno accompagnato tutti i momenti del processo attuativo.

La promozione della cultura della certificazione linguistica secondo gli standard europei, l'attenzione al target delle fasce più deboli, la formazione specialistica dei docenti nella didattica per l'italiano L2, la capacità di incentivare "il fare rete" tra istituzioni e terzo settore, sono i principali

aspetti che hanno consentito a questo programma di formazione linguistica della Lombardia di prefigurarsi ed essere riconosciuto – anche internazionalmente – in termini di buona pratica.

Certifica il tuo Italiano peraltro è stato precursore rispetto alla normativa in materia. Promuovendo e diffondendo la formazione linguistica e la cultura della certificazione di italiano L2 presso utenti, docenti, operatori socio-educativi del territorio, il progetto ha per alcuni aspetti anticipato l'Accordo di integrazione e il DM del 4 giugno 2010 sul permesso di soggiorno di lungo periodo. Grazie a questa opportunità, infatti, in Lombardia è stato sperimentato un sistema di offerta formativa gratuita di italiano L2, che consente agli adulti extracomunitari di intraprendere un graduale percorso di apprendimento linguistico e culturale e di acquisire le conoscenze linguistiche necessarie alla permanenza in Italia.

Infine, questa sperimentazione ha generato un effetto dimostrativo nei confronti di altre iniziative nel campo dell'integrazione linguistica e sociale. Tale intervento, infatti, è stato apripista rispetto a ulteriori programmi finalizzati a consolidare, sviluppare e ampliare l'offerta integrata di servizi indirizzati alla popolazione immigrata in materia di italiano L2 ed educazione alla cittadinanza. L'esperienza maturata con *Certifica* proietta così i propri apprendimenti nel futuro.

Alla luce di queste brevi considerazioni iniziali, si presenta il volume *Certifica il tuo italiano: dall'alfabetizzazione alla certificazione europea delle competenze linguistiche dei migranti. Un'esperienza di lavoro di rete in Lombardia*, che è suddiviso in due parti. La prima, curata dai componenti del Comitato di Pilotaggio, l'organismo di governance del progetto, ricostruisce gli aspetti salienti dei sette anni di realizzazione del programma regionale. La seconda parte, raccoglie e sistematizza gli interventi al convegno "L'alfabeto dell'integrazione. Formazione linguistica di base per migranti in Europa", un momento di stimolante dibattito sulla questione centrale dell'alfabetizzazione in età adulta, organizzato a Milano il 29 novembre 2012.

Vincenzo Cesareo
Segretario Generale Fondazione Ismu

Parte prima

1.1 Il progetto Certifica il tuo Italiano dal 2006 al 2013

a cura del *Comitato di Pilotaggio*[*] *del progetto*, con i contributi di *Luca Azzollini, Alessandra Barzaghi, Elisabetta Cicciarelli, Mara Clementi, Clara Demarchi, Cecilia Lindenberg, Nella Papa, Giulio Picciolini*

Introduzione: dai corsi di italiano alla certificazione per livelli secondo standard europei[1]

La sperimentazione *Certifica il tuo Italiano. La lingua per l'inclusione sociale, il lavoro e la cittadinanza*, promossa fin dal 2005 da Regione Lombardia con il sostegno del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ha contribuito a definire un modello regionale d'intervento per la formazione linguistica dei migranti. Il sistema di formazione linguistica degli adulti, realizzato in stretta sinergia con istituzioni e associazioni del territorio (enti locali, scuole, terzo settore, ecc.), ha potenziato nel tempo l'offerta formativa dei Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti (CTP) con corsi di italiano L2 finalizzati alla certificazione delle competenze linguistiche, riservando una particolare attenzione ai cittadini immigrati con bassa scolarità, che in un primo momento non sembrava potessero essere coinvolti, data la complessità dell'esame di certificazione.

La finalità del progetto è stata quella di promuovere l'inclusione linguistica, sociale e culturale degli immigrati e di assicurare agli stranieri

[*] Il Comitato di Pilotaggio è l'organismo , costituito da Regione Lombardia, Ufficio Scolastico Regionale, Eupolis e Fondazione Ismu che ha garantito l'attivazione e l'implementazione della sperimentazione regionale e la gestione di tutte le attività previste dal progetto attraverso lo sviluppo delle reti locali (Si veda la DGR VIII/1519 del 22.12.2005 "Recepimento risorse aggiuntive Fondo Nazionale Politiche migratorie anno 2005. Finanziamento di iniziative per l'apprendimento della lingua italiana" e Decreto dirigenziale 7924 del 10.7.2006).

[1] Questo paragrafo introduttivo è da attribuire a Clara Demarchi e Nella Papa. Clara Demarchi è stata promotrice e responsabile del progetto *Certifica* per Regione Lombardia sino al luglio 2013. Nella Papa è stata referente del progetto per l'Ufficio Scolastico Provinciale sino al 2008, attualmente collabora con la Fondazione Ismu in qualità di consulente esperta nella formazione degli adulti.

l'accesso agli apprendimenti della lingua[2]. Tale necessità ha tenuto conto del contesto sociale, prevedendo collegamenti con altri e più completi iter formativi, nonché specifiche misure in grado di accompagnare il percorso di accoglienza, inserimento sociale e culturale[3]. Per raggiungere tale scopo il progetto *Certifica il tuo Italiano*, fin dalla sua prima edizione, è stato elaborato sulla base dei dati e delle analisi dell'Orim[4] – Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità – che ha messo a disposizione informazioni precise sull'evoluzione del fenomeno migratorio, utili per individuare i fabbisogni prioritari di differenti fasce d'età della popolazione straniera, tenendo in considerazione i paesi di provenienza, la composizione di genere e i motivi di soggiorno[5]. A tal fine lo studio di fattibilità, realizzato nella fase preliminare della progettazione sulle caratteristiche della popolazione immigrata presente in Lombardia e, in particolare, sulle attività di formazione linguistica indirizzate agli immigrati adulti, ha consentito di individuare quali erano le sedi accreditate per l'esame di certificazione di italiano L2[6], di capire come i Centri Territoriali avevano organizzato l'offerta formativa complessiva e quale attenzione avevano riservato ai corsi finalizzati alla certificazione. L'indagine ha permesso anche di comprendere quali erano le attività in materia di integrazione svolte dagli enti locali e dalle associazioni del terzo settore per l'accoglienza e l'orientamento socio-culturale dei cittadini di origine immigrata.

[2] L'attenzione alla specificità della persona, anche straniera, e l'integrazione degli immigrati nel tessuto sociale lombardo sono aspetti di cui la Regione Lombardia si è fatta carico già a partire dalla fine degli anni '80 con la LR 4 Luglio 1988, n. 38 "Interventi a tutela degli immigrati extracomunitari in Lombardia e delle loro famiglie". Più recentemente interventi a favore dell'inclusione dei cittadini stranieri sono stati inclusi nelle Programmazioni Regionali di Sviluppo del 2005, nella L.R 12 marzo 2008, n.8 " Governo della rete e dei servizi alla persona in ambito sociale e socio sanitario", nella DGR 7505/VIII del 27 giugno 2008, Documento di Programmazione Economico Finanziaria Regionale.

[3] Si veda a questo proposito il capitolo 2.1 di Philia Thalgott in questo volume sul ruolo del CoE in materia di formazione linguistica e sociale a favore dei migranti adulti.

[4] Locatelli F. (2010a).

[5] L'Orim (Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità) è stato istituito su mandato del Consiglio Regionale con D.G.R. del 5 dicembre 2000 n. 2526. In 13 anni di attività l'Osservatorio ha consolidato un sistema a rete tramite 12 OPI (Osservatori Provinciali sull'Immigrazione) (DGR n. 11266/2010), che ha permesso di approfondire annualmente e per ciascuna area territoriale le diverse tematiche inerenti alle questioni migratorie. Si vedano Locatelli, 2010; 2013.

[6] In Lombardia nel 2005 erano presenti già 32 sedi coincidenti con altrettanti Centri Territoriali Permanenti convenzionati con l'Università per Stranieri di Siena (24 sedi di Certificazione CILS) e con la Società Dante Alighieri (12 sedi di certificazione Plida) Siena.

Il progetto è nato, in stretto raccordo con l'Ufficio Scolastico Regionale, come programma sperimentale volto a valorizzare l'apprendimento della lingua attraverso il conseguimento della certificazione di tutte e quattro le competenze di base – comprendere, parlare, leggere e scrivere – secondo gli standard europei di livello A1, A2, B1 del Quadro Comune Europeo di riferimento per la conoscenza delle Lingue (QCER)[7]. È noto che il QCER individua nel plurilinguismo il profilo comunicativo del cittadino europeo e indica la competenza interculturale tra quelle di base, dunque da apprendere e sviluppare in termini di conoscenza e consapevolezza delle differenze esistenti tra la propria lingua e cultura d'origine e quelle di altri paesi. Aver valorizzato lo studio dell'italiano con il conseguimento di una certificazione riconosciuta fin dal 2006 ha rappresentato una concreta azione di contrasto alle difficoltà di accesso al mercato del lavoro, alla marginalità occupazionale, al ritardo in entrata nei percorsi ordinari di istruzione e formazione, in sintesi alla fruizione di una gamma più ampia di opportunità sociali e culturali.

L'idea progettuale di *Certifica il tuo Italiano* affonda le sue radici in numerosi documenti emanati tra la fine degli anni '90 e la metà del 2000 in materia di integrazione linguistica e sociale, a partire dal Documento approvato dalla Conferenza Mondiale dell'Unesco svoltasi nel 1997, dove 135 paesi, tra cui l'Italia, hanno sottoscritto l'impegno per lo sviluppo dell'Educazione degli Adulti, condividendo il principio del diritto all'apprendimento in tutto l'arco della vita al fine di una partecipazione consapevole alla vita adulta[8]. L'impegno si è tradotto altresì negli Accordi di Programma, sottoscritti dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali[9] e dalle Regioni, per promuovere la diffusione di corsi di italiano indirizzati agli adulti immigrati volti al conseguimento della certificazione ufficiale delle competenze linguistiche[10].

Il primo Accordo di programma ministeriale in Lombardia, sottoscritto nel 2005[11], è stato appunto realizzato attraverso il progetto *Certifica il tuo Ita-*

[7] Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue (QCER) definisce la competenza plurilingue in stretta connessione con quella pluriculturale. Secondo il QCER, essa consiste ne "la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture".
[8] Papa, 2008.
[9] G. Silveri, Direttore generale della Direzione Immigrazione, riconosce i positivi riflessi di tali interventi sulla vita dello straniero.
[10] Silveri, 2008.
[11] *Accordo per il finanziamento di un programma di interventi finalizzati alla diffusione della conoscenza della lingua italiana destinato ai cittadini extracomunitari presenti in Italia*, sotto-

liano. La lingua per conoscere e farsi conoscere, che individuava quali obiettivi principali:

– mettere in rete l'offerta formativa di corsi di italiano realizzati dai Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti, dai Comuni, dalle associazioni del privato sociale e volontariato;
– intercettare i cittadini stranieri neo-arrivati e/o di lunga immigrazione con scarse competenze linguistiche non inseriti nel circuito ordinario di istruzione e formazione;
– diffondere tra docenti e operatori sociali la nozione dell'italiano come seconda lingua;
– sviluppare tra gli stessi immigrati la cultura della certificazione di competenze, secondo standard di livello nazionale ed europeo (Liv. A1, A2, B1) quale strumento di motivazione e autovalutazione del proprio impegno;
– consentire al/alla docente una diagnosi linguistica utile per delineare percorsi formativi individualizzati;
– assicurare un'informazione puntuale per tutti attraverso l'impiego di strumenti plurilingue.

Gli obiettivi di partenza del progetto sono stati sviluppati nel corso di anni con la stipula di nuovi Accordi di programma tra Ministero e Regione che hanno portato alla realizzazione di cinque edizioni di *Certifica*. In particolare, a partire dalla terza edizione, come suggerisce anche il nuovo sottotitolo del progetto *La lingua per l'inclusione sociale, il lavoro e la cittadinanza*, il progetto ha puntato non solo a continuare a garantire i livelli di apprendimento di base (A1, A2 e B1), ma anche a promuovere una formazione più qualificata dell'italiano, arricchendo l'offerta formativa con corsi di livello B2. Da questo momento in poi, infatti, nel mantenere quanto di positivo era già stato sperimentato, il progetto ha introdotto alcuni elementi innovativi legati ai percorsi di cittadinanza degli immigrati, allineandosi quindi con le novità legislative del cosiddetto "pacchetto sicurezza", il quale prevede che il rilascio del permesso di soggiorno CE per i soggiornanti di lungo periodo sia subordinato al superamento di un test di italiano ovvero dalla presentazione di un certificato di attestazione della conoscenza della lingua pari al livello A2[12].

scritto tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e la Regione Lombardia – Direzione Generale Famiglia e Solidarietà sociale il 22 dicembre 2005.

[12] Si veda il Decreto del Ministero dell'Interno del 4 giugno 2010, *Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana*, previsto dall'articolo n. 9 del Decreto legisla-

I bisogni di formazione e la certificazione linguistica

Considerando l'evoluzione del fenomeno migratorio negli ultimi dieci anni in Italia e in Lombardia emerge un quadro multiculturale che necessita di attenzione continua. Secondo i dati dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi etnicità anche il 2013 conferma la Lombardia come la regione con la maggior presenza di cittadini di origine straniera, sia provenienti da Paesi appartenenti all'Unione europea sia da Paesi terzi. La Lombardia, con 1 milione 279mila presenze[13], continua a raccogliere circa un quarto dei quasi 5 milioni di cittadini stranieri presenti in Italia, provenienti da 190 differenti nazionalità[14].

La stragrande maggioranza degli immigrati arriva nel nostro paese senza conoscere l'italiano, molto spesso lo acquisisce in modo spontaneo, limitandosi ad un campionario comunicativo essenziale, strettamente funzionale ai bisogni quotidiani della vita adulta. Per queste ragioni nel corso degli ultimi vent'anni, a fronte di un fenomeno migratorio divenuto strutturale, la formazione linguistica ha assunto anche in Italia, come nel resto d'Europa, una funzione chiave per l'accoglienza e l'integrazione positiva, verso un pieno inserimento sociale, poiché in proposito non bisogna mai dimenticare che condividere una lingua consente la conoscenza reciproca e permette di costruire la necessaria comunicazione tra le differenze[15].

Attraverso *Certifica il tuo Italiano* nel corso di sette anni di lavoro è stata posta un'attenzione crescente sulla necessità di promuovere una buona conoscenza della lingua italiana quale necessario presupposto per una buona integrazione, di cui l'educazione civica, l'istruzione, la formazione e la qualificazione professionale costituiscono le componenti essenziali. In sintesi, il processo avviato ha conferito un valore aggiunto ai corsi, che sono stati percepiti sia dagli utenti che dagli enti gestori come opportunità di promozione della persona e del suo ruolo attivo nella società, ma anche come beneficio di carattere amministrativo, in quanto la certificazione finale di italiano L2 ha assicurato e assicura l'accesso al permesso CE di lungo periodo senza bisogno di ulteriori test.

tivo 25.7.1998, n. 286, introdotto dall'articolo n. 1, comma 22, lettera i) della Legge n. 94/2009. Si veda inoltre del Ministero della Pubblica Istruzione i DM del 25.11.2007 e del 21.4.2010.

[13] I dati relativi all'immigrazione in Lombardia utilizzati in questo paragrafo sono tratti dal volume citato e dal volume *L'immigrazione straniera in Lombardia. La tredicesima indagine regionale*, Blangiardo, 2014.

[14] Fonte: elaborazione Ismu su dati Istat, in Fondazione Ismu, 2013.

[15] Si veda ibid.

Enti certificatori e dimensione europea del progetto

Il progetto è stato caratterizzato anzitutto dalla collaborazione con gli enti certificatori di italiano L2 e le sedi CTP accreditate per gli esami di certificazione CILS (Università per Stranieri di Siena), IT (Università Roma Tre), CELI (Università di Perugia e PLIDA (Società Dante Alighieri) e si è sviluppato in un sistema di rete che ha registrato 18 reti territoriali facenti capo ad altrettanti CTP e 200 enti aderenti, tra cui spiccano numerosissimi Comuni[16]. In questi anni hanno frequentato i corsi di italiano 19.903 utenti, di cui 15.529 hanno sostenuto la certificazione, con un successo pari al 81% dei partecipanti agli esami[17].

Si tratta di numeri importanti commisurati alla presenza degli immigrati in Lombardia e pubblicati anche sul sito della Commissione Europea *integration.eu*.

Nel corso dei sette anni di sperimentazione il progetto *Certifica il tuo Italiano* è stato presentato a livello europeo in occasione della 15esima Conferenza internazionale Metropolis (Aja, 4 ottobre 2010) e alle sessioni[18] per la definizione dei moduli europei d'integrazione (European Modules on Migrant Integration)[19]. Tali incontri hanno costituito momenti di confronto e di dibattito sui temi specifici della formazione per adulti stranieri attraverso un processo basato sullo scambio e sulla relazione che ha consentito di migliorare le pratiche del progetto stesso andando a definire un modello regionale di intervento[20] che ha saputo tener conto dell'evoluzione dei contesti e dei fenomeni sociali[21].

Tutto ciò ha richiesto attenzione continua anche in termini di valutazione delle sperimentazioni svolte e a tal proposito si ricorda che il modello progettuale di *Certifica il tuo Italiano* è stato preso in esame nell'ambito di *EMILL-European Modules and Integration at Local Level*. Si tratta di un'iniziativa realizzata dalla Fondazione Ismu assieme a una rete di sei partner nazionali e internazionali nell'ambito del finanziamento FEI e che ha applicato per la

[16] Si veda il paragrafo 1.1.2 relativo alle reti di Alessandra Barzaghi.

[17] Si tratta dei dati relative alle edizioni dalla seconda alla quinta(peraltro non finali perché il progetto finirà a giugno 2014). Solo dalla seconda edizione è stato istituito un data base in grado di fornire le informazioni utili al monitoraggio dei corsi, corsisti ecc.

[18] *First Expert Seminar*, Riga 28 e 29 ottobre 2010; *Expert conference on European Integration modules*, Brussels 15 e 16 dicembre 2010.

[19] A questo proposito si veda il capitolo 2.2 di Brombo, membro del Comitato economico e sociale europeo *Dialogo fra l'Europa e la società migrante: apprendimento della lingua nell'approccio EU*, nel quale dà conto dei moduli europei per l'integrazione.

[20] A questo proposito si veda Demarchi, Locatelli, 2010.

[21] Demarchi, Pozzi, 2013.

prima volta in Italia i moduli europei dell'integrazione[22]. Nel caso specifico di *Certifica il tuo Italiano* il quadro che ne è derivato ha consentito di affermare la piena aderenza del progetto alle indicazioni comunitarie, la capacità di tale programma di prestare attenzione tanto ai bisogni dei migranti quanto alla formazione specialistica degli insegnanti, di curare la comunicazione e la pubblicizzazione degli interventi per raggiungere il maggior numero di persone possibile, tra quelle direttamente interessate ad acquisire e/o a migliorare la conoscenza della lingua. E ancora, l'analisi condotta da *Emill* ha rilevato quale valore aggiunto del progetto l'aver utilizzato gli standard europei del QCER per la valutazione del livello di lingua degli iscritti ai corsi, elementi che hanno concorso alla definizione di *Certifica il tuo Italiano* come una buona pratica[23].

Questa sperimentazione, pertanto, è riuscita da una parte a consolidare l'esperienza progettuale di sette anni di attività nel campo della formazione linguistica dei migranti adulti, dall'altra a innovare e rimodulare la programmazione delle numerose e differenti azioni, introducendo via via alcuni elementi di novità legati in particolare ai nuovi percorsi di cittadinanza derivanti dalle recenti modifiche normative sul permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo[24]. L'integrazione linguistica e l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua sono inoltre connessi anche alla tematica dell'acquisto della cittadinanza, come dimostrato dalla legislazione in vigore in altri paesi europei e presente anche in Italia nelle proposte di riforma della normativa[25].

[22] Nel caso della sperimentazione EMILL è stato applicato a Certifica uno dei tre moduli quali quello sui corsi di lingua e della cultura. Tali strumenti offrono un supporto pratico agli operatori e agli amministratori che si occupano di promuovere l'integrazione dei migranti. I risultati delle analisi permettono di inquadrare in positivo o in negativo il contesto di riferimento e quanto possa incidere nell'implementazione dell'intervento stesso. Il progetto ha coinvolto 9 contesti differenti, nazionali ed europei, tra cui Regione Lombardia, e ha preso in considerazione 36 pratiche di integrazione, tra cui, per il modulo di insegnamento delle lingue e i corsi di introduzione alla cultura della società ricevente, oltre al progetto *Certifica*, il progetto *Vivere in Italia*.
[23] Carrillo, D'Odorico, Gilardoni, 2013.
[24] Il cosiddetto "Pacchetto Sicurezza" approvato con la legge 15 luglio 2009 n. 94 che prevede, infatti, che il rilascio del permesso di soggiorno Ce per soggiornanti di lungo periodo è subordinato al superamento di un test di conoscenza della lingua italiana. Si veda Nasso, 2013.
[25] Nascimbene, 2013.

1.1.1 La gestione amministrativa e contabile del progetto. Un esempio ben riuscito di attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche[26]

Il Protocollo d'intesa del progetto *Certifica il tuo Italiano* ha previsto che i tre partner fondativi del progetto – Regione Lombardia-Direzione Generale Famiglia, Solidarietà sociale e Volontariato, Ufficio Scolastico Regionale e Fondazione Ismu – istituissero, come organismo di governance, il Comitato di Pilotaggio, che ha rappresentato il livello delle decisioni di indirizzo anche per quanto riguarda gli aspetti amministrativi e contabili.

Tra i compiti dell'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia è rientrata l'individuazione di un istituto scolastico statale capace di garantire una gestione amministrativa che fosse contemporaneamente centralizzata, per permettere al Comitato di Pilotaggio un governo costante ed efficace, e flessibile, per facilitare alle reti la tessitura della più ampia partnership con il territorio. Questa gestione ha avuto come quadro di regole di riferimento il DI 44/2001 *Regolamento concernente le "Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche"*.

Sin dalla prima edizione del progetto *Certifica il tuo Italiano* questo incarico è stato affidato all'Istituto Statale di Istruzione Superiore "Paolo Frisi" di Milano, diretto dall'autore del presente paragrafo, supportato dal suo staff di gestione[27].

Gli interlocutori dell'Istituto Frisi sul territorio sono stati i CTP capofila delle singole reti, che hanno rappresentato una specie di "terminale" locale della direzione amministrativo-contabile, pur nel rispetto della loro autonomia gestionale.

[26] Questo paragrafo è da attribuirsi a Luca Azzollini, Dirigente Scolastico dell'IIS Paolo Frisi di Milano. Dal 2004; ha ricoperto, e ricopre tuttora, diversi incarichi presso il MIUR e presso l'USR per la Lombardia. È stato componente del Comitato di Pilotaggio del progetto *Certifica* fin dalla prima edizione. L'IIS Paolo Frisi, una delle scuole milanesi con la più alta percentuale di allievi extracomunitari, è centro CILS e DITALS per conto dell'Università di Siena; partecipa al progetto di sperimentazione *CPIA Città di Milano*.

[27] Lo staff era composto, nello svolgere degli anni, dallo storico Direttore SGA, Rag. Maria Antonietta Bonoli, che ha impostato i criteri della gestione contabile, alla quale è subentrato il prof. Domenico M. Spinoso; dalla prof. Cristina Grillanda, docente di lingua e letteratura inglese ed esperta di insegnamento di Italiano L2, che ha contribuito a porre le basi degli aspetti organizzativi ed amministrativi, anche in collaborazione con gli enti certificatori, alla quale è subentrata la prof. Anna Galante; dal prof. Giulio Picciolini, esperto di informatica, che ha costruito e aggiornato il sistema che ha permesso la gestione amministrativo-contabile on line, sovraintendendo al suo funzionamento tecnico; dalla Sig.ra Elisa Passafaro, Direttore SGA negli ultimi anni; dagli assistenti amministrativi che hanno fornito la loro collaborazione.

Per contribuire a mantenere, in primis, un fattivo equilibrio tra la funzione di indirizzo del Comitato di Pilotaggio e la gestione amministrativa centralizzata del Frisi e, in secondo luogo, le prerogative delle autonomie scolastiche dei capifila, a partire dalla quarta edizione del Progetto, il Comitato di Pilotaggio ha istituito la figura del "coordinatore di rete". Quest'ultimo è stato individuato dal dirigente di ogni scuola capofila, con il compito di facilitare il funzionamento della rete, di assicurare la comunicazione tra i partner e la realizzazione delle attività progettuali e di mantenere i rapporti con il Comitato di Pilotaggio e l'Istituto Frisi. I coordinatori, divenuti immediatamente un perno essenziale del funzionamento, anche amministrativo-contabile, del sistema, hanno ricevuto un compenso *ad personam* definito dallo stesso Comitato di Pilotaggio.

Strumento indispensabile della gestione amministrativa è stato il sistema informatico dell'Istituto Frisi (sul sito www.ipsfrisi.it), che ha permesso una interlocuzione costante, rapida e "dematerializzata" con i capofila in tutte le fasi: avvio e chiusura corsi, azioni di certificazione, costi di gestione di rete, rendicontazione in itinere e finale.

Un passaggio particolarmente delicato è stato rappresentato dal rapporto con gli enti certificatori, in primis l'Università per gli Stranieri di Siena. La chiarezza degli accordi economici, stipulati alla partenza di ciascuna edizione del Progetto, ha permesso di affrontare in modo trasparente i problemi che insorgevano in corso di progetto.

Le risorse finanziarie stanziate per l'attuazione delle attività previste da *Certifica* e gestite dall'Istituto Paolo Frisi sono state ripartite dal Comitato di Pilotaggio, secondo quanto definito dalle linee guida ministeriali e in accordo con i criteri definiti dalla Regione Lombardia, nelle seguenti percentuali: 60% per attività corsuali di formazione; 24% per attività di certificazione; 16% per attività di gestione amministrativa e coordinamento a livello territoriale.

Il principale criterio seguito per l'attribuzione delle risorse finanziarie alle reti è stato quello di ripartirle in base alla percentuale di cittadini adulti di recente immigrazione presenti sul territorio, avendo comunque cura di "coprire" anche le province in cui il numero dei soggetti destinatari fosse esiguo.

Le azioni progettuali finanziate sono state suddivise essenzialmente nelle seguenti aree:

– attività di erogazione dei corsi, tenuti dai partner delle reti territoriali (scuole, CTP, associazioni, altro);

- certificazioni delle competenze linguistiche dei soggetti destinatari, conseguite mediante somministrazione di prove d'esame predisposte da enti certificatori universitari;
- attività di gestione amministrativa e di funzionamento delle reti territoriali stesse;
- attività di facilitazione del funzionamento della rete, svolte dai coordinatori di rete.

Il budget previsionale di ogni edizione, predisposto dal Frisi e approvato dal Comitato di Pilotaggio, ha rappresentato un documento di riferimento fondamentale per la gestione di tutto il Progetto. È stata indicata e fermamente applicata la regola di apportare variazioni di budget in un'unica soluzione, ovvero a metà di ogni edizione, sulla base delle esigenze esposte dai capofila delle singole reti, approvate dal Comitato di Pilotaggio, e del concreto "stato dell'arte" delle risorse già impegnate.
Le azioni gestionali dell'Istituto Frisi si possono quindi riassumere nell'avere:

- assicurato la gestione dei fondi, la direzione e il coordinamento delle operazioni contabili connesse all'attuazione delle azioni progettuali previste, coerentemente con le Linee Guida ministeriali e con il budget previsionale;
- elaborato e proposto al Comitato di Pilotaggio modelli di Accordo di rete e di contratti per l'affidamento di incarichi di docenza a personale esterno ed interno;
- provveduto a liquidare alle scuole capofila di rete le quote spettanti sulla base delle rendicontazioni contabili e delle risorse disponibili[28];
- redatto e trasmesso le rendicontazioni tecnico-contabili intermedie e finali a Regione Lombardia;

[28] Nello specifico, le ore docenza relative all'erogazione della formazione sono state liquidate e pagate agli istituti capofila delle singole reti previa presentazione, da parte degli stessi, di apposite schede di rendicontazione di fine corso; gli Istituti capifila hanno provveduto al pagamento dei singoli docenti. I costi relativi alle certificazioni sono stati pagati a seguito del ricevimento, da parte degli Enti certificatori, della relativa fattura. Tale fattura è servita anche come giustificazione della parte del costo complessivo delle certificazioni che spettava alle reti che, di fatto, hanno somministrato le prove d'esame. I costi relativi alle attività di gestione amministrativa e di funzionamento delle reti territoriali sono state pagate dietro presentazione, da parte delle reti, di un apposito modulo che riportava la natura e l'entità delle somme spese. Una quota di costi è stata riconosciuta all'Istituto gestore e definita in misura percentuale sul totale del finanziamento del progetto stesso.

– mantenuto un equilibrio tra la gestione di cassa e la gestione di competenza, mediando costantemente tra le esigenze della Ragioneria Regionale e quelle dei capofila di rete.

L'ammontare complessivo dei finanziamenti gestiti dall'Istituto Paolo Frisi nell'attuazione delle cinque edizioni del progetto *Certifica il tuo Italiano* è stato di 2.819.126 euro, su un totale di 3.467.086 euro complessivamente destinate al progetto, di cui 2.989.386 di finanziamento ministeriale e 477.700 di co-finanziamento di Regione Lombardia[29].

1.1.2 Le reti territoriali: composizione, gestione e compiti[30]

Fin dalla sua prima edizione, il progetto *Certifica il tuo Italiano* ha attivato una sperimentazione di rete con l'intento di rendere più efficace e capillare l'offerta formativa per gli adulti stranieri in Lombardia. Lo sforzo è stato quello di potenziare le reti già esistenti a livello locale e di promuovere un'azione integrata dei diversi soggetti sul territorio.

Il progetto ha spinto i territori a costituire reti tra soggetti con funzioni complementari. Ogni rete ha dovuto essere composta da un CTP capofila e da un insieme di enti associati, ossia da altre istituzioni scolastiche, enti locali e del privato sociale. Dalla terza edizione del progetto, al fine di consolidare ulteriormente il modello organizzativo di rete, è stato posto come requisito il coinvolgimento nella rete di almeno il 30% di enti del privato sociale.

Uno degli strumenti di gestione che ha permesso al progetto di funzionare concretamente è stato l'accordo di rete. Questo documento ha dettato i criteri, uniformi in tutta la regione, per la buona riuscita del lavoro di ogni singola rete. Per partecipare al progetto, i singoli soggetti hanno do-

[29] Si specifica che il resto delle risorse non amministrate dal Frisi sono state gestite da Fondazione Ismu e, nell'ultima edizione, da Éupolis Lombardia per le attività progettuali di loro competenza.

[30] Il paragrafo è da attribuire ad Alessandra Barzaghi. Collabora con il Settore Educazione della Fondazione Ismu occupandosi soprattutto di progetti di formazione linguistica ed educazione civica per adulti migranti, di iniziative per l'accoglienza e l'integrazione all'interno delle scuole, e di collaborazioni con le associazioni di migranti del territorio. Ha conseguito la Laurea triennale in Mediazione Interculturale e la Laurea magistrale in Scienze Antropologiche ed etnologiche, approfondendo la ricerca nell'ambito dell'Antropologia dei processi migratori.

vuto sottoscrivere l'accordo, nel quale si sono assunti compiti e responsabilità specifiche[31].

Il ruolo di rilievo attribuito ai CTP ha inteso porre l'accento sulla loro importanza nell'accoglienza e nella formazione linguistica dei migranti. I CTP capofila hanno infatti avuto il delicato compito di coordinare le attività di progetto e dei partner coinvolti. Questi si sono occupati nello specifico della gestione e distribuzione dei finanziamenti assegnati in base alle esigenze del territorio, monitorando la realizzazione dei corsi e delle certificazioni e facendo da intermediari con il Comitato di Pilotaggio del progetto[32].

La quota riservata agli enti del terzo settore ha inteso invece valorizzare il prezioso lavoro svolto da anni dal volontariato, che permette di intercettare le categorie più deboli. L'obiettivo perseguito nel tempo dal progetto è stato quello di raggiungere un'utenza medio-bassa, tra cui i soggetti scarsamente scolarizzati, le donne, i disoccupati, i rifugiati, coloro che non sono ancora autonomi nell'individuazione dei servizi più adeguati alle proprie esigenze. Questo è stato possibile proprio grazie alle caratteristiche insite nel terzo settore, come la flessibilità degli orari, la capillarità territoriale e, soprattutto, la modalità informale di contatto e coinvolgimento degli stranieri, particolarmente adeguata con determinate fasce d'utenza[33].

Nella maggior parte delle reti, infine, sono state coinvolte alcune istituzioni territoriali (Comuni, Comunità montane, ecc.), il cui ruolo è stato principalmente quello di diffondere l'iniziativa e di mettere a disposizione le proprie risorse, a livello di spazi e di canali di comunicazione[34].

A sette anni dall'inizio del progetto, nella quinta edizione, si è arrivati ad avere 18 reti operative, con più di 200 enti aderenti. Questo lavoro di coinvolgimento di un così alto numero di organismi, disseminati in 12 province, è stato difficoltoso, anche se è da considerare come un indubbio valore aggiunto del progetto.

Proprio per la sua importanza, il funzionamento della rete è stato costantemente controllato attraverso un'azione di monitoraggio quantitativo realizzata dalla Fondazione Ismu. Nella terza edizione del progetto è stata inoltre eseguita un'osservazione di tipo qualitativo sul funzionamento delle reti, attraverso la realizzazione di quattro focus group a cui hanno partecipato rappresentanti di Comuni, associazioni, docenti e responsabili

[31] Demarchi, Papa, 2008, p. 23.
[32] Gilardoni, Santagati, 2010, pp. 29-70.
[33] Barzaghi, Lindenberg, Santagati, 2011, pp. 349-372.
[34] Ibid.

di CTP e corsisti certificati a livello B1. Questa analisi ha evidenziato come aspetto da migliorare e come principale criticità la difficoltà di comunicazione tra i vari partner di rete[35]. Con il fine di ovviare al problema, nella quarta edizione del progetto è stato inserito un elemento innovativo, ossia la figura del coordinatore di rete[36]. Questo referente, individuato dagli enti capofila per la sua conoscenza dell'offerta formativa interculturale del territorio, ha avuto un ruolo di mediazione tra il Comitato di pilotaggio e il capofila di riferimento, e tra quest'ultimo e gli enti aderenti alla rete. In particolare, questa persona è diventata il punto di riferimento per la programmazione e la distribuzione dei corsi e delle certificazioni, per il passaggio di tutte le informazioni relative alla formazione a tutti gli enti della rete e, infine, per la verifica dell'aggiornamento della banca dati presente sul sito del progetto.

Il lavoro in rete promosso da *Certifica il tuo Italiano* ha indubbiamente avuto molteplici ricadute positive, tra cui una maggiore integrazione del privato sociale nel sistema pubblico, che ha prodotto in primis un miglioramento nelle pratiche di insegnamento della lingua italiana. Non di minor importanza è stato anche il maggior riconoscimento formale da parte degli enti pubblici del ruolo strategico del volontariato nelle politiche per l'integrazione degli stranieri. Si auspica che questo modello possa continuare a estendere i suoi effetti positivi anche oltre la durata del progetto.

1.1.3 La formazione dei docenti[37]

La prima edizione del progetto *Certifica il tuo Italiano* risale all'anno 2006: scegliere come tema caratterizzante del progetto la certificazione europea delle competenze dei migranti, anche per i corsi di livello A1, e cioè quelli rivolti ad adulti con scarsa o nulla scolarizzazione anche in lingua madre, non è stata in quel momento una scelta obbligata da nuove normative in

[35] Gilardoni, Santagati, op. cit., 2010.
[36] Cicciarelli, Demarchi, Di Lascio, F. Locatelli, 2013.
[37] Il paragrafo è curato da Elisabetta Cicciarelli, già docente di ruolo di Scienze Sociali nella scuola secondaria superiore, dal 1980 si è occupata di orientamento scolastico, di prevenzione dell'insuccesso scolastico e di integrazione di alunni stranieri e rom a livello di istituto, di rete di scuole e di istituzioni scolastiche (UST e USR). In relazione a questi temi ha svolto attività di sportello informativo e di formazione docenti e genitori in collaborazione con diversi enti dal 1980 al 2005 (Distretti scolastici, CISEM, CIDI, IRRE, Provincia di Milano, Università Bicocca). Dal 2005 collabora stabilemente con il settore Educazione della Fondazione Ismu, sia come formatore sia come *projet leader* di progetti nazionali ed europei.

tema di ingressi, bensì una scommessa culturale intesa a qualificare l'offerta formativa rivolta ai migranti, proponendo corsi che garantissero un'attestazione spendibile a livello europeo e che, proprio perché certificati da un ente esterno, offrissero uno standard qualitativo certo.

Del resto, in modo autonomo, diversi CTP si erano mossi già da tempo sulla strada della certificazione (CILS, IT, PLIDA) e si erano dimostrati da subito molto interessati a raccogliere l'opportunità offerta dalle risorse messe in campo dal progetto. L'analisi del contesto lombardo, compiuta in sede di ideazione, oltre ad individuare i CTP come enti capofila per la loro esperienza, diffusione territoriale e competenza istituzionale, aveva messo in risalto l'opportunità, per non disperdere risorse preziose, di valorizzare anche tutta la rete di soggetti che nei diversi territori offrivano corsi di italiano, in particolare all'utenza debole, soprattutto femminile.

Già nella prima edizione sono state costituite nelle 12 province 16 reti territoriali con la partecipazione di 173 soggetti, anche se molti degli enti aderenti non hanno svolto direttamente i corsi ma si sono limitati ad intercettare gli utenti e/o offrire le sedi, il progetto ha coinvolto centinaia di operatori tra docenti e volontari[38].

A fronte di un progetto così complesso, a garanzia dell'omogeneità della proposta formativa si è ritenuto necessario inserire tra le azioni la formazione dei docenti e dei volontari, ritenendola non solo un valore aggiunto, ma una condizione necessaria per garantire la tenuta del progetto e la qualità dell'offerta formativa erogata.

La formazione dei docenti e dei volontari, realizzata nell'ambito di *Certifica il tuo Italiano*, ha avuto tre obiettivi fondamentali, in linea con le caratteristiche del progetto:

1) diffondere la cultura della certificazione tra i docenti ed i volontari che nel territorio lombardo si occupano di erogare corsi di italiano;
2) costituire a livello di territorio lombardo una *task force* di docenti specializzati nell'insegnamento della lingua italiana a migranti adulti, con particolare riguardo ai percorsi di certificazione;
3) supportare in itinere i docenti impegnati nei corsi.

In considerazione del secondo obiettivo, tutte le attività di formazione realizzate nelle cinque edizioni sono state rivolte in via prioritaria ai docenti e

[38] Sul ruolo e l'evoluzione delle reti nell'ambito del progetto si veda il paragrafo 1.1.2 di Alessandra Barzaghi.

volontari coinvolti nel progetto e allargate, ove possibile, a tutti gli insegnanti di italiano L2 del territorio interessati ai temi trattati.

Per rispondere al complesso compito affidatole, la Fondazione Ismu ha costituito un'équipe di formazione ad hoc utilizzando sia formatori interni, sia collaboratori esterni già sperimentati[39].

L'équipe di progetto si è messa al lavoro e, utilizzando il modello di intervento rodato negli anni della Fondazione Ismu, impostato sul concetto di progettazione condivisa con gli utenti, ha innanzitutto messo a punto un percorso di rilevazione dei bisogni, tramite questionari e un incontro a Milano. In quell'occasione, nei gruppi di lavoro è emerso con grande chiarezza l'altissimo grado di eterogeneità dell'utenza docente per titolo di studio, formazione specifica, esperienza, età e motivazione.

Nonostante, come evidenziato, i CTP avessero già una provata esperienza di corsi per le certificazioni, molti docenti e soprattutto molti volontari non avevano mai fatto esperienza di insegnamento in questi corsi e necessitavano di una formazione specifica che li mettesse in grado di preparare, nei tempi a disposizione, i loro corsisti agli esami di certificazione (A1, A2, B1). Altri non avevano mai insegnato in corsi per migranti adulti ed avevano quindi anche bisogno di formazione riguardante lo specifico approccio andragogico. Altri ancora erano alla loro prima esperienza e quindi necessitavano di una formazione di base relativa all'italiano L2. Un piccolo gruppo, infine, non solo aveva preparazione specifica ed esperienza ma anche specializzazioni e master.

Per venire incontro a esigenze così differenziate l'équipe di esperti Ismu ha proposto al Comitato di pilotaggio un percorso formativo articolato in due momenti successivi.

Nel primo periodo (novembre-gennaio) è stato realizzato un modulo formativo di base di 4 incontri, replicato in 5 diverse sedi per un totale di 20 incontri. I docenti sono stati suddivisi nelle sedi in base ad aggregazioni provinciali (Bergamo e Brescia, Milano 1 con Varese e Como, Lecco e Sondrio, Milano 2 con Pavia e Lodi, Mantova e Cremona). I temi individuati come prioritari sono stati:

1) l'apprendimento dell'italiano L2 in età adulta e in condizione di migrazione;

[39] Formatori interni Ismu: Costanza Bargellini, Silvana Cantù, Mara Clementi, Antonio Cuciniello, Gabriella Lessana. Collaboratori: Giovanni Bandi, Giuseppe Ballero, Barbara D'Annunzio, Luisa Farinati, Roberta Grassi, Cristina Grillanda, Emma Mapelli, Mara Masseroni, Monica Piantoni, Pierfranco Ravotto, Marilena Vimercati. Coordinamento equipe: Elisabetta Cicciarelli e Nella Papa.

2) i test d'ingresso per la valutazione delle abilità e la formazione dei gruppi di livello;
3) i test per la valutazione in uscita ai fini della certificazione;
4) le abilità linguistiche ricettive e produttive: i materiali didattici che sostengono il raggiungimento delle competenze.

A febbraio 2007, al termine del primo ciclo di incontri, l'equipe di formazione, tenuto conto dei bisogni espressi dai partecipanti e della necessità di coprire le esigenze anche di docenti neo-incaricati, ha formulato un calendario di sessioni di approfondimento, di sostegno in itinere e/o di prima formazione, a seconda delle diverse esigenze rilevate, per un totale di altri 7 incontri.

La formazione dei docenti della seconda edizione è stata progettata alla luce di quanto emerso dai questionari distribuiti al termine degli incontri e dai focus group con i docenti realizzati in sede di monitoraggio. In particolare, raccogliendo le istanze pervenute dai diversi territori, è stata introdotta la formazione specialistica di glottodidattica per la preparazione all'esame di Certificazione DITALS (Didattica dell'Italiano Lingua Straniera) dell'Università per Stranieri di Siena.

Nella seconda edizione di Certifica l'offerta formativa rivolta a insegnanti e operatori del territorio è stata quindi articolata in due diversi percorsi:

1) formazione specialistica di 30 ore di glottodidattica per i docenti interessati a conseguire la certificazione DITALS per l'insegnamento dell'italiano L2;
2) incontri di supervisione periodica rivolti ai docenti e ai volontari delle reti, coinvolti a livello didattico e organizzativo nella gestione dei corsi di italiano per la certificazione.

La formazione specialistica è stata realizzata in due sedi, a Milano presso l'istituto Frisi e a Mantova presso il Centro di Educazione Interculturale, in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena e con il Centro CIS dell'Università di Bergamo. Tale percorso ha avuto una durata complessiva di 60 ore e ha coinvolto 70 tra docenti di scuole pubbliche, corsi civici, volontari e operatori del privato sociale. Per il gruppo di Milano è stato introdotto anche un servizio di assistenza tutoriale on line. I 57 incontri di supervisione didattica sono stati realizzati in tutte le 18 reti ed hanno coinvolto insegnanti e volontari titolari dei corsi o comunque interessati al progetto pur se non direttamente incaricati.

Obiettivo generale della supervisione è stato quello di diffondere a livello di rete la cultura della certificazione, dell'integrazione delle risorse finanziarie, professionali, organizzative e didattiche per qualificare l'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2. La supervisione è stata condotta da 8 formatori esperti di co-progettazione e glottodidattica, in grado di promuovere la riflessione e lo scambio di esperienze formative, l'analisi di materiali didattici, gli aggiornamenti bibliografici e multimedialità, la validazione di schede esercitative per lo sviluppo di singole abilità linguistiche, i test di italiano distinti per livello, la preparazione alle prove d'esame.

Nella terza edizione l'offerta formativa, rivolta a insegnanti e operatori del territorio, è stata ricalibrata tenendo conto, non solo dei bisogni rilevati al termine della seconda edizione, ma anche delle novità introdotte dall'entrata in vigore del decreto ministeriale riguardante i permessi CE di lungo soggiorno e dell'Accordo di integrazione, allora ancora in fase di definizione. Il programma 2010-2011 è stato articolato in quattro tipologie di proposte formative:

1) due percorsi di formazione specialistica della durata di 30 ore ciascuno, rispettivamente con sede a Varese e Brescia, per la preparazione all'esame DITALS rilasciato dall'Università per Stranieri di Siena;
2) tre percorsi di aggiornamento didattico su ambiti tematici a scelta, articolati in 4 incontri, ripetibili nei diversi territori in base alle richieste e focalizzati rispettivamente su:
   a) apprendimento linguistico degli adulti;
   b) utilizzo delle immagini e delle sequenze cinematografiche nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano L2;
   c) utilizzo del web con accesso alla piattaforma moodle e ricognizione di materiali didattici multimediali per l'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2. La possibilità di scegliere il contenuto della formazione è stata ben accolta dai gruppi di docenti che si sono potuti suddividere nei corsi in base ai loro interessi. Su richiesta delle reti sono stati realizzati 24 percorsi a scelta (6 cinema, 7 base, 11 piattaforma) per un totale di 288 ore di formazione che hanno coinvolto 300 docenti e volontari;
3) un seminario di studio sulle norme che regolano la presenza degli immigrati in Italia, aperto alla partecipazione dei docenti e degli operatori[40];

[40] Relatore Paolo Bonetti, Università degli Studi di Milano.

4) due giornate seminariali sulle modalità di somministrazione delle prove CILS per un totale di 80 partecipanti, con sede presso i CTP di Varese e Rozzano (MI), in convenzione con l'Università per Stranieri di Siena[41].

Nella quarta edizione l'offerta formativa, rivolta a insegnanti e operatori del territorio, è stata ancora un volta riprogettata e arricchita, tenendo conto, questa volta, non solo dei bisogni rilevati al termine della terza edizione, ma anche e soprattutto delle novità introdotte dall'entrata in vigore dell'Accordo di integrazione.

Il programma 2011-2012 è stato articolato in sei proposte formative:

1) 1 seminario sull'educazione alla cittadinanza a Milano nella sede della Regione[42];
2) 6 Laboratori di cittadinanza da 5 incontri ciascuno nelle sedi di Milano, Brescia, Como, Milano, Pavia, Varese;
3) 2 corsi avanzati sull'utilizzo del web a Mantova e Milano, corsi brevi di presentazione della piattaforma "Parliamoci Chiaro" nelle varie province;
4) 2 giornate seminariali sulle modalità di somministrazione delle prove CILS, con sede a Varese e a Milano, in convenzione con l'Università per Stranieri di Siena;
5) 2 percorsi di glottodidattica della durata di 30 ore ciascuno, rispettivamente con sede a Varese e Milano, per la preparazione all'esame DITALS, in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena;
6) 1 corso (di 5 incontri) per docenti *test writers* a Varese presso l'IISS Zucchi[43].

Le ultime due edizioni del progetto *Certifica* sono state realizzate in concomitanza dell'attivazione del progetto regionale FEI *Vivere in Italia* e quindi i piani di formazione sono stati pensati in modo integrato per evitare sovrapposizioni ed arricchire ulteriormente l'offerta formativa territoriale Nella quinta edizione non compare più l'offerta relativa ai DITALS in quanto il progetto *Vivere in Italia* aveva organizzato sul territorio lombardo ben 12 corsi di questa tipologia.

[41] Relatrice Anna Bandini, Università per Stranieri di Siena.
[42] Relatori: Ennio Codini dell'Università Cattolica di Milano, Luca Bettinelli di Caritas e Carla Bagna dell'Università per Stranieri di Siena.
[43] Relatrice: Cristina Bosisio dell'Università Cattolica di Brescia.

Proprio in considerazione delle differenti caratteristiche dei due progetti (*Vivere in Italia* non prevede risorse per la certificazione degli utenti), nell'affrontare il piano di formazione di *Certifica il tuo Italiano*, V edizione, si è ritenuto importante riportare al centro il tema della preparazione degli utenti alla certificazione europea, obiettivo fondamentale del progetto.

Sono stati così realizzati due percorsi:

1) l'insegnamento dell'Italiano Lingua 2 a migranti adulti: preparare e prepararsi alla certificazione (5 incontri); il percorso è stato replicato nelle sedi di Bergamo, Como, Mantova, Milano, Pavia, Varese;
2) certificare le competenze dell'adulto immigrato: strategie e tecniche di *testing* (4 incontri), a Brescia.

Nelle cinque edizioni del progetto la Fondazione Ismu ha realizzato in totale 212 incontri di formazione coprendo tutte le province lombarde, oltre a 6 corsi specialistici di preparazione all'esame DITALS e tre seminari regionali in collaborazione con quattro università (Università per Stranieri di Siena, Università di Bergamo, Università Cattolica di Milano e Brescia). I docenti e volontari coinvolti nelle attività di formazione sono stati in totale 1.519[44]. La differenza tra il numero degli insegnanti coinvolti dal progetto in qualità di titolari dei corsi e il numero dei docenti che hanno partecipato alla formazione è dovuta non solo, come già precisato, all'apertura delle iscrizioni ai percorsi di qualificazione del progetto a tutti i docenti e volontari del territorio interessati, ma anche al fatto che molti di essi hanno frequentato più corsi, sia in uno stesso anno, sia nelle diverse edizioni.

Per concludere la riflessione sulle attività di formazione realizzate in questi anni nell'ambito del Progetto *Certifica il tuo Italiano*, credo sia importante, sottolineare, oltre ai significativi risultati quantitativi ottenuti, alcuni punti forti di tipo qualitativo:

1) l'istituzione di un'équipe stabile nel tempo costituita dai formatori interni Ismu e da collaboratori esterni che ha permesso di ottimizzare l'organizzazione di modi, tempi e contenuti degli incontri;
2) una progettazione mirata a partire dai bisogni rilevati;
3) la diffusione delle attività in tutte le 12 province;
4) la presenza contemporanea nei corsi di un'utenza mista di docenti e volontari che ha reso possibile uno scambio proficuo di esperienze e

[44] Si veda il capitolo 2.7 di M. Santagati all'interno del volume.

buone pratiche, facilitando la costituzione di una rete di operatori impegnati in un determinato territorio sullo stesso obiettivo;

5) la stretta collaborazione dell'equipe di formazione con alcuni Centri universitari (Siena, Milano, Brescia, Bergamo) che non solo ha reso possibile un'offerta di formazione specialistica di alto livello, come i corsi DITALS, ma ha assicurato anche la qualità generale degli interventi.

1.1.4 La produzione di materiali didattici articolata per temi e livelli[45]

La produzione dei materiali didattici, ai quali le diverse edizioni di *Certifica* hanno dato ampio spazio, scaturisce dalla conoscenza e dalla consapevolezza maturate nell'ambito della formazione dei docenti e riscontrate nelle attività di monitoraggio di tutte le edizioni del progetto. Uno dei problemi dell'insegnamento dell'italiano lingua seconda agli adulti immigrati consiste nella mancanza di strumenti didattici specifici, atti a coniugare le esigenze prioritarie degli apprendenti: l'apprendimento linguistico e l'inserimento nella società italiana, che comporta la conoscenza delle istituzioni, delle questioni specifiche riguardanti il lavoro e gli aspetti pratici della vita quotidiana.

L'attenzione dei materiali prodotti è stata dunque posta sull'importanza della conoscenza della lingua italiana, non solo come strumento di comunicazione, ma anche come presupposto essenziale per l'integrazione, la qualificazione professionale e la partecipazione alla vita sociale e politica italiana.

Gli obiettivi linguistici trasversali sono stati quelli di accrescere le competenze linguistico-comunicative di base in italiano L2, di ampliare il patrimonio lessicale, di conoscere e familiarizzare con i linguaggi settoriali degli ambiti tematici affrontati e di praticarne l'utilizzo attraverso attività didattiche guidate e graduate dal semplice al complesso.

Le attività didattiche presentano situazioni comunemente vissute dagli allievi stranieri adulti, sollecitano racconti esperienziali e propongono riflessioni sui nuovi contenuti, a partire da situazioni specifiche e concrete.

I materiali realizzati si differenziano per:

[45] Il presente paragrafo è da attribuire a Mara Clementi, esperta di pedagogia e didattica interculturale, collabora in qualità di formatrice e ricercatrice con la Fondazione Ismu, con enti pubblici e organismi nazionali e internazionali, con l'Università degli Studi di Milano-Mediazione Linguistica e Culturale. Autrice di testi per la scuola di primo e secondo grado e per apprendenti stranieri.

– temi trattati (educazione alla cittadinanza, salute e sicurezza sul lavoro, avvio di un'impresa, norme stradali e patente);
– tipologia dei materiali (testi cartacei, DVD, *pendrive* USB);
– livelli linguistici (A1, A2, B1) con riferimento al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER).

Le pubblicazioni *L'italiano per prepararsi all'esame della patente, livello A2*, *L'italiano per la salute e la sicurezza sul lavoro, livello A2* e *L'Italiano per avviare un'impresa, livello B1* sono state realizzate a partire dalle sperimentazioni territoriali nell'ambito della quarta edizione del Progetto *Certifica il tuo Italiano*. L'importanza delle sperimentazioni risiede nella collaborazione di esperti di ambiti professionali diversi che hanno progettato insieme i percorsi formativi. L'eterogeneità delle équipe progettuali (docenti di italiano L2, esperti e docenti di autoscuole, formatori delle Camere di Commercio, formatori delle associazioni sindacali) ha dato origine a una produzione ricca e diversificata, sia per quanto riguarda i contenuti specifici all'interno delle stesse macro aree tematiche, sia per la metodologia utilizzata successivamente dai docenti sperimentatori nella prassi didattica.

Le sperimentazioni sono state organizzate dalla Fondazione Ismu, in collaborazione con i CTP e altri soggetti del territorio, nelle province di Milano, Mantova, Sondrio, Brescia e Varese.

I materiali didattici sono stati trattati con accorgimenti grafici facilitanti la comprensione, con ampio utilizzo di schemi riassuntivi e una particolare attenzione all'utilizzo del colore e delle immagini con funzione facilitante e non solo estetico-decorativa. Alcuni testi autentici proposti, come ad esempio gli articoli della Costituzione e le principali norme su sicurezza e prevenzione sul lavoro, sono stati proposti in originale affiancati da una versione linguistica semplificata, altri, come ad esempio la teoria per la patente, solo in versione facilitata.

Ognuno dei tre testi è corredato da schede operative (ad es. Come convertire la patente estera) e propone bibliografie e sitografie con indicazioni di testi e siti web specifici per non italofoni.

Nello specifico gli obiettivi linguistici prioritari sono stati:

– in *L'italiano per prepararsi all'esame della patente*, la comprensione della lingua scritta per avvicinarsi gradualmente alla conoscenza del linguaggio specifico, ai contenuti principali della teoria e per familiarizzare con le diverse forme di quiz proposti all'esame per la patente;
– in *L'italiano per la salute e la sicurezza sul lavoro*, il consolidamento delle abilità di comprensione della lingua scritta per conoscere la normati-

va, imparare a leggere e a capire la segnaletica, imparare a decodificare le immagini dei manifesti delle campagne di sensibilizzazione sulla sicurezza e la prevenzione;

– in *L'Italiano per avviare un'impresa*, l'utilizzo appropriato del linguaggio settoriale, attraverso la conoscenza delle attività indispensabili a gestire le principali azioni di un corretto percorso di avvio all'impresa, che prevede anche la conoscenza dei rapporti con le banche e le istituzioni (permessi, apertura del credito), l'elaborazione del business plan, la comunicazione e diffusione dell' idea progettuale.

Diventare italiani, è una *pendrive* Usb contenete file word, Pdf, Ppt di materiali per l'educazione alla cittadinanza.
I materiali contenuti nella *pendrive* riguardano le istituzioni italiane ed europee, il lavoro, la sanità, la casa e la scuola in Italia, rispondono all'esigenza di una prima informazione e sono stati realizzati come tracce di lavoro e di supporto nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza. Si prestano quindi ad essere selezionati, ridotti o ampliati, integrati da altri strumenti (audio, visivi, cartacei, informatizzati…) e ulteriormente facilitati anche linguisticamente.

I temi trattati trovano materiali di approfondimento anche nella sezione "Materiali per i docenti" del sito *certificailtuoitaliano.it*.

I materiali didattici sono stati redatti in PPT e le slide, schematiche ed essenziali, sono pronte per essere utilizzate in aula dai docenti.

Consapevoli delle difficoltà degli utenti stranieri – che hanno livelli di competenza linguistica iniziale e difficoltà di accesso alla comprensione di contenuti astratti e complessi – i testi di tutte le slide sono proposti anche in 11 lingue (inglese, francese, spagnolo, brasiliano, arabo, cinese, russo, tagalog, albanese, romeno, indi).

Le lingue sono state selezionate in base alle nazionalità maggiormente presenti sul territorio regionale, in base ai dati dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità.

I materiali in dettaglio contenuti nella *pendrive* sono i seguenti:

1) Europa Italia (12 slide) con prove di verifica della comprensione;
2) Abitare in Italia (22 slide) con prove di verifica della comprensione;
3) Lavorare in Italia (18 slide) con prove di verifica della comprensione;
4) Salute e assistenza sociale (15 slide) con prove di verifica della comprensione;
5) Studiare in Italia (18 slide) con prove di la verifica della comprensione;
6) Test di verifica generale su tutti i temi affrontati;

7) Testi delle 85 slide in 11 lingue (inglese, francese, spagnolo, brasiliano, arabo, cinese, russo, tagalog, albanese, romeno, indi).

I materiali di uso prettamente didattico sono accompagnati da documenti quali: l'Accordo di integrazione, la Carta dei valori e della cittadinanza e la Costituzione italiana in 15 lingue (inglese, francese, tedesco, spagnolo, serbo, croato, brasiliano, arabo, cinese, russo, bengalese, tagalog, albanese, romeno, indi).

Il DVD *Ciao, sono Luisa e lavoro nella scuola* è rivolto ad adulti stranieri non alfabetizzati o con scarsa alfabetizzazione in lingua madre, livelli A1.1 e A1.2.
IL DVD vuole rispondere alle esigenze di apprendenti adulti e docenti di italiano L2, supplendo alla carenza di strumenti didattici specifici per persone straniere, che non hanno frequentato la scuola nel paese d'origine e che non posseggono gli elementi basilari della scrittura neppure nella lingua madre.

La scelta di uno strumento multimediale si è rivelata imprescindibile per gli apprendenti non alfabetizzati, tenuto conto sia dell'efficacia della multimedialità nella didattica in generale, e in particolare in quella delle lingue, che del presupposto teorico del necessario attraversamento delle fasi di apprendimento di una L2 orale, per le persone straniere che non posseggono gli strumenti della lettura e della scrittura, tipologia significativa anche numericamente nei corsi di *Certifica il tuo Italiano*.

I materiali propongono semplici attività quotidiane di una lavoratrice della scuola attraverso il metodo CA. PA. LE. S. (CApire, PArlare, LEggere, Scrivere) proposto dall'autrice e che, in sintesi, si pone l'obiettivo di far acquisire le competenze linguistico-comunicative, rispettando la seguente progressione:

1) lingua orale: capire a) ascoltare b) ascoltare-agire;
2) la lingua orale: parlare a) ripetere parole o atti comunicativi, b) rispondere a domande chiuse, c) rispondere a domande aperte, d) pronunciare autonomamente parole o atti comunicativi;
3) lettura: leggere a) leggere passivamente in modo guidato, individuando in un gruppo di parole una parola letta da altri, b) osservare parole;
4) scrittura: scrivere a) copiare ricalcando una traccia, b) copiare, c) scrivere in modo guidato completando le parole con lettere o sillabe mobili, componendo le parole con sillabe o lettere mobili, scrivendo sotto

dettatura, d) scrivere rispondendo a domande chiuse, e) scrivere rispondendo a domande aperte, f) scrivere in modo autonomo.

1.1.5 Il sito internet e il data base *on-line*[46]

Il sito internet del progetto *Certifica il tuo Italiano. La lingua per l'inclusione sociale, il lavoro e la cittadinanza* (*www.certificailtuoitaliano.it*) svolge contemporaneamente la funzione di vetrina di documentazione del progetto (*front-end*) e di archivio di monitoraggio (*back-end*)[47].

Anzitutto, il portale è stato pensato per promuovere questa iniziativa regionale e dare informazioni in tempo reale su tutte le attività previste all'interno della stessa, in particolare su: i corsi di Italiano L2 in avvio, il programma della formazione dei formatori, i convegni e le iniziative correlate a *Certifica*.

Dal portale sono integralmente scaricabili in formato elettronico i materiali didattici per i docenti che insegnano nei corsi d'italiano per adulti prodotti in questi anni dal progetto sopra descritto[48], quali:

- i volumetti *L'italiano per prepararsi all'esame della patente, livello A2*, *L'italiano per la salute e la sicurezza sul lavoro, livello A2* e *L'Italiano per avviare un'impresa, livello B;*
- il video *Ciao, sono Luisa e lavoro nella scuola*. Materiali per docenti da utilizzarsi per corsisti con bassa o nulla scolarizzazione;
- *Percorsi di cittadinanza*. Materiali didattici proposti dai docenti dei CTP, della formazione professionale e dagli operatori del privato sociale.
- atti di convegni, come ad esempio quelli di *L'Alfabeto dell'integrazione*;
- i volumi che hanno documentato sin da subito l'evoluzione del progetto;
- altro materiale di formazione per docenti di Italiano L2 (*Strategie e tecniche di testing*, ecc…) raccolti nell'ambito del progetto.

[46] Giulio Picciolini docente e archivista. Nel progetto *Certifica il tuo Italiano* ha realizzato l'intranet del sistema di monitoraggio didattico/scientifico, integrato alla rendicontazione economica dei corsi e delle certificazioni. Attualmente progetta e sviluppa data base attraverso piattaforme di editoria semantica per conto di vari enti culturali di cui è web content manager.
[47] Picciolini, 2010, p. 81.
[48] Per una descrizione completa si rinvia al paragrafo di Mara Clementi.

Sul sito sono inoltre consultabili le statistiche generali delle ultime quattro edizioni del progetto, corredate di grafici che ne illustrano l'andamento: il numero e il livello delle certificazioni acquisite; il genere, l'età e la nazionalità dei corsisti. I dati sono consultabili per ogni provincia della Lombardia, ma anche per ciascun anno del progetto.

Effettuando il *login* dall'apposito pannello si accede invece all'ambiente riservato alla comunicazione e all'analisi dei dati di monitoraggio. L'accesso è consentito al capofila del progetto, Regione Lombardia - Direzione Generale Famiglia, Solidarietà Sociale e Volontariato, ai due enti preposti al monitoraggio amministrativo (IIS Frisi di Milano) e didattico-formativo (Fondazione Ismu) e ai capofila di rete.

Al momento dell'accesso ogni capofila di rete può verificare la quantità di budget ancora disponibile, e conseguentemente procedere alla programmazione delle attività coerentemente ai requisiti imposti dal progetto e riproposti dalla piattaforma di monitoraggio.

Il controllo del budget di ogni capofila in tempo reale – cioè nel momento stesso della comunicazione della programmazione dei corsi e delle certificazioni – consente al Comitato di pilotaggio di re-distribuire periodicamente le economie in base alle necessità di ciascuno, calibrando la destinazione delle risorse sui corsi piuttosto che sulle certificazioni in base alla valutazione dell'economia del progetto nel suo complesso.

L'interfaccia riservata all'alimentazione dei dati di monitoraggio quantitativo prevede:

- una sezione di *download* dei documenti e della modulistica di progetto;
- una sezione dedicata all'inserimento e aggiornamento dei dati attraverso cinque schede relative alla composizione della Rete, all'aggiornamento dei corsi, alla loro rendicontazione ed infine alle certificazioni e agli esami;
- una sezione di comunicazioni e avvisi dall'équipe di progetto verso i capofila di rete.

Attraverso il database on line del progetto è stato possibile in questi anni realizzare un costante lavoro di monitoraggio quantitativo sui corsi e sull'utenza, curato dalla Fondazione Ismu. Rimandiamo al paragrafo seguente per una spiegazione più specifica sulle funzionalità del data base e l'esposizione degli esiti del monitoraggio quantitativo del progetto.

1.1.6 Il monitoraggio del progetto[49]

Il progetto *Certifica il tuo Italiano* è stato implementato nelle sue cinque edizione a seguito di un monitoraggio costante condotto dalla Fondazione Ismu.

Questa azione è stata realizzata seguendo due modalità specifiche. La prima è consistita in un lavoro di raccolta di dati di tipo quantitativo, meglio strutturato a partire dalla seconda edizione, grazie all'introduzione di un database on line. La compilazione, in carico agli enti erogatori dei corsi, è avvenuta attraverso un aggiornamento regolare dei dati riguardanti l'utenza e i corsi.

La seconda ha riguardato un monitoraggio quantitativo, nelle singole edizioni si è deciso di approfondire alcuni temi specifici con un approccio di tipo qualitativo: utenza (II edizione), composizione delle reti (III edizione), docenti (IV e V edizione).

Pertanto in questo capitolo sarà effettuata una panoramica sui dati raccolti nei sette anni di progetto e, in seguito, l'attenzione si focalizzerà sulle risorse umane impegnate nell'insegnamento dell'italiano L2, ultimo focus di attenzione del monitoraggio qualitativo[50].

1.1.6.1 Gli aspetti quantitativi: una panoramica sull'utenza e sui corsi

La raccolta, anche incrociata, di alcuni dati ha permesso di fare un quadro generale e ampio dell'offerta formativa garantita dal progetto *Certifica il tuo Italiano* nelle diverse province lombarde.

L'analisi riguardante l'utenza coinvolta (età, genere, condizione socio-professionale, nazionalità, etc.) e la tipologia dei corsi offerti (livello linguistico, fascia oraria, tipologia di ente erogatore) è stata realizzata grazie all'introduzione, a partire dalla seconda edizione, del data base on line.

La prima importante riflessione (Tab. 1) riguarda il numero di corsi erogato nelle varie edizioni (II-V), a seconda della tipologia dell'ente. Per facilità di lettura sono stati raggruppati gli enti in quattro categorie: CTP (tra cui anche i capofila delle reti), istituzioni scolastiche, enti locali (Co-

[49] A cura di Alessandra Barzaghi e Cecilia Lindenberg. Quest'ultima ha conseguito la Laurea Triennale in Mediazione interculturale e un Master in Cooperazione Internazionale per lo Sviluppo. Collabora con il settore internazionale della Fondazione Ismu, e si occupa inoltre di progetti di formazione linguistica ed educazione civica per adulti migranti, di iniziative per l'accoglienza e l'integrazione all'interno delle scuole.
[50] Per questa parte si rinvia al capitolo 2.7 di M. Santagati.

muni, biblioteche, etc.), e enti del privato sociale (associazioni, cooperative, fondazioni, etc.). I dati riportati mostrano l'eterogeneità e la complementarietà degli enti appartenenti alle reti provinciali.

Tabella 1 – Numero corsi per tipologia di ente e per edizione

Tipologia ente	N. corsi				
	II ed.	III ed.	IV ed.	V ed.	Totale edizioni
CTP	78	85	143	71	377
Istituzioni scolastiche	58	36	66	36	196
Enti locali	32	33	47	27	139
Privato sociale	56	92	151	92	391
Totale	224	246	407	226	1103

Come si evince dai numeri riportati nella tabella 1, in tutte le edizioni i corsi sono stati erogati in gran parte dai CTP e dal privato sociale. Queste due tipologie di ente hanno lavorato in maniera congiunta, offrendo da una parte l'esperienza pluriennale nella formazione degli adulti e, dall'altra la maggiore flessibilità di orari e una modalità informale di contatto e coinvolgimento dell'utenza straniera. Istituzioni scolastiche ed enti locali hanno infine contribuito ad avere un'offerta ancora più capillare sul territorio.

Tabella 2 – Percentuale corsi per tipologia di ente e per edizione

Tipologia ente	% corsi				
	II ed.	III ed.	IV ed.	V ed.	Totale edizioni
CTP	34,82	34,55	35,14	31,42	34,18
Istituzioni scolastiche	25,89	14,63	16,22	15,93	17,77
Enti locali	14,29	13,41	11,55	11,95	12,60
Privato sociale	25,00	37,40	37,10	40,71	35,45
Totale	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

La tabella 2 mostra che circa il 34% dei corsi totali è stato erogato dai CTP, il 35% da associazioni ed enti del terzo settore, mentre il restante 30% è stato suddiviso tra istituzioni scolastiche ed enti locali. Queste percentuali rivelano il buon funzionamento del modello di rete promosso dal progetto *Certifica il tuo Italiano* che, tra i suoi obiettivi, ha avuto quello di valorizzare i rapporti già esistenti sui vari territori e incentivare il lavoro sinergico tra gli stessi. Si può notare, inoltre, che a partire dalla terza edizione c'è stato un notevole incremento dei corsi offerti dal terzo settore; ciò è riconducibile soprattutto all'accordo di rete secondo il quale almeno il 30% degli enti doveva appartenere a questo ambito.

Le percentuali riportate nella tabella 3, rilevate dalla terza edizione in poi, mostrano la distribuzione dei corsi secondo la fascia oraria (diurna, pomeridiana, serale) in base alla tipologia di ente erogatore.

A livello generale si può osservare che in media il 50% dei corsi è stato realizzato nel pomeriggio, soprattutto da parte dei CTP, per la stessa natura di tali enti di formazione rivolta specificatamente alla fascia adulta della popolazione. Dando uno sguardo più approfondito si nota, invece, il fondamentale ruolo del privato sociale che ha organizzato corsi in gran parte in orario diurno e serale, difficilmente coperti dalle istituzioni pubbliche. Ciò sottolinea ulteriormente l'importanza del lavoro in rete per garantire una maggiore offerta ed evitare la sovrapposizione di più corsi.
Altro elemento di interesse riguarda il livello di competenza linguistica dei corsi in preparazione all'esame di certificazione. Tutti i livelli hanno visto una progressiva crescita a scapito del livello A1. Analizzando i dati, degno di nota è l'evidente salto della percentuale dei corsi di livello A2 dalla seconda alla terza edizione. Si tratta indubbiamente di una conseguenza del decreto del 14 settembre 2011, con il quale vengono fissati i criteri e le modalità per la sottoscrizione dell'Accordo di integrazione. Uno dei requisiti fondamentali per il raggiungimento dei 30 crediti necessari alla permanenza sul territorio italiano, è proprio l'attestazione di conoscenza della lingua italiana di livello A2. In tutte le edizioni la fascia linguistica con minore offerta è stata quella di livello B2, a riprova del fatto che il progetto *Certifica il tuo Italiano* ha rivolto le sue attività principalmente a un'utenza di target medio-basso.

Tabella 3 – Percentuale corsi per orario, per tipologia di ente, per edizione

Orario	% corsi														
	III ed.					IV ed.					V ed.				
	CTP	Ist. scol.	Ente loc.	Priv. soc.	Totale	CTP	Ist. scol.	Ente loc.	Priv. soc.	Totale	CTP	Ist. scol.	Ente loc.	Priv. soc.	Totale
Diurno	6,91	2,44	4,07	10,57	23,98	7,62	2,70	1,97	10,32	22,60	5,75	3,10	3,54	10,18	22,57
Pomeridiano	20,33	10,16	6,50	13,41	50,41	18,18	10,57	5,65	13,51	47,91	21,68	10,18	3,54	20,35	55,75
Serale	7,32	2,03	2,85	13,41	25,61	9,34	2,95	3,93	13,27	29,48	3,98	2,65	4,87	10,18	21,68
					100,00					100,00					100,00

Tabella 4 – Percentuale corsi per livello di competenza linguistica e per edizione

Livello	% corsi			
	II ed.	III ed.	IV ed.	V ed.
A1	42,00	23,98	12,53	2,65
A2	40,00	60,16	71,25	70,80
B1	18,00	12,60	13,76	21,68
B2	0,00	3,25	2,46	4,87
Totale	100,00	100,00	100,00	100,00

Dopo aver evidenziato alcune peculiarità sulle caratteristiche dei corsi, si propone un'analisi riguardo l'utenza coinvolta nelle varie edizioni del progetto. Per quanto riguarda il numero totale dei corsisti, dalla seconda alla quinta edizione, si sono iscritte 19.903 persone, distribuite su tutto il territorio regionale. Il numero di studenti per provincia si può ricondurre alla forte presenza di stranieri in alcune province lombarde: ritroviamo la percentuale più alta di utenza proprio a Milano (26%), Brescia (11%), Bergamo e Varese (10%).

Altro dato raccolto nel database on line è quello relativo alla nazionalità dei corsisti. Un'elevata percentuale di studenti proviene dal Nord Africa (Marocco 14,2%; Egitto 7,1%) seguiti da pakistani 5,6%, ucraini 5,5%, peruviani 4,5%, senegalesi 4,1%, indiani 4%, cinesi 3,7%, albanesi 2,9% e bangladeshi 2,8%.

È importante evidenziare anche la fascia di età cui appartengono i corsisti: la gran parte dei frequentanti si colloca tra i 26 e i 35 anni (34%), seguiti dai giovani con meno di 25 anni (28%), dalla fascia tra i 36 e i 45 anni (20%) e dagli adulti oltre i 46 anni (18%).

I dati successivi descrivono ulteriormente la tipologia di utenti che ha frequentato i corsi del progetto. In primo luogo si osserva un generale equilibrio tra i due generi, ma con una maggiore presenza femminile (circa il 60% in ogni edizione).

Tabella 5 – Percentuale corsisti per genere e per edizione

Genere	% corsisti			
	II ed.	III ed.	IV ed.	V ed.
Maschio	38,26	40,52	40,41	34,63
Femmina	61,74	59,48	59,59	65,37
Totale	100,00	100,00	100,00	100,00

In secondo luogo viene descritta la condizione socio-professionale dei corsisti. Nella tabella 6 i diversi profili sono stati raggruppati in cinque categorie: casalinghe, lavoratori (tempo indeterminato e determinato, auto-

nomi, dipendenti, para-subordinati, etc.), studenti, disoccupati (inoccupati e persone in cerca di occupazione), altro (pensionati, volontari, categorie speciali, etc.).

Tabella 6 – Percentuale corsisti per condizione socio-professionale e per edizione

Condizione socio-professionale	% corsisti				
	II ed.	III ed.	IV ed.	V ed.	Totale edizioni
Casalinga	22,36	22,74	22,71	23,96	22,90
Lavoratore	39,78	41,64	39,85	37,19	39,70
Studente	14,74	11,23	12,25	8,59	11,77
Disoccupato	17,82	17,98	19,54	13,94	17,69
Altro	5,31	6,42	5,65	16,32	7,94
Totale	100,00	100,00	100,00	100,00	100

In quest'ultimo gruppo è importante sottolineare la presenza, non tanto in termini di numeri quanto di status, di detenuti e profughi, per i quali all'interno del progetto sono stati pensati corsi ad hoc. Un aspetto peculiare del progetto *Certifica il tuo Italiano* è stato proprio l'accoglienza di un ampio bacino di utenza e il conseguente coinvolgimento di categorie escluse da altri generi di offerte formative.

Nel corso delle edizioni circa il 40% degli iscritti è stato rappresentato dai lavoratori e poco meno di un quarto da casalinghe; seguono le persone disoccupate (quasi il 18%) e gli studenti (quasi il 12%).

Su 19.903 corsisti, dalla seconda alla quinta edizione si sono candidati gli esami di certificazione del livello linguistico 15.529 studenti, ossia il 78% del totale. Questo risultato è molto positivo poiché riflette l'efficacia delle azioni di progetto e l'aderenza agli obiettivi iniziali.

In conclusione, il monitoraggio ha rilevato che *Certifica il tuo Italiano* ha permesso di consolidare nelle province lombarde alcune modalità di lavoro in rete e di formazione degli adulti stranieri molto efficaci. Si auspica che questi risultati possano vedere i loro effetti anche oltre i confini temporali del progetto.

Parte seconda

"L'Alfabeto dell'integrazione. Formazione linguistica per migranti in Europa": introduzione agli atti del convegno

di *Clara Demarchi* e *Nella Papa*

> *[...] prima mio marito faceva sempre tutto, adesso voglio farlo io, anche capire la scuola delle bambine." (37 anni, Tunisia)*
>
> *[...] ora quando vado al supermercato leggo i cartelli, le vie, quello che c'è scritto sulle scatole, mi piace." (36 anni, Marocco)*
>
> *[...] ora la mia vicina italiana viene a casa mia a parlare la lingua italiana, questa cosa mi rende felice e mi sento meno sola." (31 anni, Tunisia)*

Pur se in un contesto storico e sociale diverso, nell'Italia dei grandi mutamenti economici degli anni '60 Don Milani teneva a ricordare a chi operava nella scuola che "(…) *è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli*"[1]. Come si accennava in apertura uno degli obiettivi più rilevanti del progetto *Certifica il tuo Italiano* è stato proprio quello di rivolgersi ai soggetti scarsamente scolarizzati (le donne, gli analfabeti, i disoccupati, i rifugiati …), e più in generale ai cittadini di origine immigrata non sufficientemente autonomi dal punto di vista linguistico, per promuovere in questo modo l'inserimento sociale e lavorativo del più ampio numero di persone possibile. Vale la pena ricordare ancora una volta che l'attenzione allo sviluppo delle competenze dell'italiano seconda lingua ha addirittura anticipato le disposizioni legislative più recenti in materia d'immigrazione, che richiedono ai cittadini stranieri il possesso di una competenza comunicativa perlomeno di livello A2 sia per ottenere il permesso di soggiorno Ce di

[1] Don Milani, *La Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

lungo periodo (2007) che per conservare il permesso di soggiorno ordinario, concesso per lavoro, studio, ricongiungimento familiare o altro. I neo-arrivati, infatti, nell'arco di due anni devono raggiungere la competenza linguistica A2 parlato, come stabilito nell'Accordo di integrazione (2010) sottoscritto al momento dell'ingresso in Italia, in una reciprocità di impegni tra il cittadino straniero e lo Stato.

Fin dalla prima edizione la sperimentazione *Certifica il tuo Italiano* ha incoraggiato i vari territori della Lombardia a fare rete intorno ai Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti con i Comuni e le Associazioni del terzo settore. La presenza dei CTP ha inteso riconoscere il ruolo fondamentale svolto da oltre 20 anni dalla scuola degli adulti nell'accoglienza e nella formazione linguistica dei migranti, mentre la presenza dei Comuni e delle associazioni del privato sociale ha inteso valorizzare il prezioso lavoro svolto anche dai corsi civici e dal volontariato, che hanno consentito una rinnovata flessibilità organizzativa, grazie ad un numero maggiore di operatori, spazi e fasce orarie, utili per entrare in contatto in modo più informale proprio con le persone più a rischio di esclusione, che non si rivolgono spontaneamente alla formazione.

A questo proposito tanto il monitoraggio del profilo linguistico degli utenti dei corsi di italiano durante tutte le edizioni del progetto, quanto la segnalazione di docenti e operatori del territorio, così come gli esiti dei test per il permesso di soggiorno di lungo periodo hanno evidenziato come nella popolazione immigrata persistano ampie sacche di bassa scolarizzazione e analfabetismo in lingua madre.

La questione dell'analfabetismo, spesso dimenticata, è tornata prepotentemente all'attenzione comune proprio a seguito dell'entrata in vigore delle nuove norme in materia di integrazione, le quali sanciscono tra l'altro che lo Stato italiano considera l'immigrazione straniera non più in termini esclusivamente emergenziali e transitori. Le norme vigenti, nel promuovere il corretto esercizio dei diritti-doveri di cittadinanza e nell'assumere pienamente la concreta possibilità che la persona immigrata decida di restare nel nostro paese per molti anni con l'intenzione di costituire o ricongiungere la propria famiglia, collocano definitivamente l'Italia sullo stesso piano dei più importanti paesi europei.

All'interno di questo quadro di riferimento è stato progettato il convegno dal titolo "L'alfabeto dell'integrazione. Formazione linguisti-

ca di base per migranti in Europa", tenutosi a Milano il 29 novembre 2012, che ha posto come problema centrale il tema dell'alfabetizzazione in età adulta. Questa iniziativa è stata sviluppata come momento di riflessione in materia di integrazione linguistica e sociale proprio grazie al progetto *Certifica il tuo Italiano*. E' utile ricordare che a fianco di questa sperimentazione, a partire dal 2010 è in corso di svolgimento il progetto *Vivere in Italia. L'italiano per il lavoro e la cittadinanza* finanziato dal Ministero dell'Interno con il Fondo FEI[2]. Entrambi i programmi hanno operato fino al 2013 in complementarietà, al fine di ampliare l'offerta formativa di corsi di italiano certificati. Il Convegno ha inteso approfondire il dibattito in corso a livello europeo attraverso le esperienze di alcuni paesi e nello specifico si è posto le seguenti finalità:

- delineare il quadro complessivo della formazione linguistica e sociale promossa in Italia dai Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro a favore dell'integrazione degli immigrati e delle loro famiglie;
- mettere a confronto le politiche nazionali di alcuni dei più importanti paesi europei per l'integrazione linguistica dei migranti adulti e in particolare delle persone con scarsa/ nessuna scolarizzazione nel paese d'origine;
- definire i tratti dell'analfabetismo rilevato tra gli immigrati in Lombardia con i riflessi che il fenomeno comporta sullo scenario globale della cittadinanza;
- analizzare il ruolo svolto dai Centri Territoriali Permanenti, in rete con il privato sociale, nella formazione linguistica e civica dei migranti;
- ricostruire i tratti professionali dei docenti di italiano L2 che operano nella scuola, in posizione di ruolo o come esperti esterni incaricati;
- approfondire il confronto tra tre diversi modelli istituzionali: Italia, Francia e Germania.

Al convegno, cui hanno partecipato membri autorevoli del Consiglio d'Europa, è stata richiamata l'aderenza di *Certifica il tuo Italiano* alle politiche europee per l'integrazione, in particolare è stato evidenziato come negli anni abbia avuto come riferimento costante i livelli stan-

[2] Demarchi, Pozzi, 2013.

dard di apprendimento dell'italiano seconda lingua, coerentemente con il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Il progetto è stato attento ai livelli iniziali della lingua (A1, A2) per favorire la partecipazione sia dei neo-arrivati che degli immigrati di lungo periodo mai entrati in formazione e ha operato in modo da valorizzare il background formativo dei corsisti, le competenze già acquisite, gli obiettivi di formazione e integrazione delle singole persone[3]. È stato riconosciuto che il progetto sotto il profilo dell'organizzazione didattica ha promosso la costituzione di target group il più possibile omogenei per livelli di competenza linguistica, ma senza rigidità o esclusione di gruppi plurilivello, che pure sono stati importanti per rafforzare la motivazione e il mutuo apprendimento. Infine, è stato osservato come *Certifica il tuo Italiano* abbia dato impulso ad una produzione didattica articolata per livelli su tematiche specifiche della vita adulta e abbia consolidato nel tempo un profilo tecnico-gestionale, in grado di individuare specifici ambiti di attività e di implementazione.

Si precisa che i capitoli riportano fedelmente gli interventi come presentati durante il convegno e alcuni non sono stati revisionati dall'autore.

[3] Carrillo, D'odorico, Gilardoni, 2013.

2.1 L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Politiche e iniziative del Consiglio d'Europa

di *Philia Thalgott*[*]

2.1.1 Il Consiglio d'Europa e i suoi organismi

Il ruolo del Consiglio d'Europa è quello di assistere e orientare i suoi 47 Stati membri nell'attuazione e nel consolidamento di riforme politiche, legislative e costituzionali[1], parallelamente a quelle economiche, fornendo loro le competenze necessarie a promuovere la difesa dei diritti dell'uomo, della democrazia parlamentare e dello stato di diritto. Tali attività sono perseguite attraverso il Comitato dei Ministri, organo collegiale composto dai Mi-

[*] Questo capitolo presenta l'intervento di Philia Thalgott che dal 1979 lavora al Consiglio d'Europa, collaborando in diversi settori e organismi, quali: Comunicazione e relazioni pubbliche, Affari politici, la Council of Europe Development Bank and the European Youth Foundation. Negli ultimi 25 anni si è occupata di numerosi programmi nell'ambito della *Language Policy Unit* del COE. È attualmente responsabile del coordinamento del programma per l'integrazione linguistica degli adulti migranti (LIAM). Si riportano di seguito i saluti dell'autrice: "Ringrazio per l'invito a partecipare a questo evento riguardante il progetto regionale della Lombardia *Certifica il tuo Italiano. La lingua per il lavoro e la cittadinanza*, un'iniziativa già a suo tempo presentata al Consiglio d'Europa (CoE) in occasione di una conferenza intergovernativa tenutasi nel 2010 e che considero meritevole e coerente con le politiche e linee d'azione del Consiglio d'Europa in materia di formazione linguistica dei migranti adulti".

[1] Il Consiglio d'Europa è la principale organizzazione di difesa dei diritti umani del continente. Include 47 Stati membri, 28 dei quali fanno anche parte dell'Unione europea. È stato fondato il 5 maggio nel 1949 con il Trattato di Londra. È un'organizzazione internazionale politica intergovernativa – la più anziana – costituita da 47 Stati membri e l'Italia ne fa parte fin dalla sua costituzione. Il suo scopo è promuovere la democrazia, difendere i diritti dell'uomo, l'identità culturale ed europea. Si impegna nella ricerca di soluzioni ai problemi sociali in Europa. La sede istituzionale è a Strasburgo (Francia), nel Palazzo d'Europa. Il Consiglio d'Europa è un'istituzione diversa dell'Unione Europea (28 stati), e non va confuso con gli organi di quest'ultima, quali il Consiglio dell'Unione Europea o il Consiglio europeo. La cooperazione tra i due organismi è operativa in varie aree e l'Unione Europea attualmente aderisce alla Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'Uomo (CEDU).

nistri degli Affari Esteri di tutti gli Stati membri, con funzione decisionale e di emanazione dei provvedimenti deliberativi e di risoluzioni. Ulteriori corpi del Consiglio d'Europa sono: l'Assemblea parlamentare, formata dai senatori degli Stati, con funzioni normative, di indirizzo politico, di controllo e giurisdizionali; il Congresso dei poteri locali e regionali, che svolge funzioni consultive e di aiuto verso gli Stati membri; la Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, costituita nel 1959, impegnata nella salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà; il Segretariato Generale.

Il CoE interviene anche sulle tematiche dell'integrazione e della coesione sociale attraverso strumenti normativi, Trattati e Convenzioni[2] internazionali tra gli Stati membri e anche fra Stati terzi, e raccomandazioni, a cui si aggiunge l'emanazione di orientamenti in materia di politiche linguistiche e la produzione di strumenti di riferimento, concepiti per accompagnare gli Stati membri nella attuazione di un approccio globale basato sui principi generali condivisi.

Nell'ambito delle azioni concrete promosse dall'*Unité des Politiques linguistique* rientra il Progetto Integrazione linguistica dei migranti adulti (ILMA), che ha come scopo quello di aiutare gli Stati membri a elaborare politiche linguistiche globali che si fondano sui valori promossi dal CoE. Un'adesione autentica a questi principi fondamentali, che per le loro finalità risultano integrati e correlati fra loro, richiede di adottare un approccio coordinato delle politiche linguistiche con i diversi settori dell'integrazione (sociale, lavorativa, sanitaria,…), nonché di tenere conto della reciprocità dei diritti e dei doveri tra migranti e società di accoglienza.

2.1.2 Principi e azioni politiche del CoE in materia di formazione linguistica dei migranti adulti

Le Convenzioni

Le Convenzioni, vincolanti per gli Stati che le ratificano, sono uno degli strumenti attraverso cui il Consiglio d'Europa può proporre linee guida e forme di sostegno a tutela delle libertà fondamentali. La più nota è la Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'Uomo (CEDU)[3].

[2] Diversamente dalle Raccomandazioni, le convenzioni implicano da parte degli Stati membri firmatari un carattere prescrittivo che comporta un impegno a raggiungere gli obiettivi e a rispettare le obbligazioni corrispondenti.

[3] La CEDU è stata firmata a Roma il 4 novembre1950 ed entrata in vigore il 3 settembre 1953. Ratificato da 47 stati membri, questo primo provvedimento europeo per la difesa

Per quanto concerne il settore dell'educazione dei migranti occorre richiamare principalmente due atti. In entrambi si sottolinea la funzione di estendere gli interventi al fine di tutelare non solo il singolo lavoratore migrante, ma anche i diversi componenti del nucleo familiare, sia esso adulto o minore. Il primo documento è la Convenzione europea del 1977 sullo status giuridico dei lavoratori migranti[4], finalizzata ad assicurare parità di trattamento in ogni aspetto delle condizioni di vita e di lavoro dello straniero[5]. Nello specifico in essa si invitano i paesi di accoglienza a promuovere l'insegnamento della lingua al fine di facilitare l'accesso alla formazione professionale e generale. La successiva Convenzione, che prende il nome di Carta Sociale Europea[6] (nella versione rivista di 1996), ribadisce l'importanza di assicurare l'accesso all'apprendimento della lingua del paese di arrivo. Conseguentemente gli Stati membri sono invitati a identificare i bisogni e a predisporre percorsi formativi adeguati ai livelli diversi di apprendenti, specifici per l'età adulta. A questo proposito è utile ricordare la necessità di prevedere percorsi formativi completi che tengano conto di tutte le esigenze linguistiche presenti sul territorio a partire dai livelli più bassi di competenza fino a quelli più alti di qualificazione, funzionali a sostenere il cammino d'integrazione[7]. L'accesso alla formazione professionale e generale, nonché l'apprendimento della lingua, rappresentano condizioni necessarie per poter fruire pienamente dei diritti di cittadinanza e per poter prendere parte ai vari contesti lavorativi e sociali.

dei diritti dell'uomo dedica al tema delle migrazioni alcune disposizioni a tutela delle libertà personali e di divieto di atti di discriminazione.

[4] *European Convention on the Legal status of migrant Workers* (Strasburgo, 24 novembre 1977). La Convenzione promuove l'integrazione sociale dei lavoratori migranti, sottolineando in particolare come il principio di parità di trattamento copre numerosi settori, tra gli altri l'accesso all'istruzione e alla formazione professionale.

[5] La prima Convenzione del Consiglio d'Europa in materia di migrazioni economiche è del 1955 "Europea Convention on Establisment". Tale atto degli Stati membri era finalizzato a delineare un regime uniforme relativamente alle condizioni di ingresso e di soggiorno negli Stati membri. A questo proposito si veda Chiaromonte, 2012.

[6] La Carta Sociale Europea (rev. 1996), ratificata dall'Italia nel 1999, rivede il trattato adottato precedentemente dal Consiglio d'Europa nel 1961. La Carta garantisce diritti sociali ed economici fondamentali a tutti gli individui nella loro vita. La versione rivista fa riferimento all'educazione dei migranti (ECT 163 3.V.1996). Si veda il testo a p. 5 del documento in www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2010 /RecomResmigrants10_en.pdf.

[7] Si veda nello specifico il capitolo 2.8 all'interno di questo volume di M. Colombo relativamente alle problematiche dell'alfabetizzazione.

Le Raccomandazioni e le Risoluzioni del Comitato dei Ministri

Le Raccomandazioni costituiscono per gli Stati membri importanti punti di riferimento, utili nella pianificazione di misure adeguate. L'obiettivo dei suddetti atti è anche quello di tenere aperta la riflessione e il dibattito e a ciò sono dedicate numerose deliberazioni in materia di integrazione.

Il Comitato dei Ministri degli Stati membri, con specifiche deliberazioni, ha messo in luce l'importanza di identificare i bisogni specifici dei migranti. In particolare, in una Raccomandazione del 2011[8] si rileva la necessità di individuare fin dal suo arrivo le competenze e le qualifiche del migrante, fornendo allo straniero contestualmente: indicazioni dettagliate per la convalida e/o la riqualificazione professionale e l'assistenza per effettuare e/o completare le procedure amministrative necessarie per il riconoscimento dei titoli già acquisiti nel paese di origine; strumenti operativi specifici, quale ad esempio un portfolio personale o un passaporto delle competenze, per consentirgli di mostrare la propria esperienza di apprendimento, nonché le competenze professionali e linguistiche. Un altro dei temi oggetto di riflessione riguarda il riconoscimento delle competenze plurilinguistiche[9], dove la competenza plurilinguistica consiste nella capacità di usare più di una lingua, come è chiaramente il caso, per definizione, di tutti i migranti[10].

Pertanto, l'analisi puntuale, volta a identificare i bisogni di apprendimento da parte degli adulti immigrati, costituisce il presupposto per una programmazione e un'organizzazione dei corsi di formazione in grado di rispondere alle esigenze degli adulti stranieri, che si configurano sempre più articolate e complesse. Il processo di integrazione, come risaputo, passa necessariamente e prioritariamente attraverso il lavoro, che può essere maggiormente qualificato attraverso la valorizzazione delle competenze e delle qualifiche acquisite sia nel paese di origine, sia in quello di migrazione. Si rileva oggi una maggior attenzione e sensibilità da parte delle autorità educative dei vari Stati a sperimentare modelli che vanno in questa direzione, in sintonia con le Raccomandazioni europee.

[8] CM Rec 2011/2, adottata dal Comitato dei Ministri il 19 gennaio 2011 in occasione della riunione dei Delegati dei Ministri. Il documento fa seguito alle Raccomandazioni del 2008 al fine di migliorare l'accesso ai migranti nel mondo del lavoro e di conseguenza riconoscere la spendibilità delle competenze precedentemente acquisite.

[9] CM Rec (98) 6.

[10] Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue (QCER) definisce la competenza plurilingue in stretta connessione con quella pluriculturale. Secondo il QCER, essa consiste ne "la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture".

Le Raccomandazioni e le Risoluzioni dell'Assemblea parlamentare

Molti dei documenti dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa (PACE)[11] sottolineano l'importanza dell'integrazione dei migranti quale questione chiave a cui gli Stati membri devono far fronte, sostenendo che la presenza di immigrati e di cittadini stranieri rappresenti un fattore positivo e di arricchimento per le nostre società[12]. E, ancora, nei documenti del PACE, si afferma che il concetto di integrazione mira ad assicurare la coesione sociale attraverso l'accoglienza della diversità e deve essere inteso come un processo a doppio senso[13]: da un lato, gli immigrati devono accettare le leggi e i valori base delle società europee; dall'altro lato, le società di accoglienza sono tenute a rispettare la dignità degli stranieri e le loro diverse identità, tenendole in considerazione nell'elaborazione di politiche nazionali[14].

L'Assemblea parlamentare, inoltre, sta portando avanti un'attenta riflessione su quali possono essere i parametri per l'integrazione dei migranti non in linea con i diritti dell'uomo. Si cita, ad esempio, la senatrice olandese Tineke Strik, parlamentare dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa, che rileva quanto il richiedere agli immigrati livelli di ingresso di conoscenza linguistica troppo alti, quale requisito per entrare nel paese di migrazione, possa essere contrario ai diritti dell'uomo in quanto compromettente per l'unità familiare, ritardando i tempi per la riunificazione di tutti i componenti della famiglia. Per le persone con bassi livelli di competenza linguistica, infatti, sono necessari tempi più lunghi, attenzioni adeguate e molteplici supporti didattici[15], da ciò si ribadisce la necessità di promuovere l'accesso alle opportunità di apprendimento delle lingue appropriate e adatte ai bisogni di ogni individuo.

Il libro Bianco: il dialogo interculturale

Il documento di politica generale che meglio rappresenta la riflessione e gli sviluppi in materia di dialogo interculturale è, come noto, il "Libro

[11] L'Assemblea parlamentare (PACE) è un organo collegiale di dibattito e confronto per giungere a decisioni politiche. Oggi è costituita da 318 uomini e donne dei parlamenti del Consiglio dei 47 Stati membri.

[12] Si vedano in particolare la Risoluzione 631 del 1976 e la Raccomandazione 1500 del 2001.

[13] Si cita ancora la Risoluzione 1511 del 2006 dell'Assemblea parlamentare che recita "(…) promotiging intercultural dialogue, fostering tolerance and ensuring the integration of immigrant communities in their host societies".

[14] Risoluzione 1437 del 2005.

[15] Sul tema dell'analfabetismo si rinvia agli approfondimenti nei capitoli all'interno di questo volume di Colombo e Favaro.

bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità"[16]. Tale atto indica quale elemento chiave per il futuro dell'Europa il dialogo interculturale, uno strumento specifico per la gestione democratica delle diversità culturali. Il Consiglio d'Europa ritiene che il rispetto e la promozione delle diversità culturali siano condizioni imprescindibili per lo sviluppo della società stessa. L'integrazione viene indicata come: "processo a doppio senso e l'attitudine delle persone a vivere insieme, nel pieno rispetto della dignità individuale,..." Il Libro Bianco formula una visione a lungo termine e fornisce indicazioni e suggerimenti su come fare avanzare il dialogo interculturale attraverso lo sviluppo di "un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci". Si sottolinea l'importanza di un processo educativo basato sullo scambio e sulla relazione reciproca, sul significato di dare e ricevere, che procede a doppio senso come valore aggiunto e di crescita per ciascuno.

La Commissione Europea contro il Razzismo e l'Intolleranza

L'ECRI-Commissione Europea contro il Razzismo e l'Intolleranza è un organo di monitoraggio che esamina le situazioni concernenti manifestazioni di razzismo e di intolleranza in tutti i Paesi membri e ogni cinque anni presenta un rapporto su ciascun Stato membro del Consiglio d'Europa[17]. I resoconti annuali dell'ECRI sottolineano l'importanza dell'integrazione, che non può limitarsi solo all'acquisizione della nuova lingua, ritenendo che la lingua e la cultura di origine siano mantenute e rafforzate attraverso un processo di scambio, di rispetto e di dignità. Il Rapporto annuale sottolinea che "Il successo dell'integrazione deriva da un processo a due vie, di relazione e non può essere assoggettato a forme di assimilazione". E ancora ricorda come "molti paesi in Europa continuano a porre l'attenzione solo ed esclusivamente sui limiti reali o percepiti, ignorando gli aspetti economici, sociali e culturali che hanno contribuito al tema della lotta contro le discriminazioni".

[16] *White Paper on Intercultural Dialogue. Living toghether as equals in dignity* è stato elaborato dal Consiglio d'Europa e approvato nel 2008, Anno europeo dedicato al dialogo inteculturale.

[17] È un organismo autonomo e indipendente del Consiglio d'Europa, che ha lo scopo di monitorare e osservare i fenomeni di xenofobia, di antisemitismo, di intolleranza e di discriminazione (www/coe.int/ECRI).

LIAM – Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti
Il documento che più rappresenta l'impegno del Consiglio d'Europa sui temi della lingua in contesto di migrazione è il Programma lanciato nel 2007 denominato Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti (LIAM). Sempre più paesi europei chiedono ai migranti di sostenere test e di seguire corsi di formazione, realizzati sulla base delle linee guida del QCER. È importante ricordare che il Quadro Europeo non prevede soluzioni pronte e necessita di un attento lavoro di adattamento. Tuttavia è stato rilevato che molti paesi non sanno ancora come affrontare questa tematica. Spesso peraltro le competenze su questo tema sono distribuite su più Ministeri. Anche se in linea di principio si pensa che la formazione debba essere assicurata dal Ministero dell'Educazione, per ragioni diverse in molti paesi europei si occupano di migranti e della loro educazione Ministeri del Lavoro, degli Affari Esteri o dell'Interno. Per questo si è inteso dedicare all'integrazione linguistica dei migranti adulti un portale ovvero una piattaforma di incontro e scambio di conoscenze e di pratiche acquisite. L'obiettivo è quello di facilitare lo scambio di esperienze e di stimolare una riflessione sulle politiche e le pratiche in questo settore. Il programma intende infatti aiutare i paesi a elaborare politiche coerenti ed efficaci per essere in grado di proporre programmi concreti adottando strumenti funzionali e adeguati.

Le Conferenze intergovernative
Per fare ciò il Consiglio d'Europa ha proceduto attraverso le Conferenze intergovernative: la prima è stata realizzata nel 2008, una successiva nel 2010, la prossima è programmata per il 2014. Ciascuna Conferenza è preceduta da una sessione tra gli Stati membri del Consiglio d'Europa riguardante le politiche e le prassi in materia di formazione linguistica dei migranti adulti. Queste Conferenze costituiscono un luogo privilegiato di scambio e di confronto. È importante, infatti, saper ascoltare quello che succede nei vari paesi, individuare i bisogni specifici delle varie realtà al fine di elaborare risposte il più possibile adeguate. Obiettivi quindi delle Conferenze intergovernative sono principalmente di: offrire agli Stati membri una piattaforma di scambio e di dialogo; essere luogo di ascolto dei bisogni delle autorità e dei professionisti implicati; proporre degli orientamenti e degli strumenti; rendere conto dei risultati delle inchieste.

Le indagini negli Stati membri
A partire dal 2002 sono state avviate alcune indagini conoscitive finalizzate ad analizzare i principali sviluppi e le tendenze relative ai requisiti lin-

guistici richiesti al migrante, condotte come noto dall'ALTE[18]. Il Consiglio d'Europa ha lanciato la prima indagine[19] tra i 47 Stati membri nel 2007-2008, seguita da una seconda ricerca nel 2009-2010. La terza è stata realizzata nel 2013. Le due ricerche, quella del 2008 e del 2010, hanno posto il focus su alcuni aspetti specifici riguardanti in particolare le condizioni di entrata nel paese ospite, le modalità di accesso alla formazione, i sistemi di formazione, la gestione amministrativa e finanziaria, il modello organizzativo, i costi e i finanziamenti. Ciò è necessario per poter acquisire un quadro organico di informazioni sui processi e i percorsi realizzati nei vari paesi membri. Gli studi dell'ALTE hanno evidenziato molto chiaramente che sempre più Stati europei chiedono ai migranti di superare test di competenza linguistica ancora prima di giungere nel paese di accoglienza. Questo pone un problema concreto di formazione che risulta molto grave in presenza di persone con livelli di scolarizzazione particolarmente bassi o totalmente assenti, con il rischio di escludere fin dall'inizio la possibilità di tali persone di poter accedere a un nuovo paese e di migliore le proprie condizioni di vita[20]. Un ulteriore elemento evidenziato dai lavori di ricerca riguarda un aspetto sempre più preoccupante legato al fatto che vengono sempre più innalzati i livelli di competenza richiesti per poter vivere e lavorare nel paese di accoglienza. Nel corso di questi anni si è potuto constatare come in quei contesti nazionali dove originariamente era richiesto il livello A1/A2, nel tempo si è passati al B1, decisamente un livello molto alto in particolare per le situazioni di analfabetismo.

2.1.3 I principi relativi all'integrazione linguistica degli immigrati

Quando dobbiamo programmare e pianificare attività formative è indispensabile conoscere a chi ci si rivolge, quali sono le aspettative e i bisogni del target di riferimento. Ciò è ancor più necessario in un contesto di migrazione che impone a chi lo vive diverse difficoltà da superare: imparare

[18] ALTE-*Association of Language Testers in Europe*. Fondata nel 1989 è costituita da 32 istituzioni europee in rappresentanza di 27 lingue. Per la lingua italiana è presente l'Università per Stranieri di Perugia. Obiettivo prioritario è quello di fornire un servizio all'utenza alle Certificazioni in Europa. Il Quadro di riferimento dell'ALTE si è sviluppato a seguito della realizzazione di tre progetti di ricerca a lungo termine, finanziati dalla Commissione Europea.

[19] Il questionario utilizzto dall'ALTE per la rilevazione: *The questionnaire used by ALTE for their surveys in a certain number of countries served as a basis for the first survey conducted by the Council of Europe in its 47 member States in 2007-2008*.

[20] Si veda quanto sopra affermato dalla parlametare Tineke Strik del CoE.

una nuova lingua, rientrare in formazione, conoscere il nuovo contesto sociale e culturale, inserirsi in ambito lavorativo e molto altro ancora.

L'insegnamento della lingua del paese di accoglienza agli immigrati neo-arrivati o di più lunga permanenza, pone questioni didattiche, metodologiche e organizzative, che devono tener conto di diversi aspetti. Per definire il carattere dell'offerta formativa è indispensabile conoscere non solo il contesto territoriale, ma soprattutto il profilo sociale e culturale delle persone a cui saranno dedicati i percorsi di formazione linguistica e sociale[21]. Si fa riferimento ad alcuni principi fondamentali per declinare i diversi target che fanno parte della categoria dei migranti, poiché i migranti non costituiscono un unico blocco o una categoria chiusa, ma si differenziano per paesi di origine, livelli di istruzione (incluso il sistema alfabetico), anzianità migratoria, conoscenza della lingua, grado di scolarità, occupati e non occupati, giovani o adulti ecc. Rispetto ai minori, per esempio, tutti gli allievi quattordicenni di una classe hanno più o meno lo stesso livello e gli stessi bisogni. I migranti sono invece estremamente diversificati e quindi non si può concepire una formazione identica per gli stranieri in generale. Successivamente, quando si concepiscono delle politiche, ci si deve sempre chiedere il perché di queste politiche, quale sia il loro obiettivo[22]. Qual è il livello che i migranti dovrebbero davvero raggiungere? Quando per esempio si parla dei cittadini nativi di uno stesso paese, possiamo dire che tutte queste persone hanno lo stesso livello di conoscenza della lingua? Occorre anche considerare se l'obiettivo sia rispondere a dei bisogni familiari piuttosto che professionali. Ciò comporta anche una specificità degli argomenti e dei temi che saranno il contenuto del corso di lingua. Ad esempio il tema della sicurezza sul posto di lavoro coinvolge in maniera specifica la persona occupata, rispetto alla sicurezza in ambito domestico, che può riguardare le persone che svolgono attività di cura agli anziani o le mamme. le necessità di un lavoratore sono molto diverse da quelle che una madre di famiglia può trovarsi ad affrontare quando per esempio deve comunicare con degli insegnanti, andare dal dottore o occuparsi di istanze amministrative[23].

[21] Si veda Libro Bianco pubblicato nel 2008.
[22] Si veda van Avermaet, Gysen, 2008. Council of Europe, 2008.
[23] A titolo esemplificativo si veda *Percorsi di cittadinanza. Materiali didattici proposti dai docenti CTP e della formazione professionale e dagli operatori del privato sociale*, FEI – Regione Lombardia, Fondazione Ismu, www.vivereinitalia.eu.

2.1.4 Gli strumenti del Consiglio d'Europa che possono essere adatti per l'integrazione linguistica dei migranti

Due sono i principali strumenti posti in essere dal Consiglio d'Europa al fine di accompagnare le politiche statali per l'integrazione linguistica dei migranti e che possono essere adottati a seguito di un attento lavoro di adattamento, necessario a poter essere impiegati per questo specifico target di apprendenti. Il primo è il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue – QCER (*Common European Framework of Reference for Languages*-CEFR), pensato per supportare l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere nell'educazione formale.

Il QCER è stato lanciato nel 2001, tradotto in trentotto lingue, e ora utilizzato praticamente in tutti i paesi del mondo in cui si insegnano le lingue straniere. Il QCER è uno strumento di riferimento che può perseguire diverse finalità, e tra queste in primo luogo quella di definire livelli di conoscenza in base ai quali poter misurare i progressi degli apprendenti in ogni fase del processo di apprendimento della lingua e nel corso di tutta la vita. Esso rappresenta uno schema descrittivo dei livelli di conoscenza linguistica, che, quando adoperato nel contesto dei migranti, necessita di un attento lavoro di interpretazione e adattamento. Un processo delicato che non sempre viene fatto in modo opportuno, per questo esistono diversi testi che aiutano in tal senso, disponibili sul sito internet del LIAM.

Secondo il Quadro Comune Europeo delle lingue il percorso di apprendimento di colui che studia una lingua straniera si articola in sei livelli (A1, A2, B1, B2, C1, C2), a partire dal livello di contatto comunicativo elementare, sino all'autonomia linguistica (Tab. 1). Questi evidentemente rappresentano livelli non chiusi: per gli stranieri possono essere previsti dei livelli intermedi. Per esempio in Francia è stato introdotto un livello A.1.1 specificatamente per gli immigrati.

Il Quadro permette soprattutto di costruire dei profili di competenze ove la conoscenza della lingua non sia definita in blocco – vale a dire "bene", "male", "più o meno bene", etc. – e neanche secondo dei livelli fissi, i quali, al contrario, debbono rappresentare dei punti di riferimento astratti da adattare. Riguardo a questo, il QCER rappresenta una garanzia di analisi comune professionale della lingua, a partire dalla quale vengono specificati i livelli in funzione dei bisogni e delle conquiste ottenute per un dato insieme di persone che apprendono la lingua.

Tabella 1 - Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER)

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENSIONE	**Ascolto**	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché il mio interlocutore parli lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per esempio informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali di una conversazione chiara in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché la dizione sia relativamente lenta e chiara.	Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.	Riesco a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Non ho nessuna difficoltà a capire la lingua parlata, sia dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso è tenuto in modo veloce da un madrelingua, purché abbia il tempo di abituarmi all'accento.
	Lettura	Riesco a capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiali di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.	Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.	Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.	Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.

PARLATA	**Interazione orale**	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a fare domande semplici e a rispondervi su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove è parlata la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per esempio la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e l'attualità.	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.	Riesco ad esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori.	Riesco a partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione e discussione ed ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco ad esprimermi con scioltezza e a rendere con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, riesco a ritornare sul discorso e a riformularlo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge.
	Produzione orale	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze ed avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.	Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.

SCRITTA	**Produzione scritta**	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina; ad esempio per mandare i saluti delle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per esempio il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per esempio per ringraziare qualcuno.	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.	Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.	Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati sviluppando analiticamente il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.	Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a cogliere i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialistici.

Tabella 2 – Esempi di livelli del QCER

	A1	B1	B2
Ascolto	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché il mio interlocutore parli lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per esempio informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali di una conversazione chiara in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché la dizione sia relativamente lenta e chiara.
Interazione orale	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a fare domande semplici e a rispondervi su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove è parlata la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per esempio la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e l'attualità.

Il progetto *Certifica il tuo italiano*, ha saputo interpretare correttamente il senso del QCER, infatti "Gli obiettivi del progetto sono (…) di diffondere la pratica della certificazione dell'italiano L2 secondo gli standard di riferimento del Quadro (…) in una prospettiva di valorizzazione delle competenze acquisite, favorendone la spendibilità nel percorso di lavoro"[24]. Una prospettiva che è in linea con la visione del Consiglio d'Europa sull'insegnamento della lingua ai migranti.

Nella tabella 2 è possibile vedere qualche esempio di livelli estratti dal QCER per quanto concerne le competenze nell'ascolto e nella produzione orale, e comprendere la progressione da A1 a A2 a B1. Da qui sorgono le domande: è vero che un livello A1 non è abbastanza per una comunicazione orale? Non potremmo semplicemente dimenticare la comunicazione scritta per un certo numero di migranti che non ne hanno veramente bisogno?

È importante ribadire che per i migranti, come per un altro tipo di utenza, non si devono utilizzare i livelli in senso improprio, ovvero quale punto di arrivo prestabilito, per esempio, scegliendo in modo arbitrario un livello da raggiungere ritenuto ragionevole per delle motivazioni spesso politiche, imponendolo quindi come traguardo finale di padronanza linguistica da raggiungere. Via via che si diffondeva, infatti, questo stru-

[24] DGR n. VIII/1519 del 22.12.2005.

mento ha suscitato degli utilizzi restrittivi e contrari al suo spirito, come spesso è stato fatto notare anche dagli stessi migranti. A un'applicazione troppo rigida del QCER è necessario, al contrario, opporre la diversificazione dei registri acquisiti dai migranti adulti, quella della lingua professionale, sociale, culturale, ecc. Il Quadro, infatti, offre la possibilità di essere rimodulato in base alle necessità e alle caratteristiche degli utenti a cui deve essere applicato, per arrivare a dei profili linguistico-comunicativi diversificati.

Si assiste a una rapida crescita dei del numero dei paesi che hanno introdotto il test di lingua quale condizione di ingresso, di rilascio del permesso di soggiorno, o di concessione della cittadinanza. I test di lingua generalmente si basano sui livelli di competenza del Quadro Comune Europeo delle lingue per definire le competenze comunicative che i migranti devono raggiungere. Occorre ribadire che definire dei livelli di competenza per l'integrazione è complesso e richiede un'analisi e un adattamento attento dei livelli di riferimento del QCER. Ragionare sui profili, pertanto, permette di rispondere ai bisogni dei migranti e della società, che sono diversificati.

Il QCER è stato concepito per l'apprendimento delle lingue straniere, ma deve essere adattato quando si tratta di applicarlo ai migranti[25]. Infatti, il Quadro fornisce una base comune per l'elaborazione dei programmi di formazione linguistica, delle referenze, degli esami e degli altri strumenti concernenti l'insegnamento delle lingue straniere. Inoltre, esso mette a disposizione degli strumenti ad amministrativi, a chi definisce i programmi, agli insegnanti, ai formatori, etc. per permettere di riflettere sulle loro pratiche abituali al fine di allineare e coordinare gli sforzi e di garantire che rispondano ai bisogni degli apprendenti che hanno in carico. È pertanto importante ribadire che la regola da rispettare per l'utilizzo di questo strumento è quella di cercare sempre di adattare i livelli e rimodularli identificando il repertorio comunicativo minimo di cui hanno bisogno i migranti adulti per evolversi all'interno della comunità di accoglienza, anche tenendo conto del settore lavorativo di inserimento della persona. Per esempio, una straniera che lavora come infermiera avrà bisogno di un vocabolario di comunicazione differente rispetto al migrante che viene per lavorare nell'industria alberghiera.

Parallelamente al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, il Consiglio d'Europa ha predisposto il Portfolio europeo delle lingue

[25] Si vedano in particolare due documenti disponibili sul sito dell'ILMA (www.coe.int/lang): Little, 2008 e 2012.

(PEL), con complementari funzioni pedagogiche e di documentazione, che lo rendono particolarmente adatto per le formazioni linguistiche rivolte agli immigrati adulti. Si tratta di un documento personale ideato dal Consiglio d'Europa per promuovere l'apprendimento delle lingue lungo tutto l'arco della vita. Esso favorisce l'autonomia del discente, ne valorizza la consapevolezza interculturale e il plurilinguismo (ossia la capacità di comunicare in almeno due lingue, oltre alla propria lingua madre, sia pure a diversi livelli di competenza). Anche questo dispositivo originariamente era stato pensato per accompagnare l'apprendimento delle lingue straniere in generale, ma può essere a tutti gli effetti adattato e utilizzato anche per i migranti, in quanto in esso sono state specificatamente inserite delle pagine per i bisogni dei migranti adulti, accompagnate da una guida per i docenti, disponibile sul sito dell'ILMA. In ogni caso l'utilizzo del PEL come strumento di autovalutazione richiede il continuo supporto di un docente, in quanto molti immigrati nella loro precedente esperienza normativa non si sono mai interfacciati con strumenti come questo.

Questa versione di Portfolio europeo delle lingue (di fatto costituita da una raccolta di pagine che può essere applicata in modo flessibile) è stata studiata non solo per sostenere gli immigrati adulti nel loro processo di apprendimento della lingua della comunità ospite, ma anche per stimolarli a scoprire un paese, una società e uno stile di vita che non conoscono e aiutarli ad adattarsi a nuove realtà. Il PEL fornisce spunti per attività collettive e individuali che favoriscono la riflessione e l'analisi su esperienze e credenze. Tali riflessioni si concentrano essenzialmente su due aspetti fondamentali dell'esperienza di apprendimento della lingua da parte degli immigrati: anzitutto, il processo di apprendimento, cercando di adattarlo ai punti di forza, alle debolezze e alle necessità dei singoli individui e, secondariamente, l'approfondimento della comprensione culturale. Nel quadro di tale processo di riflessione e di analisi, l'immigrato adulto che impara una lingua è incoraggiato a una maggiore autonomia e responsabilità nel suo apprendimento e a scoprire le similitudini e le differenze tra la vita nel suo paese di origine e quella nel paese che lo ha accolto.

Nel Portfolio (PEL) i migranti adulti possono indicare all'interno dello stesso tutte le lingue che conoscono, o che hanno utilizzato per qualsiasi motivo, anche se ne hanno una scarsa padronanza, permettendo loro di affermare: "ecco, so dire qualche parola, so scrivere, so leggere in questa lingua". In tal senso si tratta di uno strumento che può infondere sicurezza nella persona perché gli consente di prendere coscienza del fatto di non essere completamente priva di cultura, seppure di base, e di essere in possesso delle conoscenze elementari di un'altra lingua, sulla base delle quali

potrà costruire la sua nuova conoscenza nell'apprendimento della lingua del paese ospitante. Pertanto anche il portfolio per i migranti non è uno strumento chiuso, bensì semplicemente un modello suscettibile di adattamento in base ai bisogni e al pubblico a cui è rivolto.

Per gli immigrati adulti, l'apprendimento della lingua della comunità ospite costituisce un'eccellente opportunità per avviare il processo di integrazione nella nuova cultura e nella nuova società. Il PEL, pertanto pur essendo essenzialmente finalizzato all'insegnamento delle lingue, favorisce ugualmente, attraverso l'apprendimento della lingua del paese ricevente, una maggiore sensibilizzazione e comprensione, da parte dell'immigrato, nei confronti della cultura e della società nella quale ormai vive.

Nell'ambito delle attività curate dal *Language Policy Unit* del CoE è stato sviluppato il sito web *coe.int/lang-migrants* cui è stato dato un acronimo (in inglese LIAM [Linguistic Integration of Adult Migrants]/in francese: ILMA[26] [Intégration Linguistique des Migrants Adultes], dedicato alla integrazione linguistica per gli immigrati adulti, dove sono a disposizione strumenti di formazione e procedure per il test di conoscenza linguistica degli studenti adulti

In particolare in questo portale, è possibile trovare: principi direttivi e orientamenti tematici del Consiglio d'Europa; documenti ufficiali; resoconti d'inchiesta, studi approfonditi; rapporti di Conferenze; strumenti di formazione e procedure per il test di conoscenza linguistica degli studenti adulti[27]. Sul sito sono disponibili i contatti e la lista degli esperti che hanno contribuito alla sua costruzione e ai suoi contenuti. La sessione "overview of contents" della homepage offre un sommario di ciascuna sezione del sito. In aggiunta, una ricerca attraverso "key term" fornisce una ricca varietà di brevi documenti riguardanti il dibattito sull'integrazione linguistica dei migranti, rafforzando al contempo, la riflessione su ognuno attraverso una lista di ulteriori letture di approfondimento. Non da ultimo, la sezione "frequently asked questions" esamina un numero di questioni che spesso sorgono in questo contesto.

[26] La versione francese del sito LIAM è disponibile a un apposito indirizzo: *coe.int/lang-migrants/fr,* sebbene tutti i testi sono disponibili sul sito in versione sia inglese sia francese.

[27] 1. Progettazione di corsi di lingua per immigrati adulti; 2. Manuale di autovalutazione per le organizzazioni che forniscono corsi di lingua e supporto per i migranti; 3. Portfolio europeo delle lingue per i migranti adulti, con la relativa Guida per gli insegnanti; 4. Linee guida che definiscano i principi per organizzare i corsi di lingua e valutare gli studenti migranti

2.2 Dialogo fra l'Europa e la società migrante: apprendimento della lingua nell'approccio dell'UE

di *Pierluigi Brombo*[*]

Una recente ricerca condotta nei Paesi Bassi, dove la frequenza di corsi di lingua e cultura è obbligatoria, ha evidenziato come la loro efficacia e i pur limitati progressi registrati sembrino essere finalizzati principalmente al superamento del test di ammissione nel paese e vengano poi rapidamente dimenticati.

D'altra parte, si registrano invece vari casi di corsi[1] in cui l'apprendimento della lingua viene affiancato da quello di un mestiere richiesto dal mercato del lavoro. Questi corsi, organizzati spesso in partenariato con le imprese locali, permettono così agli immigrati che vi partecipano di imparare la lingua del paese d'accoglienza, ma anche di apprendere un mestiere che potranno poi facilmente mettere a frutto. E la valutazione compiuta in termini d'apprendimento della lingua pone in evidenza come tali corsi abbiano ottenuto risultati lusinghieri.

Emerge quindi l'interrogativo sulla reale efficacia dei corsi di lingua nel favorire l'integrazione degli immigrati nelle nostre società. La risposta non può essere univoca ma dipende da molti fattori e variabili, a cominciare dagli obiettivi che si intendono raggiungere con i corsi, dalla motivazione con cui li si seguono e dalla loro adeguatezza rispetto alle esigenze concrete presenti in una data realtà. L'analisi della situazione è resa di ancor più difficile lettura dalla presenza di altri fattori che intervengono

[*] Laureato in Scienze Politiche e in Sociologia e Ricerca Sociale, lavora al Comitato economico e sociale europeo (Cese), l'istituzione UE che rappresenta la società civile organizzata. È stato responsabile al Cese delle politiche d'immigrazione per dodici anni; oggi è a capo dell'Unità Relazioni con la società civile organizzata e Studi di prospettiva. Autore di numerosi articoli in materia d'immigrazione e integrazione su riviste specializzate. Questo testo riflette esclusivamente le opinioni dell'autore e non rappresenta le opinioni dell'istituzione cui appartiene, né ne impegna la responsabilità.

[1] Si vedano, per esempio, i "Corsi di lingua +" organizzati da Caritas Stiria (Austria).

nel determinarne il successo. Per una sua migliore comprensione, questo lavoro intende allora confrontare la realtà italiana con quella europea, inserendo l'analisi nell'ambito della politica dell'integrazione, e più in generale, delle politiche d'immigrazione dell'Unione europea.

2.2.1 Una questione esclusivamente nazionale?

La politica d'immigrazione è stata a lungo di competenza nazionale, custodita gelosamente dagli Stati che la consideravano uno degli elementi basilari della sovranità e dell'identità nazionale.

Successivamente, la progressiva realizzazione di uno spazio di libera circolazione delle persone nell'Unione, ha evidenziato come la dimensione migliore per affrontare le questioni dell'immigrazione fosse quella comunitaria. Si realizzava così, ancora una volta, quel fenomeno di *spillover* previsto da uno dei padri fondatori della Comunità europea, Jean Monnet, per cui un iniziale limitato allargamento delle competenze comunitarie implicava poi la necessità di un'ulteriore messa in comune di materie prima di pertinenza nazionale. Appariva infatti chiaro a tutti che la scomparsa delle frontiere interne permetteva ad un immigrato entrato in un qualsiasi Stato membro di circolare liberamente in tutta l'Unione. Ricordiamo in proposito come, secondo le stime del Ministero degli Interni, il 75% degli immigrati che entrano illegalmente nel nostro paese, si dirigano poi in un altro paese europeo. A quel punto, gli Stati membri si decisero ad affrontare la questione a livello europeo. Il processo ebbe inizio con una cooperazione intergovernativa, concretizzatasi principalmente negli accordi di Schengen, firmati nel 1985, entrati pienamente in vigore 10 anni dopo, e diventati parte integrante della normativa comunitaria con il Trattato di Amsterdam (1997).

2.2.2 Verso una politica comunitaria d'immigrazione

Il primo passo verso una "comunitarizzazione"[2] vera e propria della politica d'immigrazione fu compiuto con il Trattato di Maastricht, entrato in

[2] Con il termine comunitarizzazione si fa riferimento all'assorbimento in ambito comunitario di politiche in settori che prima erano svolte soltanto a livello di cooperazione tra i governi nazionali, con un coinvolgimento marginale delle istituzioni comunitarie. Con il trasferimento sotto l'ombrello comunitario (il cosiddetto metodo comunitario), le procedure cambiano radicalmente: in questo caso, infatti, sono ben definite

vigore nel 1993. Questo prevedeva, accanto alle politiche comunitarie tradizionali, raggruppate in un primo pilastro, e a una nuova politica europea di sicurezza e difesa (secondo pilastro), un terzo pilastro dedicato proprio alla giustizia e agli affari interni. Per la prima volta queste materie entravano così a fare parte del quadro comunitario, anche se in maniera indiretta e sempre con modalità intergovernative. Il 1999 segnò un deciso salto di qualità, con l'entrata in vigore del Trattato di Amsterdam e il Consiglio europeo straordinario di Tampere. Il primo sanciva la completa "comunitarizzazione" della politica d'immigrazione, per cui la Comunità europea diventava pienamente competente per l'elaborazione delle politiche e della legislazione in materia, pur con alcune limitazioni ed eccezioni volte a preservare un maggior potere decisionale degli Stati membri[3]. Il Consiglio di Tampere, invece, stabiliva le priorità politiche lungo cui avrebbe dovuto muoversi l'Europa, negli anni successivi, per la costruzione di uno spazio europeo di libertà, sicurezza e giustizia. Per quanto riguarda la politica d'immigrazione e asilo, venivano definite le seguenti priorità: partenariato con i paesi d'origine; regime d'asilo europeo; trattamento equo per gli immigrati, comprendente sia la politica d'integrazione che la lotta al razzismo e alla xenofobia; una gestione efficace dei flussi migratori. Seguirono poi altri programmi pluriannuali, da quello dell'Aia, per il periodo 2005-2009, a quello di Stoccolma, per il periodo 2010-2014, che stabilirono le linee guida dell'azione politica in materia d'immigrazione e, più in generale, nella costruzione di uno spazio di giustizia, libertà e sicurezza.

Dal punto di vista legale, la grande svolta, per alcuni versi rivoluzionaria, è costituita dall'entrata in vigore del Trattato di Lisbona (2009). Questo prevede, tra le altre grandi modifiche politiche e istituzionali nell'insieme delle aree di competenza dell'Unione, dei grossi cambiamenti anche nel settore oggetto del presente lavoro. Vale la pena di ricordarne i principali, anche perché stanno già influenzando in maniera rilevante l'elaborazione delle politiche d'immigrazione. Innanzitutto, la procedura di adozione

le istituzioni alle quali compete l'approvazione degli atti (in pratica quelle comunitarie), la procedura di adozione degli stessi è compiutamente disciplinata dal Trattato CE, gli atti che possono essere adottati sono previsti dallo stesso trattato e la Corte di Giustizia è competente ad esercitare il proprio controllo giurisdizionale sulle disposizioni emanate. Tutte queste garanzie non sono invece presenti laddove si applicasse il cosiddetto metodo intergovernativo), nell'ambito del quale i governi degli Stati membri sono i soli arbitri delle decisioni assunte.
Cfr. http://www.simone.it/newdiz/newdiz.php?id=333&dizionario=11 .

[3] Ricordiamo poi che Regno Unito, Irlanda e Danimarca non sono vincolate alle normative prese in materia in base ad una clausola cosiddetta di *opting out.*

della legislazione dell'UE cambia, poiché si passa dalla procedura di consultazione a quella di co-decisione. Ciò significa che Consiglio dei Ministri e Parlamento sono messi sullo stesso piano, come co-decisori, e devono trovare un accordo per giungere all'approvazione delle normative. Questa modifica ha anche un riflesso politico importante nell'elaborazione delle politiche d'immigrazione, dal momento che il Parlamento europeo ha in materia una posizione tradizionalmente più aperta. D'altro canto, per quanto riguarda le votazioni al Consiglio dei Ministri, si passa dalla procedura dell'unanimità a quella della maggioranza semplice, facendo venir meno il diritto di veto per i singoli Stati membri. L'altra grande modifica introdotta dal Trattato di Lisbona è costituita dal fatto che la Carta dei diritti fondamentali diventa vincolante per le istituzioni UE e per gli Stati membri, nella loro azione d'implementazione della normativa dell'UE.

2.2.3 La politica d'integrazione degli immigrati dell'UE

L'entrata in vigore del Trattato di Lisbona ha costituito un momento importante anche riguardo all'aspetto più specifico delle politiche d'integrazione su cui ora l'analisi si focalizzerà.

In effetti, il nuovo Trattato ha dato un grande impulso all'elaborazione di una politica d'integrazione, sancendone per la prima volta la base legale e rendendo vincolante, come detto, la Carta dei diritti fondamentali. Quest'ultimo punto ha notevoli implicazioni nell'integrazione degli immigrati, garantendo una migliore protezione dei loro diritti fondamentali.

Le politiche d'integrazione vengono determinate dall'articolo 79.4 del Trattato. Esso sancisce che:

> Il Parlamento europeo e il Consiglio (…) possono stabilire misure volte ad incentivare e sostenere l'azione degli Stati membri al fine di favorire l'integrazione dei cittadini di paesi terzi regolarmente soggiornanti nel loro territorio, ad esclusione di qualsiasi armonizzazione delle disposizioni legislative e regolamentari degli Stati membri.

Dalla lettura della norma emerge quindi che la politica d'integrazione rimane di competenza eminentemente nazionale, anche se comunque l'Unione europea può svolgere un ruolo importante di incentivo, coordinamento e scambio di buone prassi.

La filosofia di fondo che sottende alle politiche dell'Unione europea in materia d'integrazione è stata definita nel 2004 con i Principi fondamentali

comuni[4], una sorta di decalogo (composto in realtà di undici punti) che riassume i principi guida dell'azione dell'UE. Così, il primo articolo statuisce che "L'integrazione è un processo dinamico e bilaterale di adeguamento reciproco da parte di tutti gli immigrati e di tutti i residenti dei paesi dell'UE". Il secondo articolo, non meno importante, ribadisce che "L'integrazione implica il rispetto dei valori fondamentali dell'Unione europea." Senza poter qui menzionare gli undici articoli, vale la pena riportare il quarto per il suo chiaro interesse in riferimento all'oggetto del presente lavoro. Esso afferma: "Ai fini dell'integrazione sono indispensabili conoscenze di base della lingua, della storia e delle istituzioni della società ospite".

Su questa base legale e su questa filosofia di fondo s'innesta l'azione dell'UE, il cui contenuto concreto è determinato, per i prossimi anni, dall'Agenda europea dell'integrazione[5]. Quest'ultima, nel punto 1.1, si concentra proprio sull'apprendimento della lingua del paese ospite affermando che:

> L'apprendimento della lingua è ampiamente riconosciuto come un fattore essenziale ai fini dell'integrazione. Sviluppare le competenze linguistiche significa avere migliori opportunità di lavoro, maggiore indipendenza e maggiore partecipazione al mercato del lavoro, specie delle immigrate. Le formazioni linguistiche e i programmi introduttivi devono essere finanziariamente e geograficamente accessibili. È importante offrire corsi di lingua il cui livello sia modulato in funzione delle conoscenze dei partecipanti e delle condizioni di apprendimento. Il CEFR[6] (Quadro Comune Europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue), strumento di base elaborato dal Consiglio d'Europa per il reciproco riconoscimento delle qualifiche linguistiche, può rivelarsi utile per determinare il livello di competenza linguistica.

[4] Cfr. L'allegato 1 della terza edizione del manuale per l'integrazione in http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_12892_815393891.pdf.
[5] Questo è il programma quinquennale di lavoro della Commissione europea in materia d'integrazione degli immigrati. Vedi COM(2011)455 def. Cfr. www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti/Documents/Normativa/Normativa%20UE/Quadro%20europeo%20integrazione/COM%20(2005)%20389%20def.pdf.
[6] Cfr. *Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp.

In tale contesto, sono stati sviluppati una serie di strumenti volti a permetter lo scambio di buone prassi e conoscenze tra gli Stati membri[7], ma anche tra gli attori della società civile. Vanno ricordati in particolare il sito dell'UE per l'integrazione[8] ed il Foro europeo dell'integrazione[9]. Quest'ultimo, creato nell'aprile del 2009[10] dalla Commissione europea in collaborazione con il Comitato economico e sociale europeo (CESE)[11], è una piattaforma innovativa per il dialogo con la società civile. L'obiettivo primo del Foro, oltre a quello di permettere lo scambio di buone prassi ed esperienze tra i rappresentanti di organizzazioni nazionali e europee, è quello di permetterne un loro coinvolgimento attivo nell'elaborazione ed implementazione delle politiche dell'Unione. Grazie al Comitato e alla Commissione, il Forum è riuscito a essere riconosciuto come un attore importante nell'elaborazione delle politiche dell'UE in materia d'integrazione. Ha potuto, per esempio, intervenire alla quarta Conferenza ministeriale sull'integrazione (Zaragoza, aprile 2010), ed è stato consultato dalla Commissione nella preparazione dell'Agenda europea per l'integrazione, riuscendo così a dare un importante contributo politico.

Un altro importante strumento è costituito dai moduli europei d'integrazione[12]. Questi sono un pacchetto flessibile di provvedimenti, concepiti a sostegno di politiche e prassi che, partendo dalle esperienze degli Stati membri e di altri attori, possono essere adattati alle necessità di singoli Stati membri, regioni e città e possono costituire un quadro europeo di riferimento[13]. Uno dei tre moduli finora sviluppati si concentra proprio sui corsi di lingua e su quelli d'introduzione alla cultura e ai valori del paese.

[7] Si ricorda in particolare la rete di punti di contatto nazionale, destinata a facilitare la cooperazione e lo scambio di informazioni e *best practices* tra i vari Stati membri. Il lavoro di questa rete si concentra su vari aspetti dell'integrazione ritenuti dagli Stati membri prioritari. Il gruppo lavora poi anche alla redazione dei manuali sull'integrazione destinati a chi lavora sul campo e ai responsabili dell'elaborazione delle politiche. Questi, arrivati alla terza edizione (cfr. http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_12892_815393891.pdf), costituiscono un utile strumento per gli operatori sul campo, fornendo un quadro di riferimento di ciò che avviene nei vari Stati europei.

[8] Cfr. www.integration.eu.

[9] Cfr. http://ec.europa.eu/ewsi/en/policy/legal.cfm.

[10] Sulla base delle conclusioni del Consiglio Giustizia e Affari Interni dell'1-2 dicembre 2005.

[11] www.eesc.europa.eu.

[12] Cfr. http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_25494_793453556.pdf.

[13] Per una descrizione più dettagliata del processo attraverso cui si è giunti all'elaborazione dei moduli, si rimanda al punto 1.3 del *Draft european modules on migrant integration* (Cfr. nota precedente).

2.2.4 L'apprendimento della lingua nell'approccio dell'UE

Nel modulo emergono numerosi elementi interessanti, la cui la rilevanza non è solo legata al loro carattere innovativo, ma è determinata soprattutto dal fatto che costituiscono il frutto del confronto e della valutazione condivisa tra esperienze sviluppate nei vari Stati. Gli elementi comuni e le buone prassi emerse sono strutturati lungo tre assi: gli schemi pedagogici, la struttura d'incentivi e la valutazione di qualità.

1) L'esame degli schemi pedagogici permette di evidenziare quali sono i benefici che l'apprendimento della lingua consente. Esso, secondo l'esperienza comune ai vari Stati membri, ha alcuni effetti positivi importanti: l'aumento dell'autonomia e dell'indipendenza degli immigrati; l'aumento della coesione sociale; un migliore accesso al mercato del lavoro; il miglioramento delle opportunità educative dei figli degli immigrati.

Il modulo definisce quali siano i criteri necessari al successo dei corsi.

- Innanzitutto, emerge l'opportunità di dividere gli immigrati in gruppi omogenei sulla base principalmente del loro background educativo, ma anche delle loro conoscenze, della loro capacità d'apprendimento e dei loro obiettivi d'integrazione. L'omogeneità dei corsi permette infatti sia di meglio calibrarli sulle esigenze reali degli immigrati, sia di evitare che alcuni di questi si trovino in difficoltà a causa di un livello non adeguato.
- Un secondo elemento importante pare essere quello di stabilire degli standard minimi di apprendimento. Questi, se realisticamente determinati, permettono infatti di motivare maggiormente gli immigrati che frequentano i corsi, migliorandone la partecipazione e l'impegno.
- Un terzo aspetto riguarda l'importanza dell'utilizzo del Quadro europeo di riferimento delle lingue del Consiglio d'Europa (CEFR). Questo permette di rendere più trasparente e confrontabile l'azione educativa e la sua valutazione. Naturalmente, il quadro va calibrato sulla realtà nazionale e sulla situazione specifica concreta in cui ci si trova ad operare. Emerge comunque un consenso tra gli Stati membri sul fatto che un livello A2 sia sufficiente per le necessità della vita quotidiana, mentre si debba puntare su un livello B2 per finalità occupazionali. Peraltro, pare importante consentire una certa flessibilità tra abilità scritte ed orali, a seconda dell'obiettivo ricercato.

Il modulo definisce poi i target group su cui l'azione educativa va concentrata. Si riscontra un certo consenso tra gli Stati sul fatto che i corsi debbano indirizzarsi in primo luogo agli immigrati adulti arrivati da poco nel paese. I corsi vanno rivolti agli immigrati giunti nel paese da non più di sei, preferibilmente tre, mesi. Un altro target group importante da raggiungere è costituito dagli immigrati di lunga data che non abbiano ancora seguito corsi di lingua e che possono quindi trovare maggiori difficoltà ad integrarsi.

Dal raffronto fra le varie realtà nazionali, emergono poi una serie di precondizioni necessarie al buon funzionamento del sistema.

- Pare innanzitutto necessaria l'esistenza di un approccio coerente in tutto il sistema (pubblico/privato, nazionale/regionale/locale) su contenuti, criteri di riferimento e linee guida di valutazione dei livelli.
- Una seconda precondizione è l'esistenza di un meccanismo di valutazione dei bisogni linguistici degli immigrati. Tali valutazioni devono essere svolte prima dell'inizio dei corsi, in modo che questi siano effettivamente rispondenti ai bisogni degli immigrati. Il modulo sottolinea l'importanza che una tale valutazione sia effettuata con criteri omogenei nei vari Stati membri. A tal fine sarebbe opportuno che l'Unione europea realizzi una guida di valutazione comune.
- Dovrebbero poi esistere dei meccanismi di formazione per gli insegnanti, in grado di formarli sulle tecniche pedagogiche specifiche a questo tipo d'insegnamento. Pare importante anche che gli stipendi degli insegnanti siano di un livello tale da attirare personale qualificato.
- Infine, come si vedrà più avanti, è fondamentale l'esistenza di meccanismi di valutazione dei corsi stessi.

Per quanto riguarda l'implementazione concreta dei corsi, il modulo ha posto in evidenza due aspetti particolarmente significativi.

- Il primo riguarda il numero di ore necessarie per raggiungere un livello linguistico adeguato. Esiste in realtà una grande varietà di approcci che mutano non solo al variare dell'obiettivo ricercato, come prevedibile, ma anche a seconda degli Stati. Così, per esempio, in Portogallo si ritiene siano necessarie 150 ore per raggiungere un livello A2, mentre in Francia se ne richiedono 400. Pare comun-

que assodato che il numero di ore richieste è determinato da una serie complessa di fattori che rendono difficile determinare in astratto il numero di ore ideale.
- Un secondo aspetto chiave dell'implementazione riguarda l'importanza di prestare attenzione alle necessità pratiche degli immigrati dal punto di vista logistico e organizzativo. Così, è importante che i corsi vengano organizzati in orari che non interferiscano con quello di lavoro. Va inoltre garantita una loro facile accessibilità geografica, in modo che i corsi siano facilmente raggiungibili dagli immigrati.

2) Appare poi essenziale l'esistenza di incentivi agli immigrati che li aiutino e motivino a sormontare le problematiche collegate alla frequenza dei corsi. Gli immigrati si trovano, infatti, per la loro situazione socio-economica particolare, ad affrontare difficoltà concrete nel frequentare i corsi da cui possono essere scoraggiati. Gli elementi evidenziati sono i seguenti:

- incombenze domestiche e familiari che rendano difficile o impossibile poter frequentare i corsi;
- corsi che non permettano agli studenti di migliorare in maniera sensibile il loro livello;
- mancato riconoscimento, da parte della società e del mercato del lavoro, delle abilità linguistiche acquisite/acquisibili;
- l'immagine negativa che hanno gli immigrati presso i corsi obbligatori.

Vi è un accordo tra gli Stati membri su quali siano gli incentivi in grado di aiutare e motivare gli immigrati:

- fornire benefici pratici che rendano loro concretamente più facile seguire i corsi (baby-sitter, rimborsi delle spese d'iscrizione, …);
- migliorare l'immagine e il valore simbolico dei corsi organizzandoli, per esempio, in strutture universitarie;
- renderli obbligatori per poter beneficiare di assistenza sociale e/o per poter ottenere la cittadinanza o lo status di residente di lungo periodo. In quest'ultimo caso, peraltro, l'uso del termine "incentivo" appare paradossale nel senso che si tratta invece di un obbligo.

Emerge poi l'importanza che possano beneficiare degli incentivi anche le autorità locali e regionali, spesso fornitrici di corsi, così come le organiz-

zazioni della società civile. In questo caso, gli incentivi vanno dati sia a quelle associazioni che organizzano i corsi, sia alle altre, incoraggiandole allora a collaborare con le società che forniscono i corsi.

3) Come già sottolineato precedentemente, una componente essenziale della riuscita dei corsi è costituita dall'esistenza di meccanismi di valutazione della qualità.

Il modulo permette di evidenziare le seguenti precondizioni necessarie al buon esito delle valutazioni: chiarezza sull'obiettivo dell'intervento; esistenza di un accordo politico sulla necessità della valutazione; l'esistenza di fondi sufficienti per poterla realizzare; la presenza di un'expertise esterna; la piena partecipazione di tutti gli stakeholders coinvolti; la disponibilità di dati; una buona conoscenza del profilo degli "studenti"; l'esistenza di una struttura di qualificazione che comprenda esami e certificazioni.

Per quanto concerne l'implementazione dei corsi, l'esame delle pratiche dei vari Stati evidenzia la presenza sistematica di alcuni elementi che permettono il raggiungimento di buoni risultati. Il primo di essi risiede nel fatto che la valutazione deve essere commissionata da un attore centrale che sia responsabile per la concessione dei fondi. Normalmente, si tratta del Ministero, ma possono anche essere autorità regionali. Una seconda esigenza chiave è legata al fatto che la valutazione sia svolta da un valutatore esterno, indipendente e trasparente. Un terzo elemento necessario è costituito dal fatto di basarsi su di un quadro di riferimento internazionale, nella fattispecie il già visto CEFR. La valutazione deve poi ricomprendere sia aspetti qualitativi che quantitativi. Infine, è necessario che essa sia adattata al contesto in cui viene usata.

Gli Stati membri hanno poi analizzato quelli che possono essere considerati i rischi, da un lato, e le buone prassi, dall'altro. Per quanto riguarda i rischi insiti nelle valutazioni, il primo di questi è il pericolo che l'eccesso di valutazioni provochi una loro routinizzazione o, peggio, un loro rigetto da parte degli immigrati e degli operatori. Un secondo rischio può derivare dalla possibile distorsione della valutazione se questa non viene condotta coinvolgendo tutti gli stakeholders. Un terzo rischio è quello di sovrastimare il passato, sulla base delle valutazioni condotte, a scapito della necessaria flessibilità che permette di adattarsi a situazioni in evoluzione.

Per quanto riguarda le buone prassi, il modulo ne evidenzia alcune di particolare interesse.

La prima riguarda un meccanismo di valutazione longitudinale realizzata in Francia dall'organizzazione ELIPA[14]. Questa valutazione permette di monitorare uno stesso gruppo d'immigrati, fin dal loro arrivo nel paese, e poi successivamente, dopo un anno e dopo tre anni. Il carattere longitudinale di tale valutazione, compiuta quindi su di un medesimo campione a distanza di tempo, garantisce un'affidabilità maggiore dei risultati.

Una seconda buona prassi riguarda l'accreditamento dei fornitori di servizi e corsi, come realizzato dall'European Associations for Quality Langages services (EAQUALS)[15]. Questo meccanismo consente, sulla base di una valutazione e quindi di un accreditamento iniziale, ripetuto annualmente, di garantire un elevato standard qualitativo dei corsi e dei loro fornitori.

In conclusione, si può affermare, sulla base di quanto emerso dal modulo, come non esistano ricette magiche in grado di risolvere tutti i problemi e di adattarsi a tutte le situazioni, ma vi siano però delle pratiche che si sono rivelate efficaci in situazioni simili. L'utilità di quanto evidenziato risiede proprio nel fatto che le pratiche e le azioni descritte sono state ritenute buone prassi a seguito di una valutazione condivisa da parte degli Stati membri, sia a livello di autorità pubbliche che di attori non statali.

Emerge insomma un corpus di pratiche concrete cui gli operatori del nostro paese possono attingere, senza ovviamente mai dimenticare la necessità di adattarle alla realtà concreta in cui ci si trova ad operare.

[14] Cfr. http://www.immigration.gouv.fr/spip.php?page=dossiers_det_res&numrubrique=468&numarticle=2535.
[15] www.eaquals.org/.

2.3 I progetti di formazione linguistica realizzati in Italia

di *Alessandro Lombardi*[*]

Il progetto *Certifica il tuo italiano* sviluppato dalla Regione Lombardia si inserisce nell'ambito dell'intervento a valenza nazionale sulla diffusione della conoscenza della lingua italiana promosso e finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, nel quadro del coordinamento delle politiche di integrazione dei migranti.

Il concetto di integrazione a livello comunitario si è consolidato verso l'accezione della bidirezionalità, intesa come un processo che riguarda non soltanto il migrante, ma anche la società di accoglienza. Questo concetto è stato recepito dal legislatore italiano nell'art. 4 bis del TU sull'immigrazione, dedicato all'accordo di integrazione, nel quale viene espressamente fatto riferimento all'integrazione come processo che si inserisce nell'ambito di un quadro valoriale ben definito che è quello della Costituzione italiana, finalizzato a favorire la convivenza dei cittadini italiani e stranieri in condizione di reciprocità nella partecipazione alla crescita civile, culturale economica e sociale del paese.

A valle dell'articolo 4 bis e della definizione di integrazione trova spazio un'ulteriore produzione normativa di secondo livello: il DM 4 giugno 2010, recante le modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana; il DPR n. 179/2011, concernente la disciplina dell'Accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, nel quale, a fronte dell'obbligo da parte dello Stato di mettere a disposizione dello straniero un complesso di servizi, troviamo la declinazione degli impegni che vengono assunti da parte di questi: acquisire un grado adeguato di competenza linguistica di italiano, che viene collocato al livello A2 del Quadro Comune Europeo di riferimento; raggiungere una sufficiente conoscenza dei principi fondamentali della carta costituzionale e della vita civile in Italia.

[*] Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione.

Favorire l'acquisizione della lingua italiana è una delle misure di integrazione sociale contemplate dall'art. 42 del TU sull'immigrazione.

Tali misure obbediscono al principio di sussidiarietà orizzontale e verticale e a quello di leale collaborazione: difatti, il carattere trasversale dell'immigrazione, quale materia che va a impattare su una pluralità di ambiti di competenze, postula la necessità di sviluppare una sinergica cooperazione interistituzionale fra i diversi livelli di governo nella programmazione e realizzazione delle politiche di integrazione. Al tempo stesso, la collaborazione tra i pubblici poteri deve essere accompagnata dal coinvolgimento degli operatori della società civile.

Sulla base della cornice normativa sopra delineata, occorre analizzare come tali disposizioni normative si siano tradotte in atti di indirizzo da parte del Governo e nelle successive azioni messe in campo dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Occorre innanzitutto fare riferimento al Piano per l'integrazione "Identità e incontro", approvato dal Consiglio dei Ministri il 10 giugno 2010, nel quale sono individuate le principali linee di azione e gli strumenti da adottare al fine di promuovere un efficace percorso di integrazione delle persone immigrate, in grado di coniugare accoglienza e sicurezza. Il Piano viene sviluppato su cinque assi fondamentali: 1. educazione e apprendimento; 2. lavoro; 3. alloggio e governo del territorio; 4. accesso ai servizi essenziali; 5. minori e seconde generazioni. L'asse "Educazione e apprendimento", muove dalla centralità della formazione linguistica, richiamando l'esigenza di prestare una particolare attenzione sulle donne immigrate in considerazione delle maggiori difficoltà che hanno nell'accesso ai servizi di formazione sulla lingua italiana.

Nell'atto di indirizzo del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali per l'anno 2010, viene enfatizzata la centralità della conoscenza della lingua, della cultura, dei valori che devono costituire una precondizione per un percorso di integrazione. Di qui, l'impegno che il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali assume nel favorire, in collaborazione con le organizzazioni della società civile e le altre istituzioni competenti, l'apprendimento della lingua italiana, la corretta conoscenza della cultura e dell'ordinamento da parte degli stranieri. Nel successivo piano della performance per il triennio 2011-2013, viene ulteriormente ribadita l'importanza degli interventi per l'apprendimento della lingua italiana e dei valori costituzionali, anche attraverso il potenziamento della rete di tutti gli attori che a vario titolo concorrono nella realizzazione dei percorsi di integrazione.

L'analisi degli interventi realizzati dal Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali offre interessanti spunti di riflessione. Nella tabella 1 è ripor-

tato l'impegno finanziario che dal 2005 ad oggi è stato sostenuto da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali nella realizzazione delle iniziative per l'apprendimento della lingua italiana.

Tabella 1 – Finanziamenti destinati dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali alle iniziative per l'apprendimento dell'Italiano L2

Fondo per le politiche migratorie (2005) – Accordi di programma con Regioni e Province autonome	€ 3.182.000,00
Fondo per l'inclusione sociale degli immigrati (2007) – Accordi di programma con Regioni e Province autonome	€ 4.500.000,00
Fondo per l'inclusione sociale degli immigrati (2007) – Enti del terzo settore	€ 480.632,18
Fondo per le politiche migratorie (2009) – Accordi di programma con Regioni e Province autonome	€ 4.500.000,00
Fondo per le politiche migratorie (2010) – Accordi di programma con Regioni	€ 6.112.000,00
Fondo per le politiche migratorie (2011) – Accordi di programma con Regioni	€ 2.600.000,00
Totale	€ 21.374.632,18

Tabella 2 – Ripartizione delle risorse per Regione

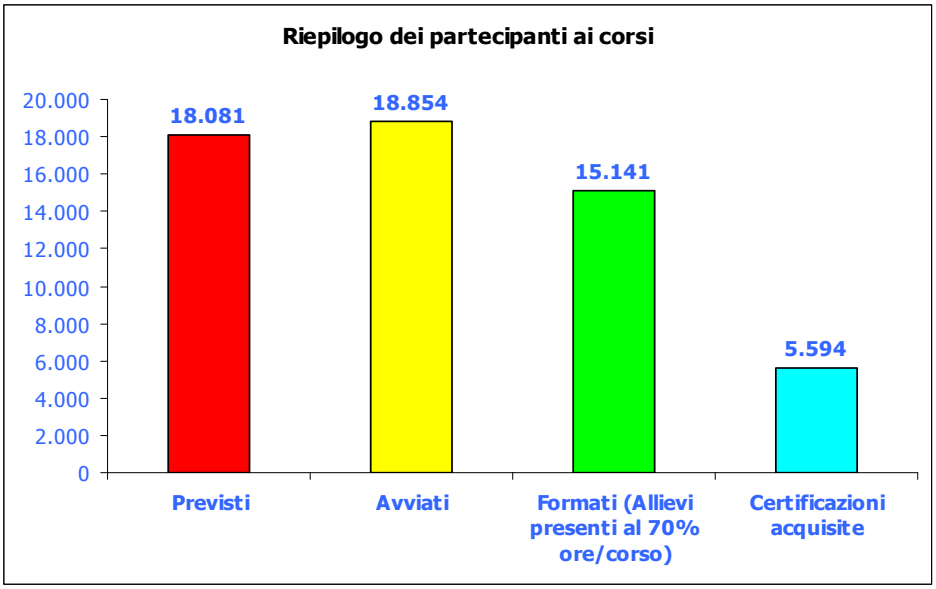
REGIONE	FPM 2005	FISI 2007	FPM 2009	FPM 2010	FPM 2011
Abruzzo	€ 104.350,00	€ 172.000,00	€ 174.413,00	€ 176.800,00	€ 83.000,00
Basilicata	€ 84.650,00	€ 153.000,00	€ 154.041,00	€ 112.000,00	€ 45.000,00
Calabria	€ 105.600,00	€ 167.000,00	€ 170.604,00	€ 166.900,00	€ 81.000,00
Campania	€ 176.500,00	€ 197.000,00	€ 196.040,00	€ 249.300,00	€ 88.000,00
Emilia Romagna	non aderente	€ 296.000,00	€ 297.752,00	€ 569.800,00	€ 266.000,00
Friuli Venezia Giulia	€ 126.400,00	€ 183.000,00	€ 183.294,00	€ 202.400,00	€ 127.000,00
Lazio	€ 366.000,00	€ 289.000,00	€ 307.802,00	€ 605.600,00	€ 221.000,00
Liguria	€ 122.000,00	€ 188.000,00	€ 186.703,00	€ 216.100,00	€ 84.000,00
Lombardia	€ 475.000,00	€ 486.000,00	€ 467.186,00	€ 1.097.200,00	€ 464.000,00
Marche	€ 129.000,00	€ 196.000,00	€ 195.934,00	€ 241.100,00	€ 91.000,00
Molise	€ 83.450,00	€ 152.000,00	€ 152.562,00	€ 108.200,00	non aderente
Piemonte	€ 210.300,00	€ 267.000,00	€ 273.084,00	€ 483.000,00	€ 195.000,00
Puglia	€ 115.000,00	€ 175.000,00	€ 175.888,00	€ 185.600,00	€ 64.000,00
Sardegna	€ 92.500,00	€ 159.000,00	€ 160.354,00	€ 133.800,00	€ 68.000,00
Sicilia	€ 133.500,00	€ 188.000,00	€ 190.185,00	€ 229.300,00	€ 90.000,00
Toscana	€ 210.300,00	€ 259.000,00	€ 258.549,00	€ 443.900,00	€ 218.000,00
Umbria	€ 115.000,00	€ 180.000,00	€ 180.129,00	€ 194.700,00	€ 90.000,00
Valle d'Aosta	€ 84.450,00	€ 153.000,00	€ 152.632,00	€ 108.300,00	€ 93.000,00
Veneto	€ 251.000,00	€ 312.000,00	€ 309.310,00	€ 588.000,00	€ 232.000,00
Provincia di Bolzano	€ 98.500,00	€ 163.000,00	€ 157.357,00		
Provincia di Trento	€ 98.500,00	€ 165.000,00	€ 156.181,00		
TOTALE	**€ 3.182.000,00**	**€ 4.500.000,00**	**€ 4.500.000,00**	**€ 6.112.000,00**	**€ 2.600.000,00**

Nella maggior parte dei casi, lo strumento utilizzato dall'Amministrazione statale è stato quello degli accordi di programma con le Regioni, in coerenza con il principio costituzionale di leale collaborazione, sopra richiamato.

Nella tabella 2 viene esposta, nel dettaglio, la ripartizione delle risorse finanziarie tra le Regioni destinatarie delle stesse, compiuta principalmente sulla base del criterio della presenza della popolazione immigrata nei rispettivi territori.

Un'analisi specifica viene condotta su alcuni dati significativi desumibili dalle esperienze che sono state realizzate in forza degli accordi del programma sottoscritti nel 2009, all'interno dei quali si va ad inserire il progetto *Certifica il tuo italiano*: i dati statistici che vengono presentati in questa sede sono stati rilevati dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che ha organizzato il relativo sistema di monitoraggio. Si tratta di un dato parziale perché riguarda 17 regioni sulle 20 complessive destinatarie del finanziamento statale: tale disallineamento è dovuto al fatto che 3 regioni ancora non sono state in grado di rilasciare i risultati.

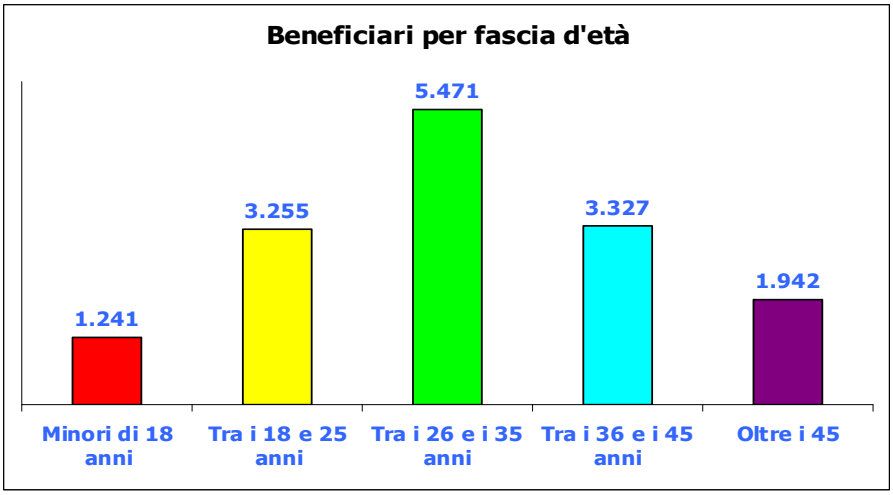
Il primo dato da sottolineare è quello relativo al numero dei partecipanti ai corsi: il numero degli avviati ai corsi è di poco superiore a quello previsto in fase di programmazione degli interventi; di questi l'80% ha concluso il corso. Quasi il 30% dei migranti avviati ai corsi ha poi ottenuto la certificazione di conoscenza della lingua italiana (Graf. 1)

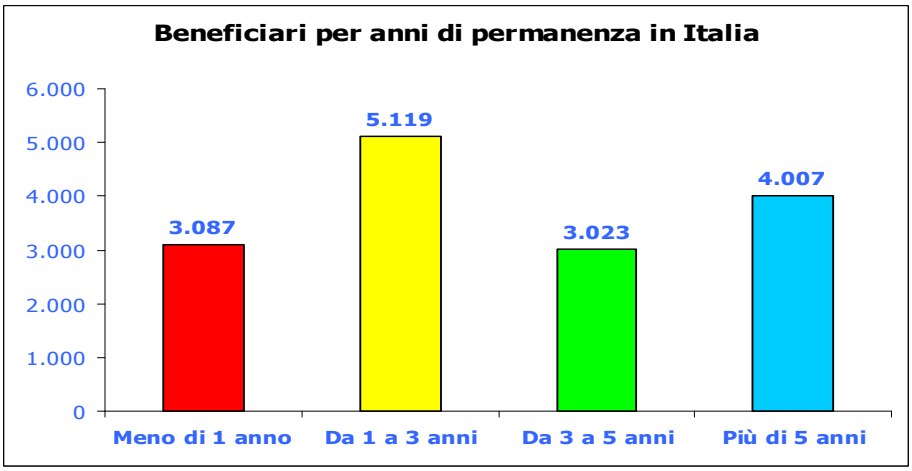


Il dato di genere (55% dei formati sono donne) attesta il raggiungimento di uno degli obiettivi degli accordi di programma, cioè quello di coinvolgere nell'azione il target femminile.

Per quanto riguarda invece i paesi di provenienza il dato statistico rispecchia le nazionalità presenti a livello nazionale, con marocchini, ucraini, albanesi e cinesi nelle prime posizioni.

In ordine alla suddivisione dei beneficiari per fascia di età, il 57% dei corsisti rientra nella fascia che va dai 18 ai 35 anni (Graf. 2)

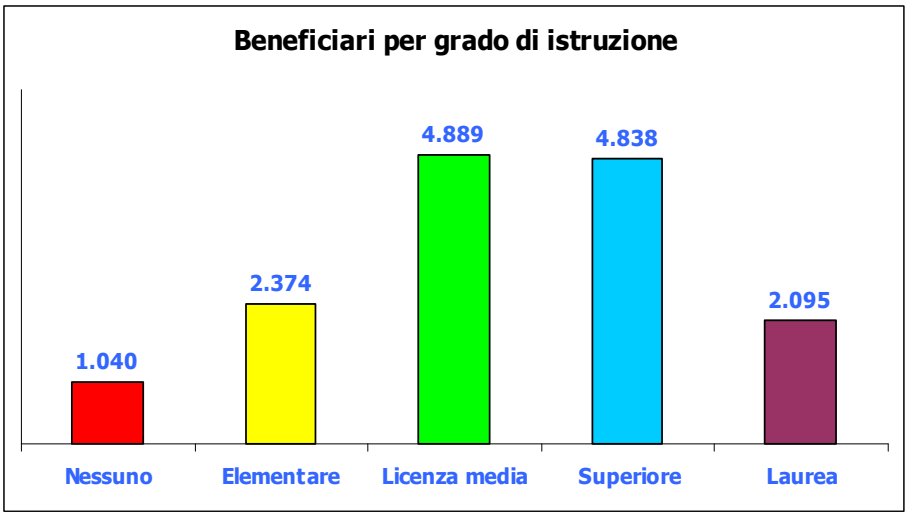




Se guardiamo agli anni di permanenza in Italia, il 54% dei beneficiari dell'attività formativa è da considerare di recente immigrazione (con un periodo di permanenza in Italia non superiore a tre anni) (Graf. 3). Anche sotto tale profilo, è stato soddisfatto il bisogno di alfabetizzazione di parte di coloro che hanno fatto un recente ingresso nel territorio nazionale.

La maggior parte delle persone che hanno frequentato i corsi sono in Italia o per motivi di lavoro o per ricongiungimento familiare.

Il grafico 4 fornisce il dato relativo al grado di istruzione dei partecipanti ai corsi di lingua italiana.



Lo strumento principale attraverso il quale i migranti sono venuti a conoscenza del corso è stato il passaparola o la segnalazione da parte degli operatori del territorio, laddove gli strumenti tradizionali di comunicazione istituzionale sotto questo punto di vista si rivelano molto meno efficaci.

Tra i motivi principali di partecipazione ai corsi forniti dai beneficiari, vi è la maggiore possibilità di trovare lavoro ed imparare la lingua e la cultura italiana.

Passando al dato procedimentale, nell'individuazione dei soggetti attuatori le amministrazioni regionali hanno privilegiato nel 64% dei casi lo strumento dell'accordo con altre pubbliche amministrazioni: tale scelta si è tradotta concretamente nella sottoscrizione di un accordo tra la Regione e l'Ufficio scolastico regionale.

Sotto il profilo finanziario, a fronte dei 4,5 milioni di euro che erano stati messi a disposizione da parte del Ministero del Lavoro e delle Politi-

che Sociali, sono stati effettivamente spesi € 3.615.000,00: in questo caso, bisogna tenere conto che ci sono ancora quasi € 700.000,00 che non sono stati ancora rendicontati, da parte delle tre regioni che non hanno rilasciato i dati finali di consuntivo. Gli interventi di formazione linguistica sono stati coperti per l'89% dal finanziamento statale, per il restante 11% dal cofinanziamento regionale.

La maggior parte dei corsi sono stati sviluppati in modalità classica di aula, rimanendo minoritario l'utilizzo della formazione a distanza.

Il costo medio della singola ora/allievo si è collocato ad € 4,63, un dato che è assolutamente significativo sotto il profilo dell'economicità della spesa.

Le maggiori criticità riscontrate dalle Regioni sono legate alla bassa scolarizzazione dei beneficiari dei corsi; all'analfabetismo nella lingua d'origine; all'eterogeneità del livello di conoscenza della lingua italiana al momento dell'ingresso in aula.

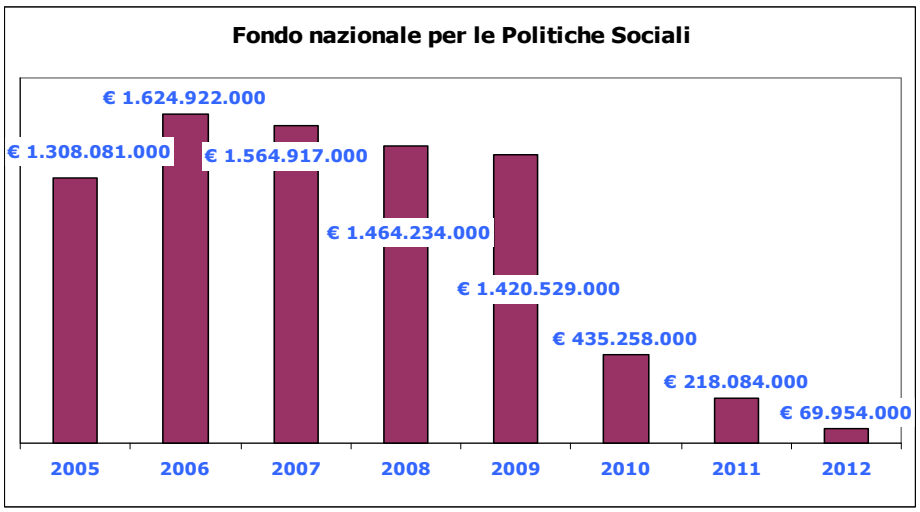
In alcuni territori sono state rilevate difficoltà da parte dei migranti nel conciliare tempi di lavoro e/o di cura della famiglia e dei figli con la frequenza dei corsi. Molti soggetti attuatori hanno ovviato a tale problematicità, soprattutto nei confronti delle migranti, ampliando l'offerta di servizi di accompagnamento, come ad esempio il babysitting, o, più in generale, attraverso un adeguamento della modulazione oraria dei corsi alle esigenze di conciliazione.

Del tutto marginali sono state le difficoltà di tipo logistico, che si sono riscontrate solamente in alcuni territori, caratterizzati dalla significativa presenza di zone montane difficilmente raggiungibili.

Infine, è opportuno fornire alcuni elementi informativi sugli accordi sottoscritti nel 2010 e nel 2011. I dati di monitoraggio dell'annualità 2010 sono ancora, ovviamente, in fase previsionale perché gli interventi si stanno concludendo in questo periodo: si può notare che vi è stata la possibilità di prevedere un numero maggiore di destinatari (21.438), a fronte della maggiore disponibilità di risorse finanziarie (pari ad € 6.112.000,00), rispetto all'annualità 2009. Le Regioni si muovono in un'ottica di continuità con le precedenti esperienze, poiché privilegiano la collaborazione con gli Uffici scolastici regionali e la somministrazione dei corsi attraverso la modalità d'aula.

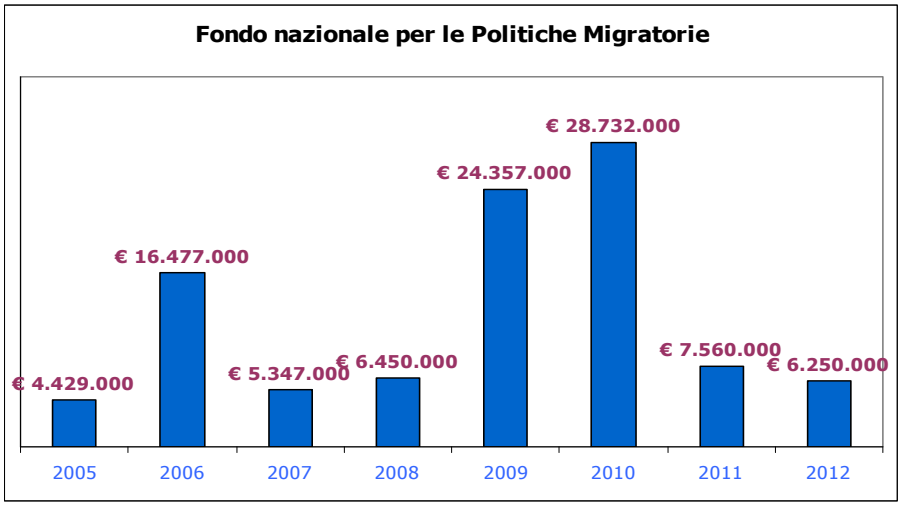
L'annualità 2011 si caratterizza, da un lato, per l'introduzione di un elemento di premialità nella ripartizione delle risorse e, dall'altro, per una drastica riduzione delle risorse finanziarie disponibili (pari ad € 2.600.000,00). In ordine ai criteri di riparto delle risorse, sulla base dei dati di consuntivo disponibili, risultanti dagli accordi di programma conclusi nelle annualità

precedenti, dopo aver quantificato il costo medio ora/allievo a livello nazionale, alle Regioni che avevano conseguito un costo medio ora/allievo inferiore a quello corrispondente al costo medio nazionale, è stata attribuita una quota parte di finanziamento più alta. L'utilizzo di un criterio che tiene conto dell'efficienza dell'intervento trova una sua ulteriore *ratio* nel mutamento del contesto finanziario di riferimento. Difatti, gli interventi di formazione linguistica sono stati promossi dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, attingendo alle risorse, di competenza statale, provenienti dal riparto del Fondo nazionale per le Politiche Sociali e fatte confluire nel capitolo di spesa relativo al Fondo per le Politiche Migratorie. I grafici 5 e 6 consentono di operare un raffronto sulla riduzione delle disponibilità finanziarie riscontratasi nell'arco temporale di realizzazione delle azioni in questione.



Sulla base dei dati sopra esposti è qui possibile sviluppare alcune considerazioni finali.

Nonostante le difficoltà della finanza pubblica, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha comunque saputo garantire un livello adeguato e costante di risorse da destinare all'implementazione della conoscenza della lingua italiana da parte dei migranti.



La notevole riduzione del Fondo nazionale per le Politiche Sociali comporta l'esigenza di ottimizzare l'impiego delle risorse disponibili, sia nazionali sia comunitarie, attraverso una programmazione sistemica, espressione della cooperazione tra i diversi livelli di governo coinvolti, capace di evitare la frammentazione della spesa. In tal senso è doveroso ricordare come, a partire dal 2010, le amministrazioni regionali attingono al Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi Terzi per la realizzazione dei corsi di lingua italiana per migranti: peraltro, il modello dell'accordo di programma, realizzato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, è stato ripreso, a partire dal quarto anno di programmazione del Fondo Europeo per l'Integrazione dall'Autorità di gestione del Fondo medesimo.

Altro aspetto che non è stato trascurato è quello dell'*accountability*, garantito dalla predisposizione ed applicazione di strumenti di monitoraggio quali-quantitativo sulle azioni finanziate e dalla trasparenza dei relativi dati, che devono rispondere ai criteri di certezza, verificabilità ed attendibilità .

Infine, nell'arco temporale considerato (2005- 2011), la tipologia di intervento sull'alfabetizzazione dei migranti è stato insensibile ai mutamenti di indirizzo politico succedutisi sia a livello statale, che a livello regionale. Ciò testimonia come la realizzazione dei processi di integrazione dei cittadini migranti fa sicuramente parte del patrimonio consolidato dell'azione di tutte le Amministrazioni coinvolte.

2.4 Politiche di integrazione e formazione linguistica in Francia

di *Mickael Magand*[*]

Prima di entrare nel merito dell'intervento vorrei riprendere alcuni aspetti affrontati da altri relatori che condivido appieno. Innanzitutto la questione riguardante *la scolarizzazione*. In Francia per quanto riguarda gli stranieri, abbiamo una scolarizzazione molto alta: sono oltre il 60/70% i migranti di prima generazione (primo-arrivant) ad aver conseguito dei titoli di studio superiori a quello della scuola dell'obbligo. Questo dato è per noi molto importante perché, anche se questo dato è molto elevato, vuol dire che sarà necessario, su tutto il territorio francese, fare tutto il possibile per quel 30/40% del pubblico che non ha conseguito una scolarizzazione nel proprio paese di origine.

Vorrei anche tornare sulla nozione, che è stata molto utilizzata dalla mia collega Favaro (cfr. cap. 2.9), ma anche in altri contributi, di analfabetismo, concordando sul fatto che questo non è il segno di una mancanza di cultura, ma semplicemente l'effetto di un sistema diverso da quello che può esistere all'interno dei paesi occidentali e che non permette di accedere alla scuola. Quindi l'idea è di garantire ai migranti di prima generazione analfabeti l'accesso a tutto quello a cui i cittadini possono avere accesso in Francia, così da consentire anche agli stranieri di essere all'altezza delle

[*] Questo capitolo riporta l'intervento di Mickael Magand, del Ministero degli Interni francese, nell'ambito del Convegno *L'alfabeto dell'integrazione*. Ci preme evidenziare che il capitolo riporta la sbobinatura del relatore. Ad esso inoltre sono stati aggiunti, ad opera della redazione del volume, alcuni riferimenti bibliografici che permettono di approfondire i principali concetti espressi nel contributo. Si riportano di seguito i saluti integrali e una nota biografica dell'autore: "Buongiorno a tutti. Grazie mille per questo invito. Non parlo italiano, mi dispiace, e farò la mia presentazione in francese. Vorrei ringraziare la Fondazione Ismu per il suo invito e per l'organizzazione di questo convegno. Vorrei ringraziare anche i traduttori, che mi hanno permesso di seguire questo convegno".

prestazioni che gli vengono offerte ma, allo stesso tempo, dei percorsi che gli permetteranno, se lo desiderano, di diventare cittadino francese.

Anche in Francia si conferma che i migranti di prima generazione sono essenzialmente delle migranti, dato che abbiamo tra il 58 e il 60% di donne, per questo vi sono molte azioni orientate in modo specifico al target femminile. Spesso, infatti, la difficoltà che possono incontrare le donne è di essere tagliate fuori del tutto, di rimanere intrappolate in un fermo immagine che non gli appartiene, che per di più spesso gli è stato imposto. L'idea è di poter trovare delle "passerelle" che da una parte permettano loro semplicemente di poter accedere alla formazione linguistica, e dall'altra, più generalmente, che gli consentano di ottenere, e forse anche di ritrovare, un lavoro. Quindi occorre proporre delle soluzioni mirate perché è un pubblico davvero specifico e dunque non è possibile parlare di formazione linguistica in generale.

Vorrei soffermarmi brevemente anche sul Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER), concordando con la collega del Consiglio d'Europa (cfr. cap. 2.1) che la difficoltà che si può incontrare nell'utilizzo di tale strumento è quella di considerare i livelli come un obiettivo che il migrante deve raggiungere. In Francia è stata messa in atto da diversi anni una riforma che collega il QCER alla naturalizzazione e che si fonda sul livello B1 orale come prerequisito d'accesso alla cittadinanza. In questo caso, quindi, il Quadro europeo viene utilizzato come un campione che permette di verificare se la persona possieda o meno un livello di francese adeguato. È, infatti, importante sapere che questo strumento viene utilizzato per omogeneizzare la valutazione sulla conoscenza del francese che fino a questo momento è stata fatta da agenti della prefettura, per i quali è molto difficile poter giudicare il livello di lingua di una persona, soprattutto se al di sotto del livello intermedio (laddove l'intermedio equivale a un A2 o B1). L'idea è stata quella di affidare a dei professionisti della lingua questo tipo di valutazione, ricorrendo allo strumento del QCER. Non si è voluto utilizzare il Quadro come un traguardo di arrivo nella conoscenza della lingua imposto allo straniero, bensì si è partiti dall'idea di fare un percorso insieme e lungo tutta la complessa vita dei migranti di prima generazione al fine di valorizzare tutte le diverse fasi del percorso di apprendimento. Abbiamo quindi messo in atto diversi metodi, come il DILF, il Diploma d'Iniziazione alla Lingua Francese, creato per i livelli molto molto bassi di qualificazione, per le persone che sono poco o per niente scolarizzate, cioè circa l'8% del nostro pubblico. L'obiettivo è quello di valorizzare ciò che il migrante ha appreso frequentando i corsi di francese; successivamente la persona deve supera-

re questo primo livello, che è superiore al livello A1 (di nuovo un livello di base) e al di sotto di un C1. Sulla base del suo profilo linguistico verrà proposto allo straniero di frequentare il corso di formazione linguistica più adeguato di livello A1 o A2, sino al B1, se intende ottenere la naturalizzazione. In tal modo l'uso che abbiamo fatto del QCER è stato finalizzato a valorizzare il percorso formativo e di apprendimento dei migranti.

La conoscenza della lingua rappresenta in Francia un elemento essenziale per le politiche d'integrazione. Per questo esiste un programma di formazione finanziato allo stesso tempo con risorse nazionali e con il Fondo Europeo per l'Integrazione. A dimostrazione di quanto affermato sui rendiconti delle spese tra il 2007 e il 2013 sono presenti per questa azione 67 milioni di euro.

A partire dal 2003 in Francia è stato introdotto il Contratto di Accoglienza e di Integrazione (CAI), applicato prima in via sperimentale e divenuto obbligatorio a partire dal 1 gennaio 2007[1]. Il Contratto è destinato essenzialmente ai migranti di prima generazione neo arrivati, dai 16 ai 65 anni, ma è rivolto anche a un pubblico di stranieri regolarizzato, vale a dire persone che risiedono in Francia in modo regolare a seguito di una procedura di regolarizzazione, ma che necessitano ancora di formazione linguistica.

Cos'è il Contratto d'Accoglienza e Integrazione e quali sono i suoi obiettivi? Ogni anno in circa centomila sottoscrivono il Contratto d'Accoglienza e Integrazione, quindi sono quasi cinquecentomila i migranti che hanno firmato tale accordo dalla sua creazione nel 2007 ad oggi. Il 30% dei CAI sono stipulati nell'Ile de France, le altre due regioni maggiormente interessate dal Contratto sono insieme il dipartimento di Bouches-du-Rhône e la regione Languedoc-Roussillon, in queste tre regioni si concentrano circa il 60-70% dell'insieme dei firmatari. Questi contratti vengono firmati dai migranti appena arrivano in Francia presso l'Ufficio immigrazione e integrazione.

Concordando con quanto affermato anche da Alessandro Lombardi del Ministero italiano del Lavoro e delle Politiche Sociali (cfr. cap. 2.3), siamo a favore di un'idea d'integrazione a doppio senso, perché chiediamo ai migranti di rispettare le regole del paese nel quale si insediano, ma allo

[1] Per ulteriori approfondimenti sulle misure adottate dal governo francese in materia di politiche si integrazione sviluppatesi dalla seconda metà del Duemila si veda J.M. Lagrange, *Accuil eu integration. Un prioritè de governement, in Nouvelles integration et politiques d'integration. Tome II. Contract d'accueil et integration*, 2007 e A. Spire, *Etrangers à la carte. L'amministration dell'integration en France*, Grasset, Paris 2005.

stesso modo ci adoperiamo per spiegare loro le regole, e fornirgli tutti gli strumenti che gli permettano di rispettare le regole.

All'interno di un Contratto d'Accoglienza e Integrazione ci sono cinque prestazioni, che lo Stato offre ai migranti. In primis, proponiamo la formazione civica, nell'ambito della quale si spiega quali sono i diritti e i doveri dei cittadini e degli stranieri in Francia. Dopodiché proponiamo una formazione linguistica, di cui parlerò nel dettaglio più avanti, che può arrivare fino a quattrocento ore. Concordo con chi afferma che l'assimilazione alla cultura francese non sia una soluzione magica che funziona sempre, cerchiamo quindi di adattare la teoria dell'assimilazione con quella dell'integrazione: i Contratti d'Accoglienza e Integrazione possiedono dei mezzi che si prefiggono questa finalità.

La terza misura presente nel CAI è una sessione informativa sulla vita nel paese di accoglienza denominata "Vivere in Francia", volta a proporre ai migranti strumenti concreti per affrontare la vita quotidiana in questo Paese, quali: aprire un conto in banca, stipulare un contratto d'affitto o di lavoro. Si tratta di indicazioni molto pratiche affinché i migranti siano in grado di orientarsi e comprendere correttamente il nuovo contesto dove si trovano a vivere. In quarto luogo, proponiamo un bilancio delle competenze professionali. Spesso, infatti, per tornare alle questioni strettamente legate alla condizione femminile, si è notato che le donne non valorizzano, o non sono in grado di farlo, i diversi percorsi che sono loro propri. Accade che nel paese d'origine una persona abbia maturato un'esperienza come parrucchiera per almeno dieci anni, ma che non la riconosca e non sia in grado di farla valere come una propria competenza professionale perché non possiede un diploma che lo attesti. In realtà la finalità di un bilancio professionale è quella di far capire ai migranti tutte le potenzialità che possiedono già e come valorizzarle per permettere loro di trovare un'attività in Francia.

Infine, tra le misure offerte dallo Stato a coloro che stipulano il contratto, nel caso in cui sia necessario in quanto la situazione personale e/o familiare lo richiede, l'ufficio francese dell'immigrazione e integrazione può proporre al migrante il supporto di un assistente sociale.

Per quanto riguarda le prestazioni offerte darò qualche cifra. La provenienza dei migranti che stipulano il contratto si concentra per più del 50% su tre paesi, che hanno dei particolari legami storici con la Francia, quali: Algeria, Tunisia e Marocco.

Ritengo che se si vuole che la persona si integri nel paese d'arrivo sia essenziale che questa parli la lingua di quel paese. Per noi, e sicuramente per molti altri, questo è un punto essenziale, perché lo straniero non potrà

mai trovare un lavoro e uscire dal proprio ambiente per integrarsi nella società di accoglienza, senza la padronanza assoluta della lingua del paese d'arrivo, pertanto quest'ultima rappresenta un aspetto fondamentale del Contratto di Accoglienza e d'Integrazione.

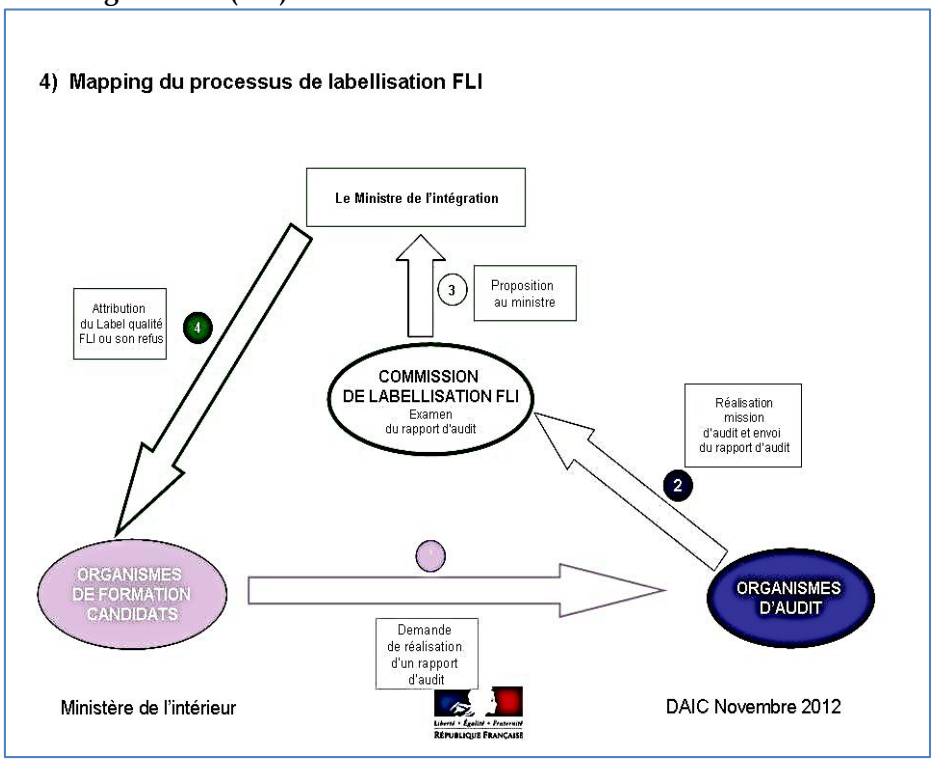
È più importante poter offrire una formazione linguistica ai migranti che non sono francofoni; tutti gli sforzi fatti dallo Stato francese sono proprio in questa direzione. Quindi è stato creato, come ho detto in precedenza, il DILF, Diploma di avviamento alla lingua francese, che aveva come obiettivo quello di valorizzare il percorso dei migranti con un livello linguistico molto molto basso. In seguito, siamo passati a una logica di percorso. Inizialmente penso che fossimo partiti da un'ipotesi prettamente teorica sul tipo di percorso di formazione dello straniero: il migrante arriva, deve incontrare l'Ufficio francese d'integrazione e immigrazione, deve fare le sue duecento o quattrocento ore di corso, in un solo blocco, e alla fine uscire con un livello di francese che è quello che è in grado di raggiungere. Ma questo non è quello che accade nella realtà: dobbiamo sottostare molto di più a delle logiche d'interruzione del percorso con dei migranti che per diversi motivi. Nel caso delle donne, ad esempio, legati alla maternità o a ragioni professionali, esse potranno passare da un'offerta di formazione istituzionale, somministrata dall'Ufficio francese d'integrazione e immigrazione, e una volta trovato un lavoro, a dei laboratori sociolinguistici, moduli offerti da alcune associazioni. Non si tratta in quest'ultimo caso di veri e propri corsi di lingua, bensì di un'iniziazione al francese e queste persone, una volta uscite dai laboratori, potranno decidere di frequentare dei corsi di lingua utili anche alla loro vita professionale. Intendiamo quindi proporre ai migranti un percorso linguistico da usare a proprio piacimento e in base alle specifiche esigenze, al di là del Contratto di Accoglienza e d'Integrazione. Pertanto, al loro arrivo gli offriamo di poter avere accesso alla formazione linguistica, ma qualora non possano, a causa della vita professionale o familiare o per altri motivi consentiamo loro di frequentare dei corsi di lingua in qualsiasi momento del loro percorso di vita in Francia senza che ciò comprometta la stipula del Contratto di Accoglienza e d'Integrazione.

Veniamo ora a delle considerazioni sugli utenti poco o per niente scolarizzati: dai dati risulta che questi siano circa l'8%, quindi un pubblico molto ristretto. Per tale target è stata pensata un'offerta che possa rispondere ai loro bisogni, e abbiamo sviluppato quello che chiamiamo il "francese per la lingua professionale", dove il francese è l'obiettivo specifico. Concretamente è molto semplice dire che cos'è: avete una persona che lavora in un'impresa e che, a causa del suo lavoro, per poter avere un avan-

zamento di carriera ha bisogno di seguire un corso di lingua. Quindi, sono i corsi di lingua a essere legati al suo impiego e sono loro che gli permetteranno di avere un avanzamento di carriera. Abbiamo riscontrato che questa sia una buona pratica, ma il limite è che si tratta di un apprendimento linguistico molto contestualizzato, che non può essere utilizzato in altri contesti della vita comune. Per ovviare a questo abbiamo provato a sviluppare un nuovo percorso chiamato "Francese, lingua d'integrazione", connesso al fatto che si sia saliti al livello B1 per la domanda di naturalizzazione. D'ora in avanti le persone che vogliono diventare francesi avranno tre possibilità per attestare il proprio livello di lingua: possono ottenere un diploma in Francia, anche se basta aver frequentato la sola scuola dell'obbligo; oppure, nel caso possiedano già un livello B1, possono fare esaminare il proprio livello di competenza linguistica da organismi certificati; qualora non raggiungano il livello B1 possono accedere ai corsi di lingua proposti da alcuni organismi di formazione e, una volta frequentato, ottenere un attestato. L'obiettivo è quello di consentire a una persona che non ha un livello B1 di seguire dei corsi e che tali corsi siano valorizzati e riconosciuti con un attestato. L'interesse inoltre è di fare in modo che non sia più l'agente della prefettura a valutare il livello, perché tale compito non rientra nelle sue specifiche competenze, bensì in quelle di un professionista della lingua. Pertanto si è puntato alla *professionalizzazione* del settore della formazione linguistica, cominciando dagli organismi di formazione, proponendo loro di aderire a un marchio di qualità da noi creato e denominato "Francese lingua dell'integrazione". Ottenere questo marchio è un processo semplice e allo stesso tempo professionalizzante. Semplice in quanto basta fare richiesta a un organismo riconosciuto dal Ministero degli Interni, il quale valuta che il programma pedagogico proposto rientri nei parametri e nelle condizioni di riferimento del marchio.

Così siamo riusciti a cambiare il modo di insegnare il francese agli immigrati, puntando sul fatto che non si insegna tale lingua nello stesso modo in un'aula scolastica piuttosto che a un pubblico di migranti adulti o, a maggior ragione, a stranieri non scolarizzati. L'obbiettivo, pertanto, non è stato quello di richiedere ai migranti di saper leggere e scrivere e parlare in francese in modo perfetto, bensì di proporre loro un livello di conoscenza del francese che gli fosse utile nella vita di tutti i giorni. I migranti che vivono in Francia hanno bisogno nella loro quotidianità di nozioni che gli permettano di potersi integrare più facilmente. Di fronte a un pubblico poco o per niente scolarizzato, nonché estremamente eterogeneo abbiamo creato degli strumenti necessari per proporre ai migranti un corso di lingua basato su un apprendimento orale del francese.

Figura 1 – Processo di riconoscimento del marchio "Francese lingua dell'integrazione" (FLI)



Nella figura 1 è illustrato come si sviluppa il processo di riconoscimento del marchio "Francese lingua dell'integrazione" e i compiti della commissione di accreditamento. Lo scopo finale del riconoscimento di tale marchio è quello di permettere all'organismo di formazione di rilasciare un attestato riconosciuto per la procedura di naturalizzazione.

Per quanto concerne la professionalizzazione dei laboratori sociolinguistici, abbiamo provveduto a somministrare circa 1200 sessioni di formazione dei formatori, che chiamiamo "la formazione degli assistenti", perché quando parliamo di volontari parliamo di assistenti più che di formatori, in quanto per definizione non si tratta di professionisti.

In questo momento abbiamo 190 organismi di formazione che sono già stati insigniti del marchio di qualità del Ministero, distribuiti in 18 regioni in tutta la Francia, a fronte di un numero totale di organismi di formazioni che si avvicina a seicento in tutto il paese. Contiamo di riuscire entro due

anni ad attribuire tale qualifica a tutti gli organismi di formazione che lo richiedano, perché non è un obbligo accreditarsi.

Vorrei concludere con l'offerta di formazione linguistica proposta al di fuori del Contratto di Accoglienza e d'Integrazione, per tutti quei migranti che non hanno potuto beneficiare del Contratto di Accoglienza e d'Integrazione perché arrivati prima del 2006. Queste persone possono comunque beneficiare della formazione perché coloro che vogliono fare domanda di naturalizzazione restano in Francia in media dodici anni. Si può fare richiesta a volte dopo cinque, a volte dopo dodici anni, se non si sono frequentate le scuole superiori in Francia, ma si resta almeno dodici anni in Francia prima di fare domanda per la nazionalità francese. Per tale target abbiamo creato un livello linguistico minimale richiesto per la naturalizzazione e proposto un corso che consenta loro di raggiungere questo livello.

Per finire vorrei sottolineare la necessità di creare un apprendimento del francese per i genitori dei bambini stranieri che frequentano la scuola. Per essi è stato pensato un intervento, denominato "Aprire la scuola ai genitori per aver successo nell'integrazione", che consente alle mamme, (perché nel 95% dei casi sono ancora le donne a richiedere una formazione) di seguire dei corsi di lingua all'interno della scuola, così che non debbano rinunciare alla formazione per occuparsi dei figli. Ma l'idea è soprattutto che una madre possa beneficiare del corso di lingua perché si renda conto che ciò è importante per poter seguire la scolarizzazione ai propri figli. Ed è emerso che il migliore ambiente per la formazione dei genitori è la scuola, in quanto dove le persone non provano particolari ansie ("cosa può succedere se non capisco tutto?"), come invece accade quando si trovano in situazioni più istituzionali.

Questo intervento ha permesso di "abbattere le barriere" in quanto ha fatto sì che le madri non si trovino di fronte al muro di incomprensione e possano partecipare ai progetti scolastici dei propri figli.

Devo concludere ma ci tengo a precisare che terremo un seminario che avrà luogo ad aprile dell'anno prossimo, dove inviteremo tutti i nostri colleghi degli altri Stati membri per discutere della contrattualizzazione dell'integrazione. La Francia la chiama "contrattualizzazione"[2], altri paesi non l'hanno fatta e quello che vorremmo è capire perché. A cosa corrispondono queste offerte, questo contratto? Evidentemente le prestazioni tra le lingue non sono le stesse in tutti i paesi. E perché invece altri paesi

[2] Per un approfondimento sul tema complessivo della contrattualizzazione dell'integrazione si veda Costantini, 2009.

non hanno scelto il contratto? O perché, se prendiamo per esempio il caso del Lussemburgo, hanno scelto un contratto facoltativo? Quindi ecco l'idea è di incontrarsi di nuovo nel mese di aprile per parlare di questo argomento.

2.5 *Un* syllabus *per insegnare ai livelli bassi: la situazione tedesca*

di *Alexis Feldmeier García*[*]

Il modello di intervento in materia di formazione linguistica si sviluppa attraverso tre aspetti, che risultano essere particolarmente importanti: il sistema di corsi d'integrazione per stranieri, un sottosistema di corsi rivolti agli analfabeti e, parallelamente a quest'ultimo, un'offerta per analfabeti la cui lingua madre è il tedesco. Questi percorsi sono strettamente collegati e integrati tra loro: i corsi d'integrazione e quelli rivolti agli analfabeti con esperienze di immigrazione sono complementari e vanno a convergere verso gli altri due interventi, ovvero l'alfabetizzazione per immigrati e l'alfabetizzazione per tedeschi.

Lo schema sopra riportato (Tab. 1) illustra il Sistema integrato dei corsi e costituisce il risultato di un processo che si è sviluppato in Germania a partire dagli anni '80 e ulteriormente perfezionato a seguito dei successivi monitoraggi e analisi condotte.

Fino al 2005 è stato portato avanti sia un lavoro di alfabetizzazione, sia un lavoro di insegnamento del tedesco a favore degli immigrati: erano presenti diverse fonti di finanziamento, nonché diversi progetti. Questa situazione era un po' problematica e solo a partire dal 2005, con la legge

[*] Questo capitolo riporta l'intervento di G. Feldmeier nell'ambito del Convegno *L'alfabeto dell'integrazione*. Ci preme evidenziare che il capitolo non è stato rivisto dall'interessato. Riportiamo di seguito i saluti integrali e una nota biografica dell'autore "Grazie mille. Innanzitutto vorrei ringraziare la Fondazione Ismu per l'invito e vorrei ringraziare gli interpreti. In primo luogo alcune informazioni su di me: sono nato in Spagna e sono emigrato o immigrato in Germania dove ho frequentato la scuola come *Seiteneinsteiger*, termine usato per definire quei bambini che non hanno frequentato i primi anni di scuola in Germania. Questo ha per me significato, all'età di 12 anni, sedere in classe senza capire una parola di tedesco e ho quindi sperimentato in prima persona cosa significhi imparare il tedesco da immigrato. Perciò questa tematica mi interessa molto non solo da un punto di vista lavorativo ma anche da un punto di vista autobiografico e mi fa sempre piacere poterne parlare".

sull'immigrazione, è stato avviato un approccio integrato che ha gradualmente, e ora interamente, unito ciò che prima del 2005 risultava frammentario e diviso.

Tabella 1 - Integration Course System 2008-2011

<table>
<tr><td colspan="4">additional 100 units</td><td></td><td>additional 100 units</td><td></td><td>additional 100 units</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">additional 100 units</td><td></td><td>additional 100 units</td><td></td><td>additional 100 units</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">additional 100 units</td><td></td><td>additional 100 units</td><td></td><td>additional 100 units</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">Orientation course (60 units)</td><td></td><td></td><td>Orientation course (30 units)</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="10">Literacy course A2 (B1)</td><td rowspan="10">Youth course B1</td><td rowspan="10">Parents' and women's course B1</td><td rowspan="10">Course for learners with special teaching needs B1</td><td rowspan="10"></td><td></td><td rowspan="10"></td><td></td><td>900 units</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>800 units</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>700 units</td></tr>
<tr><td rowspan="7">Standard integration course B1</td><td></td><td>600 units</td></tr>
<tr><td></td><td>500 units</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Intensive integration course B1</td><td>400 units</td></tr>
<tr><td>300 units</td></tr>
<tr><td>200 units</td></tr>
<tr><td>100 units</td></tr>
</table>

L'attuale offerta di corsi d'integrazione si basa sul Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) e su un quadro di riferimento per corsi di integrazione. Il QCER è pensato per le lingue straniere e ha ricevuto alcune critiche riguardo il suo utilizzo in relazione alle seconde lingue. In particolare, in Germania è stato sviluppato un dibattito rispetto all'applicazione di tale strumento per l'insegnamento del tedesco come

lingua seconda incentrato sulla questione se davvero fosse sufficiente a coprire i problemi e le necessità degli immigrati in Germania. Per questo motivo è stata condotta una ricerca che si è posta l'obiettivo di comprendere, a partire dal Quadro Europeo di Riferimento, ciò di cui hanno bisogno i migranti in Germania, il cui risultato è il *Framework for Integration Courses*. Questo sistema per i corsi di integrazione risulta, in linea di massima, simile al modello di riferimento europeo, è orientato nello specifico all'insegnamento del tedesco come seconda lingua. Inizialmente, a partire dal 2005, erano stati messi a disposizione finanziamenti per 600 unità di corso per tutti, indipendentemente dal gruppo di partenza, senza tener conto dei fabbisogni formativi dei gruppi composti da analfabeti. Ogni unità ha una durata di 45 minuti. Fortunatamente la situazione è cambiata: oggi abbiamo a disposizione 900 ore più 300 ore, quindi un massimo di 1.200 ore per corsi di tedesco o per corsi di alfabetizzazione. Se si converte questo numero in anni, considerando due o quattro ore di lezione a settimana, si arriva a più anni di corso. L'obiettivo è raggiungere il livello B1. Attualmente si sta dibattendo riguardo alla possibilità di alzare il livello al B2 per particolari gruppi. Tuttavia, l'attuale legge sull'immigrazione in Germania garantisce per tutti un'offerta formativa fino al livello B1, questo rappresenta il livello di formazione che un immigrato può esigere dallo Stato: in linea di massima un immigrato può procedere per vie legali nel caso in cui non gli venga fornito un corso o nessuno si curi del suo diritto di frequentare un corso fino al B1. Oltre ai corsi di formazione linguistica sono previste ulteriori 30 o 60 ore per le attività di orientamento, il cui scopo non è l'insegnamento della lingua o l'alfabetizzazione, ma la trasmissione di informazioni sulla storia, sulle particolarità giuridiche del paese, sui diritti e sui doveri.

Rispetto alla nazionalità dei frequentanti i corsi, il gruppo più numeroso è rappresentato dai turchi, seguiti dai tedeschi provenienti da ex territori della Germania, ad esempio dalla Russia, i quali sono in possesso di un passaporto tedesco, ma non conoscono la lingua e per questo possono seguire il corso, e poi dai polacchi[1]. Tuttavia ritengo che il paese d'origine non sia molto importante in quanto dal un punto di vista didattico incide maggiormente la lingua madre e non sempre nazionalità e lingua corri-

[1] Relativamente ai paesi di provenienza, le prime tre presenze sono turchi (pari al 14,8%); tedeschi (8,6%) polacchi (6,1%);seguono russi, iracheni, Cosovari, Afgani (dati 2011).

spondono: ad esempio accanto al turco è importante il curdo, accanto all'iracheno non l'arabo, ma di nuovo il curdo.

Come premesso l'analisi condotta nel 2005 ha confermato che il livello B1 non fosse raggiungibile in 600 ore non solo per il corso di alfabetizzazione – di cui peraltro si era già a conoscenza – ma anche, per gli altri gruppi classe del sistema. Emerse, infatti, che la maggior parte degli allievi a fronte di 600 ore di corso non superava l'esame di passaggio dall'A2 al B1 e molti utenti non raggiungevano il livello richiesto.

È risultato altresì importante, ai fini del raggiungimento del livello B1, la precedente preparazione scolastica degli allievi e la competenza linguistica del tedesco già acquisita, fattore questo molto variabile in quanto coloro che partecipano ai corsi di alfabetizzazione sono sia persone di recente immigrazione sia immigrati che vivono in Germania già da molto tempo, in alcuni casi arrivati in Germania da 20 o 30 anni. Non si tratta quindi solo di persone immigrate di recente o recentissima immigrazione. Ulteriore fattore rilevato dalle analisi condotte è l'alto punteggio fatto registrare nel test di livello: se il sistema è organizzato in moduli, le 600 ore vengono divise in blocchi da 100 ore e con il test di livello si possono dividere gli allievi nei vari moduli in base alle loro competenze. Influente, da ultimo, è stata l'alta velocità di apprendimento dell'allievo.

A seguito dei risultati è stata posta la seguente domanda: se così tante persone non raggiungono il livello B1, cosa possiamo fare? Lo Stato ha ovviamente ragionato sulla possibilità di aumentare il numero di ore di formazione o di abbassare la soglia di arrivo. Fortunatamente è stata privilegiata la seconda opzione ed è stata incrementata la formazione: il livello B1 è rimasto pertanto l'obiettivo da raggiungere e tutti i corsi hanno ricevuto dalle 300 alle 600 ore in più. Un'altra importante innovazione è stata l'introduzione di corsi addizionali per gli insegnanti dei corsi di alfabetizzazione, nello specifico, corsi di 80 ore finanziati con 750 euro aggiuntivi a insegnante, che sono bastati a coprire le 80 ore.

La situazione, prima della valutazione, si presentava in linea di massima con un percorso standard di integrazione, un normale corso di tedesco che come tutti gli altri constava di 600 ore. Erano inoltre attivati corsi di integrazione per gruppi specifici: un corso per l'alfabetizzazione, un corso per giovani che vanno dai 18 ai 27 anni, un corso per genitori e donne. Inoltre, dal 2007, a questi ora menzionati, si è aggiunto un corso per persone con particolari necessità dal punto di vista didattico. Attualmente, a fronte di una nuova direttiva del Ministero degli Interni, è stato sviluppato un corso on line. Tale attività consente di promuovere la formazione linguistica anche ad esempio nelle zone rurali, dove non ci sono corsi, cosicché questi

allievi possano imparare la lingua almeno con l'aiuto di internet. Questo progetto è in fase di realizzazione e sarà necessario ancora del tempo per perfezionarlo. E ancora, sono istituiti corsi intensivi per persone che possiedono un'alta formazione scolastica, ovvero che hanno terminato studi universitari magistrali o triennali nei paesi d'origine e che padroneggiano lingue straniere. In questi casi sono necessarie meno ore per raggiungere il livello B1. Tutti questi percorsi concorrono a realizzare il sistema che è stato definito in seguito, dopo la valutazione, dove è stato previsto di aggiungere altre 300 ore: le persone che vengono inserite in questi quattro corsi: "Literacy Course", "Youth Course", "Parents and Women Course", "Course for Learners with Special Teaching Needs", qualora non raggiungano il livello B1 a seguito delle 900 ore, hanno a disposizione 300 ore aggiuntive per conseguire il livello stabilito dalla legge. Le persone che vengono inserite nello "Standard Integration Course", e non raggiungono il B1 dopo 600 ore, usufruiscono conformemente a ciò di 300 ore aggiuntive. Il corso di orientamento è stato ampliato raggiungendo le 60 ore per tutti i corsi, ad eccezione del corso intensivo per il quale ammonta a 30 ore. Il sistema risulta essere quindi molto variegato. La tabella 1 illustra i corsi realizzati: la maggior parte dei corsi tenuti sono: "Standard Integration Course", i "Course for Illiterate Lernerse" i "Course for Women and Parentse", i quali costituiscono i gruppi più numerosi. I corsi intensivi sono tenuti molto raramente, ma questo ha sicuramente a che fare con le istituzioni e con il loro modo di effettuare i test di livello: un'associazione ha più interesse a inserire gli allievi nei corsi da 900 ore, e non nei corsi da 400 ore, poiché hanno più ore per le quali possono chiedere il pagamento. Ci sono vari interessi in tutto il sistema e ciò è evidente.

Passiamo ora al sistema dei corsi di integrazione e alfabetizzazione "The Course System for Literacy Classes". Tale percorso fa riferimento innanzi tutto al Quadro Comune di riferimento europeo e si poggia sui corsi standard di integrazione. Questo sistema non è solo una differenziazione di tipo finanziario o amministrativo, ma anche concettuale. Alla base di questi corsi si pone sempre un progetto indipendente, ovvero si nota che in un corso di alfabetizzazione coloro che vi prendono parte hanno obiettivi completamente diversi rispetto agli allievi di un corso standard di integrazione o del corso giovani. Ogni corso ha un progetto proprio ad eccezione del "Course for Learners with Special Teaching Needs", che attualmente è in fase di sperimentazione. Anche in questo caso il procedimento è lo stesso: per ogni corso un progetto proprio e obiettivi propri. Ovviamente ci sono delle sovrapposizioni, ma in linea di massima gli obiettivi sono specifici. Quindi sulla base del progetto del corso standard

di integrazione è stato creato anche il progetto per il corso "Literacy Course". Il progetto del corso di integrazione e alfabetizzazione è un sistema olistico che come vedremo in seguito comprende più sistemi e approcci.

Il lavoro di alfabetizzazione può, e in Germania lo si è fatto per molto tempo fino al 2005, essere organizzato in modo diverso, dal punto di vista concettuale, organizzativo, finanziario, un modo che viene chiamato "Additive Model", e che consta di un precorso di alfabetizzazione seguito da un normalissimo corso di tedesco.

Nel precorso "Course for Literacy" si preparano gli allievi a passare a un corso successivo "Course for German as Second Language". Questo sistema presenta vantaggi e svantaggi. Un vantaggio è rappresentato dalla presenza di un'unica linea di progressione, vale a dire esclusivamente la lingua scritta. Possono cominciare con lettere, suoni, sillabe, parole, frasi, testi e quando gli allievi sono in grado di leggere e scrivere a sufficienza, allora possono passare al corso di tedesco, il quale a sua volta è caratterizzato da un'unica linea di progressione: all'insegnante non interessa se gli allievi riescono a imparare a leggere e scrivere, lo si dà per scontato, e si ha una linea di progressione relativa esclusivamente al tedesco come seconda lingua.

Il problema dell'intero sistema sta nel fatto che nel "Course for Literacy", non si impara il tedesco, in questo blocco non c'è una linea di progressione, quella della lingua scritta, in quanto vale a dire che si imparano i suoni e l'alfabeto {ma}, {me}, {mi}, {mo}, {mu}, {na}, {ne}, {ni}, {no}, {nu} e così via, ma non è detto che si impari il tedesco, non c'è alcuna linea di progressione. Nel modello che potremmo definire "Melting"-model", la situazione è diversa e questo è il progetto attualmente più diffuso: abbiamo un unico sistema con due linee di progressione. A titolo esemplificativo possiamo avere un membro del gruppo che non conosce nemmeno una lettera, quindi si trova molto in basso in relazione alla linea di progressione, e che allo stesso tempo non sa parlare il tedesco come seconda lingua. E ancora, possiamo avere allievi che sanno parlare molto bene, A2 in alcuni casi, ma che non sanno leggere e scrivere e, allo stesso modo, altri che sanno leggere e scrivere abbastanza bene, ma che non sanno nemmeno una parola di tedesco. Questo sistema è sicuramente interessante se si vuole insegnare tedesco, ma più avanti nell'applicazione del progetto si rivela un po' più complesso. Possiamo dire che l'intero sistema del lavoro con gli immigrati si compone di vari sottosistemi: il progetto è un sistema, la didattica è un sistema, le case editrici sono un altro sistema. Per le case editrici risulta più complesso sviluppare libri di testo sulla base del sistema "Melting"-Model" rispetto al modello "Additive Model", che diver-

samente si basa su una linea di progressione. Di fatto negli ultimi due o tre anni sono stati sviluppati molti libri di testo che, nonostante abbiamo un progetto di Melting Model, sono strutturati secondo l'Additive Model, che risulta più semplice.

Per quanto riguarda l'analfabetismo in Germania, come sopra richiamato, esiste un terzo ambito, ovvero gli analfabeti che hanno come lingua madre il tedesco. A quanto emerge da uno studio realizzato nel corso del 2011 il 15% circa (7,5 milioni) delle persone che vivono in Germania è considerato analfabeta e da questo controllo a campione sono stati esclusi coloro che non raggiungono il livello A2. Quindi di questi 7,5 milioni la metà circa (40% - 3,1 milioni) non hanno come lingua madre il tedesco, ma, come già detto, cominciano dal livello A2. Ci sono quindi, per così dire, due sistemi: il sistema di integrazione fino al livello A2 e questo sistema, che ancora non esiste, e per il quale dovrà passare ancora del tempo, che calcola gli analfabeti a partire dal livello A2.

I corsi per analfabeti costituiscono il 10% di coloro che sono all'interno del sistema di formazione linguistica, quindi fino a ora all'incirca 82mila persone, conteggiando solo i nuovi allievi (in questo calcolo non sono stati conteggiati quegli allievi che erano nel sistema già prima, altrimenti il numero sarebbe ancora maggiore). Nel complesso dell'intero sistema di corsi d'integrazione non si ha un dato preciso, ma alcune settimane fa la foto di un immigrato, di un allievo, è apparsa sul giornale: era la persona numero 1.000.000 ad aver frequentato un corso. È questo dunque il numero di persone ad aver frequentato un corso a partire dal 2005 e circa il 10% hanno seguito il corso di alfabetizzazione.

Anche il corso di integrazione per l'alfabetizzazione è stato esaminato. Ne è stato osservato il funzionamento con una rilevazione all'inizio e una alla fine del corso. Per il controllo a campione sono stati presi in considerazione 57 corsi. Ricordiamo brevemente alcuni risultati: in media le competenze migliorano di un livello, ovvero i principianti assoluti raggiungono il livello A1, coloro che erano A1 all'inizio raggiungono l'A2 e così via. Va però precisato che il progetto per il corso di integrazione e alfabetizzazione prosegue solo fino all'A2, non fino al B1. Per tutti gli immigrati, anche gli analfabeti, è previsto il B1 come livello di arrivo, ma le proposte didattiche giungono solo fino all'A2. Pertanto non è formalmente possibile raggiungere il livello B1 all'interno di un corso di alfabetizzazione, è necessario cambiare corso, ma non sono in molti a farlo. Il 60% non ha competenze orali e il 70% ha competenze limitate nell'ambito della lingua scritta, il 74% è costituito da immigrati che sono giunti in Germania prima del 2005.

I corsi in media sono costituiti da 20 unità di 45 minuti a settimana. Ogni corso è composto mediamente da 10 studenti, 72% sono donne, l'età media degli apprendenti è 42 anni. I maggiori Stati di provenienza sono Turchia e Iraq, però le lingue più rappresentate, e questo è importante dal punto di vista didattico, soprattutto se si lavora con il Quadro di riferimento europeo, sono il curdo, l'arabo, il turco, il russo. Se si vuole lavorare con l'alfabetizzazione contrastiva e quindi includere le lingue madri degli allievi anche nel processo di alfabetizzazione, cosa che posso solo consigliare, allora le lingue madri risultano più importanti delle nazionalità.

Gli allievi possono essere divisi in diverse categorie: i cosiddetti analfabeti primari, ovvero persone che non hanno alcuna o hanno una limitata esperienza scolastica; gli analfabeti funzionali, che hanno esperienza scolastica, ma non a sufficienza da permettere loro di leggere e scrivere a un livello necessario all'interno della società; un terzo grande gruppo costituito dai cosiddetti Zweitschriftlernern[2], i quali non sono analfabeti, ma sono persone alfabetizzate, ad esempio, in arabo e pertanto non conoscono i caratteri romani. Questi tre grandi gruppi possono essere a loro volta ulteriormente suddivisi: ad esempio uno Zweitschriftlerner può essere anche analfabeta funzionale nella stessa lingua araba e quindi avere problemi anche in arabo. Esistono ulteriori sottogruppi, ma a grandi linee gli analfabeti si dividono in un terzo, un terzo e un terzo. Perché questa divisione è così importante? È importante concettualmente perché hanno bisogno di obiettivi diversi: hanno obiettivi comuni, come ad esempio imparare a leggere e a scrivere, imparare il tedesco, ma gli analfabeti primari hanno degli obiettivi in più che risultano essere completamente diversi rispetto a quelli di uno Zweitschriftlerner. E giungo ora al punto anticipato prima, quando ho chiesto cosa significa essere veloce o lento all'apprendimento e perché arriviamo a definire un allievo lento all'apprendimento. Credo che il nodo centrale sia il procedimento di verifica delle competenze: facciamo dei test e da questi emerge chiaramente che un analfabeta primario ha appreso lentamente. In verità non è così. Imparano moltissimo, imparano ad esempio come si utilizza la matita, cosa che all'inizio risulta dolorosa, senza essere presi dai crampi, imparano a seguire la linea del foglio. Essi devono imparare anche cose basilari di questo tipo. Gli Zweitschriftlerner, invece, non le devono imparare, lo sanno già fare dalla scuola. Ci sono quindi obiettivi diversi e bisogna prestare attenzione a ciò che il test mette effettivamente in evidenza. Gli analfabeti primari imparano quindi moltissimo, così come

[2] Non-roman Alphabet literales.

gli analfabeti funzionali e gli altri, iapprendono però altre cose. Negli Zweitschriftlernern si possono rilevare i maggiori progressi. Fanno molti progressi in confronto agli altri gruppi, agli analfabeti primari e questo si nota anche nelle altre attività: nell'ascolto, nella lettura, nella scrittura e nel parlato e così via. Nella scrittura e nella lettura forse non è così netto, ma si nota ed è necessario fare attenzione: questo è ovviamente un risultato del tipo di test. Se nella verifica delle competenze venissero effettivamente presi in considerazione anche altri aspetti dell'alfabetizzazione, allora si noterebbe che proprio gli analfabeti primari hanno imparato molto: autonomia nell'apprendimento, dimestichezza nell'uso della matita, nell'uso del computer, competenze sociali e via di seguito. Questo è del resto molto importante nello sviluppo del progetto: bisogna stare attenti a non concentrarsi esclusivamente su aspetti linguistici, ma per quanto possibile dotare di una progressione anche tutti gli altri aspetti, ad esempio si può suggerire una progressione nell'ambito dell'autonomia nell'apprendimento. Questa situazione si può notare anche nel parlato. Anche in questo caso si può notare un miglioramento e il maggiore miglioramento si rileva effettivamente negli analfabeti funzionali e negli Zweitschriftlernern. Lo stesso si può dire per la produzione orale. Per quanto riguarda la lettura abbiamo grandi progressi anche negli analfabeti primari, ma questo si spiega da sé e lo stesso si può dire per la scrittura. Ad ogni modo possiamo vedere che le 1.200 ore portano a dei risultati, chi partecipa al corso impara moltissimo.

Emerge inoltre l'eterogeneità del profilo linguistico dei vari gruppi partecipanti ai corsi: analfabeti primari, analfabeti funzionali, Zweitschriftlerner e a questi si aggiungono inoltre le competenze nell'ambito del tedesco come seconda lingua. I corsi sono quindi molto eterogenei e per questo gli insegnanti devono possedere molteplici competenze, conoscere molti metodi diversi non solo nell'ambito dell'insegnamento del tedesco come L2, ma anche nell'insegnamento di competenze riguardanti la lingua scritta. Questo porta soprattutto all'utilizzo di metodi di didattica attiva, quindi non i classici metodi d'insegnamento, ma ad esempio progetti di gruppo, attività a tappe, "officine" di ricerca, lavoro libero per gruppi: tutto ciò che è fortemente orientato verso l'allievo, fortemente personalizzato.

Gli obiettivi dell'alfabetizzazione sono sintetizzabili in diversi punti L'obiettivo principale non è solo quello di alfabetizzare, ma di portare le persone a raggiungere il livello A2, almeno per quanto riguarda le capacità di lettura e di scrittura nell'ambito dell'uso della lingua tedesca parlata. In secondo luogo, vi è anche la necessità di coinvolgere le lingue madri (e questo è importante soprattutto se si basa il corso sul Quadro Comune di riferimento europeo), le quali sono saldamente presenti nel progetto. Que-

sto dipende sempre dalle competenze degli insegnanti, dalle loro possibilità, dal materiale a loro disposizione. In terzo luogo, è di fondamentale importanza sviluppare l'autonomia di apprendimento, in quanto grazie al corso si raggiunge al massimo il livello A2. Ciò equivale a un uso elementare della lingua, non siamo ancora all'uso autonomo e in linea di massima senza autonomia di apprendimento può solo peggiorare, quindi dobbiamo provvedere affinché gli allievi siano in grado di mantenere almeno il livello raggiunto, questo è il minimo.

Ci sono inoltre altri aspetti come la *visual literacy* e in proposito desidero sottolineare che leggere e scrivere non significa solo conoscere l'alfabeto, quanto piuttosto che queste persone non sono andate a scuola e ciò significa che non hanno imparato come si maneggia un libro, o un dizionario, come si legge un grafico o una tabella degli orari dei pullman e così via. Devono imparare tutte queste cose. Un quinto obiettivo è lo sviluppo di competenze nell'utilizzo dei media: computer, internet. Sembra difficile, ma in realtà non lo è. Sulla base della mia esperienza di insegnante, che ha lavorato per più di dieci anni con questi allievi, posso dire che questo viene recepito in maniera molto, molto positiva. Occorre poi prestare attenzione agli aspetti culturali e in questo caso si può, tra l'altro, suggerire una progressione. Ad esempio, segnalo un progetto canadese nel quale la puntualità era definita concettualmente all'interno di una progressione. L'allievo nelle prime 200 ore sa che la puntualità è un fattore importante nella società canadese, sa che è importante arrivare puntuali al corso e ad un certo punto l'allievo arriva puntuale. Se non facciamo così, se non indichiamo una progressione, allora è facile dire che gli allievi non sono motivati, non hanno voglia, non vengono alle lezioni e così via. Ma anche in casi come questo bisogna dare a persone provenienti da altri paesi, da altre culture, il tempo di imparare a conoscere aspetti di questo tipo e non solo l'alfabeto e via dicendo. Ci sono quindi molte cose che sono state anche prese in considerazione nel progetto. Nello sviluppo del progetto è davvero molto importante che questo venga considerato in modo olistico e si aprano molte porte, non solo linguistiche quindi, anche se la verifica delle competenze è di natura linguistica. Del resto non ritengo la verifica delle competenze un problema: il test ci ha effettivamente permesso di aumentare il numero delle ore. I test non sono quindi esclusivamente ne-

gativi. Dal punto di vista della didattica[3], infine, è necessario orientare l'organizzazione del corso in base alle risorse e includere la lingua madre degli allievi. Quali risorse possiedono coloro che partecipano al corso? Sono persone adulte che hanno imparato molto nella vita, possono fare molte cose ed è proprio qui che bisogna cominciare. Un tale approccio risulta efficace ovviamente solo quando si procede individualmente. In questo caso consiglierei vivamente di lavorare con il portfolio. Il portfolio è uno strumento ottimale per verificare le risorse personali di ciascuno nonché è utile per calibrare la propria lezione sui bisogni specifici degli allievi. L'autonomia di apprendimento è molto importante, così come lo sono le strategie di apprendimento e l'utilizzo di metodi di didattica attiva. La lezione frontale è un buono strumento, ma ne esistono anche altri altrettanto validi. In altri termini: la lezione frontale è utile al fine di veicolare molte informazioni in poco tempo, ma non è funzionale al fine di trasmettere autonomia di apprendimento. Una lezione basata su progetti di gruppo è più utile a tale scopo. Per questo è necessario più tempo per i contenuti. E infine, il portfolio di alfabetizzazione. Fortunatamente in quest'ambito si sta muovendo qualcosa e al momento viene pubblicato molto. Negli ultimi due o tre anni dalle grosse case editrici è stato pubblicato per i corsi di alfabetizzazione tanto quanto è stato pubblicato negli ultimi vent'anni e per di più di maggior qualità. A tal fine è stato ovviamente importante il fatto che ci fossero un progetto e un finanziamento come incentivo anche perché le case editrici non producono materiali didattici.

[3] Some Teaching Principles: resource-orientation; use of the partecipant's fist language; emphasis on learner autonomy; learning strategies; open teaching methodos; literacy porfolio.

2.6 Istruzione degli adulti: il ruolo svolto dai Centri Territoriali Permanenti (CTP) nella formazione linguistica e civica dei migranti

di *Patrizia Capoferri*[*]

Il presente intervento, che ha lo scopo di definire il ruolo dei Centri Territoriali Permanenti (da ora CTP) nell'ambito della formazione dei migranti adulti, poggia su tre aspetti fondamentali. Per far emergere il ruolo dei CTP occorre seguire un filo rosso che si snoda dalle origini di *Certifica il tuo Italiano*, ripercorrendone i primi passi, per evidenziare poi la mission di tali istituzioni secondo la normativa e riflettere infine sui loro nuovi compiti in base alla disciplina dell'immigrazione.

Partendo dalle origini di *Certifica il tuo Italiano* si richiama la locandina della prima edizione, la cui immagine ha caratterizzato la fase iniziale di questa importante iniziativa ed è stata riproposta anche nelle future edizioni, come il marchio di riconoscimento del progetto.

Il progetto è stato costruito attorno ad un programma sperimentale con lo scopo di diffondere e sostenere l'apprendimento della lingua italiana attraverso anche un sistema di valutazione e di certificazione delle competenze.

Per quale motivo l'Ufficio Scolastico Regionale, attraverso l'azione dei CTP, ha subito partecipato e aderito a questo progetto? Innanzitutto è importante ricordare che lo studio preliminare era partito dalle analisi delle attività di alfabetizzazione realizzate sul territorio, al fine di andare ad individuare e valorizzare gli attori di questa azione. Attori fra i quali spicca il ruolo determinante rivestito dai CTP. Quindi i CTP si sono da subito rivelati come dei punti strategici e determinanti per la realizzazione dell'intervento.

[*] Referente intercultura e istruzione adulti USRLo ufficio XI. Referente Usr del progetto *Certifica il tuo Italiano* dalla III edizione.

Lo studio preliminare aveva messo in evidenza che sul territorio lombardo esistevano 32 sedi accreditate per l'esame di certificazione delle competenze linguistiche e che, di queste, 24 coincidevano con i Centri Territoriali Permanenti. Si poté pertanto contare su un punto di partenza consolidato e sperimentato, che aveva già dei rapporti significativi con gli enti certificatori proprio alla nascita del progetto.

I CTP, istituiti a seguito dell'Ordinanza Ministeriale 455 del luglio 1997, hanno raccolto ed integrato, come evidenziato da Alessandro Lombardi, le esperienze già avviate di alfabetizzazione dei corsi per lavoratori. Sotto l'aspetto organizzativo si può dire che essi rappresentano tutto quell'insieme di servizi presenti sul territorio per sostenere la formazione degli adulti. Si ricorda che ai CTP si possono iscrivere tutti i cittadini italiani che hanno compiuto il sedicesimo anno d'età, ma anche i cittadini stranieri indipendentemente dal titolo di studio posseduto, quindi anche gli analfabeti.

Si cita un passaggio dell'Ordinanza Ministeriale sopra menzionata:

> L'educazione in età adulta viene inserita nello scenario dell'istruzione e della formazione permanente, in una prospettiva nella quale ogni persona, a qualunque età, sia posta in grado di governare il proprio apprendimento, di partecipare ai processi di riconversione e di usufruire di offerte d'istruzione che consentano di migliorare la qualità della vita.

In quanto avente come sfondo l'istruzione e la formazione permanente, ma proprio in una prospettiva finalizzata a garantire pari diritti e pari opportunità e permettere di migliorare quella che è la qualità della vita di ogni cittadino, la ratio dell'Ordinanza Ministeriale è stata quindi quella di ordinare, coordinare e sviluppare tutte le attività di istruzione e formazione organizzate per l'età adulta al fine di rispondere a quelli che erano i bisogni di alfabetizzazione culturale e di innalzamento degli standard formativi, ma anche di acquisizione e consolidamento delle competenze di base oppure di acquisizione e sviluppo delle competenze professionali.

Nei CTP è possibile raggiungere gli obiettivi di un'educazione permanente. I CTP fanno capo a istituzioni scolastiche individuate nell'ambito del primo ciclo dell'istruzione, quindi nella fascia dell'obbligo d'istruzione, come coordinatore responsabile di queste istituzioni viene incaricato un dirigente scolastico.

Da subito i CTP si sono configurati come luoghi capaci di leggere e di interpretare i bisogni di formazione dell'età adulta attraverso proposte varie-

gate che si concretizzano con l'attività iniziale di accoglienza e di ascolto dei cittadini al fine di raggiungere obiettivi specifici nell'ambito dell'alfabetizzazione e dell'implementazione delle competenze culturali e professionali della persona.

Essi possono realizzare tali finalità attraverso un modello integrato di rete, come quello attuato con il progetto *Certifica il tuo Italiano*. I CTP non solo sono stati individuati come i soggetti maggiormente coinvolti e titolati per raggiungere gli obiettivi specifici del progetto, ma di fatto avevano già anche una rete capace di dialogare sul territorio con le comunità locali, con il mondo del lavoro e con i partner delle diverse organizzazioni di volontariato sociale comunque presenti sul territorio lombardo.

Tabella 1 – La composizione delle reti[1]

Edizioni	Coord. Ust	Reti	Scuole	Enti locali	Assoc. terr.	Totale
Prima	9	16	79	28	18	150
Seconda	9	17	72	22	44	164
Terza	11	18	89	38	68	224
Quarta	12	18	199	44	134	407

Nella tabella 1 sono riportati solamente alcuni dati quantitativi, rinviando per un approfondimento all'intervento della professoressa Santagati[2], di analisi qualitativa e quantitativa sul monitoraggio effettuato sull'ultima edizione. Si è voluto qui mettere in evidenza i dati solamente quantitativi relativi alla composizione delle reti realizzate nell'ambito del progetto *Certifica il tuo Italiano* comparando le prime quattro edizioni. C'è stato il coordinamento dell'Ufficio Scolastico Regionale attraverso la collaborazione degli uffici scolastici competenti di ambito territoriale in ogni provincia. Le reti coinvolte nel corso del progetto sono incrementate da 16 reti iniziali a 18 reti nell'ultima edizione. Quello che invece è importante notare sono i numeri nelle colonne successive perché i CTP sono 66 in Lombardia, ma come capofila di ogni rete c'è un CTP che a sua volta può promuovere delle sinergie e convenzioni con altre scuole, con enti locali e con associazioni del territorio. Abbiamo un numero interessante di attori sul

[1] Sul ruolo e la composizione delle reti nel progetto *Certifica il tuo Italiano* si veda anche il par. 1.1.2 di Alessandra Barzaghi.
[2] Cfr. cap. 2.7..

territorio tutti uniti da due obiettivi cooperativi che sono proprio quelli di scopo e di compito.

Passiamo a un'analisi dal punto di vista normativo sui nuovi compiti dei CTP alla luce di quelli che sono stati i decreti riguardanti le politiche dell'immigrazione. Il 4 giungo 2010 è stato sottoscritto un decreto interministeriale firmato dal Ministero dell'Interno e dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il MIUR, riguardante le modalità di svolgimento del test di lingua italiana per i cittadini stranieri richiedenti il permesso di lungo soggiorno CE. La collaborazione tra i due Ministeri è stata determinante e il Ministero dell'Interno, proprio il 27 novembre 2012 durante un tavolo tecnico nazionale, ha più volte sottolineato il ruolo importante affidato ai CTP. Si ricorda che a seguito di questo decreto i CTP sono stati riconosciuti quali enti in grado di rilasciare certificazioni linguistiche. Questa competenza prima in Italia era riconosciuta e esercitata solamente dai quattro enti certificatori.

Un altro dato quantitativo per testimoniare il ruolo dei CTP è ricavabile nella formazione adulta: da febbraio a dicembre 2011 sono stati scrutinati 19.722 cittadini stranieri. Le certificazioni rilasciate di livello A2 sono 16.513, pari all'83,73%; gli esaminati in questa annualità sono stati 17.438 e le certificazioni rilasciate 13.415 pari al 76,93%.

Un altro compito affidato ai CTP in seguito all'applicazione della nuova disciplina sull'immigrazione, il DPR 179 del 2011, è l'attuazione dell'accordo quadro del 7 agosto 2012, che prevede lo svolgimento di sessioni di formazione civica e di informazione svolti presso i CTP. L'articolo 4 comma 1 stabilisce che tale sessione avvenga esclusivamente presso i CTP. Per la realizzazione di tale accordo l'USR, tramite gli uffici scolastici di ambito territoriale ha sottoscritto accordi con le Prefetture lombarde per lo svolgimento delle sessioni di formazione civica, a partire da maggio 2012. Ogni mese sul territorio lombardo si svolgono 48 sessioni di formazione civica.

Per quanto riguarda il futuro dei CTP, il 3 ottobre 2012 è stato approvato il regolamento dei Centri Territoriali per gli adulti, che istituisce i nuovi Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti (CPIA). Il testo prevede una graduale applicazione. Avremo, a partire dal 2012-2013, l'avvio a livello nazionale di alcuni progetti. Dal 2014 l'istituzione dovrebbe essere una situazione di sistema che prevede proprio la partecipazione di 128 istituzioni scolastiche a livello nazionale.

Nei compiti possiamo proprio delineare quello che continuerà ad essere il ruolo ancora decisivo ed importante legato alla formazione dei cittadini adulti presenti sul nostro territorio, quindi l'apprendimento e la certi-

ficazione delle competenze linguistiche, ma anche lo sviluppo delle competenze professionali.

In chiusura occorre ricordare l'impegno quotidiano di tutti gli operatori e i docenti dei CTP e il prezioso contributo in questo specifico progetto.

2.7 I docenti di italiano L2, attori delle politiche formative per gli immigrati

di *Mariagrazia Santagati*[*]

Il progetto pluriennale *Certifica il tuo Italiano* (CTI) rappresenta un osservatorio privilegiato per l'analisi delle politiche di formazione linguistica rivolte agli adulti immigrati, le quali hanno ricevuto un notevole impulso a partire dai recenti sviluppi della normativa sull'integrazione[1]. I dati raccolti attraverso CTI ci permettono di svolgere un approfondimento sulle misure messe in atto con soggetti svantaggiati e vulnerabili, che possono presentare difficoltà nell'accesso e nella partecipazione ai corsi normalmente erogati dai Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti[2].

Nella quarta edizione del progetto (CTI4) e nell'ambito delle attività di monitoraggio condotte dalla Fondazione Ismu, è stata realizzata un'analisi delle risorse umane impegnate nell'insegnamento dell'italiano L2: i docenti sono da considerare gli attori principali della formazione linguistica degli adulti stranieri e la presenza di insegnanti opportunamente formati è un elemento chiave per rispondere in maniera efficace alle esigenze formative degli adulti stranieri presenti in Lombardia. Questa analisi risulta di particolare importanza, in quanto abbondano i dati e i contributi di ricerca sulla domanda e offerta formativa nazionale sui corsi a favore di cittadini

[*] Responsabile del Settore Educazione della Fondazione Ismu, ricercatrice in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

[1] In particolare, a partire dal DPR n. 179 del 2011 (regolamento concernente la disciplina dell'Accordo di integrazione, in vigore dal 10.3.2012), per ottenere un permesso di soggiorno, lo straniero dovrà dimostrare entro due anni dall'ingresso di conoscere la lingua italiana al livello A2, i principi fondamentali della Costituzione italiana e alcuni elementi basilari della vita civile. Della verifica di questi requisiti, i CTP sono stati incaricati dell'organizzazione di specifici test di lingua e cittadinanza. Per approfondire la questione della formazione linguistica per adulti, cfr. Colombo, Santagati, 2013.

[2] Si rimanda al paragrafo 1.1.2 per il quadro generale sul monitoraggio quantitativo del progetto.

stranieri per l'integrazione linguistica e sociale erogata dai CTP (Indire, MIUR, Ida, 2013; Gilardoni, Santagati, 2010). Al contrario, non sono molte le analisi concernenti i docenti di italiano lingua seconda, figure professionali che lavorano prevalentemente nei CTP, nelle istituzioni scolastiche e nel terzo settore, ma non ancora riconosciute ufficialmente in Italia, non essendo ancora stata istituita né una classe di concorso specifica né una certificazione univoca che attesti le qualifiche necessarie a svolgere questa professione.

A fronte di questo scenario incerto, il contributo presenta i risultati del monitoraggio sui docenti di CTI svolto nel 2012 e si pone i seguenti obiettivi. In primo luogo, si descrivono le caratteristiche principali dei docenti di italiano L2, individuate tramite un questionario somministrato on line. I dati raccolti consentono di precisare i tratti distintivi dei docenti, sulla base di alcune caratteristiche socio-demografiche, dei livelli di istruzione e dei percorsi formativi, della condizione professionale nell'ente di appartenenza. Si ricostruisce, inoltre, l'esperienza di insegnamento e il coinvolgimento nel progetto CTI e in altri iniziative analoghe.

In secondo luogo, la riflessione approfondisce il ruolo svolto dai docenti nell'ambito del progetto, a partire da opinioni e rappresentazioni emerse in due focus group, cui hanno partecipato rispettivamente 10 docenti di CTP e 13 docenti impegnati in organizzazioni di terzo settore (associazioni, cooperative, parrocchie coinvolte nelle 18 reti di CTI4). Nei focus group, si sono identificati le caratteristiche ideali del "buon" docente di italiano L2, messe a confronto con i punti di forza e di debolezza dell'insegnamento nella realtà quotidiana.

Nelle conclusioni, infine, si propongono indicazioni e priorità per il futuro sottolineate e dibattute tra i docenti, che individuano prospettive e sfide rispetto alla questione dell'insegnamento dell'italiano L2, con uno sguardo particolare alle fasce di utenza più fragili e a bassa scolarità.

2.7.1 Profilo degli insegnanti di *Certifica il tuo Italiano*

Nella prima fase quantitativa della ricerca, è stato coinvolto circa il 50% dell'universo dei docenti impegnati nelle diverse edizioni del progetto (113 soggetti), se si stima che complessivamente CTI ha coinvolto dal 2006, primo anno di attivazione, al 2012 circa 250 docenti[3].

[3] Si tratta dei docenti coinvolti nei corsi di formazione di italiano L2, diverso e molto superiore è il numero degli insegnanti che nell'ambito di *Certifica* hanno partecipato alla formazione dei formatori. Si veda a tal proposito il paragrafo 1.1.3 di E. Cicciarelli.

Che cosa emerge dal questionario somministrato ai docenti? Per ciò che concerne le caratteristiche socio-anagrafiche (Tab. 1), si può osservare che l'88,5% del campione è costituito da donne, mentre i maschi sono solo l'11,5% dei docenti del progetto. Siamo dunque di fronte ad un gruppo prevalentemente femminile, specchio della composizione del corpo insegnante in Italia che, tra l'altro, si occupa di insegnare l'italiano a un'utenza di immigrati in cui prevalgono ancora una volta le donne[4]. Rispetto agli enti di appartenenza, circa il 66,4% del campione è rappresentato da docenti di CTP, mentre il 33,6% appartiene ad altri enti. Dall'incrocio fra fasce d'età e enti di appartenenza, si può evidenziare una componente significativa di docenti molto giovani (il 33,5% non ha più di 35 anni) che spesso trova nelle organizzazioni del privato sociale un canale per sperimentare sul campo le competenze apprese nei percorsi universitari. Sempre in questo settore, al contrario, rilevante è l'impegno di docenti in pensione che prestano la loro opera di volontariato in questo campo.

Tabella 1 – Caratteristiche dei docenti di CTI. Valori assoluti e percentuali. Monitoraggio 2012

Caratteristiche	V.a.	%
Genere		
Donne	100	88,5
Uomini	13	11,5
Età		
Fino a 35 anni	37	32,7
36-45 anni	21	18,6
46-55 anni	21	18,6
Oltre i 56 anni	34	30,1
Ente di appartenenza		
CTP	75	66,4
Altri enti (parrocchie, associazioni, ecc.)	38	33,6
Ruolo del docente nell'ente in cui ha svolto i corsi di CTI		
Docente dipendente dell'ente	34	30,1
Docente collaboratore dell'ente solo per CTI	57	50,4
Volontario presso l'ente di appartenenza	22	19,5
N. casi = 113		

Fonte: ricerca Fondazione Ismu

Un dato interessante è quello relativo al ruolo dei docenti impegnati nel progetto. Il 30,1% (dato che sale al 40% quando si parla di docenti di CTP) è costituito da docenti dipendenti dall'ente in cui hanno svolto il corso di *Certifica il tuo Italiano*. Si osserva, però, una percentuale ancor più elevata (50,4%) che è rappresentata da docenti che sono collaboratori dell'ente di

[4] A tal proposito, si veda il saggio di M. Colombo in questo volume, su donne migranti e progressivo accesso alla cittadinanza attraverso la formazione.

appartenenza solo per i corsi attivati da CTI: in effetti, si è verificato un aumento del personale impegnato nell'insegnamento dell'italiano, provocato proprio da questo progetto e da iniziative analoghe (ad es. il progetto FEI della Regione Lombardia *Vivere in Italia*). Queste attività hanno permesso l'implementazione di un'offerta aggiuntiva e sperimentale, complementare all'offerta ordinaria dei corsi attivati dai CTP, che hanno consentito di incrementare e professionalizzare un numero sempre più elevato di docenti di italiano L2 della Lombardia, impegnati sia nel settore pubblico sia in quello privato. Infine, un'ulteriore componente importante (19,5% del totale del campione e 56,4% degli operatori del privato sociale) è quella composta da volontari, risorsa importante per il contatto e il per il coinvolgimento delle fasce più vulnerabili di stranieri e delle donne.

Rispetto al titolo di studio e alla formazione pregressa (Tab. 2), si evidenzia una percentuale rilevante di docenti con un titolo di istruzione molto elevato: circa i tre quarti (74,4%) del gruppo di soggetti che ha compilato il questionario è in possesso di una laurea, mentre il 4,4% possiede un dottorato di ricerca o un master. Vi è poi un nucleo pari al 21,1% in possesso di diploma, costituito soprattutto da maestri e alfabetizzatori, in genere con un diploma ottenuto negli ex istituti magistrali. Entrando nel dettaglio dei contenuti della formazione, si può notare che le lauree in Lettere (39,8% del campione), in Lingue (17,7%), in Scienze della Formazione (9,7%) sono fra le più diffuse tra i docenti di L2 di CTI. Notevole è inoltre la percentuale di soggetti in possesso di una specializzazione per la didattica dell'italiano L2: anche grazie a questo progetto che ha investito fortemente nella formazione dei docenti[5], circa un quarto del campione (25,7%) è in possesso di una certificazione di competenza in didattica dell'italiano a stranieri (come ad es. il DITALS) o di un master in didattica dell'italiano L2. La specializzazione e la preparazione dei docenti è dunque un elemento distintivo di questo gruppo di docenti.

Per quanto riguarda invece l'esperienza dei docenti di CTI nell'insegnamento dell'italiano L2, il 59,3% del campione insegna da più di cinque anni italiano agli stranieri. Questa situazione è piuttosto diffusa sia fra docenti di CTP, sia anche fra i docenti di organizzazioni del privato sociale che sono stati coinvolti nel tempo nelle diverse edizioni di CTI.

[5] Si veda ancora il paragrafo 1.1.3 di E. Cicciarelli.

Tabella 2 – Esperienze formative e lavorative dei docenti di CTI. Valori assoluti e percentuali. Monitoraggio 2012

	V.a.	%	Docenti di CTP %	Docenti di altri enti %
Titolo di studio				
Diploma di scuola superiore	24	21,2	17,6	28,2
Laurea	84	74,4	77	69,2
Master/dottorato	5	4,4	5,4	2,6
Specializzazione didattica italiano L2				
Sì	29	25,7	28,4	20,5
No	84	74,3	71,6	79,5
Durata esperienza di insegnamento L2				
Meno di 3 anni	22	19,5	21,6	15,4
Dai 3 ai 5 anni	24	21,2	18,9	25,6
Più di 5 anni	67	59,3	59,5	59
N. casi = 113				

Fonte: ricerca Fondazione Ismu

In merito al coinvolgimento nei corsi, dal questionario emerge che i docenti hanno insegnato soprattutto in corsi che prevedono dei livelli di competenza linguistica di livello A2 (richiesto per l'Accordo di integrazione), ma anche di livello B1 (soprattutto nei CTP) e A1 (nelle associazioni con un'utenza a bassa scolarità). Rispetto al rapporto tra *Certifica il tuo Italiano* e gli altri corsi di italiano L2, possiamo notare come per il 77% del campione, data anche la componente forte di docenti di CTP, questo non è l'unico impegno e lavoro professionale, ma si integra con tutta una serie di altre attività, non ultimo il progetto "Vivere in Italia", finanziato dal Ministero dell'Interno, che in qualche modo è contiguo e complementare a CTI, costituendo un'offerta formativa plurale nel campo dell'italiano L2, resa possibile da una sinergia di finanziamenti provenienti da soggetti e da istituzioni differenti.

Ultimo aspetto indagato dal questionario riguarda la partecipazione dei docenti alla formazione attivata dal progetto che, come già detto, ha investito fortemente su una sempre maggiore professionalizzazione di questo gruppo di soggetti. Nel complesso, il 70,8% di docenti del campione ha partecipato alle proposte formative offerte nell'ambito del progetto. Rispetto a questa formazione si registra in generale una buona soddisfazione relativamente alla proposta ricevuta, in particolare da parte dei docenti del privato sociale che hanno potuto approfittare gratuitamente di una proposta specifica legata alla didattica dell'italiano L2.

Tabella 3 – Partecipazione alla formazione per i docenti proposta in CTI. Valori assoluti e percentuali. Monitoraggio 2012

	V.a.	%	Docenti di CTP %	Docenti di altri enti %
Sì	80	70,8	71,6	69,2
No	33	29,2	28,4	30,8
N. casi = 113				

Fonte: ricerca Fondazione Ismu

Infine, riguardo al progetto nel suo complesso circa il 75% dei rispondenti al questionario sostiene di essere stato molto o moltissimo soddisfatto per la collaborazione a *Certifica il tuo Italiano*. Questo è un elemento che conferma il buon lavoro condotto in questi anni attraverso questo progetto, che ha ottenuto risultati positivi per i corsisti che hanno potuto usufruire di corsi di italiano gratuiti diffusi capillarmente su tutto il territorio regionale, ma che non ha dimenticato gli insegnanti, considerandoli operatori ma anche destinatari privilegiati del progetto.

2.7.2 Tra caratteristiche professionali ideali e funzioni reali

Tenendo sullo sfondo il quadro descrittivo emerso dai questionari, attraverso i focus group si è passati alla valutazione di punti di forza e debolezze della professione dell'insegnamento dell'italiano L2 in Lombardia. In particolare, si sono messe a confronto le rappresentazioni, le visioni e le opinioni diverse dei docenti dei CTP e di quelli del privato sociale, proprio per sottolineare somiglianze e differenze, nonché complementarietà sviluppate fra queste figure nell'ambito del progetto CTI.

In primo luogo, si è dibattuto del profilo dell'insegnante di italiano L2 per adulti stranieri. Quali sono le caratteristiche di un "buon docente"?

Da un lato, i docenti dei CTP sottolineano, data l'appartenenza ad un'istituzione che appare talvolta piuttosto rigida, l'importanza di elasticità e flessibilità in termini di orario, di programma, di organizzazione delle lezioni, di disponibilità umana e professionale, di adattamento alle esigenze e alle richieste dell'utenza straniera. A ciò si aggiungono altri aspetti significativi, quali: le competenze (in didattica dell'italiano L2, la conoscenza delle lingue straniere e della normativa sull'immigrazione, ecc.), la formazione e l'aggiornamento permanente, ma anche tutta una serie di atteggiamenti da assumere nei confronti degli allievi adulti (il mettersi nei panni dell'altro, l'andare incontro agli studenti). I partecipanti al focus sottolineano che questa professione va intesa come una scelta e non come

ripiego o una via di fuga dagli impegni "della scuola del mattino", un lavoro che richiede una forte motivazione date le difficoltà di insegnare agli adulti.

> Spesso ci capitava di incontrare insegnanti della scuola primaria a fine carriera, che pensavano di chiedere il trasferimento all'EDA per arrivare alla pensione tranquillamente, esasperati dalla situazione della scuola… per fortuna, almeno nella nostra esperienza, siamo un team di persone che ha "scelto" di insegnare agli adulti (focus group docenti CTP).

Dall'altro lato, i docenti delle organizzazioni del privato sociale considerano come caratteristica preminente del "buon docente" la condivisione di un progetto, di obiettivi, di una metodologia di insegnamento, data l'assenza di un'istituzione come la scuola in grado di fornire questo *frame* comune. Si sottolinea, peraltro, l'importanza della preparazione e il rifiuto dell'improvvisazione, rischio che talvolta si corre nel non profit e fra i volontari. Questi docenti evidenziano, inoltre, alcuni aspetti che rappresentano i loro punti di forza, ovvero le capacità relazionali, di ascolto, di empatia, di gestione dei conflitti e di mediazione, potenziate grazie a una generale sensibilità e apertura alla multiculturalità. Un aspetto significativo dell'insegnante impegnato nelle associazioni è la cosiddetta "doppia presenza": si tratta infatti di persone che non solo accolgono e incontrano lo straniero nell'aula del corso insegnandogli la lingua del paese d'accoglienza, ma anche lo accompagnano nell'inserimento sul territorio.

Il secondo aspetto dibattuto nei focus group riguarda le rappresentazioni collettive più diffuse rispetto ai docenti di italiano L2. I docenti di CTP intervistati tentano di decostruire un immaginario negativo di cui sono vittime (un docente di CTP è "colui che fugge da impegni burocratici e dal rapporto con i genitori degli allievi, facendo meno ore"), al fine di ribadire ancora una volta che si tratta di una professione impegnativa e difficile, per la quale bisogna essere motivati.

> Per i colleghi del mattino, chi lavora all'EDA è un lazzarone: mettiamola subito come premessa. Gli orari, l'organizzazione sono più flessibili, poi c'è un apparente alleggerimento, almeno così viene percepito, sulla parte burocratica, il confronto con i genitori, tutte queste cose mancano … la questione della disciplina… Qualcuno lamenta che magari noi lavoriamo di meno, facciamo meno ore, ma alla fine qualcun altro vorrebbe essere coinvolto nel lavoro? qualcuno quando è coinvolto dice

"ma mi fate fare un lavoro che non è il mio!" (focus group docenti di CTP).

Si tratta anche di una professione che è sconosciuta ai più e ai colleghi delle scuole, nei confronti della quale c'è una certa diffidenza. Dal punto di vista di chi lavora sul campo, però il docente non è un semplice insegnante, ma diventa per gli adulti stranieri un vero e proprio punto di riferimento, cruciale nel processo di integrazione. Come anche emerso dai dati quantitativi, il docente si configura come uno specialista, disponibile ad adattarsi al cambiamento e all'innovazione, contribuendo a costruire una nuova e positiva rappresentazione di questa professione.

Nella definizione di questa professione, fra i docenti del privato sociale emergono alcune differenziazioni legate all'età dei docenti, all'approccio all'insegnamento e al tipo di esperienza. Si sono rintracciati, in particolare, tre tipi di docenti: gli insegnanti in pensione, ma che continuano ad impegnarsi nel volontariato e nelle associazioni, mettendo a disposizione la propria esperienza professionale nell'insegnamento; gli studenti universitari e tirocinanti, che sperimentano sul campo, attraverso le attività di volontariato, le conoscenze apprese nei percorsi universitari e si approcciano, in questo modo, al mondo del lavoro; i docenti 40-50enni, con una notevole sensibilità, interesse, attenzione per la dimensione interculturale, interessati alla comunicazione interculturale, alle lingue e alle culture altre e che si mettono in gioco in questo contesto.

Nonostante queste molteplici sfaccettature, l'impegno nella didattica dell'italiano con stranieri adulti non viene considerato un servizio/lavoro adatto a tutti, anche perché l'insegnamento non si può improvvisare senza determinate competenze. Anche nel volontariato, viene realizzato un reclutamento di soggetti con adeguata formazione, specifiche attitudini e capacità relazionali, in grado di stare in aula con adulti e stranieri. I docenti volontari parlano infatti della necessità di avere delle "persone del mestiere", anche quando si tratta di un lavoro non retribuito. Da un lato, pertanto, l'insegnante si contraddistingue per la dimensione della gratuità, dell'impegno e del volontariato, dall'altro lato, invece, emerge un volontariato che si presenta come efficace, organizzato ed efficiente nel perseguimento delle proprie finalità (Lazzarini, 2003).

Si è poi ragionato sulle funzioni svolte dal docente di italiano L2, anche perché il compito professionale non è solo quello di insegnare a leggere, scrivere e migliorare il proprio italiano, ma le funzioni sono molteplici, con l'obiettivo di rispondere alle diverse esigenze dell'utenza.

Gli insegnanti dei CTP, ad esempio, si pongono come una risorsa per i colleghi delle scuole, divenendo punti di riferimento per l'accoglienza e l'integrazione formativa degli stranieri. Essi però circoscrivono il loro compito, assumendosi soprattutto la responsabilità direttamente connessa all'apprendimento, mentre non sentono di potersi far carico dell'inserimento complessivo del soggetto nella società di accoglienza. Spesso rifiutano il nuovo ruolo che gli viene attribuito dalle procedure connesse all'Accordo di integrazione, in cui il superamento del test di lingua e cittadinanza si collega all'ottenimento dei permessi di soggiorno.

Tabella 4 – Sintesi delle principali riflessioni emerse nei focus group con i docenti di CTI. Monitoraggio 2012

Docenti dei CTP	Docenti del privato sociale
Caratteristiche di "buon docente"	
Elasticità, flessibilità	Condivisione di un progetto
Competenze e aggiornamento permanente	Preparazione, non improvvisazione
Esperienza sul campo	Rapporto di fiducia con allievi
Capacità di mettersi nei panni degli studenti	Capacità relazionali/apertura a multiculturalità
Professione come scelta	Doppia presenza a scuola e sul territorio
Rappresentazioni del docente di italiano L2	
Lazzarone, sconosciuto	Differenze di età, approccio, esperienza
Punto di riferimento per gli adulti stranieri	Impegno per soggetti competenti e selezionati
Impegnato in un lavoro/contesto di frontiera	Volontari e professionisti
Disponibile al cambiamento e all'innovazione	Gratuità ed efficacia
Specialista con un'accresciuta professionalità	Efficienza
Funzioni del docente di italiano L2	
Insegnare a leggere e a scrivere	Aggregare/incentivare partecipazione ai corsi
Rispondere alle esigenze dell'utenza	Raggiungere utenza che non arriva al CTP
Essere una risorsa per colleghi delle scuole	Alfabetizzare, educare alla cittadinanza attiva
Essere punto di riferimento per accoglienza	Aiutare gli stranieri a vivere in Lombardia
Promuovere potenzialità degli allievi	Aiutare a risolvere problemi pratici
Assumersi responsabilità dell'insegnare	Accompagnare ai servizi del territorio

Fonte: ricerca Fondazione Ismu

> Viene quasi snaturato il nostro mandato perché l'insegnante non è un poliziotto, un insegnante promuove delle potenzialità, c'è un percorso che deve arrivare a un traguardo, ma quell'esame non ha niente a che vedere con questo. Un insegnante ti porta lungo un cammino, ti fa arrivare a dei risultati, ma questo test appunto non è questo, è un filtro… io ad un certo punto ho iniziato a pensare che, visto che si trattava di avere sul tavolo una pistola carica, contro le vite delle persone, delle sensibilità, delle esistenze… beh, è meglio una pistola carica darla in mano a un adulto responsabile, piuttosto che a un bambino o a una persona assolutamente scervellata che farebbe fuoco su di loro senza nessun genere di problema… quindi, visto che effettivamente questa

> cosa scotta, almeno forse è meglio che la gestiamo noi, perché l'alternativa è che la fa qualcun altro se non la facciamo noi… e quel qualcun altro di certo non è buono come noi, non è comprensivo come noi, non ha la compassione che abbiamo noi... a parte proprio la competenza, la conoscenza di questo altro che è lo straniero (focus group docenti dei CTP).

Questi aspetti sono, in qualche modo, complementari a quelli indicati dai docenti del privato sociale, che aggiungono anche il ruolo di aggregare e favorire la partecipazione dell'utenza ai corsi, con l'obiettivo di raggiungere soggetti che non riescono ad accedere ai CTP; proponendosi come alfabetizzatori, ma anche come docenti che possono educare gli stranieri alla cittadinanza attiva, aiutandoli a capire, muoversi e vivere in Lombardia.

Il profilo di docenti che emerge nei FG è, senza dubbio, influenzato dall'esperienza maturata nel progetto CTI. Per i docenti dei CTP, il progetto ha uno specifico valore aggiunto, data la complementarietà con l'offerta ordinaria dei CTP e l'integrazione con altri progetti. *Certifica il tuo italiano,* in effetti, potenzia il sistema dell'istruzione per gli adulti attraverso reti territoriali di organizzazioni che operano di comune accordo con i CTP, offrendo maggiore flessibilità di moduli, sedi, orari (Barzaghi, Lindenberg, Santagati, 2012). Il progetto ha offerto corsi adatti alle esigenze dell'utenza, con il raggiungimento di nuovi target, con l'offerta di servizi aggiuntivi e complementari e la diffusione capillare sul territorio attraverso le diverse sedi. Ultimo elemento che dà particolare valore al progetto ha riguardato la possibilità per i corsisti di sostenere l'esame di certificazione, inteso come una verifica finale che motiva la partecipazione seria e costante e attrae l'utenza.

Anche per quanto riguarda il privato sociale, CTI è stata una grande risorsa, una vera e propria chance per i volontari e per le attività svolte dalle associazioni. CTI ha rappresentato in sintesi una notevole opportunità di preparazione e specializzazione dei docenti e una risorsa per l'ampliamento dell'offerta formativa. Il progetto, poi, riconferma il valore della rete fra enti, che si sostanzia non solo in uno scambio di informazioni, ma è soprattutto un luogo di progettazione e di realizzazione di azioni comuni, definito da Colombo (2001) "partenariato di reciprocità". La rete, in questo progetto, rimane un luogo di incontro reale fra soggetti e individua nei CTP un'istituzione di riferimento su cui contare, un luogo in cui ci si incontra, ci si scambia e dove crescono le possibilità di migliorare le politiche legate all'insegnamento dell'italiano L2.

In particolare, rispetto alla formazione dei docenti, emerge che CTI ha permesso uno scambio concreto tra docenti dei CTP e del privato sociale per mettere in comune i "trucchi del mestiere" dell'insegnare ad adulti e stranieri. Il progetto, inoltre, con la sua ampia offerta formativa per docenti ha consentito di far formazione continua sulla didattica dell'italiano L2, offrire un apprendimento diffuso sulle certificazioni, impegnare gli insegnanti in un'utile formazione laboratoriale e nella costruzione di percorsi didattici, diffondendo sperimentazioni e novità (percorsi per analfabeti, utilizzo piattaforme multimediali, utilizzo video, ecc.), in un tentativo di rispondere sempre meglio ai bisogni di utenti, docenti e istituzioni.

2.7.3 Riflessioni conclusive. Indicazioni per le politiche linguistiche per gli adulti stranieri

In conclusione, nei focus si sono individuate indicazioni e raccomandazioni per le politiche formative e linguistiche indirizzate gli adulti stranieri. Il progetto *Certifica il tuo Italiano* ha sviluppato l'organizzazione a rete tra istituzioni pubbliche e private: oltre a questo importante obiettivo raggiunto, l'efficacia delle misure in atto può essere perseguita sempre meglio attraverso *una rete reale* non solo fra le istituzioni, ma soprattutto *fra i docenti*, ad esempio con un aggiornamento permanente con il supporto di istituti di ricerca e di esperti, con una formazione applicata alle specificità territoriali e ai casi concreti.

Altro aspetto da tenere in debita considerazione per il futuro è l'importanza di continuare a *lavorare* in questo campo *non solo con i CTP, ma non senza i CTP*. In altre parole, questo progetto ha aiutato a promuovere i CTP e i suoi docenti laddove non erano conosciuti e godevano di "scarsa reputazione", affermando però la rilevanza di un sistema formativo integrato che diventa un luogo cruciale di alfabetizzazione e di educazione progressiva alla cittadinanza per giovani e adulti stranieri.

Infine, si sottolinea la necessità di *considerare l'insegnante come attore politico*: è opportuno sentire il parere degli insegnanti nel costruire politiche locali di integrazione, anche attraverso la concertazione tra le scuole e le altre istituzioni che si occupano dell'integrazione degli immigrati.

> Andare al di là del ruolo semplice dell'insegnante … siamo in una società multiculturale nella quale aumenteranno sempre gli stranieri, è essenziale che ci sia un dialogo diretto tra il mondo degli insegnanti e le istituzioni. Una volta per tutte si metta sul tappeto questa questione,

che non ci siano universi separati. Finché avremo imposizioni da parte dell'autorità che non si occupa di insegnare, finché ci saranno delle imposizioni senza conoscere il parere degli insegnanti, non sarà possibile costruire buone politiche di integrazione.

2.8 Analfabetismo, genere e disuguaglianze: lo scenario globale della cittadinanza attraverso la formazione

di *Maddalena Colombo*[*]

Il progetto *Certifica il tuo Italiano*, promosso da Regione Lombardia, può essere meglio compreso se si pensa all'importanza che assume, nella società odierna globalizzata, il fatto di offrire lo strumento alfabetico a persone adulte che vivono la migrazione nei paesi europei e che, spesso, ne sono prive. Infatti la gran parte dei beneficiari dei corsi di Italiano L2 sono adulti a bassa scolarità, e ancora di più sono donne, la cui condizione va analizzata attraverso quei nessi sociali, storici e culturali che legano ad un tempo: la globalizzazione, la migrazione e l'istruzione. Attraverso la dimensione di genere, ci chiederemo quindi cosa aggiunge l'alfabetizzazione alla condizione delle donne migranti, in vista di una "cittadinanza globale", tutta da costruire nei percorsi di integrazione con le realtà di arrivo del migrante.

2.8.1 Mobilità e sviluppo umano

La migrazione è in sé un movimento globale, cioè indotto in larga misura dalla globalizzazione, un processo "aperto" che ha radici nella storia della persona, della sua famiglia o del suo gruppo etnico, e che non ha una conclusione prevedibile, bensì presuppone incertezza, rischio, disponibilità a raggiungere sempre nuove tappe. È importante collocare questo movimento rispetto al significato che assume per chi lo intraprende, il "migrante volontario". Mi servo in questo caso del rapporto dell'United Nation Development Program, *Overcoming the barriers* (UNDP, 2009: 1), che parla di mobilità come strategia di sviluppo umano. La migrazione è infatti ciò

[*] Professore associato di Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Dipartimento di Sociologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, ricercatrice Orim Lombardia – Gruppo scuola.

che offre "possibilità a un individuo di muoversi liberamente, di realizzare le proprie scelte di vita in un luogo piuttosto che in un altro, di innalzare il proprio tenore di vita": azioni che rientrano pienamente nella definizione di *human development*.

In una concezione liberale di sviluppo umano, legata ai diritti della persona e alla sua qualità di vita, portata avanti negli ultimi decenni dal premio Nobel Amartya Sen (1997) e dalla filosofa politica Martha Nussbaum (2002), ci si concentra non sui programmi nazionali e internazionali di aiuti ma sulle capacità umane (*human capabilities*) e quindi sull'agire della persona come base del proprio sviluppo, al di là della "dittatura del PIL" (Nussbaum, 2012). Ebbene, in questa concezione la mobilità del migrante assume il significato importante in quanto "capacità umana che prelude ad una libertà effettiva di condurre vite dignitose in accordo a progetti/desideri" (Sen, Nussbaum, 1993)[1].

Pertanto, capire le ragioni della mobilità, le sue traiettorie e gli esiti, e quindi la condizione che la mobilità procura tra chi la intraprende, fa parte del nostro modo di guardare allo sviluppo umano. Da un lato, la migrazione per la persona è un rischio in quanto traiettoria aperta, dall'altro è soprattutto una ricerca di opportunità, che va in una direzione *sicura* rispetto alla condizione di partenza. Questa ricerca di opportunità è scatenata dalla percezione di una disuguaglianza, nonché dal dislivello oggettivo tra le diverse condizioni di vita nel mondo. Ci si muove per colmare tale divario (*to fill in the gap,* è l'espressione usata a livello internazionale), tanto che anche l'UNDP dichiara "la migrazione ha un elevato potenziale per il miglioramento dello sviluppo umano" (UNDP, 2009: 8).

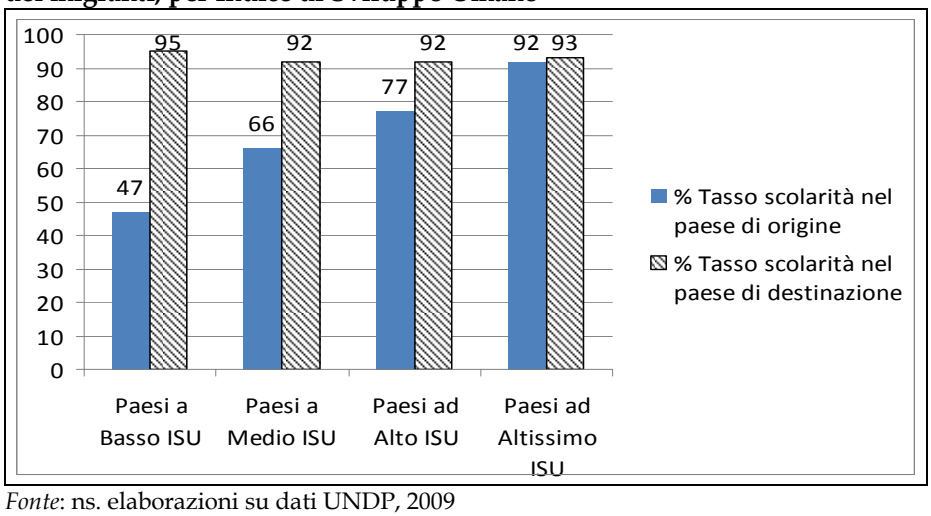
Tra i molti divari che si cerca di colmare tramite la migrazione, oltre a quelli della salute e del tenore di vita, c'è anche quello che riguarda la cultura, intesa sia come strumento che come espressione di una qualità di vita. Infatti, ritroviamo il tasso di alfabetizzazione adulta e il livello di scolarizzazione complessiva della popolazione tra gli indicatori che concorrono a formare l'indice di sviluppo umano (HDI - *Human Development Index*), con un valore che dovrebbe tendere al 100% quando un paese ha raggiunto il massimo grado di sviluppo. Nella graduatoria dei 177 paesi per i quali si calcola l'HDI, è facile intuire che sono i paesi dell'area OCSE ad accostarsi ai valori massimi (ad esempio, HDI calcolato per il 2007: media OCSE 0,932), mentre quelli di provenienza dei migranti si distaccano note-

[1] Occorre distinguere, secondo lo stesso UNDP, tra mobilità (libertà di muoversi) e movimento (effettivo esercizio di tale libertà). Ciò porta all'attenzione il fatto che, per godere della libertà di movimento, occorre sia rimuovere gli ostacoli (libertà negativa) sia offrire opportunità di scegliere la mobilità come strategia effettiva (libertà positiva).

volmente da questa misura: per lo stesso periodo, infatti, troviamo i paesi arabi (0,719), Asia orientale e Pacifico (0,770), Asia meridionale (0,612), America Latina e Caraibi (0,821), Africa sub-sahariana (0,514) (UNDP, 2009). Per avere un'idea più concreta, l'Italia è al ventiquattresimo posto di questo ranking, mentre l'Afganistan è al centosettantasettesimo; il divario è dunque impressionante. Per fortuna gli indicatori ci dicono che gli sforzi internazionali e le decisioni individuali (cfr. ad esempio le rimesse degli immigrati) stanno contribuendo ad attenuarlo (Chiappero-Martinetti, 2010: 49).

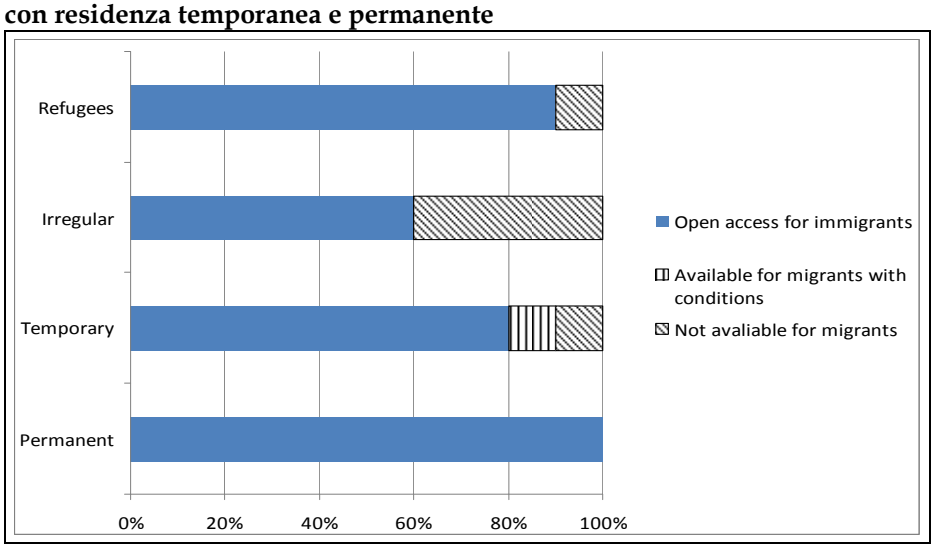
I rapporti internazionali dell'Agenzia per lo sviluppo delle Nazioni Unite ci confermano inoltre che *la decisione di emigrare nei paesi a più alto HDI rappresenta una strategia vincente per coloro che cercano di colmare i divari nella scala dello sviluppo*. Si ottiene, mediamente, un reddito di 15 volte superiore a quello percepito in precedenza; si raggiunge mediamente una scolarizzazione doppia (dal 47 al 95%); si riduce la mortalità infantile di 16 volte (da 112 a 7 morti per ogni 100 nati vivi). Per avere un'idea più precisa del *trade-off*, si possono comparare i tassi di scolarità dei paesi di provenienza e quelli di arrivo (Fig. 1), che mostrano come l'opportunità di istruirsi mediante la migrazione è offerta in misura maggiore proprio a chi proviene da aree con bassi indici di sviluppo umano (e bassa scolarizzazione adulta o generale).

Figura 1 – Confronto tra tassi di scolarità dei paesi d'origine/destinazione dei migranti, per Indice di Sviluppo Umano



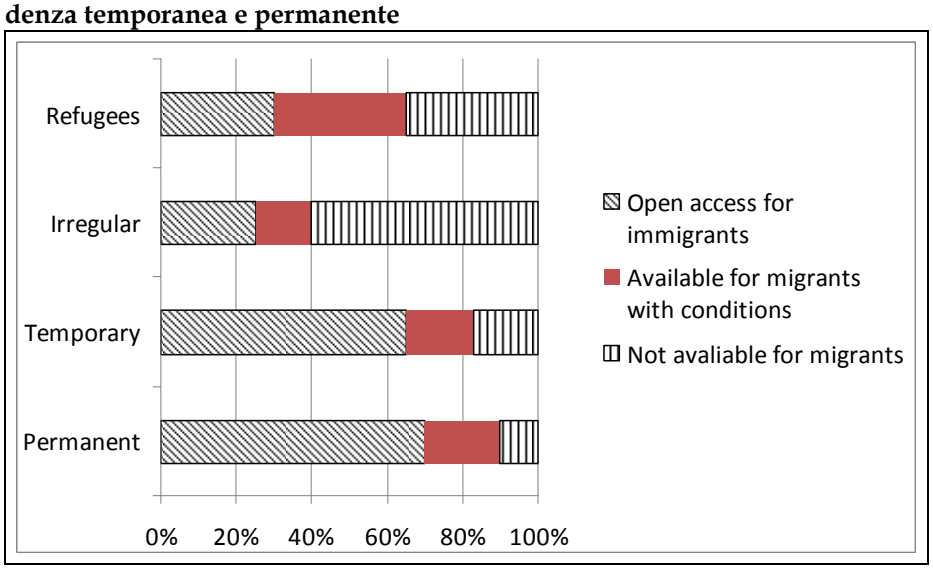
Fonte: ns. elaborazioni su dati UNDP, 2009

Figura 2 – Percentuale di paesi "in via di sviluppo" (Ipu 2) che garantiscono accesso all'istruzione primaria e secondaria a rifugiati, irregolari, stranieri con residenza temporanea e permanente



Fonte: ns. elaborazioni su dati UNDP, 2009

Figura 3 – Percentuale di paesi sviluppati (Ipu 1) che garantiscono accesso all'istruzione primaria e secondaria a rifugiati, irregolari, stranieri con residenza temporanea e permanente



Fonte: ns. elaborazioni su dati UNDP, 2009

Questo emerge anche dai dati sulla possibilità di accesso all'istruzione, distinti per categorie di persone migranti che potrebbero beneficiarne: vediamo infatti che, mentre nei paesi "in via di sviluppo" (cioè i luoghi di provenienza dei migranti in Europa) la possibilità di accedere all'istruzione di base è fortemente limitata a residenti temporanei, rifugiati e irregolari (Fig. 2), nei paesi a maggior grado di sviluppo l'accesso è notevolmente più aperto, garantendo anche ai migranti un diritto primario stabilito su base universale (Fig. 3).

2.8.2 Istruzione, migrazione e analfabetismo

Domandiamoci allora che tipo di risorsa rappresenta l'istruzione all'interno di questa strategia di sviluppo e promozione della persona. Ricordiamo che l'istruzione ha un doppio valore, *strumentale* ma anche *simbolico*, che ne fa un bene perseguibile anche sul piano delle mere ambizioni. Come sostengono molti sociologi dell'educazione, specialmente quelli che si richiamano all'approccio conflittualista, al sapere (e al titolo di studio che lo "certifica") si fa corrispondere un *valore d'uso* e un *valore di scambio*: al primo si associa un'idea di sapere come bene in sé, un investimento che il singolo individuo "sfrutta" per il proprio benessere, autonomia, espressività, integrazione sociale. Al secondo è associata la constatazione che istruirsi ha un effetto diretto sulla possibilità di trovare una migliore occupazione, quindi che la scolarità è un bene di consumo con un proprio valore di mercato (Besozzi, 2006: 188).

Ciò vale anche per il migrante adulto con bassa scolarità: la lingua che riesca ad apprendere, (anche) grazie ai corsi serali del progetto *Certifica il tuo Italiano,* che non a caso ha come sottotitolo: *L'italiano per il lavoro e la cittadinanza*, rientra pienamente nella doppia valenza dell'istruzione, rappresenta quindi una risorsa strumentale ed espressiva per la persona, uno strumento completo di cittadinanza.

Sappiamo anche che per i paesi che accolgono i migranti, dove si suppone vi sia un'elevata domanda di lavoro, avere persone più istruite, cioè manodopera più qualificata, permette di rinforzare i cosiddetti *nessi strutturali*: il rapporto diretto tra istruzione e PIL (o meglio, tra analfabetismo e povertà) conferma da decenni che i cicli economici positivi hanno necessità di competenza umana per essere sostenuti, almeno come variabile necessaria (Cobalti, 2007; Chiappero-Martinetti, 2011, World Bank, 2011), sebbene, come dimostra la recessione attuale, non più sufficiente. A livello planetario si è di fatto verificato che dove l'istruzione è mediamente più

elevata, cioè equi-distribuita tra le fasce sociali, c'è più pianificazione familiare, più cittadinanza attiva, più partecipazione al voto.

E infatti, a un profilo individuale ad alta scolarità si associa solitamente un più elevato livello di *personal agency*, cioè di effettiva possibilità e abilità di azione da parte di individui o gruppi, per perseguire scopi a cui essi attribuiscono valore, indipendentemente dal fatto che ci siano ricadute dirette sul loro benessere o tenore di vita (Archer, 2000). Con un più alto grado di acculturazione non vi è solo una più favorevole struttura di opportunità, ma anche più *libertà* di intraprendere il corso d'azione desiderato, che corrisponde alla piena realizzazione del concetto di dignità umana (Nussbaum, 2002).

Viceversa, la bassa scolarità, ovvero il tasso di analfabetismo è associato alla condizione di povertà o privazione e concorre a formare un indicatore inverso rispetto a quello dello sviluppo umano, cioè l'Indice di povertà umana (HPI)[2]. Si noti infatti che per definire la "deprivazione di conoscenze", come fenomeno che interessa persone o gruppi in un qualsiasi paese (anche uno tra quelli più sviluppati), l'UNDP utilizza la percentuale di adulti analfabeti o "funzionalmente analfabeti": questi ultimi sono individuati nei soli paesi industrializzati tra i cittadini che, pur sapendo leggere e scrivere, trovano difficoltà ad assolvere compiti semplici legati a un testo in prosa, come le regole di dosaggio di un farmaco dalla lettura della confezione[3]. Anche l'Italia, da parte sua, ha un tasso di deprivazione conoscitiva, magari inferiore a quello di altri paesi dell'area europea, specialmente mediterranei, ma pur sempre preoccupante: il 46% delle persone adulte risulta non essere in grado di appropriarsi della cultura scritta, con grave danno per lo stato di salute globale e la loro partecipazione sociale (Gallina, 2006: 283). Quindi il fenomeno dell'analfabetismo, come grave limite alle possibilità di sviluppo umano, non riguarda solo i paesi da cui provengono i migranti, ma attraversa le frontiere, manifestandosi diversamente. Ogni paese, del resto, ha la sua propria definizione di "alfabetizzazione" (*literacy*): l'Unicef ha raccolto 283 definizioni, che vanno dal più generico saper leggere e scrivere testi utili per la vita quotidiana

[2] HPI - *Human Poverty Index*: contiene quattro dimensioni: la deprivazione della longevità (speranza media di vita); la deprivazione della conoscenza (analfabetismo); la deprivazione di standard di vita decente (acqua potabile, servizi sanitari, percentuale bambini sottopeso, mancanza di reddito); l'esclusione sociale (disoccupazione) (UNPD, 2009).

[3] La distinzione tra analfabeti e funzionalmente analfabeti proviene dall'OCSE, che testa periodicamente la popolazione attraverso l'indagine IALS (*International Adult Literacy Survey*). Cfr. Cobalti, 2012.

(es. Russia) al più specifico saper leggere – anche con difficoltà – una lettera o un articolo di giornale (es. Rwanda).

L'analfabetismo, in chiave contemporanea, non può essere fatto coincidere totalmente con la mancanza di cultura, semmai rappresenta la mancanza di una "famigliarità" con la cultura stessa o comunque l'impossibilità di formalizzare la cultura che si ha e quindi di usarla nei contesti pubblici. Chiunque oggi possiede una propria cultura, anche una persona priva di titolo di studio o funzionalmente incapace di utilizzare messaggi scritti nella propria lingua, ma è una *cultura fragile*, che lo espone alle spinte assimilanti, soprattutto provenienti dai mass media, alle "appropriazioni esterne". Quindi una cultura che non "sa" difendersi. L'analfabetismo è inoltre legato a mancanza di autostima, ridotta capacità di scelta, scarsa possibilità di trasmissione della propria cultura al di fuori dell'ambito domestico. Per le donne e per i minori, ad esempio, ciò può significare una maggiore esposizione a discriminazioni sessuali, controllo maschile e abuso.

L'analfabetismo infine traccia una linea netta di diseguaglianza a livello globale: si pensi solo che l'area asiatica e l'area africana contengono i tre quarti degli adulti analfabeti presenti nel mondo.

Tabella 1 – Popolazione adulta analfabeta, percentuale di analfabeti su popolazione adulta e variazioni dei tassi di analfabetismo 1999-2004 in otto aree geografiche

	Milioni di adulti analfabeti 2006	% analfabeti su pop. adulta 2006	% variazione analfabetismo tra il 1999 e il 2004
Sub-Saharan Africa	153	38	9
Arab States	58	29	3
Central Asia	0,7	1	-29
East Asia and the Pacific	108	7	-44
South and West Asia	391	36	-0,3
Latin America and the Caribbean	36	9	-9
Central and Eastern Europe	8	2	-27
North America and Western Europe	4	0,6	-32
Mondo	759	16	/

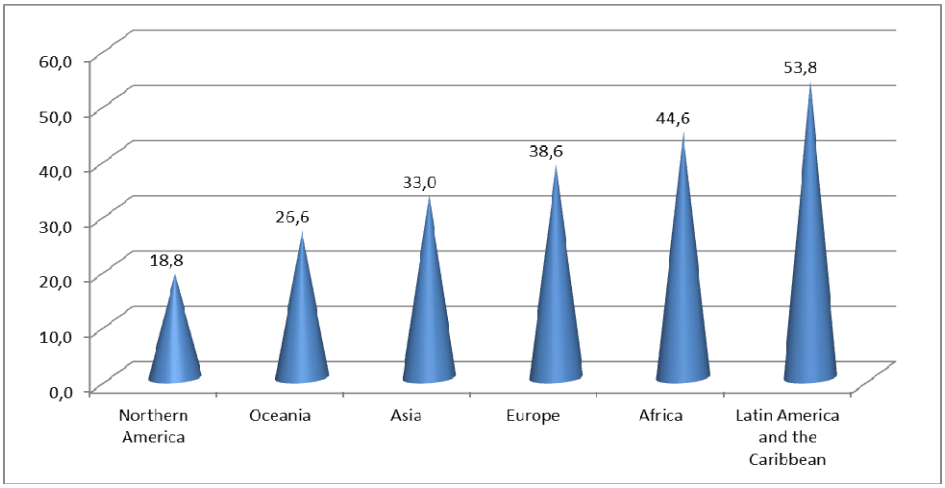
Fonte: ns. elaborazioni da Unesco – EFA 2006, 2012

Se guardiamo gli ultimi dati dell'*Education for All-Report* (Tab. 1), vediamo che l'Africa sub-sahariana, gli Stati arabi e quelli del Sud Ovest asiatico, sono le regioni con i tassi di analfabetismo più elevati e dove il fenomeno è addirittura aumentato in un arco di cinque anni.

Questo ci deve portare a ritenere la regione di provenienza degli immigrati uno dei dati più importanti per capire la domanda di alfabetizzazione che giunge fino a noi da parte di chi varca i propri confini. Infatti (Fig. 4), chi si muove dal continente africano e dall'America latina ha maggiore probabilità di far parte di uno strato sociale con livelli bassi di scolarità, rispetto a chi proviene da Nord America, Oceania, Europa e Asia.

Per i migranti che provengono da queste aree, quindi, il beneficio della migrazione è sicuramente molto alto. Ma, stando alla figura 4, si può notare anche che tra chi proviene dall'Asia (una delle zone più colpite da analfabetismo) solo il 33% risulta caratterizzato da bassa scolarità: ciò implica che per molti cittadini asiatici analfabeti non vi è la chance dell'emigrazione, dunque fra i migranti c'è una selettività a monte che "premia" i più intraprendenti, ad esempio quelli che provengono da aree urbane rispetto a chi dovrebbe affrontare spostamenti troppo rischiosi ed è privo di mezzi e di informazioni.

Figura 4 – Percentuali di migranti a bassa scolarità per continente di provenienza

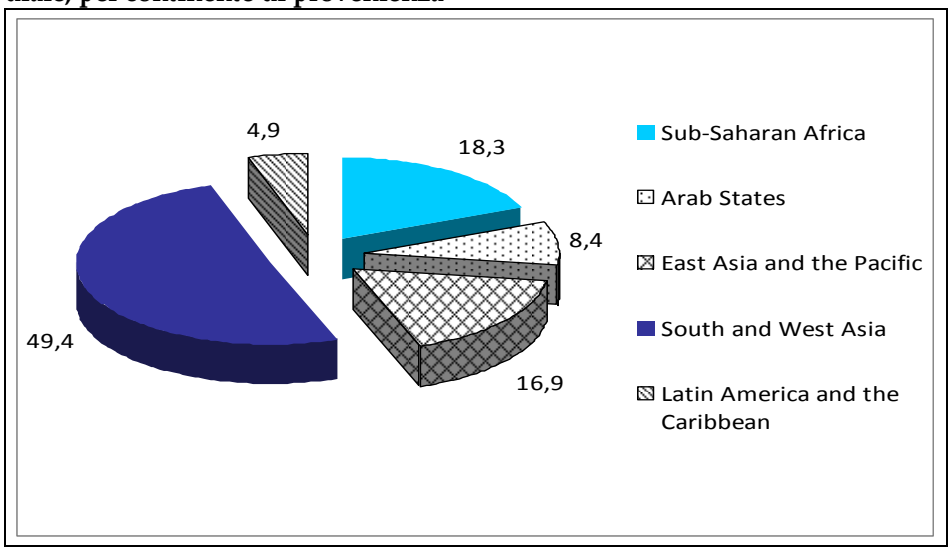


Fonte: Human Development Report, 2009

Guardando infatti alla distribuzione del fenomeno dell'analfabetismo nel mondo (Fig. 5), due terzi degli analfabeti risiedono nelle aree dell'Africa e dell'Asia, poco meno del 10% negli Stati arabi e meno preoccupante dal punto di vista numerico è l'area latinoamericana.

Se guardiamo alle singole nazionalità, alcune di quelle più presenti fra i nostri migranti sono anche assai rappresentate nella distribuzione percentuale globale: su 100 adulti analfabeti, 34 vivono in India, 11 in Cina, 7 in Bangladesh, 6 in Pakistan, 3 in Nigeria, 3 in Etiopia e 2 in Egitto e in Brasile. L'Afganistan in assoluto è il paese non solo più povero come indice di sviluppo umano, ma dove c'è un tasso di analfabetismo interno elevatissimo (72%) (UNDP, 2010).

Figura 5 – Distribuzione percentuale degli adulti analfabeti a livello mondiale, per continente di provenienza



Fonte: Education for All – EFA 2006

Il più recente rapporto EFA dell'UNESCO (2012: 92) indica i paesi con i più alti tassi di analfabetismo fra gli adulti: Niger e Burkina Faso (71%), Mali (69%), Ciad (66%), Etiopia (61%), Guinea (69%), Sierra Leone e Benin (58%), Haiti (51%), Senegal e Gambia (50%).

2.8.3 Analfabetismo e immigrazione secondo la prospettiva di genere

I rapporti mondiali non mancano inoltre di registrare che *dove l'analfabetismo è più grave, anche la disuguaglianza di genere si fa più marcata*: siamo giunti a mettere a fuoco uno dei temi più rilevanti per l'analisi dello sviluppo umano e dei movimenti migratori. L'Unesco ha creato un indice

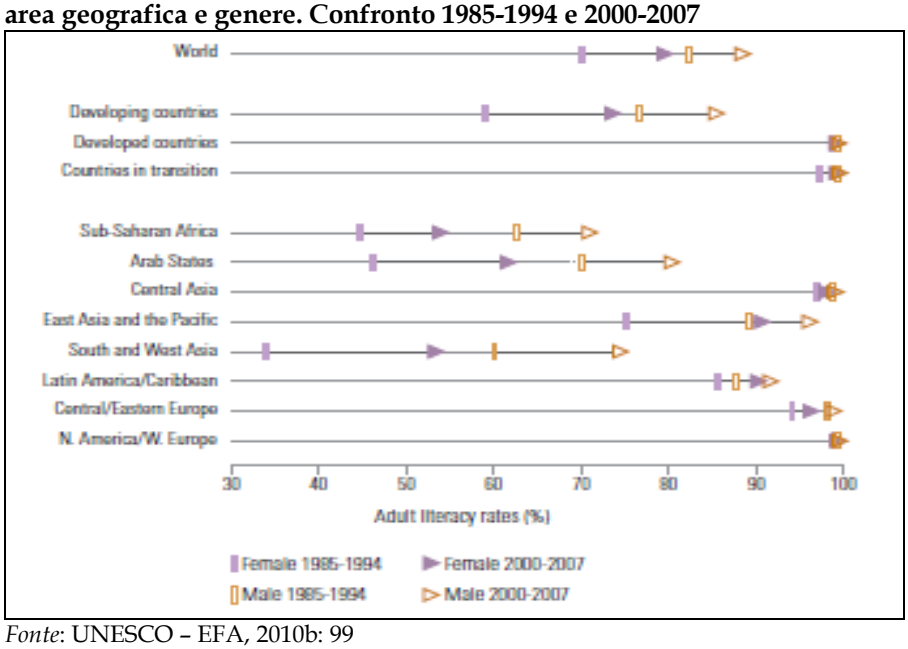
di parità di genere, il *GPI - Gender Parity Index*, che misura il grado di equità nella distribuzione delle risorse e dei diritti tra uomini e donne e nelle politiche dei vari paesi. L'indice misura la distanza che intercorre tra il valore di riferimento (1), che viene registrato negli Stati occidentali e in quelli aderenti al Commonwealth, e la condizione di parità di genere: nelle aree dove si trovano i più alti tassi di analfabetismo, vi è anche un più basso indice di parità di genere: Africa del Nord: 0,76; Asia sud-occidentale: 0,70; Stati arabi: 0,69; Africa sub-sahariana: 0,75; Sud Est asiatico: 0,95 (dati 2008 da fonte UNESCO, 2010a).

Il nesso tra analfabetismo e condizione femminile è, come è noto, strettissimo: su 100 adulti analfabeti 64 sono donne e 36 sono uomini (UNESCO, 2010b). Vi è quindi una disuguaglianza (di genere) nella disuguaglianza (di livello di sviluppo umano), che giustifica ancora di più la scelta, spesso complicata, delle donne di emigrare per coprire il "doppio divario sociale". È proprio tra i paesi da cui provengono gli immigrati in Europa, classificati nelle posizioni inferiori della scala dello sviluppo umano e, in taluni casi, anche in quella dei livelli di scolarità, che si riscontra la più grave disuguaglianza di genere in rapporto all'istruzione: su 55 paesi in via di sviluppo (UNDP, 2009), 51 hanno un forte *gender gap*: tassi di scolarità maschile superiore di addirittura fino al 65% rispetto a quelli femminili. Solo 4 paesi nell'area centro americana e negli Emirati Arabi invece possono vantare un alfabetismo maschile più elevato di quello femminile. Fortunatamente, come ci comunica il monitoraggio *Education for all* – EFA dell'UNESCO (2010b), il divario di genere sta gradualmente attenuandosi, con un miglioramento dei tassi di scolarità, nelle zone di provenienza dei migranti, sia degli uomini sia delle donne (Fig. 6).

Secondo il *Global Gender Gap report* (WEF, 2012: 49), le situazioni peggiori, nel rapporto fra analfabetismo e disuguaglianze di genere, si trovano in paesi che "prestano" all'area europea un numero crescente di migranti. Il ranking dei 135 paesi analizzati dal *World economic forum* vede agli ultimi posti: Mali (con 80% di donne analfabete e un rapporto donne/uomini alfabetizzati di 0,47), Pakistan (60% donne analfabete e tasso donne/uomini di 0,59), Etiopia (71%; 0,59), Senegal (61%; 0,63), Marocco (56%; 0,64), India (49%, 0,68); Ghana (49%, 0,84).

Anche l'Egitto, di cui abbiamo una rappresentazione abbastanza positiva in quanto uno tra i più "occidentalizzati" tra i paesi arabi, compare in questa graduatoria al centosedicesimo posto. Pertanto, per capire a fondo le migrazioni occorre fare luce sulle "sperequazioni" tra le risorse sociali che sono all'origine non solo delle disuguaglianze tra paesi, ma anche tra i cittadini e le cittadine nei loro paesi di provenienza.

Figura 6 – "Essendo rimaste molto indietro in passato, le donne stanno recuperando un po' di terreno per raggiungere gli stessi tassi di alfabetizzazione degli uomini". Tassi di alfabetizzazione di adulti (sopra i 15 anni) per area geografica e genere. Confronto 1985-1994 e 2000-2007



Fonte: UNESCO – EFA, 2010b: 99

2.8.4 Donne che emigrano tra *empowerment* e *downgrading*

Dunque si può affermare che, a monte della decisione di emigrare, *sono le disuguaglianze di genere a strutturare, mantenere e riprodurre le disuguaglianza nell'accesso alla cultura*; ciò rende tanto più importante e "rivoluzionario" il fatto che per alcune donne l'accostamento all'alfabeto e alla cultura scritta – pur se avviene al di fuori della lingua madre – ha l'effetto di interrompere un ciclo di servilismo, una condizione di subalternità. È quello che nel linguaggio delle scienze sociali e del social work viene definito un processo di *empowerment* (abilitazione, presa di potere sulle proprie decisioni) e che appartiene ormai al quadro interpretativo della donna nella migrazione (Salazar-Parreñas, 2001)

Ma chi beneficia di questo effetto emancipativo – che deriva senz'altro dalle opportunità offerte dalla globalizzazione – sono le donne migranti, cioè coloro che per lo più appartengono a strati sociali medi o medio-

bassi, mentre chi proviene dagli strati sociali più svantaggiati (si pensi ad es. a donne pakistane, egiziane, indiane residenti in aree rurali, ecc.) spesso non riesce a intraprendere un progetto di mobilità, né geografica né sociale, ad uscire dalla propria condizione di vulnerabilità, a sfuggire alla restrizione dei diritti: patriarcato e condizione di servilismo maschile, mutilazioni genitali, matrimoni imposti, abusi, condanne morali o giudiziarie per comportamenti immorali, perdita di diritti sui figli, ecc., sono tratti che persistono all'interno di precise società e relazioni di dominio (Okin, 2007).

Chi emigra invece può beneficiare di alcune conseguenze del "multiculturalismo", può uscire dai confini di una data cultura (Campani, 2010). Ma chi sono le donne che emigrano, quali traiettorie seguono, quale "geografia di genere" disegnano (Salih, 2005)? Secondo F. Balsamo (2003), le emigrate sono a tutti gli effetti il risultato di una "diaspora"[4], l'ultimo anello di una tortuosa selezione sociale che ha radici nel sistema delle relazioni famigliari e di genere, e molto spesso viene etero-diretta sulla misura dei bisogni e delle traiettorie maschili[5]. L'effettiva possibilità di emigrare, poi, dipende da molti fattori esogeni e biografici: lo stato civile, le condizioni economiche del gruppo di appartenenza e non ultimo il suo capitale culturale di partenza. Ad esempio, le donne prive di titolo di studio è più probabile che emigrino per ricongiungimento, quelle con una dotazione culturale sono più presenti nelle migrazioni per lavoro.

Ora, come è stato già sottolineato, è in corso un graduale processo di femminilizzazione delle emigrazioni (Kofman, 1999), ossia una crescita del numero delle donne che emigrano non solo al seguito del marito, ma anche di propria iniziativa. Ma, come ben hanno scritto Ehrenreich e Horshild, spesso le migrazioni femminili si trovano ingabbiate nel lavoro di cura, vittime della divisione del lavoro tra i sessi, che regola la cosiddetta *globalizzazione del lavoro femminile*. Con questa espressione si intende indicare una situazione in cui tra le famiglie agiate dei paesi industrializzati e le famiglie povere dei paesi a forte pressione migratoria si instaura, per così dire, un rapporto asimmetrico e di dominio (in cui le prime guadagnano di più se affidano il lavoro domestico in cura alle seconde), che ri-

[4] Secondo F. Balsamo (2010), l'emigrazione femminile oggi delinea quattro condizioni di "nuove emancipazioni", ma anche nuove schiavitù: le imprenditrici (tra cui, lavoratrici del sesso), le mogli al seguito, le lavoratrici della cura, le figlie o seconde generazioni.

[5] Si veda, ad es., il peso delle relazioni famigliari sulle scelte e le traiettorie migratorie delle giovani donne di lingua araba e pakistane emerso nella ricerca IRER-Lombardia (Gregorio, 2010).

specchia la tradizionale divisione uomo-donna all'interno della famiglia occidentale (Ehrenreich, Horshild, 2004: 18). Badanti e colf, dunque, che anche nel lavoro di cura trovano una efficace via di fuga da talune servitù famigliari che le legavano nei paesi di origine, diventano una leva economica fondamentale sulle cui spalle, nei paesi di destinazione, si persegue una politica "a sfavore" delle donne stesse: privatizzazione dei servizi alla persona, retrocessione dello stato sociale, generalizzazione del welfare familistico (che viene appunto chiamato per l'Italia e la Spagna modello di cura "*migrant-based*", cfr. Da Roit et al., 2013).

Se andiamo a verificare quali sono i collettivi nazionali che, in Italia, hanno maggiore peso in termini quantitativi nella "globalizzazione della cura", vediamo che sono le donne europee, provenienti dai vari paesi dell'Est Europa, a costituire il gruppo più femminilizzato (Bielorussia: 82% donne; Russia 82%, Ucraina 80%), seguito da quello degli Stati dell'area latino-caraibica: Brasile 73% donne, Cuba 75%, Capoverde 70%) (dati Caritas in Miranda, 2012: 106). Si tratta di collettivi che non hanno direttamente a che fare con l'emancipazione delle donne dall'analfabetismo, in quanto portatori di un tasso di scolarità femminile (nei rispettivi paesi di origine) più che soddisfacente e spesso non inferiore a quello maschile. Ecco perché, confrontando uomini e donne straniere si osserva che, nella componente femminile si trovano più persone prive di titolo di studio (probabilmente analfabete) (6,7% donne vs. 5.1% uomini), ma anche più diplomati e laureati (41,4% donne vs. 39,4% uomini) (Tab. 2).

Tabella 2 - Livelli di istruzione della popolazione straniera totale residente in Italia – anno 2011

	Maschi	%	Femmine	%
Nessun titolo	11.970	5,1	14.282	6,7
Elementare	11.988	5,1	9.552	4,5
Media	118.791	50,5	101.015	47,4
Diploma	83.693	35,6	77.602	36,4
Laurea tre anni	2.289	1,0	3.115	1,5
Laurea magistr.	6.510	2,8	7.514	3,5
Totale	235.241	100,0	213.080	100,0

Fonte: Istat, Rilevazione forze lavoro 2011

Di fatto, si configurano due tipi di rischio: le donne che arrivano in Italia con tassi alti di istruzione, con la migrazione e l'inserimento occupazionale nel circuito dei lavori domestici incorrono in un probabile *downgrading*, cioè una perdita di posizione e una "incongruenza di status", (al pari di quanto avviene per alcuni uomini). E dalla nicchia economica del lavoro domestico è spesso improbabile uscire, specialmente se si è sole o in fami-

glie monoreddito (Lazzarini, Santagati, Bollani, 2004; Sarti, 2005). Dal canto loro, le donne che provengono dai cosiddetti ricongiungimenti "al maschile" (Tognetti Bordogna, 2011), con la migrazione al seguito della famiglia rischiano un accesso non facile, non scontato ai servizi e spesso non sanno cogliere le occasioni di auto-acculturazione: possono passare anni, dopo l'arrivo in Italia, prima che si interroghino su come recuperare la propria cultura, su come apprendere una nuova lingua[6]. In questi casi, l'esistenza di una fitta rete di proposte di alfabetizzazione può riuscire a compire dei veri e propri "miracoli": intercettare persone che non si erano nemmeno domandate se avrebbero potuto o meno farsi una cultura.

2.8.5 Traiettorie di apprendimento e di integrazione

Possiamo affermare, a questo punto, che le traiettorie di migrazione si intrecciano con le traiettorie di apprendimento degli adulti in migrazione, e in particolare delle donne: infatti esse costituiscono il 60% dei corsisti del progetto *Certifica il tuo italiano*[7] (Tab. 3). Così come compaiono quale target privilegiato delle numerose attività di formazione linguistica e civica a rivolte agli adulti in Italia (Indire, 2013: 78; Colombo, Santagati, 2013).

Tabella 3 – Corsisti di *Certifica il tuo Italian*o, IV edizione. A.f. 2011/12 per genere

	Maschi	%	Femmine	%
Totale corsisti = 6705	2659	39,6	4046	60,4
di cui:				
Presso CTP	974	39,9	1467	60,1
Presso scuole	357	34,9	694	65,1
Presso enti locali	291	36,9	498	63,1
Presso associazioni	1037	42,7	1387	57,3

Fonte: Regione Lombardia, Banca dati del monitoraggio CTI4

[6] Si veda ad esempio i casi riportati nella ricerca di A. Santero (2008) sulle donne marocchine a Torino e quelli sulle donne marocchine, pakistane e indiane a Reggio Emilia. Tognetti Bordogna (2007: 32), a questo proposito riporta: "A volte hanno legami con la comunità ma a volte sono abbastanza perse nella città, nel senso che non conoscono i servizi, conoscono pochissimo l'italiano e questo è un tratto abbastanza problematico perché sono persone che sono qua anche da tanto, lo sanno giusto per la sopravvivenza. Questo è sicuramente un problema e infatti ci hanno chiesto corsi per imparare l'italiano ma molte non ci vanno poi a scuola".

[7] Anche nell'edizione del 2012/13 del progetto *Certifica il tuo italiano*, che ha ripreso le attività di certificazione dell'Italiano per gli immigrati adulti in Lombardia, la percentuale di presenza femminile risulta invariata, segno di una costante di genere nella domanda formativa degli immigrati. Cfr. Pozzi, 2013.

Come si può notare, in Lombardia sono state le scuole i luoghi che hanno attirato maggiormente la domanda di formazione linguistica delle donne straniere, forse per la maggiore vicinanza che esse percepiscono con il percorso dei figli.

Esaminiamo più nel dettaglio la *domanda di acculturazione* delle donne straniere: la forte motivazione, innanzitutto, emerge da numerose indagini empiriche, che sottolineano l'aspetto espressivo più che quello strumentale assegnato alla formazione e alla auto-formazione (Colombo, 2012). La volontà di imparare rappresenta forse la prima, fondamentale risorsa per l'integrazione, da inquadrare nel contesto sia dell'esperienza migratoria, sia del progetto personale e familiare: saper usare la lingua infatti costituisce una protezione contro la vulnerabilità personale, spinge alla mobilità, soprattutto quando il soggetto si trova in condizioni di isolamento territoriale (come il caso delle comunità immigrate in aree rurali, più a rischio di autosufficienza, quindi di segregazione e di marginalità scoiale, cfr. Osti, Ventura, 2012).

Inoltre, permette di partecipare alla crescita dei figli, senza perdere il ruolo di autorità e di guida nei loro confronti, troppo spesso "ceduto" in ragione del loro più facile adattamento linguistico alla cultura ospitante. Ci sono molte cose, ad esempio, che hanno a che fare con la cultura, che ci si aspetta da una madre nella migrazione familiare: come "trattare" la cultura del paese di origine, quale lingua scegliere di parlare nei vari momenti della vita familiare, quale valore e autorità assegnare ai simboli esteriori della appartenenza originaria e quali elementi che invece provengono dalla nuova realtà lasciare "entrare" nella vita domestica e familiare, ecc. Madri e padri nella migrazione certamente rivestono ruoli differenti, ma centrali, nel processo di acculturazione dei figli, ma prima ancora devono parteciparvi, in prima persona, per se stessi. Fare il mestiere dei genitori, o costruire una famiglia, nella migrazione è indubbiamente un fatto che richiede abilità di inter-mediazione, che solo l'esperienza formativa permette di acquisire. E le donne sembrano particolarmente responsabilizzate in qualità di mediatrici.

Non è da trascurare, infine, per molte donne, anche la speranza di avere un lavoro, magari un giorno, dopo che si è terminato il mandato domestico e dimostrato di "sapere" come gli altri, di essere uguale agli altri. Questi sono alcuni dei vissuti registrati tra i corsisti di *Certifica il tuo italiano*:

> La donna lo fa per sé e per la sua famiglia, per essere autonoma nella gestione del quotidiano, mentre l'uomo lo fa per scopi soprattutto lavorativi.
> Non solo per lavoro, non solo per comunicazione, integrazione, ma per me stessa!
> Avevo lasciato la scuola presto, non avevo mai fatto un esame prima, è servito a stimarmi di più.
>
> Le donne è per far vedere ai mariti, che lavorano da più anni in Italia e loro sono arrivate con il ricongiungimento, magari, che sanno gestirsi nei servizi, possono parlare con i medici, con gli insegnanti. Per le donne acquisire questa indipendenza è far vedere che valgono. Sventolavano il loro diploma in un modo così orgoglioso... è proprio l'autostima e l'essere riconosciute anche in famiglia dall'altro.
>
> Le donne che hanno i bambini che vanno a scuola acquisiscono proprio di più questo desiderio di far vedere al figlio, perché alcune si sentono dire dai figli: "ma come puoi sapere tu queste cose?". Quindi è un desiderio anche di queste signore di dimostrare che sì anche loro possono, e che sono all'altezza e che quindi sono uguali[8].

Per concludere, vorrei sottolineare come non sia solo il richiamo generico ad apprendere la lingua e la cultura italiana che può fungere da strumento potente di integrazione (anche quando è strumentale ad ottenere un permesso, il riconoscimento di un diritto, ecc.), ma il fatto che andando "a scuola di italiano" il soggetto adulto viene socializzato a uno degli aspetti più centrali per la comprensione della cultura: il modo *con cui* si insegna e si apprende. Se da un lato della cattedra vi sono docenti disposti a trattare con questi "discenti" nel segno dell'equità, della giustizia (*Education for all*: uguali opportunità educative per tutti), dall'altro lato dell'aula gli stessi hanno l'occasione di incontrare modi diversi di apprendere, di inculturarsi a seconda del proprio livello di cultura materna, delle note biografiche, delle condizioni di vita presenti, dei progetti futuri, ecc.

Di fronte a tanta pluralità di presenze e di bagagli culturali, non credo esistano ricette valide universalmente (tecniche didattiche più assimilative o più interattive? Più personalizzate o rivolte al gruppo? Più funzionali o più creative? Ecc.). Credo piuttosto al principio che attraverso la lingua 2,

[8] Tutte le testimonianze sono state raccolte da Gilardoni e Santagati (2010) nel corso del monitoraggio del progetto CTI2.

anche quando si tratti di un'interazione temporanea e formalizzata, si costruisce una *visione non retorica della identità* dei migranti adulti, come soggetti di diritto e individui in continuo divenire. Si può così evitare di aggiungere disuguaglianze nuove a quelle che essi cercano di fuggire.

La cittadinanza sociale che si offre nel ridotto spazio dei corsi di italiano è dunque emblema di una possibilità concreta per *liberare i migranti dagli stereotipi negativi* di cui molti sono prigionieri: "identità stereotipanti, umilianti, disumanizzanti, stigmatizzanti" (Bauman, 2003: 43). I migranti, come molte delle persone che rischiano di stare ai margini della società (le cosiddette "vite di scarto" descritte dallo stesso Bauman), possono trovare – e spesso trovano – nella formazione linguistica e civica un antidoto efficace all'esperienza dello spaesamento, alle incertezze della trans-nazionalità, all'angoscia della dis-locazione, insomma un parafulmine contro le insidie della globalizzazione (di cui essi sono allo stesso tempo attori e vittime) (Colombo E., 2007).

La strada è stata appena tracciata: i caratteri di una "cittadinanza globale attraverso la formazione" sono stati abbozzati (Istruzione universale, Parità di genere, Empowerment femminile) ma saranno le esperienze reali e le organizzazioni che le sostengono a vederla gradatamente realizzarsi.

2.9 Gli alfabeti dell'integrazione. La formazione linguistica degli immigrati con bassi livelli di scolarità

di *Graziella Favaro*[*]

> *Non si può insegnare una lingua; si possono solo creare le condizioni perché una lingua possa essere acquisita.*
>
> *(Von Humboldt)*

Come è successo da tempo ad altre lingue, in seguito alle vicende coloniali e alle migrazioni, anche l'italiano è diventato per gli immigrati presenti nel nostro paese lingua seconda e lingua adottiva. Cinque milioni circa di persone straniere e alloglotte che soggiornano in Italia si accostano al nuovo codice con timore, frustrazione, fascinazione e riuscita per carpirne segreti e disvelare nessi e significati. Quale è la via che essi seguono per entrare nella seconda lingua? Quale viaggio li porta a cogliere le nuove parole e a costruirsi un sistema più o meno efficace di comunicazione?

La maggior parte di loro non segue la strada principale della formazione guidata – scandita da obiettivi, tappe, progettazione intenzionale – ma percorre i mille vicoli tortuosi e imprevedibili dell'acquisizione spontanea, dell'avventura individuale e solitaria, dell'imparare facendo e ascoltando e, con il tempo, parlando. E sono soprattutto coloro che hanno minori risorse strumentali e alfabetiche – gli apprendenti più fragili, scarsamente scolarizzati e meno "attrezzati" – a non varcare la soglia della formazione e a restare spesso ai margini della nuova lingua, orale e scritta.

[*] Pedagogista, si occupa da vari anni di apprendimento e insegnamento dell'italiano L2 nella situazione di migrazione, ad adulti e bambini. Su questo tema svolge un lavoro di ricerca, di progettazione e formazione dei docenti e degli operatori, di elaborazione di testi e materiali didattici innovativi. Fra le sue pubblicazioni più recenti: *Imparare l'italiano, imparare in italiano* (Guerini); *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri* (La Nuova Italia); Dare parole al mondo (Edizioni Junior); *L'italiano di prossimità. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendenti di livello iniziale* (Regione Lombardia- Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi); *A scuola nessuno è straniero* (Giunti).

2.9.1 Una tenda, una reggia

La nuova lingua, come la terra che li ospita, può restare per una parte degli immigrati, e a lungo, un territorio indecifrabile, popolato di parole distanti e vagamente minacciose, nei confronti delle quali si deve stare sul "chi vive" e rifugiarsi appena possibile nello spazio rassicurante della propria lingua/dimora d'origine. Ma per la maggioranza degli immigrati, la nostra lingua è diventata ormai la colonna sonora del quotidiano, il flusso e il ritmo che permea i giorni, veicolo e mezzo privilegiato per dire e per pensare. E per alcuni essa è diventata anche lingua di scrittura e narrazione, evocazione autobiografica e racconto, espressione artistica e invenzione creativa, una "nuova patria in cui muoio e rinasco ogni giorno quando voglio", come scrive il poeta di origine albanese Gezim Hajdari.

Una vicenda migratoria che conta ormai quasi tre decenni ci consente di cogliere situazioni diverse di avvicinamento e di appropriazione dell'italiano da parte degli immigrati. Utilizziamo la metafora della casa, immagine ampiamente diffusa per rappresentare il nuovo codice (la lingua costituisce per ciascun parlante sempre la propria dimora) e osserviamo fra i migranti passaggi e modi differenti di approssimazione ad esso:

> Il nuovo spazio linguistico è un'architettura, una casa che non si finisce di costruire e che può prendere le forme del castello, della capanna, della reggia o della tenda del nomade (Celli, 2006).

C'è dunque chi usa l'italiano come una tenda e un rifugio da montare e ripiegare in fretta dopo l'uso, utile a garantire solo un provvisorio ed essenziale riparo; chi ne fa una capanna meno precaria, ma pur sempre spoglia e disadorna; chi invece ne fa la propria abitazione stabile, più confortevole e "arredata" e infine chi riesce a fare della nuova lingua un castello e una reggia. Questi ultimi si sono avvicinati così tanto all'idioma della terra ospite da potersene poi allontanare per scrivere e per narrare attraverso di esso ed erigere con i suoni e le parole della seconda lingua una costruzione inedita e singolare.

Con il tempo, gli immigrati entrano a far parte e ad arricchire la comunità linguistica di adozione.

Imparare una lingua in situazione migratoria significa infatti molto di più e di diverso rispetto al saper parlare e usare correttamente un certo numero di termini e alcune regole della sintassi; significa imparare ad abitarla, far parte di un gruppo linguistico. Il mescolarsi e il sovrapporsi di parole, significati, ritmi e matrici culturali differenti diventa fonte di arric-

chimento e di vivificazione reciproci. Un immigrato che aggiunge alle parole della sua lingua quelle del nuovo codice entra dunque pian piano a far parte della comunità linguistica del paese che lo accoglie. Oppure, può restare sulla soglia, capace al più di denominare, chiedere, produrre messaggi funzionali, senza tuttavia riuscire ad afferrare e a condividere significati, circostanze, riferimenti impliciti, senza riuscire ad abitare davvero la nuova lingua.

2.9.2 Lingua della parentesi, lingua adottiva

Il percorso di acquisizione della nuova lingua da parte dei cittadini immigrati non è mai un cammino piano, sequenziale, obbligato, ma risente delle emozioni contrastanti che lo accompagnano, delle ripulse e delle attrazioni, dei meccanismi di potere che escludono e sospingono ai margini. Chi non comprende il codice in uso suscita spesso nei parlanti nativi reazioni di insofferenza e di fastidio perché sembra non "sforzarsi" a sufficienza per capire e farsi capire. Ma anche padroneggiare il nuovo codice con troppa abilità, destreggiandosi fra i congiuntivi e le subordinate può talvolta attrarre ostilità, provocare accuse implicite di impossessarsi di un bene di cui gli autoctoni dovrebbero avere l'esclusiva. Colorare il proprio discorso con accenti locali ed espressioni tipiche del luogo in cui si abita da stranieri può attirare il sospetto di un'imitazione troppo riuscita, di un'identità troppo plasmabile che può suscitare diffidenza.

Il posto che l'immigrato dovrebbe occupare in un modello implicito di "integrazione subalterna" deve rendersi visibile anche attraverso una certa competenza nella lingua standard: né troppo incompetente perché non funzionale al ruolo, né troppo competente, perché ciò rischierebbe di scompigliare asimmetrie e distanze, pur se fragili. E anche per queste ragioni, legate allo spazio sociale che gli immigrati occupano, le situazioni di acquisizione della nuova lingua sono diverse nel tempo e tra gli individui e presentano una gamma che va dal mutismo impotente e infantilizzante a forme di bilinguismo consolidato.

Per molti stranieri, la fase iniziale dopo l'arrivo – e per alcuni, anche in seguito – è spesso caratterizzata dall'afasia, dall'impossibilità di capire e di farsi capire, dall'incapacità di attribuire senso a parole e discorsi (Favaro, 2008). Il periodo di silenzio può durare un tempo più o meno lungo, ma evolve, in genere, verso uno stadio successivo: quello in cui l'italiano diventa la lingua/strumento funzionale al lavoro, alla burocrazia, alla sopravvivenza. Per alcuni, tuttavia, quando la migrazione rappresenta un

trauma e una separazione dolorosa, l'afasia può protrarsi ed essere strettamente legata al rifiuto di dare senso e rilevanza al "qui e ora", al presente e allo spazio in cui si vive. Nella maggior parte dei casi, dalla fase di silenzio, della lingua non detta, si passa ad una fase ulteriore, quella dell'italiano come lingua della parentesi, usata per esprimere bisogni, richieste, comprendere ordini e indicazioni, gestire il quotidiano nella sua essenzialità e scarsità relazionale. Per molti altri ancora, l'italiano può diventare con il tempo lingua di adozione, veicolo attraverso il quale esprimere, oltre a fatti ed eventi, anche emozioni, pensieri, attese, punti di vista.

Un codice misto

Il repertorio linguistico degli immigrati adulti presenta quasi sempre forme più o meno estese di bilinguismo, con uno spazio occupato dall'italiano che via via si amplia, anche in seguito all'immissione di parole e significati introdotti dai figli.
L'uso della lingua d'origine resta tuttavia predominante e riguarda in misura massiccia domini, quali: la famiglia, l'amicizia, i sentimenti, la religione, il passato, così come restano salde le strutture sintattiche della lingua d'origine. Su questa base (fonologica e sintattica) si innestano parole ed espressioni in italiano che vanno a configurare un codice misto (*code switch*) nel quale i due idiomi si mescolano e convivono. Le nuove espressioni che costellano il discorso in madrelingua, hanno a che fare, ad esempio, con numerose interiezioni e intercalari tipici del discorso informale (*e allora... ci vediamo... va bene... aspetta...*) che segnalano lo sforzo di impadronirsi della seconda lingua e l'identificazione emotiva con i suoi elementi più istintivi. Entrano nelle produzioni orali anche termini che hanno un diretto e chiaro valore denotativo e che riguardano l'organizzazione sociale, la burocrazia, il lavoro, la scuola (*parole come: permesso di soggiorno, residenza, carta d'identità, contratto, asilo nido, scuola...*).
La storia degli adulti è dunque ancora tutta interna ed espressa attraverso le parole della lingua d'origine, ma le contaminazioni e le integrazioni sono evidenti (anche se non sempre consapevolmente ammesse) e si approfondiscono man mano che la storia famigliare si svolge nel paese di immigrazione.
La cosiddetta "seconda generazione" eredita questa lingua che contiene numerosi prestiti, senza naturalmente sapere che non sono parole originarie della lingua materna. Eredita soprattutto la flessibilità della norma comunicativa. Nel tempo, la seconda lingua può occupare nelle produzioni dei figli tutto lo spazio comunicativo ed erodere sempre di più la lingua materna, oppure può convivere accanto ad essa, occupando tuttavia lo spazio predominante.

Lingua nella quale trasportare, attraverso un denso lavorio di transfer e di riflessione metalinguistica, immagini, metafore ed espressioni della propria lingua madre.

I due universi non sono dunque più giustapposti e predisposti per usi settoriali e diversificati, ma si confondono e si intrecciano in un discorso che trascorre e si sovrappone. Perché l'italiano passi dalla condizione di lingua funzionale a quella di lingua adottiva è necessario che vi sia una spinta affettiva ad "abitare" le nuove parole e il loro tempo/spazio. Sono le relazioni e gli affetti a radicare giorno dopo giorno la nuova lingua dentro di sé attraverso usi inconsci e incontrollati, acquisizioni pensate e impensate. Una spinta fortissima a far sì che l'idioma strumentale diventi lingua affettiva che permea il quotidiano deriva inoltre dalla presenza di figli, nati qui o ricongiunti, che portano dentro casa parole e significati riferiti a situazioni ed eventi vissuti in italiano. La nuova lingua tende così ad occupare uno spazio sempre più centrale anche nella comunicazione intrafamigliare. Non lingua madre, in questo caso, ma *lingua filiale*, in un capovolgimento generazionale che tende ben presto a distanziare i genitori dal punto di vista linguistico (Favaro, 2012).

2.9.3 L'italiano senza maestro

In quale modo gli immigrati passano dall'afasia iniziale agli usi dell'italiano per lavorare, muoversi, utilizzare gli spazi e i servizi comuni? Il percorso di appropriazione linguistica è lungo e faticoso e non viene quasi mai inaugurato da un corso di apprendimento guidato, ma è piuttosto il risultato dell'immersione in situazioni spontanee e informali. Anzi, per molti immigrati, la formazione linguistica non diventa mai realtà e anche quando vi accedono, essa rappresenta un episodio, un momento – certo significativo e fecondo – ma limitato e che si inserisce dentro un processo faticoso e quotidiano di auto-apprendimento. Inoltre, la formazione linguistica raramente si situa agli esordi dell'immigrazione, durante la prima fase dall'arrivo, ma avviene quando ormai il percorso di costruzione dell'interlingua si è avviato da tempo e ha già prodotto i suoi effetti. Questa situazione potrebbe tuttavia cambiare in seguito all'"Accordo di integrazione" del 2010 che chiede ai nuovi arrivati di dimostrare una competenza linguistica di base già nei primi due anni.

L'acquisizione spontanea dell'italiano "preso al volo", è dettata dall'urgenza e dai bisogni di sopravvivenza e risponde a due esigenze fondamentali: quelle di capire e di farsi capire negli scambi quotidiani, al lavoro, nei negozi, nelle relazioni interpersonali. L'obiettivo centrale non è dunque rappresentato dall'esplorazione della lingua in sé, ma ha a che fare con il processo di inserimento e di integrazione e con le urgenze alle

quali dare risposta nei modi e nei tempi più rapidi ed economici. La conoscenza dell'italiano e delle sue strutture e il rispetto della norma linguistica sono per molti immigrati, almeno in questa fase, aspetti secondari. Imparare la seconda lingua vuol dire legare l'apprendimento al fare sociale: gli immigrati acquisiscono parole e strutture mentre fanno e comunicano, gli apprendenti inseriti in una situazione guidata invece imparano a comunicare (Adami, 2009).

Messi di fronte a urgenze comunicative immediate, alla necessità di capire, dare risposta, prendere la parola, i cittadini stranieri ricorrono a tattiche comunicative di evitamento, aggiramento, disvelamento dei significati con l'obiettivo di risolvere il problema colpo su colpo. Tattiche, più che strategie, di natura pragmatica e basate sulla risposta puntuale e situata al bisogno comunicativo immediato (De Certeau, 2001; 2010). Con il tempo, l'immigrato si costruisce un repertorio pragmatico di termini, formule e strutture che viene memorizzato e riutilizzato perché rafforzato da un'interazione riuscita, da ciò che gli ha permesso di capire e di farsi capire. Questo stadio di acquisizione e di interlingua può bloccarsi e produrre fossilizzazioni, ma la situazione di temporanea stagnazione ridiventa di nuovo fluida ed evolve verso un livello più complesso nel momento in cui si dovessero manifestare istanze comunicative e bisogni nuovi e coinvolgenti.

L'acquisizione dell'italiano da parte degli immigrati è dunque un'avventura personale, spontanea, non guidata: un viaggio senza maestro. In questo processo di apprendimento agiscono in maniera importante fattori quali: la scolarità, le caratteristiche tipologiche della lingua d'origine, l'età, le motivazioni personali. Fattori che possono indirizzare il processo di acquisizione verso modalità più strutturate che integrano anche domande e riflessioni a carattere metalinguistico o, viceversa, verso modalità non riflesse e di natura pragmatica e strumentale.

E inoltre, il processo di acquisizione della seconda lingua non si struttura in un contesto socialmente neutro, ma dipende dall'ambiente, dagli interlocutori, dall'input che viene indirizzato ai nuovi parlanti. Con quali interlocutori essi hanno a che fare? Con pari sociali che prestano poca attenzione alla lingua, oppure con locutori più attenti alla forma che possono svolgere un ruolo di vera e propria autorità linguistica, attenti a correggere e riformulare le produzioni? Nora, filippina di quasi cinquant'anni, da poco arrivata in Italia, ha imparato in fretta le formule e le routine comunicative limitate che le permettono di interagire con l'anziana alla quale presta assistenza, ma al di fuori di queste prevedibili situazioni di scambio, non è in grado di prendere la parola. Radu, romeno, occupato nell'edilizia, ha interiorizzato, "facendo", le parole e le frasi del lavoro, ma ancora non è in

grado di interagire con i colleghi nei momenti di scambio informale. La stesa cosa succede a Said, aiuto cuoco, ormai attrezzato rispetto alla "lingua della cucina", ma un pesce fuor d'acqua su argomenti della vita quotidiana che implicano battute, scherzi, cenni a riferimenti impliciti e condivisi. Shirani, arrivata con i figli da Sri Lanka, per ora ancora totalmente silenziosa in italiano, affida al marito il dialogo quotidiano con le insegnanti della scuola dell'infanzia frequentata dalla figlia e guarda con timore e ammirazione la bambina che talvolta a casa parla da sola e ad alta voce in italiano.

2.9.4 Chi è senza alfabeto

Quando gli immigrati entrano nell'aula della formazione, portano dunque con sé questa lingua *presa al volo*, afferrata e guadagnata con fatica e difficoltà nel corso dei giorni: una lingua/tenda, per molti, una lingua/quasi casa, per altri. E comunque una lingua che ha permesso loro fino a quel momento di comprendere, lavorare, prendere la parola, gestire bene o male ruoli e compiti sociali diversi. Portano con sé le tattiche che hanno utilizzato per capire e per fare, i saperi sociali che hanno acquisito ed espresso in questo tempo di passaggio dal silenzio alla presa di parola.

Quasi sempre, nelle iniziative di formazione linguistica per gli adulti, si tende a mettere fra parentesi il lavorio incessante e solitario che è avvenuto fino a quel momento e gli esiti differenti che l'"immagazzinamento" ha prodotto e si segue invece la logica scolastica del "cominciare da capo". Allora l'immigrato può sperimentare il disagio di trovarsi fuori luogo, infantilizzato e messo a nudo, rispetto a ciò che non sa fare e non riconosciuto invece rispetto a quello che – da solo e senza maestri – ha saputo capire, acquisire, sperimentare.

La condizione di ingresso tardivo in un corso – quando l'interlingua si è ormai strutturata a un certo stadio – è stata fin qui la norma, anche se di recente, come abbiamo visto, alcuni dispositivi di legge possono contribuire a modificare la situazione. L'italiano è infatti diventato oggetto di un test per due categorie di migranti: coloro che intendono chiedere il permesso di soggiorno di lunga durata e coloro che sono arrivati in Italia di recente.

A proposito del test

L'invito del Ministero rivolto ai docenti in questi primi tre anni di sperimentazione affinché essi stessi redigessero i propri test ha comportato una proliferazione degli stessi e prodotto anche una diffusa situazione di discrezionalità, sia in termini di strutturazione delle prove che di criteri di valutazione. Discrezionalità che risulta evidente dai risultati delle sessioni di esame condotte nel 2011 nelle diverse regioni e province (CNEL, 2013).
Nel rapporto del CNEL, si osserva infatti che, a livello nazionale, sui 93.793 test eseguiti nell'anno considerato, hanno superato la prova 61.881 immigrati, pari al 66% del totale. Ma la situazione delle varie regioni presenta importanti divari. In cima alla graduatoria delle regioni che hanno registrato gli esiti maggiormente positivi, troviamo la Basilicata, la Puglia, il Lazio, il Piemonte, tutte con percentuali di superamento fra il 78% e il 72% del totale. Viceversa, in fondo all'elenco e al di sotto della media nazionale, si collocano il Veneto (53,8%), il Molise (59,3%), l'Abruzzo (64,4%), la Lombardia (64,5%). La stessa discrezionalità che si osserva da una regione all'altra si ritrova poi anche fra le diverse province, anche in uno stesso contesto regionale. A questo proposito, il documento suddivide i territori provinciali in cinque blocchi sulla base degli esiti registrati ai test, sempre a partire dal dato medio nazionale positivo del 66%. Nel primo blocco (competenza linguistica massima) si collocano due province (Enna e Rieti), dove tutti gli immigrati hanno superato le prove; nel secondo blocco (competenza alta) si collocano città, quali: Piacenza (80,8%), Lecco (77,4%), Prato (76,2%). Nel blocco intermedio (competenza media) si trovano quasi tutte le grandi città: Milano (62,9%), Firenze (66,9%), Torino (73,4%), Roma (74,1%). Gli ultimi due blocchi raggruppano i territori nei quali gli esiti sono stati negativi in misura maggiore, rispetto alla media nazionale: sono collocate nella "competenza bassa" province come Brescia (61,4%), Arezzo (59,6%) e nella "competenza minima", tra le altre, Verona (43,6%)e Padova (36,7%) (CNEL, 2013).
I dati nazionali e regionali che abbiamo proposto sono stati rilevati nel 2011, primo anno di sperimentazione del test. Possiamo chiederci se nel frattempo le cose sono cambiate e se la situazione di discrezionalità, sia rispetto alla strutturazione delle prove, sia rispetto alle modalità di valutazione delle performance individuali, si sia nel frattempo attenuata. Per quanto riguarda le percentuali di insuccesso, possiamo dire che ancora oggi una buona parte dei candidati non riesce a superare la prova. Durante le sessioni recenti svolte ad Arezzo presso l'istituto tecnico "Buonarroti", ad esempio, quasi il 45% degli immigrati non ha conseguito un risultato positivo (sessioni dell'8 e del 9 luglio 2013, dati disponibili sul sito della scuola).

I primi sono soggiornanti qui da tempo (almeno cinque anni) e possono quindi rientrare nel gruppo degli apprendenti spontanei rimasti a lungo fuori della scuola; gli altri invece devono impegnarsi nella formazione entro i primi due anni dall'arrivo.

A proposito del test di italiano L2, emergono alcune considerazioni che hanno a che fare con le difficoltà di coloro che hanno un livello di scolarità basso o nullo, che sono quindi analfabeti nell'una e nell'altra lingua e che non possono dedicare tempo alla d formazione. Difficoltà bene espresse da un messaggio scritto da Lita, giunta da poco tempo in Italia:

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

La somministrazione delle prove e la loro valutazione, basate sullo scritto e sulla modalità di risposta a quiz, rispondono a criteri di velocità ed economicità, ma rischiano di essere inefficaci e inique e di escludere gli immigrati che non sono alfabetizzati, pur se parlanti fluenti. Lita, che probabilmente in italiano sa raccontare eventi e dire che cosa pensa dei fatti quotidiani, quasi sicuramente non riuscirebbe a superare un test così strutturato. Si pongono dunque alcune domande, a carattere etico, oltre che linguistico, che proviamo a formulare. Ottenere il permesso di soggiorno per soggiornanti di lungo periodo è una possibilità concessa solo a chi ha una scolarità medio-alta e sa leggere e scrivere in un alfabeto neolatino? Questa scelta non è discriminante nei confronti di coloro che hanno compiuto un cammino di positivo inserimento, pur essendo senza alfabeto? La scelta di proporre dei test basati solo sullo scritto è tra l'altro in contrasto anche con i requisiti previsti dal livello A2 e con la descrizione che il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue fa del parlante di questo livello, il quale deve essere in grado:

> di concludere semplici transazioni nei negozi, negli uffici postali o nelle banche, di dare semplici informazioni di viaggio; di usare i mezzi di trasporto pubblico: autobus, treni e taxi; di chiedere informazioni di base, chiedere e indicare il percorso, comprare biglietti, chiedere e fornire merci e servizi di uso quotidiano (QCER: 42).

2.9.5 L'avventura dell'alfabetizzazione

Come abbiamo detto, gli immigrati che hanno un livello di scolarità nullo, basso o molto frammentato, sono coloro che in misura minore accedono ai corsi di italiano L2 o di istruzione per adulti e che manifestano le maggiori

difficoltà nel sostenere il test di italiano. Per tutti costoro, si tratta dunque di prevedere percorsi di alfabetizzazione nella nuova lingua in grado di coniugare la parola con il segno, l'oralità con la scrittura. Percorsi che dovrebbero essere indirizzati anche a una parte della popolazione autoctona, dal momento che i dati dell'indagine PIACC-OCSE colloca l'Italia agli ultimi posti per livelli di alfabetizzazione della popolazione tra i 16 e i 65 anni.

Il termine "alfabetizzazione" viene qui utilizzato, non in senso generico, ma nel suo significato stretto e proprio (come peraltro dovrebbe sempre essere) e si riferisce agli interventi di formazione linguistica per apprendenti poco o affatto scolarizzati in L1 e che si trovano a intraprendere il viaggio nella lingua scritta in una seconda lingua e in un codice diverso da quello materno. In tale accezione specifica, l'alfabetizzazione non è solo un processo di apprendimento della lingua scritta, ma si configura come un vero e proprio percorso di "acculturazione" e di integrazione. Le variabili da considerare nel caso di corsi per immigrati con nessuna o scarsa scolarità sono soprattutto due e riguardano, come abbiamo visto, da un lato, la competenza nelle tecniche di letto-scrittura e, dall'altro, la padronanza dell'italiano orale. Nei corsi di alfabetizzazione per stranieri ci possono essere apprendenti totalmente analfabeti in italiano e nella loro L1, ma che sono già in grado di capire, farsi capire e prendere la parola in situazioni diverse. Altri possono essere invece di recente immigrazione e combinare i bisogni della prima comunicazione in italiano con le necessità dell'apprendimento della letto-scrittura di base. Nel primo caso, il formatore potrà contare su parole e significati condivisi e iniziare il viaggio, lungo, affascinante e faticoso, dentro l'alfabeto. Nel secondo caso, invece, lo sviluppo dell'orale e dello scritto procederanno di pari passo e l'apprendente imparerà contemporaneamente parole e significati nella loro forma orale e scritta.

Di seguito, uno schema che illustra le diverse e possibili situazioni degli apprendenti sulla base della combinazione di due variabili: il livello di alfabetizzazione in una lingua scritta e il livello di conoscenza dell'italiano L2 orale.

Tabella 1 – Variabili in gioco nei corsi di alfabetizzazione

Livello di scolarità/alfabetizzazione	Livello di conoscenza dell'italiano orale		
Nessuna scolarità e alfabetizzazione in L1	Nessuno	Iniziale	Intermedio
Bassa scolarità e scarsa alfabetizzazione in una L1 con alfabeto a caratteri non neo latini	Nessuno	Iniziale	Intermedio
Bassa scolarità e scarsa alfabetizzazione in una L1 Con alfabeto a caratteri neolatini	Nessuno	Iniziale	Intermedio

Come abbiamo visto, gli apprendenti in condizione di analfabetismo, o di semi-analfabetismo, tendono ad avvicinarsi con grande timore e preoccupazioni alla nuova lingua, soprattutto alla sua forma scritta. Nonostante essi possano essere considerati fra i destinatari privilegiati dei corsi per adulti, di fatto rischiano di essere i più esclusi dalle iniziative formative. Un'analisi condotta di recente fra gli utenti stranieri che frequentano i corsi dei CTP ha messo in evidenza questa assenza: un terzo dei frequentanti ha conseguito nel paese d'origine un diploma universitario o superiore; un altro terzo ha un'istruzione di livello medio (circa otto anni) e la quota restante si distribuisce tra chi ha una debole scolarità e chi è totalmente analfabeta (di questo terzo di "utenti fragili", il 12% ha frequentato la scuola per un periodo molto breve e il 2,5% si dichiara totalmente analfabeta).

Apprendere a leggere e scrivere in una lingua che non è la propria rappresenta una sfida ardua per varie ragioni: per le difficoltà del cammino, per le ragioni organizzative e di tempo – dal momento che il percorso richiede un impegno consistente e di lungo periodo – e anche per gli aspetti di tipo psicologico legati alla situazione di smarrimento in cui l'adulto non lettore si viene necessariamente a trovare. Gli immigrati stranieri che si avvicinano all'alfabeto sono tuttavia già profondamente immersi nel mondo dello scritto fin dal momento dell'arrivo nella società complessa che li circonda. Sono in contatto permanente e pervasivo con insegne, messaggi, documenti, segnali, indicazioni. Lo scritto rappresenta dunque un'estraneità familiare, un mondo parallelo che resta sconosciuto e misterioso, pur essendo fortemente presente nel quotidiano. Per i docenti che operano nei corsi per adulti, al contrario, lo scritto è auto-evidente e non sempre è facile per loro comprendere i meccanismi e le strategie di sopravvivenza e di aggiramento dell'ostacolo propri di coloro che hanno una mente non alfabetizzata.

2.9.6 Tre diverse fasi

Un percorso di alfabetizzazione dovrebbe essere strutturato in tre diversi momenti, ognuno dei quali è caratterizzato da obiettivi specifici, tempi dedicati, modalità di lavoro particolari, ma che tuttavia sono tutti fondamentali. Le fasi sono quelle della *pre-alfabetizzazione*, dell'*alfabetizzazione* vera e propria e della *post-alfabetizzazione*.

La fase di pre-alfabetizzazione
Nei corsi per adulti poco o affatto scolarizzati, quasi sempre il percorso di alfabetizzazione ha inizio dalla lettura/decodifica e dalla scrittura/trascrizione delle unità più piccole che compongono le parole, e cioè le lettere o le sillabe. In altri casi, i sollecitatori iniziali possono essere rappresentati da alcune parole significative, a partire dalle quali si propone comunque precocemente il lavoro dell'analisi.

A che cosa serve lo scritto?

Nella fase di pre-alfabetizzazione è dunque importante preparare il terreno e affrontare la sfida della letto-scrittura, non attraverso la presentazione del sistema dei segni grafici, ma a partire dalla comprensione delle funzioni stesse dello scritto, degli usi nella realtà concreta ed esplicitando sempre i rapporti con l'orale. Fra le funzioni dello scritto che possono essere esplorate nella fase di pre-alfabetizzazione, vi sono, ad esempio:

le funzioni sociali
- strutturare e organizzare lo spazio: indicazioni, indirizzi, segnaletica, denominazioni, insegne;
- strutturare e organizzare il tempo: orari, date, modalità di accesso ai servizi;
- legittimare gli scambi e garantire le transazioni: firma, documenti, messaggi;
- definire e diffondere le norme: divieti, opportunità, regole, leggi;
- passare informazioni e istruzioni per l'uso: documenti informativi e regolativi;
- trasmettere la memoria collettiva: documenti storici, appelli, racconti;

le funzioni di comunicazione
- trasmettere la parola nel tempo e nello spazio: posta elettronica, lettere, messaggi, narrazioni, letteratura;

le funzioni cognitive e culturali
- trasmettere saperi: testi divulgativi, libri di testo;
- codificare forme di logica e di pensiero e condividere risultati: rappresentazione dello spazio; esiti di ricerche….

E comunque, sia chi utilizza i metodi analitici, sia coloro che ricorrono a quelli sintetici, si rifanno allo stesso postulato: imparare a leggere e a scrivere significa comprendere le unità di base dello scritto: le lettere, le sillabe, le parole. Ma questo vuol dire porre il problema partendo dalla fine, dal momento che fonemi, grafemi, sillabe rappresentano il punto di arrivo di un percorso, e non il punto di partenza. Essi sono segni astratti e del tutto convenzionali che rischiano di sfuggire all'attenzione di chi deve faticosamente entrare nel mondo dello scritto, perché sono privi di significato e la loro analisi può produrre frustrazione e impotenza.

La sola realtà linguistica per chi è analfabeta anche nella sua L1 è rappresentata dall'interazione orale ed è da qui che il percorso di alfabetizzazione deve partire per arrivare in momenti successivi alla lettera, al grafema e alle unità di senso.

Invitati a portare al corso, nella fase di pre-alfabetizzazione, i messaggi scritti con i quali gli apprendenti si erano imbattuti durante quella settimana, un gruppo di corsisti stranieri analfabeti ha proposto, ad esempio: una ricetta del medico; le istruzioni per eseguire un esame medico specialistico; un avviso della scuola del figlio; i risultati dell'estrazione del lotto; la lista dei capi portati in tintoria; una pubblicità del supermercato; il testo di una canzone molto popolare; un avviso dell'amministratore del condominio. Esplorare le funzioni dello scritto a partire dalle storie e dalle esperienze personali significa dare spazio ai timori e alle domande che il documento scritto suscita, ma significa anche valorizzare le strategie, i saper fare, le forme di sopravvivenza senza alfabeto che ciascuno ha nel frattempo organizzato e sviluppato. La consapevolezza delle funzioni dello scritto – per sé e per gli altri – rappresenta quindi un pre-condizione per iniziare l'avventura dell'alfabetizzazione vera e propria.

2.9.7 Leggere e scrivere in una lingua che non è la propria: la fase di alfabetizzazione

Gli stranieri che imparano a leggere e a scrivere in italiano in età giovane e adulta lo fanno in una lingua che non è la loro. I segni grafici che essi apprendono servono a trascrivere dei fonemi con alcuni dei quali possono non avere familiarità. Chi impara a leggere e a scrivere nella sua lingua è come se scoprisse il viso di una persona che ha già sentito nominare da molto tempo e a lungo; chi invece lo fa in un codice diverso da quello materno vive la doppia estraneità del segno e del suono ed è come se dovesse dare un volto a uno sconosciuto. I tratti fonologici propri della sua lingua

madre sono inoltre preponderanti e intervengono fortemente, sia nei momenti della ricezione/discriminazione dei suoni, sia nei momenti della produzione. Il corsista straniero analfabeta e non italofono si trova dunque davanti a una triplice difficoltà: deve imparare a comprendere e a parlare in L2; deve scoprire per la prima volta i legami tra la lingua orale e quella scritta; deve acquisire i principi e le regole di transcodifica propri della seconda lingua. In genere, i metodi e i materiali didattici di insegnamento della seconda lingua – anche quelli a forte carattere comunicativo – fanno ampiamente ricorso allo scritto per fissare, memorizzare, proporre input comunicativi, sollecitare la riflessione. Nel caso di apprendenti analfabeti o poco alfabetizzati, il passaggio di significati, lessico, strutture di base deve avvenire a prescindere dallo scritto e attivando un percorso parallelo di apprendimento contemporaneo dei significati e dei segni. Non vi è un metodo di alfabetizzazione più efficace di un altro e quello che funziona maggiormente è un metodo composito cha si basa su alcune consapevolezze e attenzioni:

- non si può imparare a scrivere e a leggere parole e frasi il cui significato non sia già acquisito;
- il lavoro di alfabetizzazione si basa sempre su un input reale e autentico tratto dall'interazione orale;
- a partire dal messaggio orale proposto (parole, brevissimi enunciati, micromessaggi) è importante presentare e far scoprire la segmentazione nella catena sonora;
- a partire dal micromessaggio proposto, si possono sollecitare attività di sostituzione e di ri-utilizzo;
- è efficace prevedere una fase di lettura/scrittura iniziale sempre di tipo logografico e ideo-visuale, per memorizzare parole e messaggi;
- successivamente si avvia la fase analitica-sintetica di accesso allo scritto;
- non è efficace proporre termini ed esercitazioni di tipo grammaticale che costituirebbero una difficoltà supplementare e che sarebbero difficilmente comprensibili.

Un cammino di alfabetizzazione in una seconda lingua richiede sforzi notevoli e una disponibilità di tempo e di energie che possono avere solo coloro che hanno sviluppato una forte motivazione e che può avere a che fare con il lavoro, i figli, i progetti per se stessi. Molti apprendenti restano tuttavia ai bordi del cammino perché la fatica richiesta è enorme e le occasioni per scoraggiarsi e perdere la motivazione sono numerose. Se leggere in italiano L2 (l'obiettivo è quello di comprendere parole e semplici frasi)

rappresenta un'impresa ardua; scrivere in una seconda lingua è ancora più difficile. In un corso per adulti, bisogna dunque circoscrivere gli obiettivi della scrittura a compiti e a conquiste sostenibili, di tipo funzionale, che siano immediatamente spendibili. Il punto di partenza anche per le attività di scrittura non sarà la trascrizione di unità linguistiche e il progressivo apprendimento della loro modalità di combinazione, ma sarà dato da una situazione reale, o realistica, che sollecita la produzione scritta di un messaggio. Per rendere più veloci i tempi e per facilitare il cammino, l'apprendista scrittore potrà contare su un repertorio di parole e formule che gli vengono proposte e rese disponibili.

Alcune consapevolezze e attenzioni sul percorso di scrittura:

- scrivere in L2 richiede una capacità manuale e grafica di base che non tutti gli apprendenti posseggono e che può essere esercitata in una fase propedeutica;
- per qualunque attività è importante definire sempre l'obiettivo della scrittura e il destinatario (scrivere per chi, per che cosa);
- è utile avviare sempre l'attività fornendo un input iniziale e dei "modelli" che funzionino da stimolo e da riferimento;
- in certi casi, l'uso del computer può essere motivante e facilitante;
- gli obiettivi privilegiati sono quelli di una scrittura funzionale/strumentale e devono riguardare compiti concreti come quelli proposti di seguito.

Alcuni compiti di scrittura funzionale

- Firmare;
- scrivere date e orari;
- scrivere numeri e prezzi;
- scrivere il proprio nome, cognome, indirizzo;
- compilare un modulo con i propri dati;
- annotare un numero di telefono, un nome, un indirizzo…;
- scrivere una lista (della spesa, degli oggetti da portare alla scuola del figlio, delle azioni necessarie per un determinato compito…);
- scrivere un promemoria (dentista mercoledì 18, ore 16; parrucchiera giovedì ore 15…);
- scrivere un appunto da una telefonata.

Il percorso di alfabetizzazione in una seconda lingua è molto lungo, tortuoso e pieno di ostacoli. Per usare un'immagine efficace cinese e che vuole significare una strada che sembra non avere fine, esso assomiglia a un cammino di diecimila *li* (passi). Al di là delle indicazioni generali, ogni

apprendente che si avvicina alla lettura e scrittura in una seconda lingua rappresenta una storia a sé. La motivazione ad apprendere, l'età, il contatto quotidiano più o meno denso con l'italiano anche nella sua forma scritta, la disponibilità di tempo: sono tutte variabili che rendono il percorso più o meno arduo.

2.9.8 La fase di post-alfabetizzazione

Perché un intervento di alfabetizzazione possa essere davvero efficace è necessario inoltre che esso possa continuare al di fuori e al di là dei momenti di formazione. Ciò che si apprende nei momenti d'aula dovrebbe essere sperimentato, ripreso e "vissuto" nel quotidiano. In questo senso, la cosiddetta fase di post-alfabetizzazione riguarda due diverse dimensioni temporali: è infatti parallela e successiva all'alfabetizzazione in classe. L'apprendente dovrebbe provare ad esercitare le competenze via via apprese in aula anche nella vita reale, aprendo gli occhi sullo scritto che lo circonda e cercando di dare forma scritta a parole, messaggi, promemoria, note utili nel quotidiano. In uscita dal percorso di alfabetizzazione, dovrebbe successivamente essere indirizzato a continuare il suo percorso di formazione in corsi di livello più alto che però abbiano sempre un'impostazione di tipo pragmatico, funzionale e sociale nell'uso della lingua. Il passaggio dei corsiti da poco alfabetizzati a situazioni di apprendimento più formali e scolastiche – che fanno ampio ricorso allo scritto e alle attività grammaticali – si rivela infatti spesso molto difficoltoso e frustrante. Anche il cammino della post-alfabetizzazione dovrebbe dunque essere potenziato mantenendo l'impostazione fortemente integrativa che caratterizza le iniziative di alfabetizzazione.

2.9.9 L'italiano di prossimità

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

L'insegnamento/apprendimento dell'italiano di prossimità dovrebbe essere accessibile, diffuso, strettamente collegato al processo e alle tappe d'integrazione, attento allo sviluppo e all'efficacia dell'interazione orale, oltre che alla forma e alla riflessione linguistica. Entrare in formazione da adulti, e in condizione di migrazione, richiede determinazione, disponibilità di tempo, apertura e fatica. Esige la necessità di fare posto alle nuove parole, ai suoni complessi e di difficile articolazione, alle regole grammaticali non sempre trasparenti, ai segni e significati talvolta oscuri. Esige anche l'accettazione di una sorta di necessaria regressione. Essere senza parole e senza la possibilità di comunicare e di padroneggiare l'alfabeto significa infatti ritrovarsi nella condizione di "infans" (che letteralmente significa colui che non parla) e quindi accettare una condizione di non autonomia e di dipendenza che non sono facili da vivere per chi è adulto ed è ancora "spaesato". Anche a partire dai ritratti, dai bisogni linguistici, e non solo, e dalle vulnerabilità delle persone che fanno il loro ingresso nei corsi di italiano L2 realizzati dal volontariato, individuiamo alcuni principi e riferimenti che dovrebbero caratterizzare un piano di formazione linguistica degli immigrati. Essi sono:

- l'attenzione privilegiata agli apprendenti in condizione di maggiore "fragilità" a causa della bassa o assente scolarizzazione e della situazione di non italofonia in ingresso. Finora, sia nei corsi del privato sociale che nelle iniziative pubbliche di istruzione degli adulti, coloro che sono rimasti "sulla soglia" sono stati soprattutto gli apprendenti che avrebbero avuto più bisogno di formazione: gli analfabeti, coloro che hanno una bassa scolarità o che comunque non hanno dimestichezza con lo scritto e con le regole della grammatica. Sono stati di fatto esclusi gli immigrati più deboli dal punto di vista scolastico, mentre l'apprendente/tipo dei corsi di italiano L2 assomiglia spesso all'utente privilegiato dei corsi di italiano "lingua straniera": una persona scolarizzata, motivata, in grado di destreggiarsi fra le strutture grammaticali, le regolarità e le eccezioni del nuovo codice;
- l'integrazione tra i corsi pubblici realizzati da CTP (CPIA) e le iniziative di qualità promosse dal volontariato. In questi decenni gli immigrati stranieri hanno potuto imparare l'italiano – anche se ancora in numero ridotto – grazie alle iniziative degli uni e degli altri che hanno continuato ad operare in parallelo. È necessario che vi sia oggi una chiara collaborazione fra i soggetti e una campagna mirata e intenzionale di formazione linguistica, collocata dentro un progetto nazionale integrato, che abbia i caratteri di qualità, accessibilità e innovazione.

Un progetto in grado cioè di raggiungere quante più persone possibile, anche coloro che si trovano ad essere "apprendenti isolati", disseminati e sparsi su territori impervi e poco raggiungibili, attraverso i corsi in presenza e a distanza, basati anche su modalità leggere ed efficaci di autoapprendimento e di multimedialità;

– l'obiettivo della qualità della proposta formativa e del percorso di apprendimento/insegnamento dell'italiano come seconda lingua. Esso può essere perseguito attraverso un'impostazione metodologica e didattica che si richiama al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue; si basa sull'elaborazione di programmazioni definite per livello e bisogni; si sviluppa grazie all'utilizzo di materiali e strumenti didattici efficaci e mirati;
– il filo conduttore tematico dei ruoli sociali diversificati, che gli apprendenti si trovano a vivere nel quotidiano, posto a fondamento delle attività didattiche. La convinzione che sta alla base di questo principio è che gli immigrati non (ancora) italofoni hanno la necessità di acquisire informazioni e orientamenti – e di apprendere lessico e strutture linguistiche – per imparare a gestire e ad agire nelle situazioni sociali comuni nelle quali si trovano immersi come utenti, consumatori, lavoratori, pazienti, genitori… insieme agli altri. Al centro della proposta formativa non vi è dunque la lingua astratta – con le sue regole e le sue eccezioni – ma vi sono gli usi concreti che di questa lingua gli apprendenti devono fare quando si trovano a rivestire i ruoli sociali che la condizione di adulti e cittadini richiede loro.

Una lingua dunque situata, vissuta, contestualizzata. Una lingua da esplorare e da scoprire, ma che si richiama a saperi e competenze sociali che gli apprendenti, in quanto adulti con una storia e un'esperienza di cittadinanza vissuta, hanno già sperimentato altrove e che possono quindi comprendere e "trasferire" nel nuovo codice. I diversi ruoli sociali assunti dalle donne e dagli uomini immigrati fanno così da filo conduttore della programmazione, rispetto ai contenuti da trattare, le interazioni verbali da sollecitare, le strutture linguistiche da mettere in evidenza, il vocabolario da trasmettere, i documenti scritti da proporre per la comprensione e la produzione (Favaro, 2013). La centralità delle situazioni d'interazione nel quotidiano – come cittadini, consumatori, pazienti, lavoratori, genitori – permette inoltre di gestire un gruppo con abilità linguistiche e comunicative differenziate. Nelle classi sono infatti presenti adulti che, come abbiamo visto, hanno bisogni linguistici di base comuni, ma presentano livelli di scolarità, densità dei contatti in italiano, abilità diletto-scrittura in

L1 diversificati. Lo sviluppo della lingua orale, proposta nelle diverse "tappe di accoglienza" e scandite dai ruoli sociali che ciascuno è sollecitato ad assumere, può diventare l'obiettivo privilegiato e inclusivo che può tenere insieme chi è analfabeta, chi sa leggere e scrivere nella propria lingua, chi muove i primi passi dentro l'italiano.

Conclusioni

Come è noto, la Lombardia rappresenta la regione italiana in cui è più numerosa la presenza di popolazione immigrata: sono presenti sul suo territorio circa un quarto degli oltre 5 milioni di cittadini stranieri residenti in Italia e provenienti da 190 nazionalità diverse[1]. La maggioranza di questa popolazione che arriva nel nostro paese non conosce la lingua, che rappresenta per l'adulto un fondamentale veicolo per soddisfare i bisogni di vita quotidiana e non di rado si esaurisce in un campionario comunicativo essenziale. La conoscenza della lingua pertanto assume un ruolo rilevante sia per l'accoglienza ma soprattutto per l'avvio di un percorso di inserimento sociale.

È proprio a partire da questi presupposti e da tale consapevolezza che Regione Lombardia ha avviato a partire dal 2005 con il Ministero del Lavoro il progetto *Certifica il tuo Italiano* con il duplice obiettivo di agire contestualmente sul lato della domanda:

- intercettando i cittadini stranieri neo-arrivati e/o di lunga immigrazione con scarse competenze linguistiche non inseriti nel circuito ordinario di istruzione e formazione;
- e diffondendo tra di essi la cultura della certificazione delle competenze;
-

e su quello dell'offerta:

- favorendo la diffusione tra docenti e operatori sociali della nozione dell'italiano come seconda lingua e delle modalità più idonee per delineare percorsi formativi personalizzati;

[1] Fonte: elaborazione Ismu su dati Istat, in *Diciannovesimo Rapporto sulle migrazioni 2013*, Fondazione Ismu, 2014.

– mettendo in rete tutti gli erogatori di corsi di italiano per adulti attivi sul territorio regionale.

In particolare nel corso del tempo il tema della certificazione delle competenze linguistiche ha assunto una sempre maggiore rilevanza nell'ambito del progetto anche a seguito dell'entrata in vigore della nuova normativa (L. 94/2009) che subordina l'acquisizione del permesso di soggiorno per soggiornanti di lungo periodo al conseguimento di un livello minimo di conoscenza della lingua italiana corrispondente al livello A2 del Quadro Comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue approvato dal Consiglio d'Europa.

La prima edizione del progetto è stata indubbiamente caratterizzata dall'innovatività ma anche dalla sperimentazione: si trattava di una prima esperienza a livello dell'intero territorio regionale che aveva l'ambizione di coinvolgere una pluralità di soggetti senza la consuetudine ad interagire tra di loro. La possibilità di dare continuità nel tempo a questa iniziativa è senza dubbio un'importante elemento che ha contribuito al successo dell'iniziativa stessa. La permanenza nel tempo infatti consente ad un intervento pubblico, in particolare se innovativo e sperimentale, di verificare fin dall'avvio la validità dell'impostazione e, nel caso, di introdurre gli opportuni correttivi che favoriscono così un'implementazione della "policy" finalizzata ad amplificarne la ricaduta.

A conclusione dell'intervento è opportuno ricordare come rispetto alle prime edizioni in quelle successive siano state introdotte modifiche grazie alla grande enfasi attribuita al miglioramento continuo dei risultati: tra i suoi obiettivi iniziali il progetto *Certifica il tuo Italiano* ha inteso rendere efficace e capillare l'offerta formativa per gli adulti stranieri in Lombardia avviando una sperimentazione di rete tra gli operatori già attivi nel campo della formazione linguistica. Una delle prime criticità incontrate è stata la scarsa consuetudine alla comunicazione tra i vari partner di rete per cui si è operato attivamente al superamento di questo ostacolo prevedendo l'introduzione della figura del coordinatore di rete. Questo referente, individuato sulla base della sua conoscenza dell'offerta formativa interculturale del territorio, ha avuto un ruolo di mediazione tra i vari soggetti coinvolti a vario titolo nella realizzazione del progetto. In particolare, questa persona è diventata il punto di riferimento per la programmazione e la distribuzione dei corsi e delle certificazioni, per il passaggio di tutte le informazioni relative alla formazione a tutti gli enti della rete e, infine, per la verifica dell'aggiornamento della banca dati presente sul sito del progetto.

Sempre nell'ottica del miglioramento e della valutazione dell'efficacia dell'intervento è stata prevista l'introduzione a partire dalla seconda edizione di adeguati strumenti di monitoraggio per consentire di verificare nei diversi territori gli esiti conseguiti. Solo in questo modo è stato possibile fare un consuntivo complessivo nel tempo di quanto realizzato, oltre ad avere in tempo reale la situazione circa l'avanzamento del progetto nelle varie realtà territoriali e intervenire prontamente in casi di criticità.

Un ulteriore correttivo introdotto dopo le prime edizioni è rappresentato dall'erogazione di un modulo formativo ai docenti e ai volontari per garantire l'omogeneità della proposta formativa e diffondere la cultura della certificazione. In questo modo grazie al progetto si è venuto a costituire a livello di territorio lombardo una *task force* di docenti specializzati nell'insegnamento della lingua italiana a migranti adulti, con particolare riguardo ai percorsi di certificazione.

In sintesi il progetto, che si è consolidato nel corso delle diverse edizioni realizzate, ha assunto caratteristiche tali da poter essere considerato una "buona pratica". Brevemente vengono ricordati gli elementi di forza del progetto:

- La pervasività dell'intervento ottenuta grazie al coinvolgimento di tutti i diversi soggetti interessati nei singoli territori: la collaborazione con gli enti certificatori di Italiano L2 e le sedi CTP accreditate per gli esami di certificazione CILS (Università per Stranieri di Siena), IT (Università Roma Tre), CELI (Università di Perugia e PLIDA (Società Dante Alighieri); l'attivazione di diciotto reti territoriali facenti capo ad altrettanti CTP e duecento enti aderenti, tra cui spiccano numerosissimi i Comuni; gli enti del terzo settore per valorizzare il prezioso lavoro svolto da anni dal volontariato, che permette di intercettare le categorie più deboli.
- La capacità di dare risposta ad un'esigenza espressa da un'utenza rappresentata dalle fasce sociali più deboli, tra cui i soggetti scarsamente scolarizzati, le donne, i disoccupati, i rifugiati, coloro che non sono ancora autonomi nell'individuazione dei servizi più adeguati alle proprie esigenze. Un aspetto peculiare del progetto è stato proprio l'accoglienza di un ampio bacino di utenza e il conseguente coinvolgimento di categorie escluse da altri generi di offerte formative.
- La capacità di anticipare problematiche e proporre soluzioni in quanto l'attenzione posta dal progetto allo sviluppo delle competenze dell'italiano come seconda lingua ha addirittura anticipato le disposizioni legislative più recenti in materia d'immigrazione, che richiedono

ai cittadini stranieri il possesso di una competenza comunicativa perlomeno di livello A2 sia per ottenere il permesso di soggiorno di lungo periodo (2007) che per conservare il permesso di soggiorno ordinario, concesso per lavoro, studio, ricongiungimento familiare o altro. I neoarrivati, infatti, nell'arco di due anni devono raggiungere la competenza linguistica A2, come stabilito nell'Accordo di integrazione (2010) sottoscritto al momento dell'ingresso in Italia, in una reciprocità di impegni tra il cittadino straniero e lo Stato.

– La dimensione raggiunta in termini sia di docenti sia di partecipanti coinvolti: oltre 1.100 corsi erogati in gran parte dai CTP e dal privato sociale, ma anche da istituzioni scolastiche ed enti locali che hanno assicurato un'offerta ancora più capillare sul territorio. Sono stati oggetto di apposito percorso formativo oltre 1500 docenti e volontari. Per quanto riguarda i partecipanti si sono iscritte circa 19.900 persone, distribuite su tutto il territorio regionale ma con una maggior presenza di utenti a Milano (26%), Brescia (11%), Bergamo e Varese (10%), realtà territoriali in cui è più rilevante la presenza straniera. Di questi circa il 78% ha poi sostenuto la certificazione, con un successo pari al 81% dei partecipanti agli esami[2]. Un simile risultato è sicuramente attribuibile alla forte scommessa culturale intrapresa dal progetto nel momento in cui l'offerta formativa ha proposto corsi con una garanzia di attestazione spendibile a livello europeo con certificazione di un ente esterno.

Indubbiamente la conclusione dell'intervento rappresenta un'importante occasione per tutti coloro che a vario titolo hanno preso parte al progetto di maturare la consapevolezza che esso sia stato di stimolo e abbia innescato una nuova modalità di operare, favorendo le sinergie, la collaborazione, il networking. Ed è auspicabile che tali reti innescate e avviate possano continuare ad operare anche in futuro, anche con il venir meno del sostegno pubblico, per garantire un'offerta formativa di lingua italiana qualificata e flessibile che favorisca l'acquisizione della certificazione linguistica da parte della popolazione straniera presente in Lombardia.

[2] Si tratta dei dati relative alle edizioni dalla seconda alla quinta (peraltro non finali perché il progetto terminerà a giugno 2014). Solo dalla seconda edizione è stato istituito un data base in grado di fornire le informazioni utili al monitoraggio dei corsi, corsisti ecc.

Riferimenti bibliografici

Adami H. (2009), *La formation linguistique des migrants*, CLE International, Paris.

Archer M. (2000), *Being Human: the problem of Agency*, Cambridge University. Press, Cambridge.

Balsamo F. (2003), *Famiglie di migranti. Trasformazione dei ruoli e mediazione culturale,* Carocci, Roma.

Balsamo F. (2010), *La questione di genere nelle migrazioni,* in Libanora R. (a cura di), *Migrazioni, sviluppo umano ed enti locali: vincoli ed opportunità,* Dossier Umanamente, Ucodep, Firenze, pp. 114-122.

Barzaghi A., Lindenberg C., Santagati M. (2011), *Certifica il tuo Italiano: un'esperienza di riferimento per la formazione linguistica degli immigrati*, in Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, *Rapporto 2011. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, pp. 349-372.

Bauman Z. (2003), *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari.

Beacco J., de Ferrari M., Lhote G., Tagliante C. (2005), *Niveau A1.1 pour le francais. Rèferèntiel et certification (DILF), pour les premiers acquis en francais*, Didier, Paris.

Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione,* Carocci, Roma.

Blangiardo G.C. (2014), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La tredicesima indagine regionale*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, Milano.

Campani G. (a cura di) (2010), *Genere e globalizzazione,* Ets, Pisa.

Carrillo D., D'Odorico M., Gilardoni G. (2013), *Risultati: il benchmarcking ai Moduli, le pratiche, i contesti* in Unione Europea, Ministero Interno, Fondazione Ismu, *EMILL. Uno strumento per leggere pratiche di integrazione e relativi contetsi*, Fondazione Ismu, Milano, pp. 25-42.

Celli A. (2006), *Sulla punta della lingua* , in "Trickster Rivista del Master di Studi interculturali", www.trickster.lettere.unipd.it.

Chiappero-Martinetti E. (2010), *Elementi di sviluppo umano*, in Libanora R. (a cura di), *Migrazioni, sviluppo umano ed enti locali: vincoli ed opportunità,* Dossier Umanamente, Ucodep, Firenze, pp. 15-70.

Chiappero-Martinetti E. (2011), *Politiche per uno sviluppo umano sostenibile*, Carocci, Roma.

Chiaromonte W. (2012), *Lavoro e diritti sociali degli stranieri*, Collana Fondazione Marco Biagi, Università di Modena e Reggio Emilia, G. Giappichelli, Torino.

Cicciarelli E., Demarchi C., Di Lascio I., Locatelli F. (2013), I*ntroduzione*, in M. Clementi, S. Langer (a cura di), *L'italiano per… prepararsi all'esame della patente/la salute e la sicurezza sul lavoro/avviare un'impresa*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, Milano.

Cnel (2013), *IX Rapporto sugli indici d'integrazione degli immigrati in Italia,* www.cnel.it.

Cobalti A., (2007), Globalizzazione e istruzione, il Mulino, Bologna

Cobalti A., (2012), *"Obiettivi EFA – Education For All", "fini del millennio" e le statistiche sull'istruzione nel mondo,* Quaderno n. 59, Dipartimento di sociologia e ricerca sociale, Trento.

Colombo E. (2007*), Decostruire l'identità. Individuazione e identificazione in un mondo globale*, in "Culture", n. 19, pp. 11-35.

Colombo M. (2001), *Scuola e comunità locali. Un'introduzione sociologica*, Carocci, Roma.

Colombo M. (2012), *Madri, mogli, badanti, studentesse: la presenza femminile tra gli stranieri a Brescia*, in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Immigrazione e contesti locali, Annuario CirmiB 2011-12*, Vita e Pensiero, Milano, 2012, pp. 93-126.

Colombo M., Santagati M. (2013), *Gli stranieri nel sistema della formazione professionale in Italia*, in Fondazione Leone Moressa (a cura di), *Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione. Edizione 2013. Tra percorsi migratori e comportamento economico,* il Mulino, Bologna, pp. 133-159.

Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, Apprendimento, Insegnamento, valutazione*, Nuova Italia, RCS, Milano.

Consiglio d'Europa (2008), *Le role de la littèratie dans le processus d'intègration des migrants*, www.coe.int.

Consiglio d'Europa (2013), *LIAM. Linguistic Integration of Adult Migrants,* www.coe.int/lang-migrants.

Costantini D. (a cura di) (2009), *La condizione d'integrazione*, in D. Costantini, *Multiculturalismo alla francese. Dalla colonizzazione all'immigrazione*, Firenze University Press, Firenze, 2009.

Da Roit B., González Ferrer A., Moreno-Fuentes J.F.(2013), *The Southern European migrant-based care model*, in "European Societies", vol. 15, n. 4, pp. 577-596.

Demarchi C., Papa N. (a cura di) (2008), *Certifica il tuo Italiano. La lingua per conoscere e farsi conoscere. Una sperimentazione della regione Lombardia*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Milano.

Demarchi C., Pozzi S. (2013), *La formazione linguistica e sociale dei migranti: l'esperienza della Lombardia*, in *Libertà civili*, n. 2, pp. 55-62.

Demetrio D., *Manuale di Educazione degli adulti*, Laterza, Bari, 2003.

De Sanctis F.M. (2003), *L'educazione degli adulti in Italia. Dal diritto di adunarsi alle 150 ore*, Editori Riuniti, Roma.

Ehrenreich B., Hochschild A.R. (a cura di) (2004), *Donne globali. Tate, colf e badanti,* Feltrinelli, Milano.

Favaro G. (2008), *Nero su bianco. Scrivere in un'altra lingua*, in Aa.Vv., *Letterature migranti e identità urbane*, FrancoAngeli, Milano, pp. 21-35.

Favaro G. (2011), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior, Bergamo.

Favaro G. (2013), *L'italiano di prossimità. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendenti di livello iniziale*, Regione Lombardia, in www.vivereinitalia.eu; www.regionelombardia.it.

Fondazione Ismu (2014), *Diciannovesimo Rapporto sulle migrazioni 2013, FrancoAngeli,* Milano.

Gallina V. (a cura di) (2006), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni,* Roma. www.invalsi.it.

Gilardoni G., Santagati M., 2010, *La valutazione dell'esperienza pluriennale del progetto Certifica il tuo Italiano. La lingua per conoscere e farsi conoscere*, in C. Demarchi, F. Locatelli (a cura di), *Certifica il tuo Italiano: per un modello regionale d'intervento*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, Milano, à, pp. 29-70.

Gregorio D. (a cura di) (2010), *Donne immigrate presenti sul territorio della regione Lombardia. Studio della condizione delle donne arabe e delle donne pakistane*, IRER, Milano, giugno.

Indire (2013), *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio 2012*, Roma, www.indire.it.

Indire, Miur, Ida (2013) *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio 2012*, Indire, Firenze.

Kofman E., *Female 'Birds of passage' a decade later: gender and immigration in European Union,* in "International migration review", a. 33, n. 2, 1999, pp. 269-299.

Lazzarini G. (a cura di) (2003), *Universi solidali. Il terzo settore tra gratuità e organizzazione efficiente*, EGA libri, Torino.

Lazzarini G., Santagati M., Bollani L. (2004), *Tra cura degli altri e cura di sé. Percorsi di inclusione lavorativa e sociale delle assistenti famigliari,* FrancoAngeli, Milano.

Little D. (2008), *The CEFR and the development of policies for the integration of adult migrants*, www.coe.int/lang.

Little D. (2012), *The linguistic integration of adult migrants and the CEFR*, www.coe.int/lang.

Locatelli F. (2010a), *La ricerca e l'informazione al servizio per l'integrazione*, in Libertà civili, n. 5, 2010, pp.137-145.

Locatelli F. (2010b), *Le sperimentazioni regionali per l'integrazione degli stranieri*, in Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, *Dieci anni di immigrazione in Lombardia. Rapporto 2009*, Milano, pp. 445-468.

Locatelli F. (2013), *L'Osservatorio e i progetti per l'integrazione*, in Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, *Rapporto 2012. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, pp. 317-338.

Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.

Miranda A. (2012), *Per un approccio di genere alle migrazioni*, in Caritas/Idos, *Dossier Statistico immigrazione*, *22° Rapporto 2012*, Idos, Roma, pp. 105-111.

Miur, *Vademecum. Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test*, www.istruzione.it.

Nascimbene B. (2013), *Prospettive per un nuovo diritto di cittadinanza*, in Libertà Civili, n. 1, pp. 64-65.

Nasso S. (a cura di) (2013), *I test di italiano per il rilascio del permesso di soggiorno agli stranieri: le statistiche*, in Libertà Civili, n. 1, pp. 149-155.

Nussbaum M. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana, Da individui a persone*, Carocci, Roma.

Nussbaum M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, il Mulino, Bologna.

Okin S. (2007), *Diritti delle donne e multiculturalismo,* Cortina, Milano.

Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Regione Lombardia, Fondazione Ismu (2013), *Rapporto 2012. Gli immigrati in Lombardia*, Milano.

Osti G., Ventura F. (a cura di) (2012), *Vivere da stranieri in aree fragili. L'immigrazione internazionale nei comuni rurali italiani,* Liguori, Napoli.

Papa N. (2008) *Il progetto in Lombardia*, in Demarchi C., Papa N. (a cura di), *Certifica il tuo Italiano. La lingua per conoscere e farsi conoscere. Una sperimentazione della regione Lombardia*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, Milano, pp. 17-41.

PIAAC-OCSE (2013), *Programme for Assessment of Adult Competencies*, Dati 2013 , in www.isfol.it/piaac.

Picciolini G. (2010), *Strumenti di gestione* on-line, in Demarchi C., Locatelli F. (a cura di), *Certifica il tuo Italiano: per un modello regionale di intervento*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, Milano, 2010, pp.81-83.

Pozzi S. (a cura di) (2013), *Vivere in Italia. L'italiano per il lavoro e la cittadinanza. Report 2^ Edizione* (doc. interno Fondazione Ismu), Milano.

Salazar-Parreňas, R. (2001), *Servants of Globalization. Women, Migration and Domestic Work*, Stanford University Press, Stanford, Ca.

Salih R. (2005), *Mobilità transnazionali e cittadinanza. Per una geografia di genere dei confini,* in Salvatici S. (a cura di), *Confini. Costruzioni, Attraversamenti, Rappresentazioni,* Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 153-166.

Santero A. (2008), *Traiettorie di migrazione e apprendimento al femminile: madri marocchine a Torino*, in "Quaderni di Donne & Ricerca del Cirsde, n. 12, Torino.

Sarti D. (2005), *Domestic service and European identity,* Conclusions of the SERVANT Project, Università di Urbino, Urbino.

Sen A. (1997), *La libertà individuale come impegno sociale,* Laterza, Roma-Bari.

Sen A., Nussbaum M. (2003), *The quality of life,* Clarendon Press, Oxford.

Silveri G., *L'apprendimento della lingua italiana come veicolo di integrazione del cittadino immigrato* in *Certifica il tuo Italiano*, 2008, pp. 13-15.

Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2007), *Le donne della migrazione e i ricongiungimenti famigliari. A partire da una ricerca sul campo,* Provincia di Reggio Emilia, RE.

Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2011), *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie dal Marocco, Pakistan*, *India*, Utet, Torino.

UNDP (2009), *Human Development Report 2009: Overcoming barriers. Human mobility and Development,* Palgrave Macmillan, N.Y.

UNDP (2010), *La vera ricchezza delle nazioni: Vie dello sviluppo umano. Sintesi Rapporto 2010*, in hdr.undp.org/en/.../HDR10%20IT%20summary_
without%20table.pdf.

UNDP (2013), *Rapporto sullo sviluppo umano 2013. L'ascesa del Sud: il progresso umano in un mondo in evoluzione* (Sintesi), New York, http://hdr.undp.org.

UNESCO Institute for Statistics (2010a), *Adult and youth literacy : glonal trends in gender parity,* UIS Fact sheet, n. 3, September.

UNESCO (2010b), *EFA – Education for all. Global monitoring report 2010. Reaching the marginalized*, Oxford University Press, Oxford.

UNESCO (2012), *EFA – Education for all. Global monitoring report 2012*, UNESCO Publishing, Paris.

Unione europea, Ministero Interno, Fondazione Ismu (2013), *EMILL. Uno strumento per leggere pratiche di integrazione e relativi contesti*, Unione europea, Fondazione Ismu, Milano.

Van Avermaet P., Gysen S. (2008), *Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis*, Council of Europe, www.coe.int/migrants-lang.

World Bank (2011), *Education. Past, present and Future Global Challenges*, (a cura di) Psacharopoulos G., Patrinos H.A., Policy Research Working Paper, n. 5616.

World Economic Forum (2012), *The Global gender gap report 2012,* (a cura di) Hausmann R., Tyson L.D., Zahidi S., Geneve, http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap_Report_2011.pdf.