



Università
Ca' Foscari
Venezia

**SCUOLA DOTTORALE DI ATENEO
GRADUATE SCHOOL**

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO
25° CICLO
ANNO DI DISCUSSIONE: 2014

**L'ITALIANO L2 DOPO LA
LEGGE 94/2009**

*L'ipotesi di un «modello umanistico» italiano per l'inclusione
linguistica e sociale degli immigrati*

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: L-LIN/02
TESI DI DOTTORATO DI: **LUCA DI DIO**
Matricola 961737

Coordinatore del dottorato
prof.ssa Alessandra Giorgi

Tutore del dottorando
dott. Graziano Serragiotto

A Rossana, Marcello, Giuseppe, Stefano, Pierluigi, Barbara, Barbara,
Gianni, Valentina, Giuseppina, Rocco, Sara, Sabrina, Francesca,
Anita, Mimma, Linda, Paolo, Davide, Giuseppe, Raffaella, Chiara,
Angelo, Ridvana, Gabriele, Ercole, Emanuela, Gianni, Georgina,
Alessandra... (in rigoroso ordine sparso e con molte dimenticanze).

A tutti i colleghi dei CTP delle Marche con cui ho condiviso e
condivido questo stupendo viaggio nell'inconsapevole ed enorme
compito di creare una società più giusta e accogliente, dove il valore
della persona sia realmente riconosciuto e tutelato a prescindere
dalla sua lingua, dalla sua cultura, dalla sua religione,
dal colore della sua pelle.

L'integrazione non è un'assimilazione, che induce a sopprimere o a dimenticare la propria identità culturale. Il contatto con l'altro porta piuttosto a scoprirne il "segreto", ad aprirsi a lui per accoglierne gli aspetti validi e contribuire così ad una maggior conoscenza di ciascuno. È un processo prolungato che mira a formare società e culture, rendendole sempre più riflesso dei multiformi doni di Dio agli uomini. Il migrante, in tale processo, è impegnato a compiere i passi necessari all'inclusione sociale, quali l'apprendimento della lingua nazionale e il proprio adeguamento alle leggi e alle esigenze del lavoro, così da evitare il crearsi di una differenziazione esasperata.

GIOVANNI PAOLO II

La domanda che pongo è: perché in un Paese come l'Italia e in Europa il diritto di asilo deve essere chiesto a nuoto? Perché bisogna lasciare che madri con i bambini in braccio si imbarchino per il Mediterraneo? Perché bisogna occuparsi solo dei sopravvissuti che arrivano qui? Non è un crimine aspettare che i migranti siano decimati dal mare? Comunque i profughi partono e arrivano, non hanno un'altra possibilità.

GIUSI NICOLINI, SINDACO DI LAMPEDUSA,
13 LUGLIO 2013

INDICE

L'ITALIANO L2 DOPO LA LEGGE 94/2009

L'ipotesi di un «modello umanistico» italiano per l'inclusione linguistica e sociale degli immigrati

INDICE	4
INTRODUZIONE	8
Le coordinate del lavoro	
PARTE I	14
Coordinate teoriche	
CAPITOLO 1	15
Una questione di metodo (e di termini)	
1.1 Una definizione di modello	16
1.2 Aspetti terminologici	22
1.2.1 Integrazione o inclusione?	22
1.2.2 Inclusione e cittadinanza	25
1.2.3 Multi/pluri/inter... cultura	28
CAPITOLO 2	31
Strategie nazionali di integrazione: modelli tradizionali e nuove tendenze	
2.1 Dal segregazionismo all'assimilazionismo	32
2.2 Oltre il "Gastarbeiter"	35
2.3 <i>Neoassimilazionismo</i> , nuovo modello o ripensamento?	36
2.4 Nuove 'tendenze' da affrontare	38
2.4.1 Eterogeneità dell'immigrazione	38
2.4.2 Ricerca di "coesione sociale"	40
2.4.3 Sinergie pubblico-privato e triangolazione	42
2.4.4 Città multietniche	43
2.5 Perché un nuovo modello?	44
CAPITOLO 3	49
Insegnare ad adulti: andragogia ed educazione linguistica	
3.1 Cenni storici	50
3.2 Origini e valenza del termine	51
3.3 Chi è adulto?	53
3.3.1 Le teorie "stadiali" della vita umana	54
3.3.2 La psicologia umanistica e l'adulto in formazione	55
3.3.3 Non una, ma tante età adulte	61
3.4 L'adulto in formazione permanente	65

CAPITOLO 4	70
L'adulto e l'educazione linguistica in Italia	
4.1 Le "150 ore": risposta ai bisogni di apprendimento degli adulti	71
4.2 Gli adulti e le lingue	73
4.2.1 Educazione linguistica e sviluppo della persona	73
4.2.2 Questioni neurofisiologiche, psicologiche e psicolinguistiche dell'apprendimento delle lingue in età adulta	76
4.3 L'italiano come L2 per immigrati adulti	79
4.3.1 L'ambiente	82
4.3.2 Un pubblico fortemente eterogeneo	85
4.3.3 Motivazioni e bisogni per l'apprendimento	89
4.3.4 Il ruolo del docente	93
4.3.5 Dalle sequenze acquisizionali ai materiali didattici	97
4.3.6 Il nodo degli analfabeti	99
PARTE II	104
Aspetti normativi	
CAPITOLO 5	105
Le indicazioni europee	
5.1 Le norme sull'educazione permanente	106
5.2 La politica europea per le lingue	110
5.3 La politica europea in materia di immigrazione	112
5.3.1 Area Scandinava	115
5.3.2 Olanda	124
5.3.3 Belgio	126
5.3.4 Francia	132
5.3.5 Germania	135
5.3.6 Regno Unito	141
5.3.7 Spagna	145
CAPITOLO 6	149
La normativa italiana	
6.1 Dalla nascita dell'Eda ai CPIA	150
6.2 Cosa succede su Ital2	154
6.3 La normativa per l'immigrazione	156
6.3.1 La fase dell'emergenza	156
6.3.2 Dalle prime leggi organiche al Testo Unico	158
6.4 Il punto di svolta della Legge 94/2009	162
6.4.1 Il D.M. 4 giugno 2010	163
6.4.2 Primo Accordo Quadro Ministero Interno-Miur	165
6.4.3 Dal <i>Vademecum</i> ai primi test	167
6.4.4 Il D.P.R. 179 del 14 settembre 2011	170

6.4.5	Avvio delle <i>Sessioni</i> e Accordo Quadro 7 agosto 2012	174
CAPITOLO 7		177
La normativa come risorsa		
7.1	Il test da adempimento ‘ostativo’ a occasione educativa	178
7.1.1	La conoscenza della lingua italiana: requisito di valore	181
7.1.2	La nascita di un modello?	182
7.1.3	I numeri del test	185
7.1.4	Le “attestazioni” rilasciate dai CTP	190
7.2	Le <i>Sessioni</i> e la conoscenza civica	195
PARTE III		199
Lo studio di caso		
CAPITOLO 8		200
Il FEI: una risorsa per il modello di inclusione		
8.1	Le politiche territoriali prima del FEI	204
8.1.1	Il caso dell’Emilia Romagna	204
8.1.2	Il contesto della Regione Marche	206
8.1.3	Normativa ed interventi pre-FEI nelle Marche	208
8.2	Dalla rete CTP per L2 al progetto FEI	212
8.2.1	I CTP delle Marche	212
8.2.2	Il Gruppo di Lavoro dei docenti L2	214
8.2.3	Una prima lettura quanti-qualitativa dei test	216
8.2.4	Il bando FEI e la nascita di ICAM	220
CAPITOLO 9		222
Il progetto ICAM Italiano Cantiere Aperto Marche		
9.1	La struttura del progetto	222
9.1.1	L’organigramma del FEI-ICAM e il mansionario	224
9.1.2	Obiettivi progettuali e azioni messe in campo	226
9.2	I protocolli e la rete interistituzionale	229
9.3	I ‘pilastri’ ICAM. Primo step: formazione docenti	231
9.4	Secondo <i>step</i> : le TIC per l’apprendimento e il <i>testing</i>	234
9.4.1	L’utilizzo delle NT nella didattica	235
9.4.2	Il testing on-line	237
9.4.3	La piattaforma e il sito ICAM	241
9.4.4	La simulazione del test	245
9.4.5	Le altre funzionalità della piattaforma	248
9.5	Terzo <i>step</i> : i monitoraggi	249
9.5.1	L’area rendicontazione	250
9.5.2	L’area <i>data base</i>	251
9.5.3	I dati sul test D.M. 4 giugno 2010	252
9.5.4	Il questionario pre e post test	259

9.5.5	I dati delle <i>Sessioni di Formazione Civica ed Informazione</i>	270
	CAPITOLO 10	275
	Aspetti glottodidattici e progettualità	
10.1	L'accoglienza e il patto formativo	276
10.1.1	Il <i>Vademecum</i> e lo Sportello per l'accoglienza	277
10.1.2	Contenuti e attività per l'accoglienza	279
10.1.3	Il <i>Fascicolo Personale</i>	281
10.1.4	Un questionario per conoscere l'utenza	285
10.2	Al lavoro sul <i>language testing</i>	298
10.2.1	Il gruppo per la costruzione delle prove	300
10.2.2	Verso la prova regionale	306
10.2.3	Dal Test D.M. 4 giugno 2010 all' "attestazione" CTP	309
10.3	L'aula mobile e la rete di capillarità sul territorio... un percorso in fieri	316
	CONCLUDENDO... o forse no	318
	Investire sul "modello umanistico"	
	BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	324
	RINGRAZIAMENTI	347
	ALLEGATI	349

INTRODUZIONE

Talune persone parlano con un certo disprezzo degli emigranti.
Ma non siamo tutti discendenti di emigranti, dopo che Adamo
ed Eva furono cacciati dal Paradiso Terrestre
e dovettero cercare rifugio altrove?
MINA E ANDRÉ GUILLOIS

Caro Ministro, ho letto che Lei ha tenuto, ai primi di maggio, una sorta di conferenza generale sui problemi dell'immigrazione per raccogliere proposte e contributi, e per annunciare le cose che intende fare nel difficile terreno dell'immigrazione italiana all'estero e dell'immigrazione straniera in Italia. Benché abbia attentamente seguito le cronache di quell'incontro, non mi pare di avervi trovato nessun riferimento alla dimensione linguistica del problema dell'emigrazione e dell'immigrazione – una dimensione che, secondo molti, è centrale in quelle questioni, e sulla quale il nostro Paese ha accumulato già un notevole know how.

La lettera aperta che Raffaele Simone (1991: 103) invia a Margherita Boniver, Ministro degli italiani all'estero e dell'immigrazione nel settimo governo Andreotti¹, si colloca all'interno di uno degli eventi più sconvolgenti della nostra storia di Paese di immigrazione: l'esodo albanese sulle coste adriatiche.

Se nel corso del 1990 circa 800 albanesi avevano raggiunto le ambasciate italiane in seguito alle prime timide aperture che Ramiz Alia – successore del dittatore Enver Hoxa – aveva concesso, le affluenze massicce avvengono nel corso del '91 e vengono normalmente distinte in due fasi, Marzo e Agosto.

Nel primo esodo primaverile circa 25 mila persone (secondo le stime del Ministero dell'Interno) sono giunte nei porti di Bari, Otranto e Brindisi su

¹ Quarantottesimo governo della Repubblica Italiana, quarto ed ultimo della X legislatura, rimase in carica dal 12 aprile 1991 al 28 giugno 1992, in un momento molto particolare della storia italiana rispetto all'immigrazione straniera.

imbarcazioni di fortuna e, nell'impreparazione generale, si è venuto a creare «il primo gruppo di clandestini albanesi in Italia (o in altri Paesi d'Europa)» (Barjaba *et al.* 1992) su cui i *media* hanno iniziato la loro campagna di stigmatizzazione. Con il secondo contingente sono arrivate circa 20 mila persone ammassate all'inverosimile su navi come la celebre *Vlora*, sbarcata l'8 agosto nel porto di Bari tra l'incredulità e l'impreparazione di tutti, istituzioni *in primis*.

Lungi dal limitarsi al 'caso albanese' la lettera di Simone, comparsa nel n. 3 della rivista *Italiano e oltre* proprio nel 1991, individua da subito la priorità linguistica degli interventi legati al fenomeno migratorio, ma con un accento di particolare intelligenza nella misura in cui sostiene che

la formazione degli immigrati va affrontata secondo due processi correlati: è necessario che dapprima noi impariamo le loro lingue e le loro culture fino a poter scambiare con loro decorose conversazioni, essenziali per capire i loro problemi reali, e poi che insegniamo a loro la nostra lingua e cultura (103).

Tali parole potevano tranquillamente sembrare senza senso, all'interno di quello che appariva come un fatto nuovo ed anomalo, o al più un'emergenza temporanea. L'Italia e il popolo italiano nel suo complesso, infatti, in quel momento, sostanzialmente non conoscevano il senso della parola immigrazione dato che solo dieci anni prima, alla fine degli anni settanta, le presenze di stranieri nel nostro territorio erano quelle che «l'Università di Roma 'La Sapienza' indicava in 400-700.000 unità (meno dell'1%). A quell'epoca gli immigrati stranieri entravano in contatto con la nostra lingua, l'apprendevano e cominciarono a studiarla non per la sua identità culturale, ma con motivazioni strumentali di interazione comunicativa, di integrazione sociale e di inserimento professionale» (Vedovelli 2002: 179).

E sebbene Balboni (2002: 209) già dieci anni or sono evidenziasse come i trent'anni di ritardo con cui l'Italia è entrata nel gruppo delle nazioni che accolgono l'immigrazione possano consentire di riflettere su quanto è

avvenuto altrove, va da sé che la costruzione di un “modello per l’integrazione/inclusione linguistica e sociale degli immigrati” richiede ancora oggi un serio lavoro, una riflessione continua e costante in grado di coinvolgere livelli politici, istituzionali, sociali, un confronto serrato che non si limiti a gestire l’emergenza² ogni qual volta essa si ripresenta³.

Lo stesso termine “inclusione sociale”, oggi tanto di moda, fa la sua comparsa proprio negli anni ’90 tanto che, come ricorda Leone (2001: 19), questa «è diventata un grosso problema quando è esploso il problema dell’immigrazione. (...) Negli anni ’80 si parlava di politiche del lavoro per le fasce deboli, non si parlava di inclusione sociale», né tanto meno di modelli da attuare.

A onor del vero un “modello italiano” istituzionalmente adottato esiste già, ed è possibile individuarne due *step*: il primo in un documento pubblicato nell’ottobre del 2007 a cura del MIUR e intitolato *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*⁴, nel quale si legge fin dalla premessa la volontà di tracciare appunto un “modello italiano” che, (Cambiaghi-Bosisio 2008: 196) anche tenendo conto delle indicazioni sovranazionali, sia in grado di indicare un percorso specifico per l’integrazione e l’educazione interculturale, una via italiana, in buona sostanza, fondata su

- reali caratteristiche del nostro territorio;
- aspetti precipui della nostra immigrazione;

² Sempre 20 anni fa Simone chiudeva la sua lettera al Ministro con la laconica esortazione a «preoccuparsi delle lunghe durate e delle politiche culturali. Sperando, naturalmente, che lo lascino lavorare più a lungo dell’anno scarso che si separa dalle elezioni prossime. L’immigrazione, infatti, non durerà solo un anno...» (1991:104). Aveva ragione!

³ Appare quasi superfluo citare le continue emergenze che, di anno in anno, di estate in estate in particolare, si ripresentano sulle coste dell’Italia meridionale, soprattutto all’indomani delle numerose crisi (Tunisia, Libia, Egitto, Siria) scaturite da quella che è forse troppo semplicisticamente definita “primavera araba”.

⁴ Il testo è scaricabile in formato elettronico dal sito www.istruzione.it; cfr. anche Luise 2008.

- funzioni delle istituzioni e delle persone che se ne occupano, direttamente o indirettamente.

Sebbene una lettura attenta mostri tale documento come chiaramente – e volutamente – ‘limitato’ all’ambito della scuola (con un accento ancor più forte per quella che è la ‘scuola di base’), mentre si continua ancora a discutere sulle questioni più ampie legate alla presenza degli immigrati nella società, non ultimo la controversia della cittadinanza e dello *ius soli*, che riguarda adulti, ma soprattutto i bambini e le seconde generazioni.

Un secondo documento, uscito nel giugno 2010, questa volta sotto l’egida di tre ministeri, quello dell’Interno, quello del Lavoro e delle Politiche Sociali e quello dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, è il cosiddetto *Italia 2020. Piano per l’integrazione nella sicurezza. Identità e Incontro*⁵.

Il testo fa seguito al *Libro bianco sul futuro del modello sociale*⁶ e si inserisce pienamente nel ‘terremoto’ normativo che dopo la Legge 94/2009 ha investito e sta investendo il nostro Paese in materia di immigrazione.

Rappresenta probabilmente la cornice ideale dentro la quale il nascente “modello italiano” è necessario sia inquadrato, e vi si legge infatti che «ogni azione politica e legislativa deve infatti essere coerente con una visione di fondo che attiene innanzitutto alla dimensione antropologica e quindi sociale». Il punto resta, ovviamente, quanto questa visione di fondo – sintetizzata nelle parole chiave “identità” e “incontro” – possa trovare un’applicazione⁷ concorde e duratura nel tempo e – soprattutto – toccare con mano quanto nella prassi possa essere validato tale modello, in una temperie

⁵ Il testo è scaricabile in formato elettronico dal sito www.lavoro.gov.it. Tale piano è suddiviso in cinque assi di intervento a favore dell’integrazione: I) educazione e apprendimento: dalla lingua ai valori; II) lavoro; III) alloggio e governo del territorio; IV) accesso ai servizi essenziali; V) minori e seconde generazioni. Va da sé che, pur in uno sguardo complessivo a tutto il modello, l’attenzione del presente studio sarà focalizzata sulle dinamiche relative al primo asse.

⁶ Anche questo scaricabile dal sito www.lavoro.gov.it o dal sito www.ministerosalute.it.

⁷ Chi scrive si trova nella condizione di perenne incertezza, dati i repentini cambiamenti d’umore che si succedono a livello governativo. All’indomani della tragedia consumatasi con il naufragio di un barcone con a bordo circa 500 clandestini somali ed eritrei sulle coste dell’Isola dei Conigli a sud-est di Lampedusa, proclami a favore dell’abolizione o quantomeno della modifica della legge 188/2002 (la cosiddetta Bossi-Fini) si sono alternati a chi ne difende strenuamente la validità.

di discussioni sui modelli di integrazione sociale abbracciati dai vari Paesi europei (e non) con una storia di immigrazione ben più lunga della nostra, e sui loro più o meno conclamati e visibili fallimenti.

L'analisi di quali dinamiche implichi e su quali azioni poggia un modello di integrazione/inclusione, con particolare riferimento all'aspetto dell'educazione linguistica⁸, è oggetto del presente studio.

Le coordinate del lavoro

La prima parte del lavoro, di taglio più teorico, si concentra su una doppia indagine: da un lato un percorso di tipo storico su quello che è stato lo svilupparsi dell'andragogia come disciplina dai contorni sempre più definiti e, in particolare, sull'avvento dell'educazione degli adulti nel nostro Paese.

Dall'altro l'indagine di tipo diacronico ha ben presto spostato il suo *focus* sul particolare ambito dell'educazione linguistica agli adulti e, nella fattispecie, dell'apprendimento di una L2 da parte degli immigrati.

La seconda parte ha come nucleo portante gli importanti cambiamenti normativi introdotti dalla Legge 94/2009 e come, dentro una dinamica integrata che fa capo a precise iniziative territoriali, tale processo possa realmente configurarsi come il perno attorno cui costruire un "modello umanistico" di inclusione. Di questo vengono evidenziate le differenze, in un confronto fondamentale con altre realtà europee, anche e soprattutto in relazione a modelli storicamente ben più definiti, ai quali l'Italia ha solo parzialmente – e con le dovute distinzioni nello spazio e nel tempo – fatto

⁸ Pur nella consapevolezza che non è possibile tracciare in senso netto una divisione tra inclusione linguistica e sociale, per cui nel corso dell'indagine costanti sono stati gli 'sconfinamenti', chi scrive ha volutamente cercato di limitare l'area di lavoro agli aspetti dell'educazione linguistica degli adulti, sia negli obblighi normativi introdotti dalla Legge 94/09, ma anche e soprattutto nei risvolti pratici, di organizzazione logistica, di programmazione glottodidattica, di analisi degli esiti, che l'apprendimento dell'italiano come lingua (e cultura) seconda ha portato e porta con sé.

riferimento e con un'indagine normativa di respiro europeo in materia di immigrazione, ma anche di educazione linguistica.

La terza parte del lavoro, infine, ruota attorno ad un percorso di ricerca-azione, per cui chi scrive – quale coordinatore scientifico di un progetto dalla valenza regionale – ha avuto modo di progettare, monitorare, valutare nel concreto un sistema integrato di inclusione degli immigrati sul territorio della Regione Marche. Sistema che ha, come su detto, il suo perno nell'attivazione di Corsi di Integrazione Linguistica e Sociale (CILS), ma che può trovare una reale efficacia solamente in una complessa *policy* attuata da una rete nella quale convergono tutti gli attori, istituzionali e non, che si occupano di immigrazione.

Il tutto, al fondo, riassumibile in una domanda cruciale, e cioè se e come un sistema pubblico (ma integrato) di accoglienza, orientato in primo luogo a fornire agli adulti immigrati alfabetizzazione e prima conoscenza della lingua e della cultura civica italiane, si configuri come «un mezzo di potenziamento individuale, di cittadinanza attiva e di sviluppo dell'intera società» (Minuz 2005: 10).

PARTE I

Coordinate teoriche

CAPITOLO 1

Una questione di metodo (e di termini)

La formulazione di un problema è molto più essenziale della sua soluzione, che può essere effettuata con una semplice abilità matematica o sperimentale. Porre nuove questioni, nuove possibilità, considerare vecchi problemi da un nuovo punto di vista è qualcosa che richiede un'immaginazione creativa e segna un reale progresso nella scienza.

A. EINSTEIN

Se chi scrive ha basato buona parte dell'analisi sui dati emersi ed emergenti (dato che si tratta di programma pluriennale tuttora in corso) da uno studio di caso – il progetto FEI “ICAM” a valenza regionale⁹ –, la ‘pretesa’ che *in nuce* a questa ricerca ci sia il consolidarsi di un nascente “*Modello nazionale*” che, *attraverso la formazione linguistica e civica degli immigrati (adulti)* – in tutti i suoi risvolti, dagli aspetti metodologici alle forti implicazioni normative che si sono venute a creare negli ultimi anni (cfr. capitolo 5) – *possa creare un efficace sistema di integrazione/inclusione socio-culturale*, richiede un preambolo metodologico, se non completo, quantomeno attento.

A partire non tanto da cos'è un modello, quanto da cosa si intende per “modello nazionale” nel corso di questo studio.

⁹ Nell'ottobre del 2011 ha preso avvio il progetto denominato “ICAM – Italiano Cantiere Aperto Marche”, un progetto a valere sui fondi FEI, Fondo Europeo per l'Integrazione (2007-2013), con capofila la Regione Marche – Assessorato alle Politiche Sociali. L'esperienza, di cui chi scrive cura il coordinamento scientifico, ha avuto una seconda edizione per l'annualità 2012 ed è tutt'ora in corso l'annualità 2013. Del progetto, cui d'ora innanzi si farà riferimento con l'acronimo ICAM e il numero progressivo di edizione, si darà conto nel dettaglio nel capitolo 9, descrivendone le azioni e i risultati anche ai fini di questa ricerca.

1.1 Una definizione di modello

Il termine “modello” è usato ed abusato da tempo per definire le politiche di integrazione/inclusione sociale dei vari Paesi (il modello francese, quello britannico, quello statunitense e via dicendo).

Quale siano, invece, le implicazioni legate al suo uso, ovverosia che cosa nel concreto definisca un modello (di integrazione sociale), quali aspetti coinvolga, quali conseguenze porti la sua applicazione, se esistano e quali siano i criteri che portano alla nascita di un modello chiaramente distinguibile da altri esistenti, è cosa tutt'altro che chiara.

Di per sé il termine ha una valenza polisemica (Balboni 2011), in quanto è utilizzato sia quale sinonimo di teoria, sia per descrivere analogicamente un fenomeno, sia per indicare un esempio da seguire: «in tutti i casi, l'idea è quella di una struttura formale che serve da punto di riferimento».

Ma se da un punto di vista epistemologico – almeno per quanto concerne le scienze cosiddette *hard* – la validità di un modello consta:

- nel suo essere ‘vero’, sempre e ovunque, o quantomeno fino a prova contraria;
- nella sua possibilità di essere rigidamente e sinteticamente rappresentabile o in chiave verbale o per diagrammi,

il rischio è quello di chiamare modello ciò che, nell'ottica di una riflessione scientifica, non lo è o non lo è propriamente.

Anche Campomori (2012: 41) mette in guardia sul fatto che «le strategie nazionali di integrazione degli immigrati, meglio conosciute come modelli (gli stessi ricercatori accademici hanno contribuito alla creazione di questa etichetta), hanno spesso finito per trasformarsi da strumenti di osservazione in vere e proprie prescrizioni, con la pretesa dunque di indicare che cosa è giusto e cosa sbagliato e immancabilmente finendo per assumere una connotazione ideologica» più che scientifica.

D'altro canto mettere da parte un termine ormai accreditato nella letteratura di riferimento per sostituirlo con quello che potrebbe sembrare un più cogente e corretto "ipotesi"¹⁰ rischierebbe di ingenerare equivoci dalle conseguenze ben più gravi.

La soluzione più semplice sarebbe dunque declinare ogni pretesa di scientificità nella descrizione del modello che in questo studio si va a proporre, ma parimenti non sembra strada percorribile a chi ha dedicato quasi due anni della propria attività all'osservazione e sistematizzazione di dati provenienti da un *sistema in fieri* con la pretesa di fornire risposte o ipotesi di risposta efficaci ai cambiamenti cui va inevitabilmente incontro una società che annovera ormai più del 10% di popolazione immigrata¹¹.

D'altronde i continui riferimenti a discipline e teorie scientifiche, che sia chi scrive che chi si occupa di integrazione/inclusione degli immigrati è costretto a fare, pongono questo studio nell'alveo di quello che Morin (1985) definirebbe "paradigma della complessità"¹², tipico delle scienze umane, la cui conseguenza è la consapevolezza, da parte del ricercatore, di affrontare verità che sa essere parziali, trovarsi a formulare ipotesi e modelli «finalizzati insieme al *problem solving* e alla conoscenza» (Balboni 2011) e

¹⁰ A livello puramente empirico (e forse anche poco scientifico, ma sicuramente efficace nella sua immediatezza) è facile constatare che, sulle prime 20 occorrenze sitografiche che compaiono digitando l'aggettivo "assimilazionista" su un motore di ricerca, ben 15 volte questo compare accompagnato dal termine "modello", due volte da "approccio", e una volta da "teoria", "strategia", "politica", mai da "ipotesi". Cambia di poco se si digita direttamente "ipotesi assimilazionista": compare una sola occorrenza, mentre aumenta considerevolmente la coppia "teoria assimilazionista" (10) a scapito di "modello assimilazionista"; quasi che il termine "ipotesi" richiami maggiormente aspetti teorici più che sistemici e procedurali.

¹¹ Tutti i dati statistici relativi ai numeri dell'immigrazione – salvo diversa indicazione – fanno riferimento ai Dossier *Caritas Migrantes*, in particolare al dossier statistico 2013 "Dalle discriminazioni ai diritti" – rapporto Unar a cura del Centro studi e ricerche Idos (presentato il 13 novembre 2013) e al rapporto Istat sulla popolazione straniera residente in Italia pubblicato il 22 settembre 2011. In questo caso per popolazione immigrata si intende la somma degli stranieri immigrati in Italia regolari, dei presunti irregolari, ma anche di coloro che hanno ormai ottenuto la cittadinanza italiana. Come precisa il rapporto, infatti, un immigrato non è necessariamente straniero e, specularmente, uno straniero può essere nato in Italia.

¹² "I fenomeni biologici e sociali presentano un numero incalcolabile di interazioni, di inter-retroazioni, uno straordinario groviglio" (p.50).

per ciò stesso con un livello di provvisorietà molto maggiore rispetto ai loro pari, diciamo così, matematici¹³.

Quando si parla di modelli di integrazione, infatti, si fa prevalente riferimento a discipline di tipo sociologico, anche se alcuni aspetti, come quello dell'alfabetizzazione e dell'apprendimento di una lingua seconda, rientrano a pieno titolo nell'indagine glottodidattica nonché, dato che abbiamo di fronte discenti adulti, nella scienza andragogica o educazione degli adulti.

Poiché inoltre, quando si tratta di educazione – e nello specifico anche alfabetizzazione linguistica – ci si trova spesso di fronte a problemi di ordine politico e statistico prima che didattico (Minuz 2005: 15) e si incrociano aspetti quali ricchezza e garanzia di sviluppo economico, equità sociale, esercizio attivo della cittadinanza, è chiaro che chi scrive ha dovuto fare i conti anche con il panorama normativo attuale e nello sviluppo e nelle scelte che lo hanno condotto fin qui.

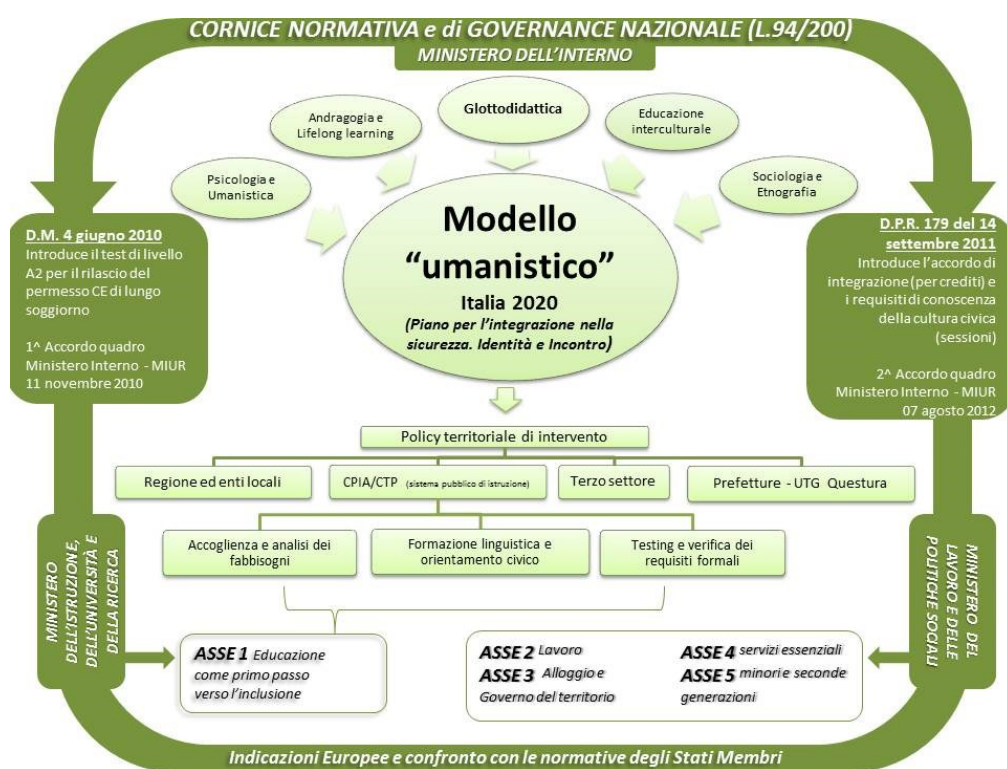
Da tutto ciò consegue che il presente studio indaga spazi intermedi e tributari di differenti discipline e che “modello”, nel caso di chi scrive, è la descrizione di una solida (sebbene in continuo mutamento) struttura socio-istituzionale che

- a) poggiando sulle indicazioni offerte dalla ricerca glottodidattica, dai principi dell'andragogia e dagli studi di sociologia, etnografia, storia delle migrazioni e dei sistemi giuridici ed economici;
- b) facendo perno sull'analisi attenta di:

¹³ In un libro fondamentale per chiunque voglia pur minimamente approcciare la dimensione della ricerca glottodidattica, Balboni affronta oltre che il già citato problema della coerenza e coesione di modelli di riferimento scientifico, il discorso del 'soggetto' della ricerca, distinguendo tra scienziato, studioso e progettista. Lungi dall'apparire come un gioco al ribasso – dato che non esiste gerarchia di ruoli, ma solo una diversa prospettiva di indagine – chi scrive 'sceglie' di annoverarsi tra gli 'studiosi', da un lato in quanto si è privilegiata una logica applicazionale e descrittiva più che implicazionale e modellizzante, dall'altro perché – secondo una certa etimologia – lo 'studioso' è fondamentalmente un 'appassionato'.

- bisogni del soggetto (la popolazione immigrata, con particolare riferimento alla componente adulta);
- contesto territoriale;
- momento storico,

sia in grado di offrire risposte concrete per un serio progetto di integrazione/inclusione a partire dalla dimensione linguistico-culturale.



Il modello qui presentato, e i cui riferimenti potranno in questo momento apparire inevitabilmente opachi, sarà oggetto di approfondimento nel corso della lettura. Esso si pone dunque:

- a) come risultato di un lavoro triennale di ricerca e sperimentazione nella lettura dei cambiamenti indotti dal quadro normativo, nella fattispecie i cambiamenti che hanno investito e stanno investendo il sistema pubblico di formazione nel settore dell'educazione degli

adulti e – ancora più a fondo – nell’insegnamento dell’italiano come L2;

- b) come ipotesi di lavoro, da implementare nel futuro prossimo nella misura in cui la strada intrapresa mostri i segni di un efficace sistema di inclusione che basi il suo primo passo sull’educazione linguistica.

Ciò premesso, è possibile parlare di impostazione scientifica di tale modello? Pur nell’inevitabile rinvio del giudizio, se non ai manzoniani ‘posterì’ quantomeno al termine della lettura, vale la pena comunque sottolineare che ormai da più parti e a più riprese si è propensi a non considerare più il rapporto diadico tra scienze “mollì” e “dure”, né in chiave gerarchica, né tanto meno oppositiva. Anzi, dato che gli esseri umani – oggetto di studio delle scienze cosiddette ‘mollì’ o ‘soft’ o ‘*de l’imprecis*’ (Moles e Rohmer 1990) nella loro componente psico-affettiva e sociale –, per quanto simili possano essere, restano comunque individui distinti, le loro azioni e reazioni rispetto a stimoli possono essere anche molto diverse. Ma questo, come sottolinea Santipolo (2010: 20), lungi dal costituire un limite per il ricercatore, nella misura in cui tale variabilità viene assecondata, rappresenta un valore aggiunto «nel tentativo di fornire una risposta di sistema, comunque parziale e inevitabilmente mai definitiva, alla questione in continua evoluzione dell’inserimento sociale degli immigrati». E se in questo dobbiamo connotare la glottodidattica (che occupa la parte centrale del nostro modello di inclusione) come ‘scienza molle’, vale farlo nell’interpretazione (Luise 2011: 47) di scienza dai confini ‘mollì’ in quanto ‘morbidi’ e non rigidi, «condizione che da un lato ne giustifica il carattere interdisciplinare, la continua osmosi che crea con scienze limitrofe con le quali deve restare sempre in contatto, e che dall’altro ne definisce il carattere pratico e prescrittivo, in quanto in continua relazione con la realtà e la società».

Una realtà, quale quella in cui ci si trova ad operare anche in Italia dopo un ventennio caratterizzato da un forte fenomeno migratorio, e che si presenta

complessa, con richieste, fabbisogni, necessità mutevoli e di sempre più difficile inquadramento, alle quali però è giusto e necessario fornire risposte non più e non solo improntate all'improvvisazione e all'emergenza.

Dicendo che abbiamo seguito un metodo scientifico si vuol sostanzialmente evitare che si crei

una gerarchia delle scienze, in cui si ha il danno che la fisica viene considerata più "scientifica" della biologia, la biologia della psicologia e la psicologia della sociologia. Una tale gerarchizzazione è possibile solo sulla base dell'eleganza, del successo, della precisione della tecnica. Dal punto di vista di una scienza che concentra la sua attenzione sui problemi, non verrebbe mai proposta una tale gerarchia, perché chi mai potrebbe sostenere che i problemi della disoccupazione, dei pregiudizi razziali o dell'amore siano intrinsecamente meno importanti dei problemi riguardanti le stelle, il sodio o la funzione del rene? (Maslow 1970: 52-53).

Oppure, il che sarebbe ancor peggio, dichiarare apertamente che si intende rinunciare ad affrontare le sollecitazioni che la realtà ci pone

col pretesto che è meglio attendere, che si tratta di questioni che non possono ricevere risposta mediante le tecniche in voga, cioè di questioni di carattere soggettivo, che riguardano i valori e la religione. Sulla base di pretesti così sciocchi si fa una confessione non necessaria di sconfitta, ci si contraddice, si parla di problemi non scientifici, come se esistesse qualche questione che non dovremmo porci o cercare di risolvere (Maslow 1970: 56).

1.2 Aspetti terminologici

Partendo dunque dalla definizione di modello di inclusione, dal fondo dell'asserzione di riferimento per questo studio (cfr. *supra*), affrontiamo ora alcuni necessari approfondimenti, a cominciare da aspetti non secondari di chiarezza terminologica¹⁴.

1.2.1 *Integrazione*¹⁵ o *inclusione*?

Con *integrazione*, all'interno delle scienze sociali, si suole normalmente indicare l'insieme di processi sociali e culturali che rendono l'individuo membro di una società. Il termine, in questo senso, accompagnato ad espressioni del tipo "processo di...", "modello di...", "politiche di...", risulta il più utilizzato e privo di ambiguità.

Da alcuni anni, però, con una moda che trova riscontro soprattutto in ambienti scolastici, si è molto diffuso il termine *inclusione*, preso a prestito

¹⁴ Sottolinea Balboni l'importanza della corrispondenza biunivoca tra un concetto ed un termine: «l'uso delle parole non ha conseguenze solo nei confronti di chi le usa, non si limita a rendere più o meno attendibile il suo discorso a seconda delle scelte terminologiche che opera, ma presenta ricadute anche nell'azione di chi le riceve» (Balboni 2011: 101).

¹⁵ Nel distinguo terminologico che segue poteva trovar posto anche l'analisi del termine "interazione" che – come ricorda Ambrosini (2012: 23) – viene oggi frequentemente utilizzato nell'ambito dell'educazione interculturale come concetto «considerato più paritario e dialogico». E vale la pena sottolineare che lo stesso ministro dell'integrazione Cécile Kyenge in più occasioni ha pubblicamente sostenuto che vorrebbe «togliere quella "g" alla parola integrazione». In realtà, come precisa ancora Ambrosini, «gli elementi di debolezza di questo approccio, quando tende a contrapporre interazione e integrazione, riguardano anzitutto il concetto di interazione, che di per sé può anche evocare relazioni asimmetriche (di dominazione, discriminazione, ecc.) o conflittuali (di scontro, contrapposizione, ecc.) e va dunque qualificata per assumere significati positivi. L'interazione 'buona' presuppone poi un minimo di integrazione per poter cominciare, a partire dal possesso di codici linguistici comuni che consentano di comunicare. Prolungandosi e rafforzandosi nel tempo, produce conoscenza, frequentazione, amicizia, ossia integrazione sociale. Da ultimo, va rilevato che il concetto di integrazione tiene conto della dimensione strutturale, ossia del benessere delle popolazioni immigrate, nonché del trattamento egualitario e delle opportunità di accesso a servizi, istituzioni, posizioni lavorative non solo marginali. Se si parla di interazione, l'accento viene posto sulla dimensione comunicativa e culturale, trascurando gli aspetti strutturali. L'interazione (positiva) rientra dunque nel concetto di integrazione come processo, certamente lo qualifica, ma non sostituisce né tantomeno vi si contrappone».

dall'ambito matematico, ma con l'evidente riferimento a quel processo per cui persone 'diverse' (con disabilità, Disturbi Specifici di Apprendimento e, da ultimo, Bisogni Educativi Speciali¹⁶) possano sentirsi 'non escluse': dunque inclusione come dinamica volutamente contraria all'esclusione, in un processo che renda l'individuo pienamente parte di un consesso sociale.

Di per sé, dunque, i due termini integrazione/inclusione, almeno dal punto di vista dell'esito di tale processo, potrebbero apparire sostanzialmente sinonimici.

Spostiamo, però, l'attenzione dall'esito alla dinamica sottesa al modello di integrazione/inclusione. È possibile notare che in italiano il termine "integrazione" – che nel suo etimo latino significa "rinnovamento", "ristabilimento" – è sempre stato utilizzato con il significato di "azione reciproca", cioè con accomodamento sia dell'individuo che del contesto verso un punto di incontro ideale (l'integrazione scolastica, ad esempio, comporta una ristrutturazione radicale anche della scuola, dato che l'allievo con disabilità deve restare in classe, dove dovrebbe venire privilegiato un insegnamento differenziato e cooperativo, e via dicendo); non così nei documenti in lingua inglese dove il termine "integration" è utilizzato piuttosto per indicare ciò che deve fare il soggetto, lo sforzo di adeguamento per inserirsi all'interno della società (e la crisi del multiculturalismo non è estranea a questo, cfr. *infra*).

Al contrario è la parola "inclusion" ad indicare il reciproco rapporto di accomodamento tra individuo e contesto.

È con tale significato 'sistemico', dunque, con il valore di una dinamica, di un processo, di un metodo (in quanto etimologicamente strada) che a livello

¹⁶ La normativa in proposito è ancora in fase di piena definizione, anche se è possibile riferirsi alla Direttiva del MIUR del 27 dicembre 2012 che, a sua volta, nel valorizzare i CTS (Centri Territoriali di Supporto), riallaccia la disciplina dei BES «all'azione educativa [della scuola] in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile» (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier, 2012).

politico-istituzionale deve essere ben chiaro, che vale la pena accogliere nella sua sfumatura d'uso l'ennesimo anglicismo nella nostra lingua.

Per cui Leone (2001: 29) arriva ad allertare perfino che

la nozione di inclusione sociale rischia di essere tradotta in servizi di "assistenza sociale" o in misure per l'inserimento lavorativo e la creazione di occupazione piuttosto che come *policy* più complessiva che riguarda trasversalmente una vasta serie di interventi, provvedimenti, progetti che agiscono a livello macro e localmente.

E la sottolineatura sulla territorialità, presente anche in Marino (2000), ci dice quanto sia importante, pur nella sempre possibile lettura sinonimica, rammentare che i due termini non sono sempre intercambiabili, ma possono veicolare significati diversi.

Per tale ragione nel corso di questo studio, abbandoneremo d'ora innanzi l'indicazione duplice, fin qui comparsa, di integrazione/inclusione e faremo un uso più 'generico' (anche per via delle numerose citazioni) del termine integrazione in relazione agli aspetti dei processi socio-culturali del rapporto individuo-società, ed un uso più precipuo del termine inclusione nella misura in cui faremo riferimento ad un modello (con specifiche territoriali) che prevede azioni bidirezionali individuo ↔ società di messa a sistema del rapporto in una crescita reciproca.

A maggior ragione nella misura in cui, come sottolinea Alberici (2002: 9), nella nostra società della conoscenza è facile assistere al «rischio di esclusione prodotta dalla divisione sociale tra coloro che sanno dare un senso a se stessi e al mondo che li circonda (che sanno cioè creare cultura e sapere), coloro che sanno soltanto utilizzare le informazioni e coloro che non sanno neppure di non sapere, rimanendo così "esclusi" in una società che, nei casi più evoluti, li assiste».

Trova di conseguenza ragion d'essere in questo studio l'accento di estrema sottolineatura che i processi formativi, nella fattispecie linguistico-culturali, hanno in un efficace modello di inclusione.

1.2.2 *Inclusione e cittadinanza*

Premettendo che esula dai limiti di questo lavoro lo scendere nel dettaglio nella disciplina legata alla concessione della cittadinanza e che approfondimenti normativi inerenti i requisiti di ingresso degli immigrati nei vari Paesi Europei saranno trattati più avanti, chi scrive non può esimersi da un cenno pur minimo alla questione, non foss'altro perché «l'acquisto della cittadinanza legale costituisce un ulteriore criterio che segna il confine tra esclusione ed inclusione» (Antonelli 2012: 1).

Il ripensamento – decisamente non scevro da polemiche – in corso in Italia del quadro giuridico-legislativo per un diverso, se non più agevole, accesso allo *status* di cittadino da parte del soggetto immigrato si intreccia a maggior ragione con il ripensamento di un sistema più ampio che è il “sistema Europa”.

Il Trattato di Maastricht, infatti, ha introdotto l'istituto della *Cittadinanza Europea*, per l'accesso alla quale l'unico requisito è la titolarità della cittadinanza di uno degli Stati membri. E va da sé che la disomogeneità generata dalle differenti modalità di acquisto della cittadinanza fissate dalle normative nazionali non poteva non spingere l'Europa ad uno sprone verso una uniformità del sistema.

È stato lo stesso Parlamento Europeo, nella risoluzione adottata il 2 aprile 2009, a invitare gli Stati membri

a riesaminare le rispettive leggi sulla cittadinanza e ad esplorare le possibilità di rendere più agevole per i cittadini non nazionali l'acquisizione della cittadinanza e il godimento dei pieni diritti

auspicando

che sia favorito lo scambio di esperienze sui sistemi di naturalizzazione in essere nei diversi Stati membri, al fine di pervenire, pur nel rispetto della competenza dei singoli Stati membri nel determinare i modi di acquisto e perdita della cittadinanza, ad un maggiore coordinamento quanto ai criteri ed alle procedure di accesso alla cittadinanza dell'Unione (Antonelli 2012: 5).

È pertanto doveroso che in un efficace *modello di inclusione* gli attori istituzionali competenti tengano conto dell'aspetto normativo secondo logiche il più possibile ampie e coordinate, improntate ad una filosofia non ostativa, ma dialogica, sia tra le varie realtà nazionali, sia – e soprattutto – con i destinatari primi dei provvedimenti adottati.

Un coinvolgimento costante e continuo della controparte, infatti, è l'esatto opposto anche di una dinamica 'paternalistica', in cui alla concessione della cittadinanza *top down* non corrisponde nella realtà dei fatti una dinamica sociale realmente inclusiva.

Come sottolinea Milan (2008: 6), «non bastano infatti un passaporto e la concessione della cittadinanza formale per sentirsi cittadini e usufruire realmente dei diritti esaltati dalla retorica ufficiale repubblicana». Con un chiaro riferimento ad un modello di integrazione, quello *assimilazionista* (cfr. capitolo 2), che ha rivelato tutta la sua fragilità proprio nel momento in cui cittadini francesi a tutti gli effetti hanno mostrato una profonda estraneità alla società che li aveva cresciuti e manifestato – anche violentemente¹⁷ – il disagio di sentirsi «*cittadini di serie B* proprio perché figli di immigrati e perché nei vari contesti, tra cui quelli scolastici, vivono notevoli difficoltà di integrazione».

Questo è il motivo per cui sta avvenendo un grosso ripensamento sulla dinamica 'tradizionale' che vedeva la cittadinanza discendere dall'alto in un

¹⁷ A più riprese, con un picco nelle manifestazioni del novembre 2005, gli episodi delle *banlieus* parigine sono stati spunto per un'attenta riflessione sui modelli di integrazione degli stranieri.

susseguirsi a scalare della ‘conquista dei diritti civili’ (libertà di pensiero e parola, di religione, di proprietà, ecc.), poi dei diritti politici (votare e candidarsi), e infine dell’acquisizione progressiva dei diritti sociali (scuola, sanità, previdenza sociale, ecc.).

Infatti, «quando si stabiliscono sul territorio degli immigrati stranieri e si inseriscono nel mercato del lavoro, come è avvenuto storicamente in Europa per la maggior parte di loro, i primi diritti a cui accedono sono quelli sociali, e più precisamente quel pacchetto di benefici che discendono in modo autonomo dalla condizione di lavoratori dipendenti» (Ambrosini 2012: 15).

Senza contare il fatto che – spesso e volentieri – gli immigrati sono più interessati alla soddisfazione dei loro bisogni primari che non all’acquisizione dei diritti civili e politici, in quanto «i bisogni più urgenti dell’immigrato che arriva nel nostro Paese sono legati da un lato alla necessità di trovare rapidamente mezzi di sostentamento, un’abitazione, di regolarizzare la propria posizione rispetto alle leggi italiane per poter godere degli stessi diritti dei cittadini autoctoni e di assistenza sanitaria e legale, dall’altro al bisogno di integrazione» (Serragiotto 2008: 181).

Per cui più che un passaggio netto normato da politiche e regolamenti nazionali, e senza entrare nella rigorosa distinzione sociologica proposta da Nash¹⁸, risulta evidente che il processo di inclusione passa attraverso l’esercizio di una cittadinanza definita “flessibile” (formula coniata per le dinamiche dei rifugiati politici negli USA, Ong 2005) in un

¹⁸ Lo studioso anglosassone, in relazione alla ‘disponibilità’ dei diritti umani, propone una scaletta (quasi) gerarchica tra *super-citizens* (‘frequent flier’ elite cosmopolitans), *marginal citizens* (marginality is conferred in two main ways on citizens who have full citizenship rights but who nevertheless do not enjoy full citizenship status: economically, by relative poverty; and socially, by racism), *quasi-citizens* (who have access to employment and who have gained rights similar to citizens as a result of relatively secure employment, long-term residence and political mobilization), *sub-citizens* (who do not have paid employment in the country in which they are resident, nor any entitlement to state benefits there. [...] this category includes those who are waiting to have asylum [...] who may be detained indefinitely in camps whilst that process is going on), *Un-citizens* (undocumented migrants who have no recognised status in receiving countries and who may be detained in refugee camps or immediately deported if they are not permitted to apply for asylum). Nash 2009: 11-21.

processo che sale dal basso, costruito quotidianamente nell'interazione tra immigrati, istituzioni pubbliche, organizzazioni del terzo settore, mercato del lavoro, altri attori della società ricevente. Trovando lavoro, ricongiungendo la famiglia, mandando i figli a scuola¹⁹, gli immigrati conquistano degli elementi di cittadinanza; così come li possono perdere, quando per esempio sono colpiti da licenziamento.

Ma anche su un piano più politico e collettivo, iscrivendosi a un sindacato, partecipando ad un'associazione, facendo sciopero o scendendo in piazza, esercitano forme di cittadinanza politica, magari inizialmente embrionali, fragili, intermittenti, ma suscettibili di allargamenti e di connessioni con altri attori sociali e movimenti collettivi, acquistando nel contempo più voce e capacità di far valere i propri diritti (Ambrosini 2012: 17-18).

1.2.3 Multi/pluri/inter... cultura

Altro nodo terminologico da dipanare, senza la pretesa di raggiungere una univocità assoluta, ma quantomeno di chiarire aspetti importanti per questo studio, è quello che vede l'alternarsi dei prefissi “multi”, “pluri” e “inter” davanti alla parola “cultura”, ovvero alle sue entrate derivate quali “culturale”, “culturalità” o “culturalismo”.

Spinelli (2006) nota come il termine “multiculturale” vale a definire l'esistenza di più culture che sono co-presenti su un dato territorio, siano esse in armonia o separate per motivazioni le più disparate; anche Zanetti (2010) sostiene che il termine “multiculturalità” serve a descrivere una realtà sociale caratterizzata da diverse culture che coesistono insieme, e a questo si affianca il concetto di “interculturalità”, nel quale è possibile invece leggere la direzione da percorrere, la risposta, il progetto da costruire, quindi con valenza ‘politica’ o in chiave educativa.

In ciò si evidenzia sostanzialmente il passaggio nel quale sembra ormai preso per assodato quanto in ambito scolastico e nell'affermarsi della

¹⁹ Significativa in questo senso la vicenda che all'inizio del 2008 ha visto contrapposto il sindaco del Comune di Milano, Letizia Moratti, e il Ministro dell'Istruzione Fioroni a proposito della frequenza scolastica dei bambini figli di immigrati senza regolare permesso di soggiorno. L'atto con cui il Sindaco ne limitava l'iscrizione è stato giudicato “illegittimo e discriminatorio”, oltretutto per la nostra Costituzione, anche per lo stesso Parlamento europeo che ha riaffermato che il diritto all'istruzione ed alla formazione è un diritto sociale fondamentale ed ha invitato tutti gli Stati membri e i Paesi candidati a garantire tale diritto a prescindere dall'origine sociale ed etnica e dalla situazione fisica o giuridica del bambino o dei suoi genitori.

pedagogia interculturale – in Italia entrata nella piena ufficialità con la circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990, nella quale vengono trattati per la prima volta i temi dell’inserimento degli alunni stranieri nella scuola e quello dell’educazione interculturale – sostengono Demetrio-Favaro (1992 e 1997), Nigris (1996) Nanni (1998). Si afferma cioè che, sebbene i termini “multiculturale” e “interculturale” siano spesso usati come sinonimi, le due definizioni possono spesso rimandare a significati differenti, tra la presa di coscienza di una pluralità, quale ad esempio la presenza di una moltitudine di culture e appartenenze nella scuola di oggi – senza necessariamente una visione programmatica, ma in maniera semplicemente neutra – e la scelta, invece, di indicare quale posizione si intende assumere per favorire la coesistenza della diversità, affermando così l’esistenza di un progetto o modello pedagogico.

Il passaggio da ‘multi’ a ‘inter’, dunque, chiarisce la vocazione politica e pedagogica del modello²⁰.

Con un processo non dissimile, nota ancora Spinelli (2006: 167-168), è possibile individuare una differenza terminologica, per cui

se si passa dal termine *multiculturale* a *multiculturalismo* ci si sposta su una prospettiva più programmatica e politica che considera la diversità come un mosaico di culture tra cui vige indifferenza alla differenza piuttosto che rapporto di scambio. La prospettiva del Consiglio d’Europa [e il riferimento è al lavoro in ambito linguistico, e a ricaduta educativo, compiuto dal *Framework*] si modella su un concetto diverso, quello di pluriculturalismo che individua, nello spazio multiculturale europeo inteso come insieme di più culture, l’esigenza di seguire un modello policentrico in cui differenti identità culturali devono accettare di essere parte di una pluralità nella quale devono mettersi in relazione in termini di eguaglianza e di riconoscenza reciproca. Il multiculturalismo può portare con sé relativismo culturale inteso come mancata volontà di dialogo; il pluriculturalismo pregia la diversità e la ritiene feconda. Nel primo caso si tratta di riconoscimento di realtà che si pongono in rapporto dualistico, nel secondo caso di riconoscimento reciproco ove ogni identità culturale sa di essere parte di una pluralità nella quale può riconoscere anche caratteristiche condivise.

²⁰ Nota Benucci in un recente contributo: «chi ha sviluppato una competenza interculturale sa guardare a oggetti culturali, propri e altrui, da diversi punti di vista, è capace di rapportarsi a realtà differenti dalla propria, senza atteggiamenti di rifiuto aprioristici, e sa affrontare positivamente le novità presenti in ambienti diversi, accettare positivamente le differenze e cooperare nella costruzione e realizzazione di progetti comuni» (2013: 22).

Per cui – senza entrare ulteriormente nel merito di una disamina che rischierebbe di portarci fuori strada, oltre i limiti utili per il nostro discorso – appare funzionale assumere le seguenti valenze:

- al prefisso “multi” riservare quella caratteristica descrittiva che, lungi dal connotarsi in tono minore o detrattivo, trova la sua finalità nella rappresentazione di una società, particolarmente quella italiana, cambiata e in continuo cambiamento;
- al prefisso “inter” riconoscere quel valore programmatico di ambito squisitamente pedagogico che si è ormai a buon diritto conquistato da oltre un decennio;
- sul prefisso “pluri” concentrare invece quella dimensione squisitamente politica a cui – in maniera più o meno derivante dalle linee di indirizzo comunitarie – sono chiamate tutte le azioni di chi si occupa di inclusione sociale non limitatamente all’ambito della scuola di base.

Come sottolinea Benucci, infatti, istituendo un parallelo tra plurilinguismo e pluriculturalismo e legandolo ai termini dell’utilità e della spendibilità – dimensioni ricondotte da Santipolo (2011) al concetto di usabilità –,

il rapporto di complementarietà tra varietà di lingua e varietà di culture è più chiaro se ci occupiamo di immigrati adulti: si dovrà valutare il peso di alcune varietà diatopiche con le quali essi vengono in contatto (e di quelle che sono loro più utili per l’inserimento sociale e lavorativo) e dell’ambiente culturale in cui si muovono, si dovrà anche tenere conto della lingua in cui è svolto il loro percorso scolastico (qualora vi sia stato) e delle caratteristiche dei domini nella loro cultura (Benucci 2013: 22).

Il termine “pluriculturalismo”, dunque, appare per certi versi pienamente inclusivo degli altri due, senza peraltro voler disconoscere le peculiarità scientifiche di quello spazio che la pedagogia interculturale, l’approccio interculturale o il semplice richiamo legato alla parola interculturalità hanno ormai a pieno titolo acquisito.

CAPITOLO 2

Strategie nazionali di integrazione: modelli tradizionali e nuove tendenze

Limitarsi a dire che ogni cultura è egualmente degna non risolve i conflitti [...]. Il relativismo, che è un atteggiamento psicologico, si trasforma infatti in tolleranza, quindi in un *modo di comportamento*, in base al quale non vengono attivati meccanismi né individuali né sociali di esclusione o preclusione verso i membri di altre culture.

Questa dimensione è quella più frequentemente dichiarata dalle persone che genuinamente proclamano di lavorare per il bene sociale; ma, se è vero che tutti coloro che si sentono tolleranti dimenticano che è un atteggiamento di superiorità, ancora più grave è che dimentichino che per ogni “tollerante” c’è un “tollerato”.

Essere tolleranti ci gratifica, essere tollerati ci umilia, e nessuna scuola, nessuna società cresce e progredisce se si basa sull’umiliazione di alcuni suoi membri.

PAOLO E. BALBONI

Se è vero che la storia dell’uomo sulla terra è disseminata di momenti di migrazione verso i cinque continenti, ogni comunità, ogni gruppo sociale, fino al moderno concetto di società, ha da sempre cercato risposte efficaci ai cambiamenti, alle sfide e alle problematiche che vengono a crearsi nel momento in cui si viene a contatto con l’altro.

La prima reazione è comunemente etnocentrica, ovvero tentata alla creazione di modelli funzionali di difesa, di salvaguardia della cultura e dell’identità²¹ del gruppo di appartenenza, generalmente attraverso

²¹ Nota a questo proposito Zygmunt Bauman (*La ricerca dell’identità*, in “Prometeo. Rivista trimestrale di scienza e storia”, n. 49/1995): «Si pensa all’identità ogniqualvolta non si ha la certezza di una appartenenza: quando non si è sicuri su come collocarsi nella varietà apparente degli stili e dei modelli di comportamento, e su come assicurarsi che gli altri accettino tale sistemazione, ritenendola giusta e appropriata, in maniera tale che entrambe le parti sappiano come comportarsi in presenza di altri. Il termine identità è scaturito dalla ricerca di una scappatoia da quella incertezza».

l'assolutizzazione dei propri valori e la conseguente esclusione di quanto non è confacente al proprio modo di intendere il quotidiano, di quanto è diverso.

In questo senso, determinati modelli, più che di integrazione, vengono definiti 'modelli di esclusione'.

2.1 Dal segregazionismo all'assimilazionismo

È il caso del modello segregazionista che propone una strategia politica e pedagogica in cui gli elementi presenti nel territorio devono rimanere separati senza alcun tipo di interazione e di scambio (Zanetti 2010). E, senza cadere negli eccessi storicamente applicati da Stati a forte impronta nazionalista, anche alcune deformazioni del multiculturalismo rischiano di sfociare in un fondamentalismo in cui le culture, con il pretesto di aiutarle a mantenere la propria identità, vengono di fatto isolate, per non dire ghettizzate.

Proprio per questo, come ricorda Ambrosini (2013:1),

da qualche anno il multiculturalismo ha perduto terreno ed è, anzi, oggetto di una critica piuttosto serrata da parte di importanti *leader* politici quali Tony Blair, David Cameron²², Angela Merkel, Nicolas Sarkozy e numerosi esponenti italiani. Il multiculturalismo è diventato un idolo politico; è considerato la causa della segregazione degli immigrati perché, come si dice in Gran Bretagna, produce vite parallele, la loro mancata integrazione ed è anche considerato responsabile dell'esplosione dei conflitti urbani.

Per Fabietti (1998), invece, la relazione identità/alterità all'interno del consesso sociale è riconducibile a tre casi: 1) *negazione dell'alterità*, che giunge fino a livelli di inaudita violenza con la soppressione dell'altro come nei casi di genocidio; 2) *riconoscimento e accettazione dell'alterità*, in cui avviene un riconoscimento dell'altro, ma in una dimensione ininfluyente per la realizzazione di sé; 3) *alterità interna all'identità*, in cui il riconoscimento diviene una dimensione costituente dell'identità, in un processo continuo di negoziazione con il sé e con l'altro. Una approfondita e rigorosa disamina delle teorie dell'identità è in Demetrio 1990.

²² Suscitarono infatti scalpore le dichiarazioni che, alla Conferenza sulla sicurezza di Monaco nel febbraio del 2011, erano contenute nell'intervento del premier britannico: http://www.corriere.it/esteri/11_febbraio_05/cameron-multiculturalismo_9ed76dd4-3120-11e0-90b6-00144f02aabc.shtml].

E nel pensiero di ognuno di noi ci sono gli attentati di Londra o l'assassinio di Teo Van Gogh (in Olanda), tutti indicatori del 'fallimento' (per usare il termine dello stesso premier Cameron) del multiculturalismo, sia nella versione *comunitarista*²³ britannica, sia in quella olandese fondata su una grande apertura rispetto alle diverse confessioni religiose.

Così come, nel ripensare agli ancor più recenti fatti della maratona di Boston e senza ricorrere alla tragedia dell'11 settembre 2001, pare ormai definitivamente caduto il tradizionale modello statunitense del *melting pot*, modello-crogiolo per cui le diversità culturali – pur formalmente accettate – dovevano fondersi e assorbirsi nella comune identità culturale americana fino a veder impallidire le specificità originarie. Il modello ora prevalente è definito del *salad bowl* (letteralmente "insalatiera"), che allude ad una mescolanza in cui ogni elemento si differenzia e si mantiene uguale a se stesso (Milan 2008: 7).

In buona sostanza l'ambizioso progetto che non avrebbe dovuto esaurirsi nell'accettazione della diversità, ma concretizzarsi in una politica della differenza e nel riconoscimento, a ciascun gruppo dotato di una sua specificità culturale, di rivendicare forme di autonomia e l'accesso privilegiato ad alcune risorse sociali nel principio di una partecipazione ed adesione alla vita dello Stato come nuovi cittadini, si è invece tradotto – sempre secondo Milan – in un «reticolo di comunità non comunicanti», in una forma di «tolleranza che evidentemente nega la relazione autentica, in quanto io ti accetto a patto che la tua alterità non chieda di cambiare qualcosa in me, della mia identità».

²³ Il termine risale al dibattito, iniziato già negli anni settanta, tra «due opposte tendenze teorico-filosofiche rappresentate dai liberali e dai comunitaristi: i primi sostenevano che l'unico titolare dei diritti e doveri era l'individuo e che pertanto la cultura di un gruppo non doveva essere messa sotto tutela; per i secondi, centrale nella vita di un individuo era la comunità e pertanto la concessione di diritti collettivi a minoranze non presentava problemi di principio» (Cacciapuoti 2009: 10).

Sull'altro versante il modello assimilazionista di matrice francese afferma che «uno Stato veramente democratico non può che essere cieco a qualsiasi differenza e considerare tutti i cittadini in modo eguale per garantire loro assoluta parità e piena libertà» (Colombo, 2002: 46).

L'aspetto più emblematico di una tale impostazione è la Legge 228 del 2004 (la cosiddetta legge 'antivele') che sanciva la necessità di bandire segni religiosi ostentativi secondo il principio di *laïcité*, eredità della Rivoluzione di fine '700 e presente nella Costituzione fin dal 1946.

L'idea per cui lo Stato non può tollerare, né tanto meno favorire sistemi di trattamento differenziato in base a una qualche forma di appartenenza è nella Francia sinonimo di libertà, strettamente associata all'eguaglianza, garantita a livello individuale²⁴.

Il binomio libertà = uguaglianza, pertanto, portava già nel 1994 – a seguito di un lungo dibattito che aveva infiammato l'opinione pubblica a proposito di alcune studentesse allontanate da scuola perché indossavano il velo – all'emanazione di una circolare da parte del Ministero dell'Educazione che «sancisce di non accogliere negli Istituti Scolastici chi porti segni religiosi particolarmente carichi di significato. La conseguenza è che numerosissime studentesse di fede musulmana abbandonano gli studi l'anno scolastico successivo, in controtendenza a quello che la circolare si proponeva, ossia di garantire l'uguaglianza nell'accesso all'istruzione ai ragazzi di ambo i sessi» (Vanfretti 2013: 5).

Ora, atteggiamenti reattivi che, – secondo le parole di Milan (2008: 8), possono apparire come «*incapsulamenti* difensivi [...], forme di *resistenza*

²⁴ Risale al 9 settembre 2013 l'ultima iniziativa in questo senso del Governo francese. Il Ministro dell'Istruzione Vincent Peillon ha presentato la "Carta della laicità", un documento in 15 punti da appendere in tutti gli istituti statali del Paese, nel quale vengono ribaditi i "valori della Repubblica". Ad es. il punto 6 recita che «La laicità della scuola offre agli studenti le condizioni adeguate per forgiare la propria personalità, esercitare il libero arbitrio e imparare ad essere cittadini. Essa li tutela da qualsiasi forma di proselitismo e da ogni pressione passibile di pregiudicare le loro libere scelte». O, ancora, al numero 12: «Nessuno studente può appellarsi a una convinzione politica o religiosa per contestare a un insegnante il diritto di trattare una parte del programma».

culturale attuate dalle stesse minoranze a tutela delle proprie tradizioni», possono anche essere letti come «resistenza della persona all'inculturazione nell'interesse della propria integrità e della propria natura intrinseca» (Maslow 1970: 169).

Resistenze ormai riconosciute come diffuse e caratteristiche di ogni modello di integrazione e la cui lettura attenta e approfondita rappresenta una chiave di volta di qualsiasi tentativo di inclusione sociale, pena l'insuccesso.

2.2 Oltre il “Gastarbeiter”

Un cenno merita anche il cosiddetto “modello tedesco”, che considera gli immigrati alla stregua di ‘ospiti temporanei’ nello Stato (*Gastarbeiter*), e di conseguenza non tende né ad una loro assimilazione né ad un atteggiamento di accoglienza multiculturale, in quanto la tutela delle loro diversità e specificità viene fatta in vista del rientro nella propria nazione, con un conseguente reinserimento indolore.

Oggi il modello del *Gastarbeiter* è in Germania superato, o perlomeno in fase di superamento, poiché con la Legge sulla cittadinanza del 2000 si introducono, in un cambio epocale di prospettiva, altre forme di inclusione nella società tedesca oltre a quelle basate sullo *ius sanguinis*, ossia il diritto di appartenenza che viene da una discendenza di sangue.

Dal 1 gennaio 2000 i bambini nati in Germania da entrambi i genitori stranieri acquisiscono automaticamente la cittadinanza tedesca se almeno uno dei genitori risiede legalmente nel Paese da otto anni e possiede un permesso di soggiorno a durata illimitata o ne ha posseduto uno a durata illimitata da tre anni. I bambini che hanno acquisito la cittadinanza tedesca sulla base del principio dello *ius soli* saranno tenuti a scegliere fra la cittadinanza tedesca e quella dei loro genitori al compimento del diciottesimo anno di età. Se opteranno per quella tedesca dovranno rinunciare a quella straniera.

L'introduzione dello *ius soli* in Germania ha messo fine a un'epoca in cui generazioni di persone erano trattate come straniere per quanto riguarda il loro *status* legale, anche se costituivano da tempo parte integrante della società tedesca. Qualche dato può risultare indicativo: a fine 2000 il numero di persone con cittadinanza straniera era di 7,3 milioni, il 64% dei quali risiedevano in Germania da più di 8 anni, il 48% da più di 10 anni e il 32% da più di 20 anni. Oltre i due terzi di bambini e di giovani stranieri erano nati in Germania (vedi Independent Commission on Migration to many, Structuring Immigration-Fostering Integration, luglio 2001) (Cacciapuoti 2009: 23-24).

2.3 Neoassimilazionismo, nuovo modello o ripensamento?

I modelli su descritti, ai quali si sono spesso conformate in maniera quasi prescrittiva le strategie nazionali di integrazione degli immigrati, hanno mostrato nel tempo una serie di limiti, anche e soprattutto nella misura in cui hanno prestato il fianco a strumentalizzazioni politico-mediatiche di cui hanno beneficiato soprattutto e in maniera transnazionale formazioni partitiche nazionalistiche ed etno-regionaliste che hanno fatto del ‘cacciamo gli immigrati’ il proprio cavallo di battaglia.

È successo in Francia con i consensi avuti dal *Front National* che nel 2002 ha portato Jean-Marie Le Pen al ballottaggio per le presidenziali; in Italia con la Lega Nord, in Olanda con la lista populista di Pym Fortuyn; in Svezia con il forte consenso guadagnato dalla componente xenofoba incarnata dai Democratici Svedesi (Campomori 2012) e via dicendo.

E tutti i governi, in un modo o nell’altro, hanno cercato di tamponare il montante sentimento di chiusura e di recuperare legittimazione agli occhi dei cittadini-elettori riaffermando il proprio ruolo di difensori delle frontiere contro l’ingresso di estranei provenienti da Paesi più poveri (Ambrosini 2012), rappresentati dai media e percepiti dalla gente come minaccia alla serenità e tranquillità, a maggior ragione in tempi di crisi e recessione economica.

Per cui, in una sorta di paradosso, mentre la globalizzazione ricerca ogni mezzo per facilitare spostamento di merci, capitali, prodotti culturali, in un’accreciuta semplificazione delle comunicazioni e del flusso informativo transnazionale, si assiste ad una sorta di riappropriazione identitaria.

Dall’inizio degli anni 2000 nella maggior parte dei Paesi dell’Unione Europea – quantomeno nell’area occidentale meta di consistenti flussi migratori – si sta affermando una *policy* comune per quanto riguarda l’integrazione degli stranieri.

Politica cui è stata attribuita l’etichetta di *neoassimilazionismo* e il cui principio ideale risiede sostanzialmente nell’importanza che ogni Paese attribuisce ad una conoscenza basilare da parte degli immigrati della lingua

(per questa si fa riferimento ai livelli del *framework*, con oscillazione tra A2 e B1 a seconda dei contesti) e della cultura civica della società di accoglienza quale *conditio sine qua non* per l'integrazione.

In termini pratici, osserva Campomori (2012: 43), «la realizzazione di questo principio ha significato l'introduzione di percorsi di integrazione attraverso la somministrazione di test linguistici e/o di conoscenza della cultura e della storia del Paese ospite, nonché la predisposizione di corsi di integrazione obbligatori»²⁵.

Rimandando alla seconda parte del lavoro l'approfondimento di tali 'vincoli' normativi legati alla conoscenza della lingua, in un necessario parallelismo tra le principali realtà europee, vale qui il sottolineare come lo spostamento del concetto di integrazione da aspetti idealmente culturali (assimilazione alla cultura ospite vs accettazione di convivenza civica pluri/multiculturale) ad aspetti pragmatici di comunicazione (semmai interculturale) – in quanto la conoscenza linguistica "certificata" è divenuto uno dei requisiti fondanti, quando non il requisito fondamentale – ha determinato una serie di riflessioni ulteriori sulle dinamiche quotidiane che chiamano in causa «problemi reali, con persone in carne ed ossa e con situazioni concrete e problematiche» (Ambrosini 2013:1).

L'introduzione dei test di integrazione in numerosi Stati europei, infatti, ha dato il via ad un acceso dibattito sulle implicazioni sociali in termini di diritti e libertà e sono state sollevate perplessità, per non dire obiezioni, sul fatto che non sia lecito ad uno Stato democratico pretendere l'assimilazione come grado ulteriore rispetto all'accettazione dei principi costituzionali, ovvero come disponibilità all'acculturazione (Habermas 2008: 157).

²⁵ Come ricorda sempre Campomori, l'Olanda è stata tra le prime nazioni ad istituire Corsi di Integrazione obbligatori di 600 ore, con insegnamento della lingua olandese, educazione civica e preparazione per il mercato del lavoro. I corsi erano gratuiti, ma – soprattutto – la mancata frequenza non comportava particolari sanzioni, come invece è stato dal 2006, anno in cui la nuova legge sull'Integrazione Civica ha legato il superamento di un test (che è diventato a carico dell'immigrato) al permesso di soggiorno di lunga durata. In questo facendo scuola alle altre nazioni europee, compresa l'Italia che – come vedremo nel cap.5 – ha fatto suo un sistema simile con la legge 94 del 2009, significativamente intitolata "Disposizioni in materia di sicurezza pubblica".

2.4 Nuove ‘tendenze’ da affrontare

Nel panorama dei modelli di integrazione l’Italia, come unanimemente riconosciuto, non ha ancora chiaramente definito una sua ‘via’ né ideale, né pragmatica ²⁶ che abbia come obiettivo la reale inclusione della componente immigrata nel tessuto sociale, né ha mai fatto esplicito riferimento ad uno dei modelli classici di inclusione, né viene inserito nella letteratura in alcuno di essi (Campomori 2012: 50).

Al più, dagli anni ’90 in poi si è dato vita ad una serie di «azioni-tampone» (Vanfretti 2013) che per alcuni rispecchiano l’ipocrisia di fondo di un assetto normativo, certo non limitato alla Bossi-Fini, ma orientato alla gestione del mero approvvigionamento di manodopera (Cacciapuoti 2009).

Eppure, dallo studio di una serie di realtà europee e dallo stretto paragone con le dinamiche italiane, è possibile individuare 4 nuove “tendenze” (così vengono definite in Ambrosini 2013) affrontando le quali, con un esame attento, è possibile pianificare, almeno tentativamente, sistemi di intervento efficaci per un modello di inclusione e far sì che *Italia 2020*, diventi – da iniziale documento di indirizzo – una base solida su cui impostare interventi concreti ed efficienti.

2.4.1 Eterogeneità dell’immigrazione

Uno dei grossi limiti a piani di intervento efficaci, ad esempio, è l’aver da sempre confuso all’interno di un unico, enorme ‘calderone’ quello che in realtà è l’estremamente variegato mondo dell’immigrazione. La facilità con cui noi italiani identifichiamo il ‘diverso’ è legata, infatti, alla rapidità con cui i cambiamenti imposti dalle dinamiche migratorie si sono verificati.

²⁶ Come già accennato, esiste in realtà un documento ufficiale che è il *Piano per l’integrazione nella sicurezza. Identità e incontro. Italia 2020*, ma forse è ancora prematuro considerarlo tout court come il modello italiano.

Ma – come ben sottolinea Ambrosini –

andando in giro per l'Europa, alla domanda “Quanti sono gli immigrati nella vostra città?” la risposta era un'altra domanda, ovvero “Che cosa intendete per immigrati?”. Proviamo a pensare a Bruxelles, il caso più interessante da questo punto di vista, dove sono presenti sia i lavoratori immigrati e le loro famiglie sia gli espatriati dell'Unione europea, che ugualmente sono persone che provengono dall'estero ed hanno cittadinanza di un altro Paese. Ai registri dell'anagrafe, però, non è allegata la denuncia del reddito, quindi distinguere questi due gruppi è praticamente impossibile: a Bruxelles ci sono i romeni professionisti espatriati e i Rom o gli immigrati poveri e tutti costoro non sono distinguibili l'uno dall'altro dal punto di vista anagrafico o istituzionale.

E se è vero che in Paesi con una lunga storia di immigrazione le cose si complicano terribilmente per la presenza di persone che hanno ormai acquisito la cittadinanza nazionale (per cui sono immigrati, ma non stranieri), seconde e terze generazioni, matrimoni misti e ‘mescolanze’ varie, anche in Italia, come dimostreremo più avanti, il problema comincia a farsi rilevante nella misura in cui si presentano ai CTP²⁷ per l'iscrizione ai corsi di integrazione linguistica e sociale un albanese, un moldavo, un romeno e un polacco. Mentre i primi due possono essere inseriti senza distinzione all'interno di un Corso di integrazione linguistica e sociale, ‘curricolare’ o a finanziamento FEI, gli altri due non possono essere inseriti nella classe di lingua e formazione civica attivata con un finanziamento del Fondo Europeo per l'Integrazione (FEI) in quanto questo è riservato ai “cittadini di Paesi terzi”, ovverosia non membri dell'UE.

Ma ai fini della coesione sociale l'importanza della conoscenza linguistica vale per gli uni come per gli altri.

Se poi ci spostiamo sul fronte giuridico, come sottolinea ancora Ambrosini (2013: 2), «l'ingresso dei Paesi dell'Europa orientale nell'Unione Europea ha aggiunto un grande elemento di differenziazione perché un cittadino romeno, bulgaro o polacco gode di diritti molto vicini a quelli di un cittadino italiano e può entrare e uscire da un Paese senza limitazioni». Il

²⁷ Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione degli Adulti, istituiti con l'O.M. 455/1997. Se ne parlerà diffusamente più avanti.

meccanismo dell'espulsione legato a pratiche di delinquenza, ovviamente, diventa quasi risibile e si apre un dilemma politico di dimensioni 'incontrollate': «privilegiamo la sicurezza utilizzando barriere e filtri, rafforzando i controlli e rendendo più problematico il turismo e gli scambi commerciali, oppure andiamo verso una maggiore integrazione su scala europea facilitando la mobilità, come si è fatto in questi anni, e diminuendo il controllo pubblico sulla mobilità interna europea delle persone?».

Un altro caso di palese eterogeneità – verificatosi all'interno delle *Sessioni di formazione civica ed informazione* introdotte dal DPR 179 del 14 settembre 2011 (cfr. 6.4.4) – è dato dalla frequenza di immigrati sostanzialmente analfabeti e immigrati in Italia per motivi, ad esempio, di ricerca universitaria.

La competenza richiesta per comprendere i contenuti previsti dall'Accordo di Integrazione – sebbene la Sessione avvenga nella lingua dell'immigrato – pone una naturale distanza tra le due persone e, dovendo successivamente valutare gli esiti di tale Sessione Formativa, al somministratore, docente o tutor che sia, si porranno inevitabilmente scrupoli: privilegiare la frequenza o l'effettiva comprensione dei contenuti?

Sebbene più avanti torneremo più approfonditamente sulla questione, per il momento crediamo sia importante tenere in adeguata considerazione l'*eterogeneità del concetto di immigrato*, in una presa di coscienza che, in buona sostanza, diviene requisito indispensabile per qualsiasi piano di inclusione.

2.4.2 Ricerca di "coesione sociale"

In maniera non dissimile da quanto abbiamo già segnalato a proposito del termine inclusione (cfr. 1.2.1), Ambrosini raccoglie «sotto l'ombrello della coesione sociale [...] preoccupazioni e punti di vista diversi che, nel nostro caso, significano riqualificazione dei quartieri difficili, investimenti sulla scolarità delle fasce deboli, promozione dell'occupazione di gruppi

disagiati, misure a favore delle famiglie, in particolare quelle fragili, ricongiungimenti familiari».

Si tratta fondamentalmente di avere in mente una visione d'insieme più ampia che tenga conto che l'applicazione di politiche di integrazione in pura chiave ostativa – per avere il permesso di soggiorno di lunga durata occorre dimostrare di possedere una conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 – non produce di per sé garanzia di reale inclusione.

Una politica che si traduca, invece, in provvedimenti mirati all'accoglienza dell'immigrato va affrontata nell'ottica di tener conto di tutti i suoi bisogni, a partire da quelli 'fisiologici', su su fino a completare la scala che Maslow (cfr. *infra*) ha identificato come gerarchia dei bisogni fondamentali.

L'uomo – sostiene lo psicologo statunitense (Maslow 1970: 86-87) –, quando è dominato da alcuni bisogni, tende a mutare anche tutto il suo sguardo verso il futuro, al punto tale che la cultura in sé è uno strumento di adattamento fra le cui principali funzioni c'è quella di ridurre il più possibile le situazioni di emergenza fisiologica.

Pensare che un immigrato rimasto senza lavoro abbia come priorità quella di integrarsi con il tessuto sociale circostante è un'illusione ormai superata, tanto che Campomori, analizzando alcuni dati del CNEL relativamente all'integrazione sociale dei migranti nelle regioni italiane, sulla base di un pacchetto di indicatori di natura demografica e socio-economica, rileva come due regioni con dichiarata diversità di approccio al problema immigrazione come il Veneto e l'Emilia Romagna (il primo a lungo guidato dal Centrodestra e da leader politici decisamente poco propensi all'accoglienza, la seconda tradizionalmente guidata dal Centrosinistra e ben più favorevole nei confronti degli immigrati) si trovino in realtà appaiate nell'indicatore del potenziale integrativo studiato dal Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, grazie evidentemente alle situazioni strutturali del territorio, mercato del lavoro *in primis*.

Avere un lavoro regolare, a lungo termine e con uno stipendio dignitoso permette agli immigrati e alle loro famiglie di poter alzare lo sguardo dalle necessità propriamente primarie e di inserirsi con maggiore slancio negli stili di vita e nella cultura della società ospite (Campomori 2012: 65).

2.4.3 *Sinergie pubblico-privato e triangolazione*

Non sono da sottovalutare, poi, all'interno delle dinamiche che contribuiscono all'inclusione, le reti informali di mutuo aiuto che vengono a formarsi, autonomamente o in relazione più o meno stretta con l'intervento pubblico, per l'intervento del terzo settore o direttamente per iniziativa dei migranti (associazioni, *network* più o meno formalizzati, ecc.).

Sono due tendenze che Ambrosini etichetta come "sinergia pubblico-privato" e "tolleranza e triangolazione", ma che noi preferiamo far confluire in un unico rilevante fenomeno.

L'importanza di sindacati, istituzioni o associazioni di ispirazione religiosa o anche laica, ma improntate ad azioni di tipo umanitario risiede, oltreché nella capillarità della diffusione e nella capacità di prima accoglienza, cui spesso il pubblico non riesce a dare adeguata risposta, soprattutto nella 'gestione' di una partita generalmente molto difficile e delicata per il livello istituzionale: la tutela degli immigrati in condizioni irregolari, ad esempio, ovvero dei richiedenti asilo che – il più delle volte – si trovano in un limbo normativo che rende complesso qualsiasi intervento, diciamo così, istituzionalizzato.

L'impossibilità che hanno le istituzioni pubbliche, infatti, di «sconfessare una politica nazionale che afferma l'esistenza di confini, la sovranità dello Stato, l'impossibilità di dimorare nel nostro Stato senza permesso di soggiorno» (Ambrosini 2013: 8) rischierebbe di creare forme di discriminazione pericolose non solamente per la coesione, ma anche per la tenuta stessa della struttura sociale nazionale. Queste persone – continua Ambrosini – «sono arrivate e rimaste, e la questione, in una certa misura, va affrontata. Il modo più semplice, più accorto, più avveduto per gestire il problema è quello di passare attraverso soggetti non governativi che, quindi,

hanno meno vincoli», come ad esempio medici volontari, in forma più o meno associata, che curano presso i propri ambulatori o appoggiandosi a realtà come la Caritas, gli immigrati irregolari.

L'esempio sanitario è interessante perché la sanità è un capitolo dello Stato sociale molto importante e parecchio costoso. La tendenza principale è quella di dire che le cure mediche si danno anzitutto al contribuente, poi, in base alla cittadinanza, al cittadino nazionale, quindi all'immigrato residente regolare, il quale spesso è anche contribuente. Ci sono, però, anche gli ingombranti soggiornanti che non hanno alcun titolo legale: in questo caso cosa si può fare? La tendenza principale, anche alla luce di politiche di integrazione più muscolari e confini interni più rigidi, è di escludere gli immigrati irregolari, però vi è l'urgenza: se un irregolare ha un attacco di appendicite, lo lasciamo per la strada o lo ricoveriamo in ospedale?

Ci si può ancora accordare, allora, di fornire le cure necessarie d'urgenza ed escludere la medicina di base, ma nel secondo caso, se in una città circolano persone irregolari malate che non vengono curate, queste potranno o ammalarsi seriamente, quindi ricadranno nella casistica dell'urgenza, oppure sarà possibile che essi diffondano malattie nella popolazione. Anche in questo caso il dilemma si risolve triangolando, ossia girando la faccia dall'altra parte o favorendo il fatto che vi sia un attore non governativo che si fa carico del problema della sanità di base per gli immigrati irregolari. In questo caso la norma è salva, la sovranità dello Stato è garantita, ma le persone sono curate perché ogni ipotesi diversa sarebbe disastrosa (Ambrosini 2013: 2).

2.4.4 Città multietniche

Ultima tendenza messa in luce da Ambrosini è il volto multietnico delle nostre città, ovvero la scelta di valorizzare in chiave interculturale la diversità delle popolazioni che fanno ormai parte del nostro vissuto quotidiano.

Feste a tema, serate di musica etnica, manifestazioni della gastronomia esotica presentate in formule ora più folkloriche ora più 'seriamente' culturali.

Anche la religione ed anche in contesti molto secolarizzati (ad esempio la laicissima Francia) torna ad essere valorizzata come «un canale di dialogo e di costruzione della convivenza».

La funzione dell'Ente locale in questo, come ci sarà modo di approfondire nel corso del lavoro, è a dir poco fondamentale nella misura in cui si fa garante di quelli che Demetrio chiama «diritti di appartenenza»:

per un verso, esso si qualifica come l'organismo che opera perché ogni cittadino, italiano o straniero, possa sentirsi accolto e accettato dal territorio sentendolo come suo. Poco importa se per breve o lungo tempo. Senso di appartenenza che l'incontro con le occasioni formative contribuisce a indurre alla luce di altri principi oggi così centrali. Su un altro versante, il diritto di appartenenza ha bisogno di essere garantito in quanto necessità di riconoscersi nelle proprie radici culturali. Chi garantisce entrambi questi volti del senso di appartenenza ha, dunque, il compito di evitare ogni forma di ghettizzazione e di fare in modo che ciò non avvenga andando incontro a chi, soprattutto, desidera confrontarsi con il presente e trovare, qui ed ora, uno spazio di vita e di azione sociale (Demetrio 1990: 142).

2.5 Perché un nuovo modello?

Soprattutto la parcellizzazione dell'emigrazione, che ha caratterizzato l'immigrazione in Italia con la presenza di decine di gruppi etnici diversi²⁸ – differenza per alcuni sostanziale rispetto alle esperienze della Francia o della Germania, in cui la componente del Maghreb, nel primo caso, turca/curda, nel secondo, hanno da sempre rappresentato la maggioranza 'culturale' con cui confrontarsi –, unitamente al 'fallimento' dei modelli esistenti, pone senza dubbio la domanda, non solo se sia lecito ipotizzare un nuovo modello di inclusione, ma soprattutto su cosa poggiare tale modello.

Premettendo:

²⁸ Se è vero che gli immigrati provenienti dalla Romania (circa un milione), dall'Albania e dal Marocco (circa 500 mila) e da Cina e Ucraina (circa 200 mila) rappresentano a buon diritto quasi la metà dei cittadini stranieri residenti in Italia, sono presenti nel nostro Paese oltre 150 differenti nazionalità, e di queste 15 raggiungono o superano le 100 mila unità (la dimensione media di un capoluogo di provincia). 19 le lingue in cui il Ministero dell'Interno ha ritenuto utile far tradurre tutti gli strumenti relativi al nuovo Accordo di Integrazione (D.P.R. 179/2011).

- a) che la risposta alla domanda che apre il paragrafo non è tanto contenuta in queste righe, quanto fa da *fil rouge* a tutto il nostro studio;
- b) che non si tratta tanto di proporre un modello teorico, quanto di leggere, dentro le dinamiche che stanno connotando tutto il territorio nazionale dopo l'uscita della legge 94/2009 e soprattutto dei vari decreti attuativi, il consolidarsi del modello di intervento, idealmente introdotto dal documento *Italia 2020. Piano per l'integrazione nella sicurezza. Identità e Incontro*, fortemente centrato sui territori e sui reali bisogni della popolazione immigrata,

le osservazioni che seguono partono dalla considerazione che, nonostante – e forse anzi proprio perché – i continui sbarchi di immigrati sulle nostre coste in seguito a crisi sempre più endemiche lascino pensare ad una condizione di continua emergenza, è necessario affrontare il ‘problema’ immigrazione in maniera coordinata e sistematica. Come osserva Carraresi (2007: 57),

i bisogni degli immigrati non si esauriscono in mere necessità strumentali tipiche di una situazione di emergenza legata soprattutto alla fase iniziale del progetto migratorio, ma devono ormai essere inseriti in un'ottica più generale di accoglienza che favorisca un processo di integrazione nella nuova cultura, salvaguardando al tempo stesso (per quanto possibile) quella di origine; un'ottica che tenga conto di una scala differenziata di bisogni che vanno da quelli che potremmo definire “primari” (identità, inserimento, formazione) a bisogni più generali, tali da promuovere una vera integrazione (socializzazione, partecipazione, cultura).

Cosa questo significhi a livello ideale, e al contempo nella concretezza dell'agire quotidiano, lo spiega Balboni (2004), descrivendo quella dinamica che dal relativismo culturale, passando per la tolleranza e per il rispetto, ci porta ad un vero e proprio interesse per il diverso, all'educazione ad un «piacere della differenza», fino ad accorgersi che «ci sono prove antropologiche sufficienti ad indicare che i desideri fondamentali o ultimi di

tutti gli esseri umani non differiscono fra loro di tanto di quanto differiscono i loro desideri quotidiani» (Maslow 1970: 65-66)²⁹.

Questo interesse all'altro, al «tu» non può e non deve ridursi ad una dinamica meramente filantropica, ma esige la «responsabile decisione di individui e di comunità che sappiano recuperare il senso di un percorso educativo-culturale-politico capace di coniugare le esigenze della persona, unica e irripetibile, e quelle dell'appartenenza alla comunità umana, attraverso strategie di animazione capaci di rivitalizzare il tessuto antropologico del territorio» (Milan 2008: 9).

È questo il motivo per cui, più che di un “modello unitario”, quando descriviamo il consolidarsi di un nascente “modello umanistico” italiano, intendiamo piuttosto il valorizzare quelle declinazioni locali, territoriali, regionali che si pongono come risposta realmente inclusiva – e non meramente istituzionale – alle istanze di una società plurilingue e pluriculturale.

D'altronde, come riporta il documento *Italia 2020* (9),

L'assunto di tale visione, che vogliamo definire dell'Identità Aperta, è la consapevolezza di un livello elementare di esperienza comune a tutti gli uomini, che abbatte gli steccati delle ideologie ed è premessa per un incontro sincero e per una accoglienza all'interno dell'alveo tramandato dai nostri padri. Si tratta, dunque, di una lettura dell'umana vicenda che supera, da un lato, l'impostazione multiculturalista (per la quale le differenti culture per convivere debbono rimanere giustapposte e perfettamente divise), e, dall'altro, la matrice assimilazionista (che mira alla neutralizzazione delle tradizioni presenti in un ambito sociale a vantaggio di quella che ospita le altre). Entrambe le visioni, frutto di un pensiero relativista che di fatto ritiene impossibile l'incontro, portano a una ghettizzazione perfetta, inesorabile premessa del conflitto sociale come già verificato in molti altri Paesi.

²⁹ Osserva Nkafu (2003: 5): «Esistono alcuni interrogativi essenziali e fondamentali, ai quali ciascun essere umano pensante, quale che sia la sua appartenenza culturale o di genere, cerca di dare una risposta. Sono interrogativi che attengono essenzialmente ad una ricerca di senso dell'esistenza stessa, dell'agire umano nel mondo e quindi, coinvolgono problematiche che, pur da diverse angolazioni, sono state oggetto di indagine da parte di più culture: l'essere e l'esistenza, l'anima e il corpo, l'io e il mondo, l'anima e Dio, la materia e lo spirito, la vita e le sue manifestazioni. Ripercorrendo ognuno di questi universi culturali ci si accorge di essere di fronte ad una grande differenziazione di vedute, ma anche davanti ad una profonda unità sostanziale».

In una scelta culturale di campo, spesso contrastata sia dalle comunità monoculturali sia da quelle multiculturali che hanno trovato un *modus vivendi* istituzionalizzato, mentre è solo con «l'interesse, *inter esse*, “essere fra”, che l'arricchimento indotto dalla differenziazione risulta pieno» . Balboni (2004: 28).

Il grande valore aggiunto di una politica ‘pubblica’ che si pone quale guida, attraverso indicazioni normative sempre più cogenti e sotto certi aspetti prescrittive, risiede infatti nel suo essere modello di coordinamento sussidiario all’offerta didattica, sociale, umana che tanto volontariato ha profuso in questi anni – offerta preziosa – grazie ad improvvisazione e tanto buon senso.

Il modello italiano potrà funzionare solo individuando nel «popolo» (Italia 2020: 9) il soggetto protagonista di dinamiche inclusive e di una seria ricerca di coesione sociale. Valorizzando il terzo settore (Ambrosini 2013) in una sinergia pubblico-privato realmente sussidiaria. Fin dagli inizi, la politica italiana sull’immigrazione si è retta grazie a persone e operatori sociali in grado di incontrare l’umanità degli altri e coscienti di portare in sé qualcosa capace di sostenere la sfida delle aspettative e delle esigenze di tutti gli altri in quanto uomini, al di sopra delle determinazioni culturali particolari. «Da questo punto di vista è possibile parlare di amicizia e fratellanza umane in maniera non retorica»³⁰ (Italia 2020: 9).

Ma per andare oltre l’emergenza occorre superare un’ottica ‘assistenzialista’ e valorizzare:

- a) la tradizione di inclusione sociale (e linguistica) che il nostro Paese ha da sempre avuto, a prescindere dall’immigrazione da Paesi terzi, ma

³⁰ Nulla di retorico, infatti, hanno comunicato le immagini dei bagnanti che proprio il giorno di ferragosto (15 agosto 2013) a Morghella di Capo Pachino, in provincia di Siracusa, hanno formato una catena umana, aiutando lo sbarco di 160 immigrati tra cui 50 bambini.

in forza di una storia forse millenaria di incontro/scontro tra culture differenti e culminata in un percorso unitario che – velleità di qualche politico a parte – non è in discussione;

- b) un *know how* non indifferente negli ambiti dell'interculturalità, della glottodidattica, della sociologia...;
- c) un percorso normativo che, sapendo guardare con intelligenza quanto avvenuto nei Paesi con più longeva tradizione di accoglienza degli immigrati, ma sentendosi altresì liberi da 'modelli preconfezionati', sia in grado di offrire il necessario quadro di riferimento,

avviando una dinamica sistemica oramai inevitabile e consolidando, proprio a partire dall'istituzionalizzazione di buone pratiche diffuse sul territorio, un "modello umanistico" italiano per l'inclusione linguistica e socioculturale degli immigrati.

CAPITOLO 3

Insegnare ad adulti: andragogia ed educazione linguistica

Per i bambini, l'esperienza è qualcosa che capita loro; per gli adulti, l'esperienza è ciò che essi sono.
MALCOLM KNOWLES

A lungo – si potrebbe ipotizzare come termine *post quem* quello degli anni Settanta, anche se è sempre difficile datare cambiamenti di mentalità e prospettiva – nei Paesi più industrializzati si è coltivata l'idea che l'apprendimento in età adulta fosse sostanzialmente riconducibile a dinamiche di aggiornamento e riguardasse comunque o percorsi e argomentazioni 'minori' o, in ogni caso, materie 'nuove' rispetto al curriculum scolastico.

«L'età dell'apprendimento importante e organizzato, magari con alcune eccezioni – come ricorda Illeris (2013: 11) –, finiva quando si portava a termine un percorso di formazione e/o si otteneva un impiego a tempo indeterminato». Ed è sotto gli occhi di tutti come spesso ancora oggi, soprattutto in Italia, questo pensiero costituisca la mentalità dominante.

L'idea che invece anche l'adulto possa e, in certa misura, debba essere costantemente inserito in un percorso formativo appare oggi quanto mai indispensabile.

3.1 Cenni storici

Se ormai è unanimemente riconosciuto a Malcom Knowles il ruolo di ‘padre’ dell’andragogia, è lo stesso studioso statunitense ad individuare e ripercorrere i prodromi di una riflessione che negli USA risale agli anni ’20 e, per l’esattezza, al 1926, con la fondazione dell’*American Association for Adult Education* e la nascita di due indirizzi di ricerca: quello “scientifico”, iniziato da Edward L. Thorndike con la pubblicazione del suo libro *Adult Learning* (1928), e quello “artistico”, avviato dalla pubblicazione di *The Meaning of Adult Education* (1926) di Eduard C. Lindeman (Knowles-Holton-Swanson 2005: 51-65).

E, se la riflessione del gruppo “scientifico” era più focalizzata sulle capacità di apprendimento piuttosto che ai processi, le osservazioni che Lindeman scrisse nel 1926 possono ben costituire la base di partenza per quella che sarà una sistemazione rigorosa ed efficace della teoria dell’apprendimento in età adulta.

Alcuni principi fondamentali come:

in conventional education the student is required to adjust himself to an established curriculum; in adult education the curriculum is built around the student’s needs and interests [...]. The resource of highest value in adult education is the learner’s experience. If education is life, then life is also education [...]. Authoritative teaching, examinations which preclude original thinking, rigid pedagogical formulae – all of these have no place in adult education [...]. Adult education is a process through which learners become aware of significant experience (Lindeman 1926: 8-11 e 169),

aprono ad una serie di interventi usciti sul *Journal of Adult Education* – la rivista trimestrale dell’American Association for Adult Education – che focalizzano di volta in volta alcuni degli aspetti essenziali³¹ di quella che sarà l’*andragogia* come disciplina sistematizzata.

³¹ Si affrontano aspetti legati alla *motivazione* e al *ruolo dell’esperienza*: «l’individuo [adulto] non è motivato dagli incentivi artificiali dell’organizzazione accademica, ma dall’onesto desiderio di conoscere e arricchire la propria esperienza, e porta nello studio un’esperienza quotidiana rilevante e pertinente [Leight R.D., in *Journal of Adult Education*, II, 2, aprile 1930]»; al *ruolo del formatore*: «un formatore degli adulti deve essere capace di stare in un gruppo che collettivamente discute, contesta e mette in ridicolo le sue

3.2 Origini e valenza del termine

Knowles ci ricorda che il termine [andragogia], derivato dalla parola greca *ανηρ*, *anér*, ossia “uomo”, fu coniato da un maestro elementare tedesco, Alexander Kapp, nel 1833 e poi dimenticato per circa un secolo perché avversato e criticato dal famoso filosofo tedesco J.F. Herbart. Il termine fu ripreso poi nel 1921 dal sociologo E. Rosenstock in una relazione che trattava del ruolo e delle funzioni del docente che insegna ad adulti, in cui contrappone la definizione di “pedagogo” a quella di “andragogo”. Successivamente, dalla metà del Novecento, si ritrova ampiamente usato in psichiatria, psicologia e nelle scienze dell’educazione e compare per la prima volta in un dizionario nel 1981, prendendo posto in tal modo nella terminologia ufficiale (Begotti 2006a: 7).

E, nonostante la studiosa veneziana segnali correttamente una serie di varianti terminologiche (*antropagogia*, *tegiagogia*) forse anche più appropriate, l’unica alternativa all’ormai indiscussa affermazione di andragogia è il ritornare indietro a quell’*Adult Education*, che nella letteratura scientifica italiana viene tradotto come “educazione (o formazione) dell’adulto”.

A questo proposito – secondo quanto sostiene Demetrio (1990: 78) – «una teoria andragogica della formazione non è ancora a sufficienza accettabile perché non può poggiare su una teoria, altrettanto validata, sulla specificità dell’età adulta».

In sostanza, poiché siamo di fronte non ad una, ma a molte dimensioni di ‘adulità’, come vedremo a breve, e poiché si fa costante riferimento a concetti come arco, ciclo o corso della vita, «è ancora opportuno – continua Demetrio – ricorrere alla nozione di pedagogia perché *comprendente* e non *settoriale*».

convinzioni, ma che continua ad adorarlo perché lui è felice di stare in quel gruppo [Mackaye M.L., in *Journal of Adult Education*, III, 3, giugno 1931]»; ad *aspetti metodologici* e al *clima d’aula*: «nella classe di scuola serale esiste uno spirito di reciprocità che porta nell’apprendimento un senso di cameratismo stimolante per l’insegnante come per gli studenti. E la via più breve per arrivare a questo auspicabile stato di cose è il riso, al quale tutti vogliamo partecipare [Merton R., in *Journal of Adult Education*, XI, 2, aprile 1939]»; alla sistemazione degli *spazi dei tempi* e all’uso dei *materiali*: «ci deve essere molto spazio per incontri, discussioni, dibattiti. Giornali, circolari e riviste andrebbero utilizzati nelle esercitazioni di lettura al pari dei libri di testo [Fields H., in *Journal of Adult Education*, XII, 1, gennaio 1940]». Tutte le citazioni sono prese da Knowles-Holton-Swanson 2005: 56-59.

Più recentemente è stato l'inglese Alan Rogers a ritornare sulla questione, affermando che «non c'è niente di distintivo nel tipo di apprendimento intrapreso da adulti» (Rogers 2003: 7), ma – come ricorda Illeris – la questione ha bisogno di un chiarimento più puntuale.

«Per la tradizionale psicologia dell'apprendimento non esistono differenze derivanti dall'età, perché l'apprendimento è stato studiato come un fenomeno comune, di cui i ricercatori si sono sforzati d'individuare le caratteristiche di base» (Illeris 2013: 13). Ma il tutto se ci si concentra esclusivamente sulla dinamica psicologica interna di acquisizione di nuove conoscenze e competenze.

Ben altro discorso emerge invece quando la dimensione emotiva e l'interazione sociale vengono considerate a pieno titolo tra gli elementi che non solo influiscono, ma sono costituenti della dinamica dell'apprendimento.

Allora il quadro cambia, in quanto con l'età l'aspetto relazionale, sia a livello emotivo che sociale, si modifica e di molto.

Per cui, al di là dell'esistenza o meno di una chiara ed identificabile 'età adulta', come sostiene Demetrio, la possibilità concreta di discernere modalità differenti legate all'apprendimento dell'adulto rispetto al bambino e all'adolescente spinge di per sé ad una settorializzazione non necessariamente negativa. Di più, nella misura in cui, come riconosce lo stesso Demetrio a conclusione della sua approfondita indagine, il termine pedagogia potrebbe risultare «un'attribuzione fastidiosa per l'educatore medesimo e per l'aspirante educando perché, per convenzione, si è soliti parlare di educazione e pedagogia riferendosi ai non adulti. Pertanto, l'uso del termine parrebbe evocare operazioni tendenti a equiparare il mondo infantile a quello adulto» (Demetrio 1990: 148)³².

³² Anche Balboni (2012: 99) si sofferma – con un focus sull'apprendimento linguistico – sulla questione, dividendo ulteriormente la questione a seconda che si stia parlando di «adulto» o «giovane adulto». Il primo è già inserito nel mondo del lavoro, è padrone dei suoi tempi (anche dei suoi soldi), per cui «vuole essere autonomo ed è disposto ad assumersi una quota di responsabilità» nel processo di apprendimento: «l'impianto è andragogico e la prospettiva è il *lifelong learning*». Il «giovane adulto» – inteso come

Ecco perché l'andragogia o l'educazione degli adulti saranno le coordinate entro cui il presente studio continuerà a muoversi, nella convinzione che esse siano una dimensione fondante di qualsiasi modello di inclusione linguistica, culturale e sociale.

Prima di affrontare la scienza andragogica, anche nel percorso che, durante gli anni che seguirono la pubblicazione della sua teoria, ha portato Knowles ad individuarla, prima in antitesi alla pedagogia e successivamente in chiave integrativa e di sviluppo³³, focalizzando le peculiarità che caratterizzano le dinamiche di apprendimento nell'età cosiddetta adulta, vale forse la pena tentare di comprendere la natura dell'oggetto dell'andragogia: l'adulto.

3.3 Chi è adulto?

Le ricerche sviluppatesi in ambito psicologico, sociologico e storico-antropologico a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, hanno messo in crisi l'univocità del concetto di adulto e la conseguente impossibilità di ricondurlo ad una classe ben definita, mettendo così in evidenza la complessità che la definizione di un'identità adulta comporta (Alberici 2002: 36).

Una complessità lungi dal risolversi nella misura in cui la letteratura di riferimento alterna tra indagini di tipo clinico³⁴, sociologico o psicodinamico, cercando la difficile quadratura del cerchio.

A livello psicologico – quello che Knowles ritiene il più importante – «sembra che il concetto di sé come persona autonoma cominci nelle prime fasi della vita e cresca cumulativamente via via che maturiamo

universitario – invece si pone ancora in posizione di inferiorità verso l'insegnante: «ne consegue che l'impianto è pedagogico».

³³ Tra la prima (1973) e la seconda (1980) edizione dell'opera di Knowles avviene il cambiamento del sottotitolo, che da *Andragogy versus Pedagogy* diventa *From Pedagogy to Andragogy*.

³⁴ La maggior parte degli studi è legata infatti al lavoro, con finalità terapeutiche, di psicologi e psicanalisti. Probabilmente questo è dovuto al fatto che a lungo si è considerata la giovinezza con l'età dello sviluppo dell'identità, mentre la stabilità costituiva la norma ideale dell'età adulta (Erikson 1968) e le uniche eccezioni erano legate a debolezza e/o crolli fisici o psichici non voluti.

biologicamente, cominciamo ad assumere ruoli da adulti e ci assumiamo responsabilità crescenti nel prendere le nostre decisioni» (Knowles-Holton-Swanson 2005: 77).

Aspetti di responsabilità ed autonomia da cui consegue come comunemente l'idea di adulto sia riferita a colui che ha raggiunto adeguati livelli di autosostentamento economico, nella fattispecie lavorando, ed è in grado di procreare, non solo e non tanto biologicamente, ma in conseguenza di una scelta, quella di costituire un nucleo familiare autonomo. Indici, i due su esposti di un avvenuto sviluppo fisiologico e psichico che ha il suo perno in una dimostrazione di stabilità³⁵.

Indici, ancora una volta, fundamentalmente legati al profilo di età adulta circoscritto da Freud, quando sostiene che l'adulto non è se stesso, è ancora legato alle dinamiche di un bambino, nella misura in cui è incapace di "lavorare" (cioè mostrarsi socialmente utile) e di "amare" (cioè provare piacere senza sensi di colpa).

3.3.1 *Le teorie "stadiali" della vita umana*

Ciò che accomuna Freud e la maggior parte delle teorie psicologiche che seguirono è un concetto di tipo lineare alla base dello sviluppo dell'adulto, tanto che Jung – pur scostandosi dall'indirizzo freudiano –, ne *Le diverse età dell'uomo* (1930), focalizza l'adulto come né *puer*, né *senex*, attribuendo a questo conflitto identitario anche un lasso temporale abbastanza preciso: quattro decenni per la prima fase in cui l'Io adulto cerca di vincere la dimensione dell'adolescenza e quattro decenni in cui lo stesso sfuma inesorabilmente verso la senescenza.

³⁵ «Adulto è l'individuo capace e intenzionato ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni. Formalmente, la società ascrive tale maturità ai diciottenni. In realtà, si tratta di un processo graduale che procede lungo l'intero corso della giovinezza, e che può facilmente continuare nei vent'anni o risultare incompleto, posto che la formazione di un'identità relativamente stabile sia scelta come criterio per il suo completamento a livello mentale» (Illeris 2013: 13).

E, individuando tra i 35 e i 50 anni quella serie di trasformazioni (incoscienti) – lenta modificazione del carattere, comparsa di nuove inclinazioni e interessi che ne sostituiscono altri, trasformazione di convinzioni e principi morali –, arriva a focalizzare quella «crisi di mezza età» che sarebbe stata poi approfondita da Erikson.

Quest'ultimo, studioso americano di origine danese, si è concentrato, infatti, su una puntualizzazione volta a dimostrare se i mutamenti che intervengono nello sviluppo dell'adulto siano legati, oltre alla realizzazione di scopi prefissati, anche al superamento di fasi critiche che lui definisce di “stagnazione”, in contrasto con aspetti di “generatività” (elemento centrale dell'*età adulta*) individuabili tra i 40 e i 60 anni, all'interno di otto differenti stadi susseguenti nella crescita umana (Demetrio 1990: 47).

Pur nelle significative differenze e nei discostamenti a volte anche profondi che rivelano le teorie sull'adulità sin qui brevemente descritte, è possibile azzardare l'individuazione di un *focus* comune nell'idea che lo stadio adulto è considerato l'apice dello sviluppo possibile, a partire dal quale si dà avvio ad un'inevitabile fase di declino, fino al termine stesso della vita, rappresentata idealmente o in senso lineare o curviforme, come vedremo in seguito.

3.3.2 *La psicologia umanistica e l'adulto in formazione*

Sebbene né Maslow né Rogers – considerati i principali esponenti della psicologia umanistica – abbiano in realtà proposto un “modello di sviluppo” relativo all'età adulta, il loro *focus* – olistico³⁶ più che lineare – si dimostra fondamentale ai fini di questo studio, non foss'altro perché le dinamiche relative al ‘compimento’ dell'uomo in quanto tale vengono costantemente

³⁶ «L'olismo è fuori discussione – d'altra parte tutto il mondo è uno e interconnesso; ogni società è una e interconnessa; ogni persona è una e interconnessa» (Maslow 1970: 10).

ricondotte nell'alveo di una prospettiva sociale³⁷ e di dinamiche di apprendimento, al cui centro c'è la persona in quanto tale.

Alla base del loro pensiero il concetto fondamentale di "motivazione", che spinge alla propria realizzazione, in quanto «gli psicologi della terza forza si occupano dello studio e dello sviluppo di *persone pienamente funzionanti* (per usare le parole di Rogers) o (per usare le parole di Maslow) di *persone che si autorealizzano*» (Knowles-Holton-Swanson 2005: 61).

Maslow sostiene che

la vita umana non sarà mai capita, se non si terrà conto delle sue aspirazioni più alte. Lo sviluppo, l'autorealizzazione, lo sforzo di raggiungere la sanità, la ricerca dell'identità e dell'autonomia [...] devono ora essere ammessi senza discussione, come una tendenza umana assai diffusa e forse universale (Maslow 1970: 12).

Nell'alveo della sua lunga ricerca, lo psicologo statunitense arriva a teorizzare una gerarchia di «bisogni fondamentali» alla cui soddisfazione l'uomo è costantemente proiettato, nell'apparente paradosso che desideri fondamentali o ultimi (o più alti?) di tutti gli essere umani non differiscono fra loro di tanto di quanto differiscono i loro desideri quotidiani.

L'unica concreta e reale diversità risiede nel loro essere 'collocati' in un ordine gerarchico scalare che, lungi dal voler inserire desideri e bisogni umani in un catalogo, ovvero connotarli all'interno di una graduatoria di merito, nasce dalla rigorosa osservazione dell'agire umano.

Desiderare una cosa significa che già esistono soddisfazioni di altri desideri. Noi non avremmo il desiderio di comporre musica o di creare un sistema matematico, di ornare la nostra casa, di vestirci bene, se i nostri stomaci fossero vuoti per la maggior parte del nostro tempo o se morissimo continuamente di sete o fossimo continuamente minacciati da una imminente catastrofe o se tutti ci odiassero (Maslow 1970: 69).

³⁷ Scrive Maslow (1965: 247): «I know of no single change that will automatically transform the whole society, although it is holistically true that *any* single change will have an effect on the whole society, even though this may be minute».

In queste parole, nella fattispecie nel succedersi dei “se” ostativi alla soddisfazione dei desideri più alti di autorealizzazione, è già tutta contenuta quella «teoria della motivazione umana» che – successivamente sistematizzata nella piramide dei bisogni – costituisce il nucleo tematico del pensiero di Maslow, nell’individuare la scala dei bisogni fondamentali. La soddisfazione dei bisogni è infatti teorizzata secondo una progressione precisa:

- *bisogni fisiologici*
- *bisogni di sicurezza*
- *bisogni di affetto, di amore, di appartenenza*
- *bisogni di stima*
- *bisogni di autorealizzazione*



E sebbene Maslow (1970: 85) sia convinto che «se tutti i bisogni restano insoddisfatti e l’organismo è dominato dai bisogni fisiologici, tutti gli altri bisogni possono essere annullati e respinti nell’ombra», concede altresì l’apertura alla possibilità che:

- ci siano eccezioni che dimostrano che la gerarchia non è fissa né immutabile;
- alcuni bisogni a lungo soddisfatti divengono in seguito sottovalutati;

- l'accesso ad un 'bisogno successivo' non è data dalla soddisfazione totale del precedente, ma anche solo da una soddisfazione parziale («una descrizione più realistica della gerarchia in questione andrebbe fatta in termini di decrescente percentuale di soddisfazione», Maslow 1970: 110);
- la spinta motivazionale non è mai data dal desiderio di soddisfare un unico bisogno, ma dal simultaneo desiderio indotto da tutti i bisogni fondamentali;
- l'ambiente – sebbene in maniera molto limitata secondo Maslow – svolge un ruolo importante ai fini dell'autorealizzazione della persona.

Nonostante tali distinguo, la piramide dei bisogni negli anni è stata anche oggetto di numerose critiche, vuoi perché la rigida gerarchia non trova per molti ragioni d'essere, in quanto alcuni livelli potrebbero addirittura essere saltati, vuoi per l'esistenza di differenti scale di valore e di manifestazione dei bisogni nei diversi contesti economici e culturali esistenti (Di Dio 2012: 16).

Anche il contributo di Rogers – per certi versi decisamente più orientato a contesti di apprendimento che saranno approfonditi più avanti – offre spunti importanti per la riflessione sulle dinamiche legate all'età adulta.

In tempi ancora non caratterizzati dalla globalizzazione e dalla 'internettizzazione', con la loro tendenza all'isolamento solipsistico e alla diffusione di modalità esistenziali impersonali e anonime (Milan 2008: 14), lo psicologo statunitense sottolinea con forza che

la gente conta, che i rapporti interpersonali *sono* importanti, che sappiamo qualcosa sulla liberazione del potenziale umano, che potremmo saperne di più e che, se non presteremo una grande attenzione all'aspetto interpersonale e umano del problema educativo, la nostra civiltà andrà in rovina (Rogers 1969: 154).

Di conseguenza un adulto positivo, costruttivo, sa guardare alla propria storia, vissuta all'interno di percorsi formativi più o meno istituzionalizzati, come ad un processo sostanzialmente autogestito e autopromosso (uno dei nuclei fondanti del pensiero rogersiano è proprio la "libertà nell'apprendimento"), che parte dall'interno, coinvolge tutta la persona e diventa significativo, e in quanto tale più duraturo e pervasivo (Begotti 2006a), nella misura in cui è legato ai propri interessi e ai propri bisogni personali.

Il fine dell'educazione, se abbiamo a cuore la nostra sopravvivenza, deve essere *l'agevolazione del mutamento e dell'apprendimento*. L'unico uomo che possa considerarsi educato è colui che ha imparato ad imparare; che ha imparato ad adattarsi e a mutare; che sa che nessuna conoscenza è certa, e che solo il processo di *ricerca* della conoscenza costituisce una base di certezza. La disponibilità al mutamento, la fiducia nel *processo* piuttosto che nella conoscenza statica, costituisce l'unica meta sensata dell'educazione nel mondo moderno (Rogers 1969: 130).

Educazione non come dinamica trasmissiva, cui Rogers non riconosce alcun valore, ma come *facilitazione dell'apprendimento*, aiuto e sostegno ad una presa di coscienza del bisogno di conoscenza, spesso implicito, che caratterizza l'uomo e, in particolar modo, l'adulto.

Conoscenza centrata sulla vita reale, per la quale l'esperienza è la risorsa più grande.

Ed è proprio partendo dal punto di vista che, fondamentalmente, la terapia è un processo di apprendimento, che «Rogers ha sviluppato una serie di tesi per una teoria della personalità e del comportamento derivate dallo studio degli adulti in terapia» (Knowles-Holton-Swanson 2005: 63), spostando infine l'attenzione sulle dinamiche di apprendimento e focalizzando alcune ipotesi di base:

- a) non possiamo insegnare direttamente a qualcuno, possiamo solo facilitare l'apprendimento;

- b) una persona apprende in modo significativo solo le cose che percepisce come coinvolte nel mantenimento o nella crescita della struttura del Sé;
- c) l'esperienza che, se assimilata, comportasse un cambiamento nell'organizzazione del Sé, incontra una resistenza che ha la forma della negazione o della distorsione della simbolizzazione;
- d) la struttura e l'organizzazione del Sé sembrano diventare più rigide in caso di minaccia e invece rilassarsi quando il Sé non è soggetto a minacce. L'esperienza che viene percepita come incompatibile con il Sé può essere assimilata solo se l'organizzazione attuale del Sé è abbastanza rilassata e distesa da includerla;
- e) la situazione formativa che promuove più efficacemente un apprendimento significativo è quella in cui la minaccia per il Sé del discente è ridotta al minimo e si facilita una percezione differenziata del campo.

«Sia Maslow sia Rogers – come ha avuto modo di sottolineare Knowles (Knowles-Holton-Swanson 2005: 64) – riconoscono la loro affinità nel definire la crescita non come un processo di “essere modellati”, ma come un processo di divenire [...]. L'individuo sembra più contento di essere un processo che un prodotto» .

E in questo paragrafo prelude alla teoria del *continuum* di Demetrio e all'idea di sviluppo su cui il pedagogo italiano poggerà gran parte delle sue riflessioni.

3.3.3 *Non una, ma tante età adulte*

Occorre infine affrontare l'idea di adulto come «rappresentazione sociale» che, come sostiene Demetrio, pone l'ulteriore considerazione delle diversità culturali legate all'uso rappresentazionale che un tale gruppo umano costruisce e coltiva, legato a caratteristiche etniche e pertanto variabile nel tempo e nello spazio.

A partire da questo assunto, pertanto,

più correttamente si dovrebbe parlare non di una età adulta, ma di molte, moltissime, età adulte; tante quante sono state le formulazioni che verbalmente o meno (attraverso riti, cerimoniali, arti figurative, religioni, ecc.) le diverse culture hanno elaborato per rispondere al loro bisogno di darsi un'età adulta (Demetrio 1990: 22).

In primo luogo c'è la palese relatività del concetto di età, oggi più che mai evidente non solo tra culture diverse, ma anche – all'interno di una stessa cultura e società – guardando a come alimentazione, livello di istruzione, tipo di occupazione, livello del reddito influenzano anche consistentemente i tempi dell'invecchiamento sia fisico che intellettuale, producendo uno «sfasamento» (Giori 1984) vuoi nel giudizio degli altri che nell'autopercezione della propria età.

In secondo luogo, il concetto di 'adulità' è legato anche ad una percezione temporale riconducibile ai concetti di “arco vitale”, “ciclo vitale” e “corso della vita”.

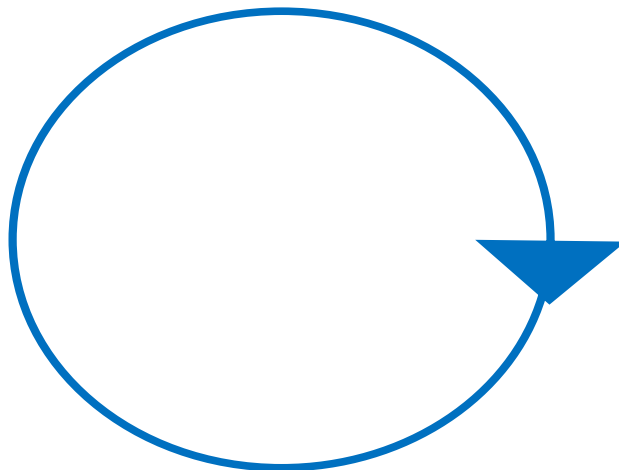
La *life-span theory*, ovvero la «prospettiva centrata sull'arco della vita» (Saraceno 1986), ha come riferimento una concezione del tempo comunque rettilinea, in quanto l'andamento è $\alpha \rightarrow \omega$, e curviforme, dato che dal basso ci si innalza per ricadere verso il basso.

E proprio il termine “arco” sta ad indicare (Begotti 2006b) che il percorso della vita include momenti evolutivi ascendenti e momenti involutivi discendenti, così come avviene naturalmente per qualsiasi altro aspetto della vita quotidiana dell'individuo.



Se dovessimo rappresentarla sarebbe facile ricorrere ad un'immagine in cui a sinistra abbiamo bambini e adolescenti, all'apice dell'arco l'uomo cosiddetto maturo e, al calare della linea, il vecchio e il 'decrepito' (Demetrio 1999: 28).

L'idea di "ciclo vitale", viceversa, legata alle concezioni del mondo agreste, con il ripetersi delle stagioni, dei mesi e degli anni, della stessa fertilità all'origine della vita, produce un'idea totalmente differente di adulto, di parte di un tutto destinato a ricominciare sempre e comunque,



e all'interno del quale adolescenza, adultità e senescenza non sono altro che momenti caratterizzanti sì, ma al fondo indistinti nel grande ciclo della vita.

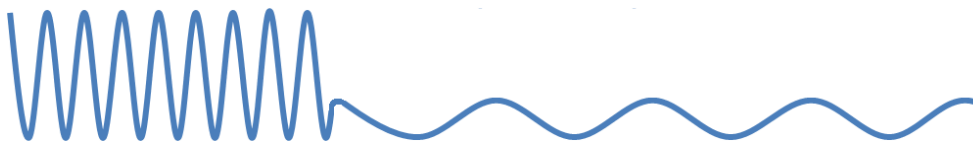
A completamento di queste due visioni, più o meno ricondotte e riconducibili a concezioni culturali del mondo occidentale piuttosto che del mondo orientale, è frequente oggi trovarne aggiunta un'altra,

quella di corso, che non esprime soltanto una visione più probabilistica. Infatti, come ogni idea di processo, di tragitto, fluire ci rimanda a un'immagine di irregolarità e indeterminatezza, così anche questa parola appare contrassegnare molto meno un disegno nomotetico, meno legato a quella nozione di legge (*nomos*, in greco, sta appunto per norma) che, invece, ispira sicuramente visioni delle età che assegnano compiti e ruoli agli individui (Demetrio 1990: 29).

Un'idea rappresentativa potrebbe essere quella fornita da una sinusoide



dove l'apparente linearità viene in realtà arginata dalla ripetitività, dalla frequenza e dall'ampiezza delle oscillazioni, segno che, sempre per usare le parole di Demetrio, «cela in sé tutto il fascino costituito dal fatto che il soggetto è autore, sempre, della propria età perché è dotato di poteri di cambiamento nei suoi confronti».



Tale dinamica prevede momenti evolutivi ascendenti e involutivi discendenti, più o meno incisivi, ma comunque sempre possibili.

Ovvero, in alternativa alla rappresentazione della vita umana che, in questo caso, avanza Demetrio

di una matassa, a più fili colorati, che la vita del soggetto (le sue decisioni, ma anche le sue pause o incertezze) progressivamente dipana (1990: 124)

ci sentiamo semmai di preferire quella di corso della vita che si sviluppa nell'«intreccio» di carriere (Laicardi 1988: 213) riconducibili a tre differenti dimensioni:

- *biologica*, che regola i ritmi della vita dalla nascita fino alla morte e sulla quale è possibile intervenire grazie al sapere medico e alla volontà del soggetto di scegliere l'andamento a lui più confacente;
- *sociale*, costituita dall'intreccio delle occasioni lavorative, aggregative, relazionali, ecc., nelle quali l'individuo si imbatte anche in relazione al contesto socio-culturale nel quale vive;
- *personale*, quella più intima e spesso inconscia, sede elettiva degli studi psicanalitici che porta l'individuo ad essere protagonista ultimo di ciò che si sente di vivere in un determinato momento³⁸.



E se apparentemente tale rappresentazione sembra riportarci ad una idea 'stadiale' della vita, in realtà le età che connotano l'esistenza e che coincidono con la dimensione biologica (infanzia, giovinezza, maturità, vecchiaia) perdono la predominanza agli occhi del mondo e ritornano al soggetto che, giorno per giorno, si rivela autore dell'età e della 'carriera' cui si sente in un dato momento di appartenere (Demetrio 1990: 124).

Questo 'groviglio' apparentemente inestricabile ricondotto al paradigma della complessità (Morin 1985), ma anche all'idea di *continuum* (Demetrio 1990), trova comunque un punto fermo in quel principio unanimemente riconosciuto del "cambiamento" quale dimensione che connota l'età adulta. Un termine altrettanto unanimemente (e logicamente) preferito a quello di "crescita" (o "sviluppo") che caratterizza invece l'età pre-adulta e che segna

³⁸ A questa suddivisione, come segnala Alberici (2002: 38), Laslett aggiunge quella "cronologica", segnata dalla data di nascita di un individuo, che però, a nostro giudizio, poco aggiunge alle tre 'carriere' proposte da Laicardi.

ancora una volta un discrimine tra la pedagogia tradizionalmente intesa e quella che Demetrio finisce per chiamare “pedagogia dell’adulto”.

La dimensione del cambiamento, infatti, è indissolubilmente legata a quella dell’apprendimento, anche se non dobbiamo con questo intendere necessariamente un processo legato a sedi istituzionalmente riconducibili a momenti di istruzione formale, siano esse sedi scolastiche o formative.

La dinamica di apprendimento o educazione permanente, infatti, sia essa ricondotta all’ambito professionale, ma anche privato, familiare, sociale, rinvia piuttosto ad

una idea guida, un riferimento teorico-concettuale, un principio di coerenza e di continuità nel concepire il processo di crescita dell’individuo (Alberici 2002: 16).

Per cui Freddi (2010: 13) nel tracciare quella che lui considera la principale differenza tra *animalitas* e *humanitas* attorno alla facoltà del linguaggio, più propriamente inteso come facoltà di parola, attribuisce all’essere umano «uno sviluppo definibile *a ciclo aperto*, o più propriamente *a spirale*: egli è capace di indefiniti apprendimenti, sia di quelli realizzati in proprio sia di quelli trasmessi dagli altri esseri umani. E ciò per tutta la sua esistenza».

3.4 L’adulto in formazione permanente

Ora, pur tenendo presente che educazione, formazione e apprendimento rappresentano nel loro complesso universo di significati l’insieme delle strategie, delle aspirazioni, delle politiche formative, nonché dei differenti «percorsi individuali e collettivi attraverso cui si riproducono le società e si costruiscono i singoli progetti di vita e per il futuro» (Alberici 2002: 19), è bene, per districarsi ancora una volta nell’oscillazione terminologica presente ormai ovunque nella letteratura scientifica di riferimento, che il

primo passo sia proprio il sottolineare l'importante accento che distingue il parlare di apprendimento piuttosto che di formazione.

La *formazione* è un'attività intrapresa o promossa da uno o più agenti allo scopo di determinare cambiamenti nelle conoscenze, nelle abilità e negli atteggiamenti di individui, gruppi o comunità. Il termine mette in rilievo il formatore, l'agente di cambiamento che produce stimoli e rinforzi per l'apprendimento e progetta attività per indurre il cambiamento.

Il termine *apprendimento*, per contro, mette in rilievo la persona nella quale il cambiamento si produce o è atteso (Knowles-Holton-Swanson 2005: 30).

Ne consegue che il *focus* sulla persona che apprende quale 'protagonista' del processo di cambiamento è proprio quel che porta Knowles ad individuare quelli che sono considerati i principi cardine dell'andragogia – sotto riportati in forma sinottica – proprio nella diversità di porsi dei discenti 'non adulti' e 'adulti' di fronte a precisi assunti che vanno dal *bisogno di sapere*, alla *motivazione all'apprendimento*, passando per il ruolo chiave rivestito dall'*esperienza*.

	Pedagogia	Andragogia
Il bisogno di sapere	<i>I discenti hanno bisogno di sapere che, per andare avanti, devono apprendere ciò che il docente insegna; non necessitano di sapere come ciò che apprenderanno si applicherà alla loro vita reale.</i>	<i>Prima di impegnarsi ad apprendere qualcosa, gli adulti hanno l'esigenza di sapere perché lo debbano apprendere e a che cosa servirà loro.</i>
Il concetto di sé del discente	<i>Il concetto che l'insegnante ha del discente è quello di una personalità dipendente; perciò, il concetto di sé del discente alla fine diventa quello di una personalità dipendente.</i>	<i>Gli adulti hanno un concetto di sé come persone responsabili delle proprie decisioni e della propria vita. Sviluppano un profondo bisogno psicologico di essere considerati e trattati dagli altri come persone capaci di gestirsi autonomamente.</i>
Il ruolo dell'esperienza	<i>L'esperienza del discente ha poco valore come risorsa per l'apprendimento; l'esperienza che conta è quella del docente, di chi ha redatto il libro di testo e i vari supporti didattici e dei contenuti su cui si svolge l'attività pedagogica.</i>	<i>Qualsiasi gruppo di adulti sarà più eterogeneo, in termini di background, stile di apprendimento, motivazione, bisogni, interessi e obiettivi di qualsiasi gruppo di giovani. L'esperienza è il terreno di costruzione di ogni attività didattica.</i>
	<i>Per i bambini, l'esperienza è qualcosa che capita loro; per gli adulti, l'esperienza è ciò che essi sono</i>	
La disposizione ad apprendere	<i>I discenti sono pronti ad apprendere ciò che il docente dice che devono apprendere se vogliono andare avanti ed essere promossi.</i>	<i>Gli adulti sono disposti ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e di saper fare per fronteggiare adeguatamente le situazioni della loro vita reale.</i>

L'orientamento verso l'apprendimento	L'orientamento ad apprendere dei discenti è centrato sulla materia; essi intendono l'apprendimento come l'acquisizione dei contenuti della materia e le esperienze di apprendimento sono organizzate secondo questa logica.	L'orientamento all'apprendimento degli adulti è centrato sulla vita reale. Gli adulti sono motivati ad apprendere nella misura in cui ritengono che questo potrà aiutarli ad assolvere compiti o affrontare problemi che incontrano nella vita reale.
La motivazione	Gli adulti sono motivati ad apprendere da moventi esterni (voti, approvazione o disapprovazione dell'insegnante, pressione da parte dei genitori, ecc.).	Gli adulti rispondono a moventi esterni (lavoro migliore, aumenti salariali, ecc.) ma anche a pressioni interiori (soddisfazioni professionali, autostima, qualità di vita, ecc.).

Ora, concentrando l'attenzione sui tre assunti finali, emerge con chiarezza un *focus* importante, e cioè che l'adulto si muove in risposta ad un 'bisogno' di sapere (e di saper fare), fortemente orientato ad apprendere ciò che nella vita può servirgli a risolvere problemi concreti e quotidiani. E questa tensione si trasforma in motivazione che spesso assume anche i tratti di spinta endogena.

Il momento formativo viene pertanto ad essere considerato quale possibile risposta ad una situazione problematica, legata ad una mancanza/carenza di saperi, conoscenze, competenze considerate necessarie per affrontarla. In tale ottica i "bisogni formativi" nascono sempre da una tensione verso il superamento di una situazione percepita come problematica e si manifestano con una "domanda" di formazione più o meno esplicita (Alberici 2002: 48).

Ma va sottolineato altresì che, a partire dagli anni '90, a livello europeo (e non solo) il crescente sviluppo economico e le necessità derivanti da specifiche richieste del mercato del lavoro hanno, in un certo qual modo, favorito l'emergere di una richiesta di rinnovamento a livello cognitivo e formativo. Di conseguenza (cfr. capitolo 5), tali bisogni hanno trovato accoglienza – sempre per usare le parole di Alberici – all'interno di una "prospettiva scientifico-politico-strategica dell'apprendimento a tutte le età o durante tutta la vita".

Ecco pertanto che sono comparse le espressioni *Lifelong Learning* (Kearnes 1999) e *Lifewide Learning* (Faris 2002), con l'ampliamento del concetto di apprendimento, prima nel suo aspetto diacronico, che vede l'adulto protagonista della costruzione del proprio percorso formativo per un periodo

di tempo che può abbracciare moltissimi anni, e in seconda battuta nell'aspetto sincronico, che abbraccia nel concetto di acquisizione una molteplicità di esperienze ritenute significative.

In particolare, come evidenzia Begotti (2006b: 43), «il principio di *Lifelong Learning* prevede per l'adulto una formazione costante a intervalli regolari [...] secondo uno sviluppo diacronico che consente al discente di occuparsi della propria formazione per un tempo che abbraccia un notevole numero di anni».

Poiché però non è pensabile la dinamica di una 'scolarità permanente', si è iniziato a parlare di *learning* (acquisizione) *formale* – apprendimenti che si svolgono in contesti istituzionali e portano al conseguimento di qualifiche o certificazioni riconosciute –, *non formale* – cioè esperienze formative svolte al di fuori dei contesti istituzionali presso associazioni, organizzazioni culturali, ecc., ovvero brevi corsi finalizzati all'acquisizione di competenze eminentemente pratiche (l'alfabetizzazione informatica ne è stato un chiaro esempio) e *informale* – con l'attenzione spostata a competenze apprese, anche in modo non consapevole ed intenzionale, nel quotidiano direttamente da esperienze di vita (spesso legate ad *hobbies* o attività secondarie)³⁹.

Dimensioni che ancora una volta ci riportano ad una complessità di concetti e di termini quali società dell'apprendimento o società conoscitiva (*learning*

³⁹ Anche a livello normativo l'Italia si è adeguata alla riflessione sul tema, tanto che nella Legge 92/2012, la cosiddetta "Legge Fornero", all'art. 4, commi 51-54, troviamo la formalizzazione delle definizioni: «51. In linea con le indicazioni dell'Unione europea, per **apprendimento permanente** si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale. [...]. 52. Per **apprendimento formale** si intende quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale [...] o di una certificazione riconosciuta. 53. Per **apprendimento non formale** si intende quello caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati al comma 52, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese. 54. Per **apprendimento informale** si intende quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero».

society) che – pur in una necessaria operazione di semplificazione e chiarimento – non devono mai essere banalizzati.

Educazione, formazione e apprendimento attengono all'insieme delle strategie, delle aspirazioni, delle politiche, dei percorsi individuali e collettivi attraverso cui si riproducono le società e si costruiscono i singoli progetti di vita e per il futuro. La semplificazione tecnicistica (la formazione intesa essenzialmente come le tecniche e i metodi) o la curvatura puramente funzionalistica (la formazione intesa essenzialmente come risposta ai compiti professionali e sociali) sarebbe assai grave (Alberici 2002: 19).

Se infatti, come abbiamo ormai a sufficienza sottolineato, l'adulto ha la necessità di sentirsi protagonista del proprio percorso, di avere piena consapevolezza degli obiettivi che si intendono raggiungere con un determinato percorso formativo e di comprendere appieno la funzionalità delle strategie utilizzate per conseguirli; se – di più – avverte il bisogno che i contenuti abbiano corrispondenza con le dinamiche quotidiane e con l'esperienza da lui vissuta, mostrando chiaramente una spendibilità legata al loro apprendimento, va però altresì ricordato che «è proprio in età adulta che matura in maniera consapevole anche il piacere della conoscenza fine a se stessa, slegata dalla possibilità di riutilizzare nella vita professionale le competenze acquisite» (Maddii 2004: 15).

Un aspetto motivazionale fortemente endogeno che non va mai dimenticato e che, sebbene sia tradizionalmente riservato a pubblici cosiddetti 'colti', è invece riscontrabile, come vedremo a breve, in ogni tipologia di apprendente adulto.

CAPITOLO 4

L'adulto e l'educazione linguistica in Italia

È anche l'assenza di una cultura sull'età adulta, in quanto età ancora aperta ai processi di cambiamento, a impedire che si faccia strada una nuova mentalità negli amministratori, negli operatori, ma anche negli stessi possibili destinatari; i quali, prima di diventare adulti, non vengono formati a intravedere nel loro futuro altre opportunità di formazione: sia sul piano della continuità (la possibilità di perfezionare la propria cultura), sia sul piano della discontinuità.

DUCCIO DEMETRIO

Sebbene la realtà di oggi sia abbastanza distante dai progetti e dagli obiettivi di emancipazione sorti nell'alveo delle scuole popolari e serali, nelle quali si è in un certo senso sviluppato il primo concetto di educazione degli adulti (Illeris 2013: 14), non è così lontano dal vero riconoscere, nel percorso di un cinquantennio, quel passaggio che vedeva i fini dell'educazione linguistica, nata dentro una forte volontà di integrazione socio-culturale, trasformarsi e rafforzarsi, oggi, nell'alveo di una forte ricerca di integrazione linguistica spesa per una finalità socio-culturale.

Negli stessi anni in cui avvenivano le riflessioni di Knowles sulle dinamiche di apprendimento degli adulti, infatti, anche in Italia prendeva il via un dibattito vivace sugli stessi temi, particolarmente incentrato su sperimentazioni didattiche. Freddi (1973 e 1974) affrontava quello che definiva un "problema nuovo", cioè *Gli adulti e le lingue*, con un focus particolare sui corsi avviati nelle «Scuole serali di lingue del Comune di Milano» e, nei medesimi anni, l'istituto delle 150 ore dava il via ad una serie di interventi ancora una volta improntati per lo più ad indagini e studi di caso. Come *Le "150 ore". Sindacato e regione per il diritto allo studio in*

Toscana, di Monasta-Pecile-Mostardini (1975) o il testo di Simone (1976) *L'educazione linguistica degli adulti*, incentrato sull'esperienza dei corsi di 150 ore nella Regione Emilia Romagna, preceduti, accompagnati e seguiti da una moltitudine di studi: De Mauro (1975)⁴⁰, Bonini (1977), Delai (1977), Demetrio (1977), Pagnoncelli (1977), Zuanelli (1978), Rossetti Pepe (1975 e 1979).

E se consideriamo, come osserva Causarano (2003), che il grande contributo delle 150 ore risiede proprio nel loro riuscire a modificare la percezione dei problemi sociali, psicologici, pedagogici e didattici legati alla formazione in età adulta, aprendo un nuovo sguardo sulla questione dell'educazione permanente in uno stretto collegamento tra scuola e mondo del lavoro, appare evidente sin da subito lo stretto rapporto che l'indagine sull'apprendimento degli adulti intrattiene con una dimensione sociale che – ancora oggi – sembra essere il *fil rouge* delle politiche inerenti la formazione permanente nel nostro Paese.

4.1 Le “150 ore”: risposta ai bisogni di apprendimento degli adulti

L'avvio delle cosiddette “150 ore” – un istituto contrattuale che nasceva su iniziativa della Federazione Lavoratori Metalmeccanici per garantire ai singoli lavoratori un monte-ore, retribuito dall'impresa, per il diritto allo studio – va inserito nella discussione per il rinnovo contrattuale del 1973, che prevedeva, nell'arco dei 3 anni, la possibilità che il 2% dei lavoratori di ogni azienda, previa autorizzazione del datore di lavoro legata a quote temporali e quantitative di accesso, potesse usufruire di permessi retribuiti per la frequenza di corsi serali⁴¹ che, almeno negli intenti ideali, non

⁴⁰ Si tratta in realtà di uno studio a più mani con i contributi di Bini G., Fanelli S., Lichtner M., Lombardo Radice L., Maraschini W.

⁴¹ L'istituzione di sezioni serali per lavoratori-studenti può essere fatta risalire alla metà degli anni '60 con una serie di circolari ministeriali che riguardavano di volta in volta i vari indirizzi, dalla Scuola Media ai tecnici industriali, dai tecnici commerciali ai geometri. La CM 147 del 10 aprile 1964, la CM 411 del 29 ottobre 1966 e la CM 1760 dell'11 novembre 1966.

dovevano essere la brutta copia della ‘scuola del mattino’, ma rispondevano ad “una esigenza di *uguaglianza*, e non solo uguaglianza politica e salariale, ma soprattutto culturale” (Bonini 1977: 81); non avevano cioè solamente «la funzione di una “scuola media” per adulti [...]. Devono servire [all’adulto] a maturarlo globalmente, e a fornirgli di risorse conoscitive che gli valgano nella gestione complessiva della sua vita politica e sociale e lo rendano capace di elaborare cultura» (Simone 1976: 16).

Sperimentazioni partite nell’annualità 1974-75 – in quanto comunque legate al calendario scolastico – e che hanno rivelato da subito, in maniera più o meno esplicitata nei programmi, una specificità:

il momento del recupero dell’esperienza dei lavoratori, della loro soggettività, della loro visione del mondo con tutte le incoerenze e le rigidità proprie del senso comune (Rossetti Pepe 1977: 154).

E tale centralità, segnalata pressoché da tutti gli interventi di quegli anni – per cui «nei corsi di 150 ore si cerca di fare in modo che sempre l’apprendimento degli strumenti e delle abilità essenziali sia strettamente connesso con la comprensione critica dell’esperienza personale» (Bonini 1977: 82) –, viene accompagnata da altre dinamiche caratterizzanti la pratica andragogica:

- l’adulto come protagonista della formazione, che desidera conoscere cosa e perché impara ed avere un potere decisionale anche sulle scelte didattiche;
- un sapere riportato alla ‘vita reale’ («non si impara a far di conto sulla solita vasca da bagno che non si riempie mai perché è bucata, ma sulla busta-paga, sugli scatti di contingenza, sul prezzo dei viveri, sulla scala mobile e così via» (Bonini 1977: 83);
- una motivazione endogena molto forte espressa nella «volontà di imparare [...]: hanno tutti dichiarato di non aver alcun bisogno del “pezzo di carta” – “faccio il fresatore e continuerò a farlo anche in

seguito: il diploma di III media non mi serve a niente” – ma di volersi arricchire culturalmente, di voler imparare a dominare la lingua per capire, per farsi capire» (Simone 1976: 34).

Vale la pena notare che, se il riferimento, per le indagini su citate, è prioritariamente all'apprendimento/arricchimento della lingua italiana da parte di una popolazione a bassa scolarità e a forte dialettologia, non molto diverse risultano comunque le motivazioni addotte alla frequenza dei corsi di lingue straniere, come risulta dall'indagine condotta nei medesimi anni sul pubblico delle Civiche di Lingue di Milano.

Se consistente (il 49,4%) appare la scelta strumentale legata a motivi di lavoro e di studio, la restante parte è riconducibile ad aspetti che (Freddi 1973: 48-49) «rimandano alla cultura antropologicamente intesa (vacanze, contatti con stranieri, interesse per i moduli di vita del Paese straniero)».

Segno pertanto di una coscienza forte che – pur in tutte le innegabili difficoltà che vedremo – spinge l'adulto verso dinamiche di educazione permanente.

4.2 Gli adulti e le lingue

Quella all'educazione permanente è un'attenzione oggi genericamente ricondotta a meccanismi di globalizzazione, ma che già allora veniva individuata in un fermento socio-culturale legato ai cambiamenti epocali che il secondo dopoguerra aveva inevitabilmente aperto.

4.2.1 Educazione linguistica e sviluppo della persona

In tale contesto si affermava un'attenzione particolare all'educazione linguistica non più come una materia scolastica tra le altre, ma quale sede dello sviluppo della persona, in quanto all'interno dei processi di esclusione l'arma più vistosa, anche se non l'unica, era – allora come oggi – quella della discriminazione linguistica (Rossetti Pepe 1979: 150).

Negare ad una persona un pieno sviluppo linguistico non significa soltanto negarle uno strumento tecnico per superare le difficoltà imposte dalla scuola (i riassunti, i temi, ecc.), ma significa, molto più in profondo, negarle uno strumento fondamentale per il proprio sviluppo, e quindi condannarla ad un destino di subalternità. Il nesso tra deficit linguistico e svantaggio sociale appare sempre più chiaro (Simone 1976: 12-13).

E lo stesso Freddi, indagando a fondo le mete educative nell'apprendimento delle lingue straniere, sottolineava il prezioso arricchimento all'interno del «processo di autopromozione umana e spirituale», l'allargamento dell'«area della socialità» e il perfezionamento della civilizzazione intesa come «uno dei tratti significativi dell'umanità», che lo studio delle lingue porta con sé,

se non vogliamo creare degli automi capaci soltanto di adattarsi passivamente alle sempre rinnovanti tecnologie della produzione e a moduli consumistici che mortificano la persona umana, se vogliamo al contrario creare uomini che sappiano efficacemente affrontare la dinamica della moderna civiltà tecnologica, occorre dilatarne l'umanità, lo spirito di critica, di tolleranza, e sollecitare la loro disponibilità ad incontrarsi e a collaborare con gli altri popoli (Freddi 1974: 34).

Siamo nel pieno di quella che Balboni (2009: 87) definisce «rivoluzione glottodidattica degli anni Sessanta e Settanta», all'interno della quale la pubblicazione delle *Dieci tesi* del Gisel costituisce un passaggio fondamentale, sebbene queste tendano ad identificare l'educazione linguistica con l'insegnamento dell'italiano in una scelta di campo abbastanza netta all'interno della doppia accezione che, in quegli anni, esprimeva, invece, il termine *educazione linguistica*⁴²:

a) insegnamento dell'italiano;

⁴² Per una definizione precisa e un'approfondita analisi dell'educazione linguistica e delle tante denominazioni che vi ruotano attorno, si veda Balboni 2011: 30-38.

b) integrazione delle varie lingue insegnate.

Le *tesi*, inoltre, sono altresì inevitabilmente sbilanciate verso il mondo della scuola tradizionalmente inteso e anticipano i grandi cambiamenti che saranno introdotti dai nuovi programmi della Scuola Media del 1979, ma presentano ugualmente aspetti di grande interesse per il nostro discorso:

- lo sviluppo delle capacità linguistiche è legato allo sviluppo dell'essere umano nella sua interezza, «dall'età infantile all'età adulta» (II tesi);
- quella che viene definita “pedagogia linguistica” è ricondotta nell'alveo di un diritto costituzionale, espresso dall'art. 3, che «riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini “senza distinzioni di lingua”» e rimuove «gli ostacoli che vi si frappongono»; in questa azione un ruolo privilegiato viene riconosciuto e rivendicato alla scuola, ma si cita altresì la «fondamentale importanza dai centri di pubblica lettura ai centri di recupero» quali luoghi deputati ad un recupero dell'analfabetismo e ad una presa di coscienza della necessità di un'educazione permanente (IV tesi);
- viene data particolare importanza all'aspetto della comunicazione orale sia nella I tesi (centralità del linguaggio verbale) che, soprattutto, quando si sostiene che «la capacità di organizzare un discorso orale meditato o estemporaneo cade fuori dell'orizzonte abituale della pedagogia linguistica tradizionale» (VII tesi);
- viene riconosciuto un ruolo alla «situazione linguistica di partenza» (VII tesi) e al «retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale» (VIII tesi) del discente, anche se l'ovvio riferimento è alla condizione di forte dialettologia della popolazione;
- viene posto un grosso accento sull'importanza di un salto di qualità «adeguato alle esigenze di una società democratica» e legato ad una seria formazione dei docenti per una educazione linguistica che

diviene di conseguenza anche «un problema amministrativo e civile, un problema politico» (IX e X tesi).

A distanza di quarant'anni molti sono i cambiamenti soprattutto socio-culturali intervenuti, tanto da far ipotizzare a qualcuno un *restyling* del testo o l'aggiunta di un'undicesima e una dodicesima tesi (Colombo 2006), ma resta il valore di un testo in cui «il concetto di fondo – come evidenzia Caon (2008: 36) – era dunque che se è la società che induce differenze, è la stessa società – nello specifico, la scuola – che deve affrontare il problema delle differenze evitando che queste originino discriminazione ed emarginazione».

4.2.2 *Questioni neurofisiologiche, psicologiche e psicolinguistiche dell'apprendimento delle lingue in età adulta*

Accanto al grande interesse di tipo socio-culturale, si sviluppa in quegli anni anche un'attenzione più spiccatamente glottodidattica alle dinamiche psico e neuro linguistiche legate all'apprendimento in età adulta.

Gli studi di Titone (1971) e di Freddi (1971, 1973, 1974) aprono un fronte che ancora oggi è al centro dell'interesse degli studiosi, per cui la 'classica' asserzione che da bambini si apprendono meglio le lingue trova riscontri scientifici nelle prime indagini anatomico-fisiologiche del linguaggio. Questi

che si insedia nel cervello come un fitto reticolo di associazioni *percettivo-motorie* (audio-motorie, oculo-motorie e più tardi grafo-motorie) e *concettuali-motorie* – poggia su una realtà anatomico-funzionale. Man mano che l'esperienza e l'età avanzano, i circuiti della madrelingua si fissano sempre più saldamente; in linguaggio figurato diremo che si abitua a funzionare meccanicamente in determinate direzioni lasciando «tracce» profonde nella sostanza cerebrale. Si potrebbe quasi parlare di circuiti «stampati» nella corteccia cerebrale. Qui va ricercata una delle ragioni per le quali il soggetto adulto trova maggior difficoltà del soggetto giovane ad apprendere una seconda lingua (Freddi 1973: 55-56)⁴³.

⁴³ E fa quasi sorridere che a distanza di 40 anni le parole di Freddi continuino a trovare conferme e i principali quotidiani scrivano articoli dal titolo «Così imparare una seconda lingua modifica lo sviluppo del cervello» (<http://www.lastampa.it/2013/09/05/societa/cos-imparare-una-seconda-lingua-modifica-lo-sviluppo-del-cervello>)

Ma anche tutti gli aspetti di tipo motivazionale, affettivo e psicologico vengono alla ribalta, guidando – ancora oggi – determinate scelte didattiche in senso propriamente andragogico.

Lo studente adulto, ad esempio, non è sempre disposto a farsi guidare ‘asetticamente’ dall’insegnante, soprattutto se e nella misura in cui ha già studiato altre lingue straniere, per cui si attende di conseguenza che l’insegnamento della lingua che sta imparando proceda secondo schemi in lui già consolidati (Serragiotto 2004a: 113).

Anche l’importanza che l’adulto attribuisce all’immagine di sé e che lo blocca di fronte al timore di fare brutte figure incide molto di più che nel bambino, che spesso e volentieri gioca con le produzioni linguistiche senza preoccuparsi del giudizio dei compagni⁴⁴.

E non da ultimo la necessità per l’adulto – legata ad una maggiore capacità astrattiva e sistematizzante e a funzioni logico-deduttive – di essere guidato in una riflessione metalinguistica e metacomunicativa della lingua straniera il più chiara possibile, avere cioè un sistema di regole precise e solide su cui fare affidamento.

Per cui, quello che potrebbe sembrare un controsenso glottodidattico, nell’epoca del trionfo dei metodi comunicativi e dell’abbandono teorizzato dell’insegnamento della grammatica, viene focalizzato fin da subito come un’esigenza precipua dell’apprendente adulto che, in linea con il principio della “massima efficacia con il minimo sforzo”, tende continuamente

OJDJAvbl9LEsQRR2Whx1jJ/pagina.html) riportando studi di autorevoli università e riviste prestigiose come «Brain and Language».

⁴⁴ Freddi si sofferma nel descrivere quella che definisce una vera e propria «sintomatologia» delle reazioni dell’adulto che apprende una lingua straniera: «a) un’insicurezza e un senso del ridicolo che in qualche caso producono un’autentica paralisi psicomotoria; b) una coscienza della gratuità dello sforzo, il quale si presenta inverso rispetto a quello che conduce all’acquisizione della Lingua 1 (e cioè dal volontario all’automatico e dal sistema al discorso); c) un’esagerata tensione muscolare e meccanica; d) una grande faticabilità da riconnettere con il notevole dispendio di energie che la nuova esperienza richiede; un evidente senso di frustrazione da ricondurre al divorzio tra la ricchezza del pensiero e la modesta area di autonomia comunicativa ed espressiva in Lingua 2; f) numerose interferenze a tutti i livelli dovute sia alla pressione della Lingua 1 sia allo sforzo di rieducare i meccanismi neurofisiologici e psichici che sottostanno agli atti di lingua» (Freddi 1974: 33-34).

all'individuazione di meccanismi efficaci e produttivi che, per abitudini mentali e culturali, identifica nella creazione di una «grammatica personale».

«La spiegazione del fenomeno – sostiene ancora Freddi (1974: 44) – è abbastanza semplice. Se l'accostamento ad una lingua, osservato dal versante docente, presenta un carattere essenzialmente *induttivo* (dagli enunciati linguistici alla norma), esso tende a diventare *deduttivo* quando lo si consideri dal versante dell'allievo adulto».

Non va dimenticato, inoltre, che spesso – quando si tratta di apprendenti immigrati adulti, come vedremo a breve – la richiesta di focalizzare la lezione sull'insegnamento della grammatica deriva dal desiderio di veder riapplicato il metodo con cui hanno studiato una lingua straniera nel Paese di origine.

Questi ed altri aspetti dell'apprendimento delle lingue da parte di un pubblico adulto vengono schematicamente ricondotti da Mazzotta (1996: 48-70) a tre categorie precise:

- *variabili individuali*
- *variabili sociali*
- *variabili naturali*

Tra le variabili individuali «si possono annoverare caratteristiche quali la motivazione, i bisogni linguistici, i tratti della personalità, come ad esempio l'estroversione o l'introversione, la disponibilità ad accettare il rischio e lo stile cognitivo, oppure i fattori emotivi, come ad esempio l'ansia. Le variabili sociali sono fattori determinati dall'ambiente e dal contesto in cui il discente adulto vive o ha vissuto e tra esse si possono enumerare lo stile di apprendimento pregresso, oppure il contesto di apprendimento, vale a dire dove e come si impara la lingua. Le variabili naturali, infine, si possono definire come quegli aspetti innati che possono incidere in modo determinante sull'apprendimento di una lingua, tra questi, aspetti

d'importanza decisiva sembrano essere l'età e l'attitudine personale» (Begotti 2006b: 4).

Tutti aspetti che trovano ulteriori specifiche quando ci si trova di fronte ad un percorso di apprendimento di una L2 da parte di un pubblico particolare come quello degli immigrati adulti.

4.3 L'italiano come L2 per immigrati adulti

Imparare una L2 da adulti richiede fatica, sforzo, capacità di rimettersi in gioco più di qualsiasi altra “disciplina”; la lingua, infatti, è più di una disciplina: essa veicola l'immagine, lo status di una persona, la sua cultura. Sappiamo tutti quanto è frustrante avere poche parole per dire, per esprimere la ricchezza dei sentimenti e del proprio pensiero. Chiunque si sia trovato in gruppi di parlanti nativi come non nativo di livello iniziale, sa quanto sia fonte di disagio il non comprendere e il non poter parlare. L'adulto soffre molto di più del bambino di questo *gap* linguistico, poiché ha una minore disponibilità a mettersi in gioco e una maggiore necessità di mantenere una determinata immagine di sé (Maddii 2004: 47).

Questa descrizione, breve ma molto focalizzata, ci apre a uno degli aspetti nodali per questo studio.

Poiché le implicazioni di tipo psico e sociologico (teoria dei bisogni, dinamiche politiche legate all'acquisizione dei diritti, ecc.) sono già state ampiamente trattate nei capitoli precedenti e le questioni normative saranno invece oggetto del prossimo capitolo, cercheremo in questo contesto di concentrarci – pur consapevoli che continui riferimenti a dinamiche estremamente complesse, che chiamano in causa una molteplicità di fattori, saranno comunque inevitabili – su di una prospettiva più strettamente legata alla didassi.

Come ricorda Balboni (2009: 123), la didattica dell'italiano ad adulti «non ha una grande tradizione di ricerca in Italia, e quel poco che c'è è prodotto in ambito pedagogico piuttosto che glottodidattico», anche se – nota ancora – la realtà sta rapidamente mutando e dai primi anni del nuovo millennio ad oggi, assistiamo alla nascita di un settore di ricerca dedicato, grazie agli studi di Maddii (2004), Jafrancesco (2005), Begotti (2006), oltreché

contributi più specifici legati alla valutazione e certificazione – Barki *et al.* (2003), Barni (2001 e 2005) – e alla formazione di insegnanti e facilitatori nella L2 a immigrati adulti – Jafrancesco (2006), Serragiotto (2009 e 2010).

E poiché sempre Balboni (2011: 14) ci ricorda che ancora oggi, purtroppo, si continua ad utilizzare «italiano lingua straniera» e «italiano lingua seconda» in maniera spesso sinonimica⁴⁵, forse vale la pena spendere qualche parola in merito.

Sinteticamente è possibile ricondurre il concetto di L2 (lingua seconda) alla lingua appresa dopo la prima nel Paese dove essa viene parlata abitualmente, mentre con LS (lingua straniera) ci si riferisce invece ad una lingua appresa in contesto scolastico o extrascolastico, ma comunque formale, in un Paese in cui essa non viene parlata abitualmente.

Tale distinzione porta con sé tutta una serie di implicazioni glottodidattiche che non vanno mai trascurate. Santipolo (2006) ci offre un primo quadro con quattro principali aspetti nelle loro ricadute legate all'insegnamento,

	LS	L2
Aspetto psico-affettivo	<i>La motivazione per lo studio della lingua, specie quando questa non venga appresa per necessità strumentali (ad esempio un progetto migratorio verso l'Italia), deve essere continuamente stimolata e mantenuta viva.</i>	<i>La motivazione allo studio nasce dai bisogni strumentali quotidiani, cioè l'interazione con il contesto.</i>
Aspetto contenutistico	<i>Tutto l'input linguistico e culturale o comunque una sua percentuale altissima, che arriva ai discendenti, viene non solo fornito, ma anche controllato, gestito e messo in sequenza dal docente⁴⁶.</i>	<i>La maggior parte dell'input linguistico e culturale perviene ai discendenti dal contesto esterno alla classe, quindi senza una programmazione logica. Il ruolo dell'insegnante diventa pertanto quello di sistematizzarlo, renderlo comprensibile, non solo dal punto di vista semantico in senso stretto, ma anche in termini culturali e sociali.</i>

⁴⁵ Ciò potrebbe essere dovuto, come osserva Serragiotto (2009b: 35), all'uso dell'inglese americano *second* che, storicamente, anche in campo scientifico è spesso usato come sinonimo di *foreign*.

⁴⁶ Sebbene tale assunto sia stato messo oggi in parziale discussione dall'incredibile facilità di accesso a *input* diretti – 'senza mediazione docente' – costituito dal web, resta oggettivamente l'ambito d'aula quello in cui l'apprendente è coinvolto in un confronto serrato con le produzioni orali e scritte nella lingua *target*.

Aspetto funzionale	<i>L'autenticità pragmatica è scarsa.</i>	<i>L'autenticità pragmatica è assoluta.</i>
Aspetto socio-culturale	<i>I riferimenti socio-culturali sono mediati dall'insegnante che può quindi selezionarli e adattarli, presentandone alcuni e tralasciandone altri a sua piena scelta.</i>	<i>I riferimenti socio-culturali sono diretti, privi di alcuna mediazione da parte dell'insegnante; non vi sono cioè attenuazioni anche di quegli aspetti che potrebbero costituire cause di disagio o malessere per il discente (ad es. forme di razzismo, di luoghi comuni, di stereotipi, ecc., nei confronti di culture diverse).</i>

e in uno schema più recente Balboni (2012) focalizza, secondo domini ancora più puntuali, nessi e concatenazioni da tenere bene a mente.

	LS	L2
Presenza nell'ambiente	<i>La LS non è presente nell'ambiente in cui viene studiata: ad esempio, l'inglese studiato in Italia.</i>	<i>La L2 è presente nell'ambiente: è l'inglese studiato da un italiano in Inghilterra; è la situazione della lingua d'accoglienza per gli immigrati.</i>
Selezione e gradazione dell'input	<i>L'insegnante governa questo settore: sceglie i materiali, sa che cosa è stato già presentato e quanto ne è stato acquisito. Solo nell'inglese LS c'è dell'input (canzoni, film) che circola nei mass media fuori dal controllo del docente⁴⁷.</i>	<i>Il discente vive immerso nella L2 stessa, quindi l'insegnante non ha il controllo dell'input né di quanto e cosa il discente abbia appreso spontaneamente (e talvolta con errori) nella vita quotidiana.</i>
Figura del docente	<i>L'insegnante rappresenta per il discente la figura modello di parlante della LS; anche quando presenta altri modelli (ad esempio su CD audio, in video, ecc.), lui rimane la figura viva di riferimento.</i>	<i>L'insegnante non rappresenta per il discente la figura modello di parlante della LS; spesso, anzi, il discente ritiene che la lingua dell'insegnante sia troppo corretta rispetto ai suoi bisogni, che sia inappropriata, troppo formale rispetto ai contesti situazionali in cui passa la sua vita extrascolastica, priva di una serie di registri (colloquiale, volgare) che gli servono nella quotidianità.</i>
Tipo di attività didattiche	<i>In molti casi le tecniche di classe sono dei falsi pragmatici: basti pensare ad un roleplay in cui due persone della stessa lingua materna, che vivono vicine, che da anni sono insieme a scuola e fuori, devono parlarsi in un'altra lingua per dirsi cose che simulano la realtà. Nel dialogo docente-discente, poi, il falso è ancora maggiore in quanto quasi sempre l'insegnante fa delle domande di cui conosce le risposte.</i>	<i>In alcuni casi ci possono essere simulazioni e falsi come nella LS, ma nella maggior parte dei casi il docente può far domande vere, di cui non sa la risposta, che rimandano cioè alla vita reale, non simulata, dello studente nel Paese in cui la lingua seconda è parlata. L'uso della L2 in roleplay tra studenti di L2 è qui un'autentica necessità comunicativa, in quanto la L2 è l'unica lingua condivisa dagli studenti.</i>

⁴⁷ idem.

Curricolo e programmazione didattica	<i>L'insegnante e i materiali didattici che usa seguono un curricolo che spesso è esplicitato nell'indice del manuale; tale curricolo viene scrupolosamente seguito, passo passo.</i>	<i>L'insegnante deve avere un curricolo di riferimento, ma non può seguirlo passo passo perché lo studente di L2 porta in aula problemi in cui si è trovato e di cui chiede spiegazione: se l'insegnante voleva completare il comparativo ma lo studente gli dice che non capisce l'uso del gerundio, in quella lezione l'insegnante deve necessariamente occuparsi di verbi e non di aggettivi.</i>
Testing e valutazione	<i>L'insegnante sa quel che ha presentato, sa quali obiettivi minimi si è prefisso, conosce quanto è o dovrebbe essere stato acquisito nelle sessioni precedenti, quindi sa cosa verificare ed ha parametri per valutare l'acquisizione.</i>	<i>L'insegnante ha affrontato con lo studente alcuni aspetti della L2, ma molti altri sono stati acquisiti spontaneamente e l'insegnante, anche se li conosce, non può inserirli in una verifica collettiva, in quanto ogni discente ha una storia individuale; di conseguenza, la verifica formale tende di fatto a scomparire, lasciando il posto ad una continua analisi degli errori e del feedback.</i>
Uso della tecnologia	<i>Nella LS la tecnologia è fondamentale come complemento ai modelli linguistici del docente, per presentare materiali autentici, con voci di età e sesso diverso, per mostrare la cultura straniera, per garantire (con e-mail, webcam, ecc.) la comunicazione reale e non solo simulata con persone che studiano o usano la LS.</i>	<i>Non riveste ruoli particolari, anche se il suo uso può essere proficuo.</i>

Se poi ci concentriamo sulle differenze viste dal punto di vista del docente, la differenza tra LS ed L2 è sintetizzabile con una splendida metafora (Balboni 2002b: 2):

L'insegnante di italiano LS è un allenatore che imposta la partita come vuole lui, tanto i giocatori in campo sono tutti suoi, la partita è in realtà un allenamento interno in preparazione al grande match; l'insegnante di italiano L2 gioca invece una partita vera, i suoi giocatori sono in campo e si avvicinano alla panchina dell'allenatore per chiedere cosa devono fare in quella data situazione, visto che non hanno capito bene come gioca l'altra squadra, quella dei parlanti nativi.

Vediamo allora, in questa partita ideale, quante e quali implicazioni devono essere tenute in considerazione.

4.3.1 L'ambiente

Si tratta probabilmente della variabile più importante e più difficile da inquadrare in quanto, come appena visto, nelle dinamiche di apprendimento

di una LS è praticamente nulla l'incidenza di fattori esterni all'esperienza d'aula, mentre in un contesto migratorio l'italiano costituisce il mezzo di comunicazione quotidiana, lo strumento principale di interazione con i nativi in presenza di una pur minima relazione sociale.

Serragiotto (2003: 168) osserva giustamente come un tale aspetto possa configurarsi a «situazione privilegiata perché in questo modo l'insegnante può agganciare il suo insegnamento direttamente alla realtà quotidiana che gli studenti vivono, e può proporre tutta una serie di attività che si possono svolgere all'esterno dell'aula e che possono diventare molto motivanti soprattutto se si tratta di studenti adulti», ma è necessario ricordare come, alle volte, sia proprio l'ambiente a configurarsi quale ostacolo al processo di apprendimento.

In primis quando ci si trova di fronte a realtà di forte dialettologia⁴⁸ e gli immigrati devono fare i conti con una certa pressione esercitata dal gruppo di pari all'interno del quale desiderano o hanno necessità di integrarsi, trovandosi così a manifestare quel «sottodimensionamento sociolinguistico tipico di chi ha appreso l'italiano [...] attraverso l'esposizione alla lingua quotidiana e ai registri più informali e talvolta volgari o sovrapposti col dialetto» (Santipolo 2008: 154).

Sebbene, infatti, nessuno possa riconoscere al dialetto il prestigio di cui gode la lingua nazionale, «sono ben conosciute ai sociolinguisti quelle situazioni in cui il dialetto, in quanto varietà condivisa da una comunità, diventa elemento di identificazione col gruppo e può acquistare un valore» (Cuzzolin 2001: 94).

In secondo luogo quando le condizioni sociali e logistiche in cui si trovano a vivere gli immigrati non favoriscono la frequentazione dei luoghi deputati

⁴⁸ E chi scrive vive e lavora nella Regione Marche, individuata nel rapporto Istat pubblicato il 20 aprile 2007 *La lingua italiana, i dialetti e le lingue straniere* come una delle regioni a più forte persistenza: «Al centro solo nelle Marche e in Umbria si registra un uso del dialetto in famiglia superiore alla media nazionale (rispettivamente 56,1% nelle Marche e 52,6% in Umbria)».

all'apprendimento della lingua, siano essi istituzioni scolastiche o percorsi organizzati da Enti Locali, Caritas, Associazioni, ecc.

Uno dei limiti principali è spesso dato dall'ambiente di lavoro che rischia di essere 'totalizzante'. Rocca (2013: 37), riportando una recente indagine del CVCL di Perugia condotta su un campione di 171 questionari rivolti a datori di lavoro, evidenzia come, sebbene proprio questi ultimi ritengano prioritario che il migrante abbia una conoscenza – se pur minima e prevalentemente orale – della lingua italiana per ascoltare istruzioni ed eseguire le consegne affidate loro, confermano nei medesimi questionari che il 63% degli assunti «non ha mai frequentato un corso di lingua italiana perché assorbito dal lavoro, spesso h 24».

Per la componente femminile, inoltre, il lavoro domestico viene a configurarsi come l'imposizione di un «non incontro con l'esterno», soprattutto se intervengono fattori consuetudinari legati alla cultura di provenienza.

Qualora poi si trovasse uno spiraglio – lavorativo o culturale – che spinga, faciliti o quantomeno non impedisca la partecipazione ad un corso di lingua, occorre fare i conti con l'aspetto logistico.

Abitare in quartieri periferici, in piccoli paesi o nelle campagne può infatti costituire un ostacolo alla frequenza, soprattutto se gli unici spazi liberi restano gli orari tardo serali o notturni, privi spesso del servizio pubblico di trasporto.

Per concludere e spostando il discorso sull'ambiente propriamente didattico, è importante ricordare come anche l'assetto dell'aula, la disposizione di banchi e sedie, la presenza alle pareti di materiali che riguardano la lingua e la cultura italiana, le attrezzature tecniche disponibili, possano contribuire in maniera determinante a creare un clima accogliente e un'atmosfera positiva per facilitare l'apprendimento.

Non va dimenticato, infatti, quello che per un adulto può essere vissuto come un vero e proprio 'trauma' del trovarsi nuovamente tra i banchi,

«costretti a ritornare a un tipo artificiale d'infanzia» (Illeris 2013: 14) e sperimentare situazioni che possono essere percepite come umilianti.

I corsi di integrazione linguistica e sociale dell'italiano ad immigrati adulti sono stati organizzati nel corso degli anni da una serie di Enti ed Istituzioni pubbliche e private, spesso *non-profit*, che rendono difficile focalizzare un *setting* unitario, ma chi ha insegnato in un CTP – ad oggi forse la principale realtà per l'accoglienza e la didattica dell'italiano come L2 – sa benissimo che le aule messe a disposizione sono quelle di una scuola superiore, quando non di una scuola media: quella sedia, quel banco spesso troppo basso, quella disposizione a due a due (in quanto occorre spesso fare i conti con il personale di servizio e/o con le norme di sicurezza che non consentono diverse disposizioni) che impatto hanno?

Nella misura in cui prendiamo a considerare gli adulti immigrati come 'categoria glottodidattica' (Tuciarone 2003) – anche per loro (come per i più giovani) va di conseguenza ricreato un ambiente il più possibile accogliente e rispettoso della loro storia.

4.3.2 *Un pubblico fortemente eterogeneo*

Ancora una volta, più che di storia al singolare sarebbe corretto parlare di "storie" di immigrazione. Tracciare, infatti, un *identikit* dell'immigrato adulto che frequenta i Corsi di Integrazione Linguistica e Sociale non è cosa facile; incrociando i dati dei principali documenti statistici⁴⁹ con quelli emersi dal questionario somministrato da chi scrive tramite la rete dei CTP (cfr. 10.1.4), emerge un quadro che presenta solo alcune caratteristiche comuni: quanto al progetto di vita si tratta di persone o che si spostano alla

⁴⁹ Si veda, in calce alla bibliografia, la sitografia di riferimento; principali fonti sono comunque:

http://www.indire.it/ida/content/index.php?action=read_sezione&id_m=8453

<http://esa.un.org/unmigration/wallchart2013.htm>

<http://edanet.marche.it/eplitev2/EDANET/ContentManagement/default.aspx> (accesso con password).

<http://nova.istitutovolterraelia.it/> (accesso con password).

ricerca di un lavoro, ovvero di ricongiungimenti familiari, non dispongono in genere di grandi risorse finanziarie e provengono da Paesi economicamente deboli, per lo più non comunitari (ad eccezione della Romania⁵⁰), che hanno attraversato o stanno attraversando periodi di grande instabilità politica, quando non di vera e propria guerra.

Al di là dei riferimenti statistici, da un punto di vista didattico le variabili da tenere maggiormente in considerazione sono:

- *provenienza linguistica e culturale*

esistono classi monolingue, soprattutto organizzate in collaborazione con associazioni di migranti, ma la realtà più diffusa è ovviamente quella di classi eterogenee dal punto di vista delle nazionalità.

Tale fattore può risultare molto incidente, anche se la situazione di partenza della classe dovesse essere apparentemente omogenea dal punto di vista del livello linguistico, come normalmente, nelle realtà più attrezzate, si cerca di ottenere tramite test di posizionamento costruiti sulle linee del *Framework*.

La distanza tipologica, il livello di istruzione (oltreché fattori eminentemente personali, quali attitudini, stili cognitivi, di apprendimento, ecc.), la cultura scolastica di provenienza (intesa come abitudine ad un determinato metodo e *setting* scolastico) possono infatti creare, fin dopo le prime lezioni, differenze significative nei ritmi di apprendimento di cui il docente non può non tener conto. Trascurarle significherebbe trovarsi ben presto con una classe multilivello di difficile gestione. Metterle in risalto in maniera superficiale o non rispettosa potrebbe portare ad incidenti culturali altrettanto complessi da controllare o provocare persino l'abbandono.

⁵⁰ Al 1° gennaio 2013 i Paesi di cittadinanza più rappresentati sono Marocco (513.374), Albania (497.761), Cina (304.768), Ucraina (224.588) e Filippine (158.308). Fa eccezione la componente rumena, che ha superato il milione di abitanti giungendo a rappresentare il 21% della popolazione immigrata e un record tra i Paesi Europei, che in totale accolgono circa 2,5 milioni di emigranti dalla Romania. Fonte Istat.

- *età e permanenza in Italia*

al di là di alcuni aspetti legati alla percezione della lingua (Cuzzolin 2001), che con il crescere dell'età e della permanenza superano la semplice constatazione superficiale che l'italiano è difficile – fino a passare all'eccesso opposto, per cui molti immigrati ormai integrati affermano che l'italiano è molto più facile della loro lingua –, l'incidenza anagrafica sull'apprendimento della lingua non sembra essere così decisiva rispetto ad altri fattori⁵¹.

Trattandosi di un pubblico complessivamente definibile 'adulto', infatti, «i processi di evoluzione della competenza linguistica nella L2 sono terminati per ciò che riguarda i meccanismi di facilitazione degli automatismi di apprendimento e di gestione dell'uso linguistico» (Vedovelli 2001: 116).

- *sexso*

il sesso può risultare, invece, una variabile non indifferente da un punto di vista didattico, «soprattutto in quelle culture dove non c'è un rapporto paritario; proprio per questo motivo possono sorgere problemi nel gestire la classe in cui le donne si sentono imbarazzate alla presenza di uomini, o uomini immigrati che per motivi culturali non accettano un rapporto paritario con l'altro sesso e quindi troverebbero difficoltà a stare in una classe dove c'è una donna come insegnante» (Serragiotto 2010: 218).

Molte donne, inoltre, hanno difficoltà ad accedere a percorsi linguistici completi e strutturati (soprattutto se in orario tardo pomeridiano e serale) perché destinate all'adempimento delle incombenze familiari e quindi necessitano di percorsi mirati di alfabetizzazione per iniziare il processo di integrazione.

⁵¹ Il nostro riferimento, com'è ovvio, è in un pubblico fuori dal contesto scolastico di base, in cui sono inseriti ad esempio anche i migranti minori non accompagnati ritrovati sul territorio italiano. Si tratta in tal caso di un'utenza particolare affidata alle cure dei Servizi Sociali degli Enti Locali dei Comuni dove viene per la prima volta identificato il minore. Ancona, in quanto città portuale, è luogo di frequente sbarco di minori non accompagnati.

Un processo ritardato non per mancanza di volontà, ma per l'esistenza di dinamiche non solo cognitive e culturali, ma anche 'affettive', spesso ignorate dagli immigrati quanto dagli stessi italiani, che costituiscono un freno alla nascita di una società multietnica dentro percorsi naturali ed accettati con serenità.

- *formazione*

è fuor di dubbio che il grado di scolarizzazione – intendendo ovviamente quello conseguito nel Paese di origine – è fortemente correlato alla capacità di apprendere una lingua seconda.

La scolarizzazione, infatti,

favorisce quelle capacità di generalizzazione, astrazione, modellizzazione e riflessione metalinguistica che di solito sono date per presupposte nell'insegnamento della L2 (Minuz 2005a: 63).

Almeno quattro aspetti è possibile mettere in luce nella loro ricaduta didattica, in quanto il livello di istruzione incide:

- a) sul tipo di input linguistico che è possibile mettere in campo, non solamente legato al livello di conoscenza della lingua italiana, ma anche all'*enciclopedia* a disposizione dell'apprendente;
- b) sulle capacità cognitive e metacognitive sviluppate e su cui un docente può fare affidamento;
- c) sulle competenze di lettura e scrittura acquisite in L1 che possono essere trasferite nel processo di apprendimento della L2;
- d) sulla trasferibilità dei codici e degli usi della lingua scritta dalla L1 alla L2.

Da non trascurare, poi, lo stile di insegnamento che ha 'subìto' nel proprio vissuto lo studente.

Esemplificativa in tal senso la metodologia di apprendimento degli studenti orientali.

Generalmente nel sistema scolastico orientale uno studente abbina il termine “apprendere” a “memorizzare” e questo semplicemente perché le lingue orientali presentano migliaia di forme diverse di ideogrammi che vanno memorizzate nel corso degli anni. Insegnare una lingua straniera a uno studente orientale utilizzando una metodologia di tipo induttivo, in particolare durante il primo approccio alla nuova lingua, significa porlo in seria difficoltà e spesso rendere inefficace l’insegnamento, poiché egli generalmente non è abituato a fare ipotesi e confrontarsi con i compagni per ricercare le regole della lingua, bensì richiede tabelle da memorizzare, frasi da copiare e ricordare (Serragiotto 2008: 179).

Per cui senza rinnegare il valore di quanto affermato dagli studi di glottodidattica degli ultimi decenni sull’indiscusso valore della ‘trasmissione delle regole’ secondo il modo induttivo di generare acquisizione, più appropriato ai metodi naturali di conoscenza del nostro cervello, non va dimenticato che l’adulto richiede spesso una sistematizzazione esplicita delle regole grammaticali. Come ricorda Begotti (2006: 27), «un adulto che ha già imparato una lingua straniera applicando delle regole, d’altronde, si accosterà più volentieri a un’altra lingua straniera se sa di poter contare su una metodologia conosciuta, su una sistematizzazione che lo rende psicologicamente più sicuro».

4.3.3 Motivazioni e bisogni per l’apprendimento

Tra le variabili più complesse da tenere in considerazione rispetto al pubblico degli immigrati adulti ci sono sicuramente le motivazioni all’apprendimento della lingua, strettamente connesse ai loro bisogni e calate fortemente nel contesto storico e socio-culturale di riferimento, per cui è possibile affermare senza ombra di dubbio che la ‘rivoluzione’ normativa, che a seguire dalla Legge 94 del 2009 ha introdotto il livello minimo di conoscenza della lingua italiana, ha avuto una grossa incidenza sull’aspetto della motivazione allo studio della lingua italiana.

L’incidenza di tali cambiamenti nell’iter avviato con la Legge 94/09 è oggetto dei prossimi capitoli e dello studio di caso, ma è importante in

questo contesto approcciare all'aspetto dei bisogni e delle motivazioni da un punto di vista più generale.

Abbandonare il Paese di origine, la famiglia e gli affetti, i punti di riferimento sociali e territoriali, la casa e i ritmi di vita, il clima e le abitudini alimentari, l'ambiente culturale e religioso, i linguaggi e i registri comunicativi conosciuti, così come perdere il senso di autonomia, il senso di sé e della propria identità, le competenze e il riconoscimento sociale acquisito in tutto l'arco di una vita, pongono l'immigrato in una condizione di incertezza. I suoi bisogni sono molteplici, in continua evoluzione e in stretto rapporto di interdipendenza tra di loro (Massara 2001: 187).

La complessità del quadro appena illustrato ci dice fin da subito che la piramide di Maslow (cfr. cap. 3) nel caso di adulti immigrati risulta probabilmente inadeguata, a causa di una condizione che determina inevitabili oscillazioni nella gerarchia dei bisogni i quali, all'interno di un progetto migratorio difficilmente ben definito, forse mai definitivo e costretto a frequenti rinegoziazioni, sono soggetti a continue interazioni e intersezioni tra gli stessi.

E la questione stessa dell'apprendimento della lingua è fondamentale in questo contesto, in quanto assume valenze identitarie in quel processo di costruzione del sé adulto che abbiamo visto essere una dinamica in continuo sviluppo.

Come osserva Vedovelli (2001: 29-30), infatti,

per quanto riguarda gli immigrati, la lingua esalta la sua funzione di principio di identità: nella lingua si catalizzano i problemi di identità *perduta* (quando si lascia il proprio Paese e si perde il contatto quotidiano con la propria lingua), *cercata* (nel tentativo di essere nel Paese ospite), *scissa* (quando le due identità culturali non si ricompongono e l'apprendimento linguistico si blocca e non ne consente l'integrazione), *equilibrata* (quando il migrante segnala nell'adeguata competenza linguistica il successo migratorio che non rinnega le radici d'origine) [...].

Agire sulla lingua, ponendo le condizioni per sviluppare la competenza in italiano e insieme per mantenere la competenza nella L1, significa porre le condizioni per la riuscita dei processi di identità.

La lingua appare dunque strumento che 'attraversa' i vari livelli del bisogno nel percorso di un immigrato, tanto che «nell'ambito della scala di Maslow,

la motivazione per una prima alfabetizzazione può essere collocata nei bisogni primari, ovvero tra i primi due gradini, in quanto rappresenta un mezzo fondamentale per la sopravvivenza e l’inserimento sociale e lavorativo, mentre la motivazione al perfezionamento della lingua seconda risponde a bisogni secondari quali associarsi ad altri, conquistarsi la stima altrui e realizzarsi totalmente» (Serragiotto 2008: 184).

Appare quindi più adeguato adottare un sistema, quale quello strutturato da Massara (2001), in cui suddividere i bisogni in sei macroaree all’interno delle quali le necessità linguistiche assumono diverse declinazioni, dall’alfabetizzazione al perfezionamento.

Macro aree	Articolazione dei bisogni
Accoglienza e regolarizzazione	<i>Trovare un luogo di ascolto e orientamento Localizzare un ufficio informazioni Presentare la domanda di regolarizzazione Ottenere i documenti per il soggiorno</i>
Lavoro	<i>Trovare un lavoro “qualsiasi” per il sostentamento Inserirsi socialmente in ambito lavorativo Acquisire lessico tecnico-specialistico Individuare corsi di qualificazione-specializzazione professionale Trovare un lavoro qualitativamente ed economicamente migliore</i>
Abitazione	<i>Trovare un alloggio provvisorio Trovare una sistemazione abitativa definitiva (anche in funzione del ricongiungimento familiare) Acquisire strumenti e competenze per una gestione adeguata della casa</i>
Salute e assistenza	<i>Conoscere la mappa del territorio Localizzare i servizi presenti sul territorio Acquisire le modalità per usufruire dei servizi Acquisire la terminologia specifica</i>
Formazione	<i>Ascolto e accoglienza Localizzare i corsi di italiano come L2 Accedere ai corsi in orari compatibili con impegni lavorativi e familiari Poter abbandonare e rientrare nei percorsi formativi Acquisire competenze comunicative verbali e non Conoscenza della cultura del Paese ospite Riconoscimento dei titoli e delle competenze acquisite Formazione professionale</i>
Socializzazione	<i>Entrare in contatto con nativi e connazionali Rapporto con mezzi di comunicazione di massa Localizzare luoghi di aggregazione con nativi e connazionali Ampliare le proprie relazioni interpersonali con nativi e connazionali Mobilità</i>

Ovviamente occorre tener presente, come indicato dalla stessa Massara (2001: 191), che «l'ordine suggerito non deve essere considerato in modo rigido e restrittivo, si propone come ordine cronologico indicativo, senza pretendere che si adatti ai percorsi personali di tutti gli immigrati».

Ma soprattutto occorre evidenziare come le macroaree non costituiscano settori di intervento rigidamente separati l'uno dall'altro, questo per evitare quella che viene chiamata una 'spartizione del territorio' troppo spesso praticata a livello istituzionale e che ha impedito per lungo tempo una collaborazione tra gli operatori dei vari ministeri e dei vari enti locali e amministrativi del territorio.

Lavorare a compartimenti stagni è quanto di più lontano dalla risposta ai bisogni di un immigrato che non può trovare un lavoro regolare se non è in possesso di un permesso di soggiorno, cui peraltro non avrà più accesso se non dimostra una determinata conoscenza linguistica senza la quale, al fondo, farà fatica a muoversi autonomamente nella nuova realtà e ad accedere ai servizi pensati anche per lui.

In virtù di tutto ciò l'adulto immigrato tenderà a scegliere le opportunità formative in modo selettivo e finalizzato ad uno scopo ben preciso, in quanto il suo interesse sarà indirizzato verso ciò che gli consente di realizzare il proprio ruolo sociale (Begotti 2006) all'interno delle macroaree di cui sopra.

Ne consegue pertanto, come punto nodale di tutta la scommessa andragogica, un pieno e cosciente coinvolgimento del discente nei processi formativi, fin dalla progettazione stessa del percorso di studi, attraverso una prassi che ormai sembra essere sempre più consolidata e che prende il nome di "patto formativo"⁵².

⁵² Già Knowles parlava di «contratti di apprendimento» per la negoziazione del percorso didattico.

Tale ‘accordo’, ovviamente, mirerà alla negoziazione non soltanto delle modalità di erogazione del corso (tempistiche, impegno richiesto, disponibilità, ecc.), delle tecniche e dei materiali⁵³, delle dinamiche di classe su descritte, ma anche – oggi più che mai – della valutazione delle competenze che potrà essere rilasciata in uscita, che deve essere fatta in piena linea con le indicazioni che provengono dal Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue e altresì tenendo in alta considerazione le indicazioni della vigente normativa che regola l’ingresso e il soggiorno degli immigrati in Italia⁵⁴.

Fondamentale in tutto questo diventa il ruolo degli attori che si occupano di tutta la gestione del percorso formativo, *in primis* la figura del formatore che, come evidenzia Begotti (2006: 21), è qualcosa di più del ‘classico docente’ come lo intende la tradizione scolastica istituzionale: «il formatore di adulti in realtà investe una molteplicità di funzioni nell’ambito dello stesso ruolo professionale, in quanto può essere un *counsellor*, un facilitatore, un *tutor*»⁵⁵.

4.3.4 Il ruolo del docente

Il ruolo dell’insegnante di italiano come L2 ad adulti immigrati è (o dovrebbe essere) – se possibile – quanto più distante possibile rispetto

⁵³ Oggi sempre maggiore attenzione viene posta sull’utilizzo delle cosiddette NT (nuove tecnologie) per l’insegnamento della lingua: computer, accesso ad internet, Lavagna Interattiva Multimediale, e così via. Questo pone un ulteriore accento sull’accortezza con cui il patto formativo viene steso in quanto, se per buona parte dei discenti adulti (e la totalità di quelli adolescenti) tale ricorso viene visto in chiave motivante, per alcuni soggetti il trovarsi di fronte ad uno strumento nuovo, per il cui utilizzo non possiedono sufficiente competenza, potrebbe significare un ostacolo insormontabile con il conseguente abbandono del corso.

⁵⁴ Il riferimento è, ovviamente, al D.M. 4 giugno 2010, che regola il rilascio del permesso CE per lungo soggiornanti, e al D.P.R. 179 del 14 settembre 2011, che introduce l’accordo di integrazione per tutti i nuovi ingressi. Ma si veda *infra*.

⁵⁵ In realtà già nell’opera di Rogers (1969: 187-198), considerato non a torto il fondatore del *counselling*, si trovano espliciti riferimenti ad un docente che sia soprattutto ‘facilitatore dell’apprendimento’.

all'immagine comune del docente⁵⁶, da un lato, ma dovrebbe anche rifuggire tendenzialmente da alcune mitizzazioni del formatore⁵⁷ spesso così in voga, soprattutto in ambito aziendale.

Innanzitutto occorre sottolineare che

insegnare a leggere e scrivere a persone che sono poco o per nulla alfabetizzate mentre si insegna loro la lingua italiana è un compito nuovo, per il quale non bastano le competenze professionali che attualmente lavorano nelle strutture dell'educazione degli adulti. Si viene di fatto creando una nuova figura professionale, informale perché non riconosciuta⁵⁸. È una figura complessa perché deve essere in grado di rispondere ai bisogni formativi di un pubblico assai differenziato per lingua e cultura di provenienza, interessi e motivazioni, età e anche gradi di padronanza della lingua scritta (Minuz 2005a: 9).

Ma si tratta di una descrizione che pertiene non solo all'alfabetizzatore, ma al docente di italiano come L2, soprattutto nel particolare impatto con il pubblico immigrato adulto, nei confronti del quale tutte le accortezze da tenere esplicitate dalla teoria andragogica (cfr. cap. 3) vengono complicate da una molteplicità di fattori le cui combinazioni sono potenzialmente infinite, dall'analfabeta al laureato, dalla donna vittima di tratta alla moglie

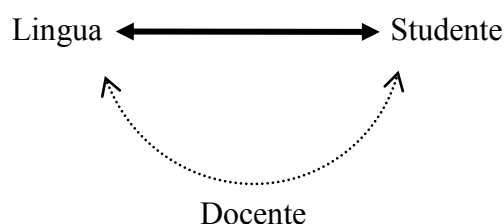
⁵⁶ Come osserva Tosi (1995: 69), rispetto alla classe di italiano L2 è comune avere in mente l'immagine di una persona che parla di fronte ad un gruppo fermo e spesso in silenzio, con la conseguenza che l'interazione in classe, al di là dell'insegnamento della grammatica, è pressoché inesistente o quantomeno eccessivamente formale. Sulla figura del docente, in particolare come insegnante L2, si segnalano Balboni 2012, Serragiotto 2003, 2009a e 2009b, Celentin 2003, Begotti 2006.

⁵⁷ Descritte con efficacia da Mottana (1993) che ne classifica nove tipi: il formatore *formatore*, il formatore *terapeuta*, il formatore *maieuta*, il formatore *interpretante*, il formatore *militante*, il formatore *riparatore*, il formatore *trasgressore*, il formatore *distruttore*, il formatore *tecnocrate*. Interessante anche il percorso che all'interno della glottodidattica dagli anni settanta ad oggi ha visto il docente ora come *facilitatore*, come *consigliere*, come *maieuta*, *tutore* e *regista* (Balboni 2012: 110).

⁵⁸ Innumerevoli e da più versanti in questi anni le richieste ai Ministeri e i tentativi di far riconoscere la figura professionale del docente di italiano come LS/L2. Più volte se ne è fatta promotrice l'ILSA (Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati, nata nel 1990; cfr. www.associazione-ilsa.it) e il presidente Maggini nel XV Convegno Nazionale (10-11 novembre 2006) auspicava "nella scuola pubblica italiana una classe di concorso destinata agli insegnanti di italiano L2". Più recentemente il convegno organizzato dall'Apidis (Bologna, 29 novembre 2010) ribadisce il problema fin dal titolo "Insegnare italiano come lingua seconda: riconoscere e valorizzare la figura professionale dei docenti specialisti. Un contributo all'integrazione linguistica e sociale degli stranieri". Per non parlare delle petizioni, come l'ultima in ordine di tempo per raccogliere 5000 firme da inviare al MIUR: https://secure.avaaz.org/it/petition/Riconoscimento_ufficiale_della_figura_professionale_de_l'insegnante_di_italiano_per_stranieri_L2LS/?tBYMWFb

di un italiano, dal giovane desideroso di trovare occupazione, all'anziano giunto per ricongiungimento familiare, solo per limitarci agli esempi più evidenti e diffusi.

Per cui, se a livello generale si può riprendere l'immagine proposta da Balboni (2012)



e dedurre che il docente è innanzitutto «un veicolo e un gestore di informazioni da un polo all'altro – e la sua collocazione gli affida il compito di fare in modo che quello spazio semicircolare non si inclini verso un lato (privilegiare lo studente, accettandone errori, creando testi inautentici, e inverosimili e rallentando appositamente la lingua per facilitarlo, ecc.) o verso l'altro (proponendo lingua di livello troppo alto o troppo basso, assumendo il ruolo di giudice giusto-sbagliato senza tener conto delle processabilità e delle sequenze acquisizionali)», la particolare tipologia di studente rappresentato dall'immigrato adulto fa sì che l'insegnante assumi in sé, di volta in volta, vesti anche molto diverse tra loro (Serragiotto 2003):

- *facilitatore*: creando le migliori condizioni perché gli studenti possano apprendere;
- *organizzatore e animatore*: gestendo al meglio le innumerevoli differenze che la classe può presentare;
- *consulente linguistico*: accompagnando gli studenti alla sistematizzazione di una lingua nella quale sono già immersi;
- *sperimentatore ed artista*: sperimentando nuove tecniche e nuovi materiali anche in misura estremamente fantasiosa, in quanto la

complessa tipologia rende difficile seguire in maniera pedissequa un sillabo e/o un manuale specifico;

- *ascoltatore attento*: vestendo il ruolo di persona seriamente interessata alla storia che ogni migrante porta con sé, facendo sì che proprio l'esperienza diventi terreno di condivisione ed apprendimento.

In quest'ultimo aspetto il docente deve poter amministrare sapientemente la conversazione, distribuendo i turni di parola senza assumere mai un ruolo preponderante⁵⁹.

Fondamentale in questo senso il percorso formativo che il docente di italiano a stranieri intraprende e che va ben oltre il problema dei contenuti: «per quanti se ne offrano saranno sempre troppo pochi. Ma i contenuti riguardano corsi che durano qualche settimana, qualche mese, qualche anno, poi c'è il tempo di una vita per continuare ad arricchire gli aspetti contenutistici della propria formazione» (Balboni 2009c: 35).

In questo senso è possibile parlare di (Ciliberti 2007) un «imparare ad insegnare»⁶⁰, che si esplica in un percorso «a tappe di avvicinamento all'obiettivo finale – quello di essere non “l'insegnante ideale”, ma il migliore insegnante che si possa divenire», in questo rispondendo al requisito essenziale di coniugare la teoria con la pratica.

Non diversamente dallo studente adulto, anche l'insegnante è importante che entri in una prospettiva di *lifelong learning*.

⁵⁹ Come osserva Balboni (2012: 111), «per svolgere la sua funzione l'insegnante parla. La percentuale di tempo usata dal docente sul tempo totale della lezione [TTT, *Teacher's Talking Time*] è una variabile utile per osservarne lo stile didattico».

⁶⁰ La studiosa fa sua traducendola la definizione di “inter-teaching” proposta nel 1999 da Malderez e Bodoczky in analogia con i processi di “inter-lingua”.

4.3.5 Dalle sequenze acquisizionali ai materiali didattici

L'immigrato appena arrivato in Italia mette in azione una rete di attività linguistiche e cognitive molto complesse, apparentemente impenetrabili. Tuttavia la letteratura scientifica ci indica percorsi di analisi importanti e ci fornisce riferimenti teorici utili da cui attingere nel momento in cui intendiamo programmare la didattica o ci ritroviamo davanti a situazioni di difficile lettura per la realizzazione del nostro lavoro.

Il riferimento di Santoru (2006: 63) è ovviamente agli studi di linguistica acquisizionale. Questi, attraverso l'analisi di *corpora* sempre più ricchi e dettagliati, raccolti in situazioni differenti e man mano codificate dai centri universitari, sono in grado di fornire una descrizione sempre più precisa degli stadi del *continuum* linguistico dell'immigrato, del suo costante progresso dall'arrivo nel paese ospitante in avanti⁶¹. Consentono, pertanto, di individuare aspetti precipi a livello morfosintattico e funzionale tipici di ogni 'tappa'.

Non è compito di questo studio approfondire le sempre nuove implicazioni che possono derivare dal rapporto tra linguistica acquisizionale e glottodidattica, né le singole sequenze acquisizionali individuate e validate nel corso degli anni⁶², ma vale il fare propria l'indicazione per cui ogni docente può, osservando il comportamento linguistico dei corsisti durante l'esperienza didattica in vari contesti e con differenti pubblici, crearsi un proprio «serbatoio» (Celentin 2003: 16) di produzioni linguistico-comunicative e analizzarle alla luce di quanto indica la linguistica

⁶¹ Potenzialmente per tutta la vita. Al momento gli studi non sono in grado di indicare quale sia il termine anagrafico (sempre che esista e sia individuabile almeno in una fascia ristretta) dopo del quale non avviene più progresso nell'interlingua. Come osserva Giacalone Ramat (2001: 69), infatti, «studiando le varietà meno avanzate, si constata molte volte (e il caso è frequente nel contesto migratorio) il blocco dell'apprendimento, la cosiddetta *fossilizzazione*. Ma questo fenomeno non investe di solito la totalità dei livelli della lingua, perché il lessico continua ad arricchirsi sotto la spinta delle nuove esperienze della vita individuale, mentre la grammatica si arresta ad uno stadio più o meno semplificato rispetto alla lingua di arrivo».

⁶² Per questo si rimanda agli studi di Vedovelli, Massara, Giacalone Ramat (2001), di Giacalone Ramat (2003), di Bernini (2005), quest'ultimo focalizzato sull'acquisizione del lessico e di Costamagna-Scaglione (2008), che affronta invece l'acquisizione di categorie fonologiche e categorie tempo-ASPETTUALI. Focus sulle sequenze acquisizionali e sul pubblico sinofono sono invece nella curatela di Di Passio-Paolini (2010) con interventi di Giacalone Ramat, Banfi, Fratter, Jafrancesco, Quercioli. Riflessioni in merito, legate alla possibilità di costruzione di un *sillabo*, in Lo Duca 2006.

acquisizionale. Occorre naturalmente che tali produzioni siano valutate in relazione alla distanza tipologica della lingua, ad eventuali interferenze, nonché a momenti significativi della storia migratoria (ad esempio, come già visto sopra, la formazione pregressa nel proprio Paese, ovvero il tempo di permanenza in Italia, il contesto lavorativo a maggiore o minore dialettologia, ecc.) che possono permettere il formarsi di un quadro ricco di elementi pragmatici di grande utilità⁶³.

Conseguenza principale di questo lavoro, per un docente, è il diverso sguardo a quel momento di distacco/distanza dalla produzione standard che è comunemente chiamato “errore”. Nell’alveo della linguistica acquisizionale, infatti, è possibile considerare la produzione che differisce dalla norma non come un momento in cui la regola viene infranta, bensì come il percorso di costruzione della regola all’interno dell’interlingua dell’immigrato.

Un percorso che, proprio per la presenza costante di *input* incontrollabili ed estremamente vari che provengono dal contatto quotidiano con i nativi, va ovviamente monitorato con costanza e ricondotto di volta in volta a quel ‘serbatoio’ prezioso di cui sopra.

Un secondo elemento importante di questo lavoro risiede nella possibilità di ‘manipolare’ materiali autentici adattandoli in modo da chiarire il tratto prescelto dell’input in chiave acquisizionale, di selezionare materiali esistenti⁶⁴, financo all’ideazione di interventi individualizzati e mirati sulle necessità del singolo allievo o del gruppo linguistico di riferimento.

Ovviamente i contenuti didattici devono essere quanto più possibile basati sui bisogni reali e concreti, sulla lingua d’uso.

⁶³ Come osserva Lo Duca (2003: 255), «se è prematura l’idea di costruire un sillabo organico e coerentemente organizzato sulla base dei risultati degli studi acquisizionali che presenti le strutture della lingua d’arrivo nello stesso ordine in cui esse emergono nell’acquisizione spontanea [...], è invece già possibile trarre dalla letteratura sull’acquisizione spontanea dell’italiano come L2 informazioni utili a circoscrivere i fenomeni già indagati allo scopo di delineare alcune piste di lavoro didattico».

⁶⁴ Una delle più grandi novità dell’ultimo quinquennio è infatti il proliferare di prodotti editoriali specifici per un pubblico immigrato adulto, categoria assolutamente trascurata fino a pochi anni or sono.

Ne consegue che, come osserva Rocca, «nella produzione di manuali L2, dispense e cosiddetto “materiale grigio”, la sola metodologia utilizzabile è quella caratterizzata dal riferimento ai descrittori del Quadro Comune, ai repertori linguistici per l’italiano definiti nel Profilo della Lingua italiana»⁶⁵. Ciò permette, unitamente al lavoro sulle sequenze acquisizionali, un adattamento ai bisogni specifici dell’utenza di riferimento, anche in termini di «funzioni, nozioni, lessico, contenuti, cornici situazionali, generi e fonti» (2010: 115).

4.3.6 *Il nodo degli analfabeti*

Dai dati riportati dal MIUR in una ricerca del 2003 (Minuz 2005b: 112), circa un terzo delle donne e degli uomini che seguono i corsi di italiano lingua seconda nelle strutture pubbliche, nella fattispecie i Centri Territoriali Permanenti per l’educazione in età adulta, ha una scolarità inferiore ai cinque anni.

A distanza di 10 anni da quella indagine, ci si trova paradossalmente in una situazione non di molto differente. Al contrario – se possibile – dall’entrata in vigore del D.M. 4 giugno 2010 (che inserisce l’obbligo di sostenere un esame o frequentare un corso che attesti una conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Framework al fine di ottenere il permesso CE per soggiornanti di lungo periodo) abbiamo di fatto assistito al ‘riemergere’ di gruppi di stranieri, spesso sconosciuti ai circuiti formativi istituzionali, che – pur in Italia da diversi anni – non posseggono le competenze linguistiche e comunicative minime per poter affrontare il Test... Ma di più: non posseggono le competenze indispensabili ad una interazione di sopravvivenza con i nativi senza l’ausilio di loro connazionali che, in possesso di competenza linguistica e comunicativa più alta, fungono da quotidiani mediatori linguistici.

⁶⁵ Parizzi-Spinelli 2010.

Gli stessi corsi proposti su tutto il territorio nazionale raggiungono in realtà solo una percentuale esigua dei migranti adulti, se è vero quanto riporta una più recente indagine (2010) del CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche) dell'Università per Stranieri di Perugia, secondo la quale solo il 10,1% dei potenziali interessati vengono coinvolti in percorsi di formazione.

Nel mancante 89,9%

si trova la cosiddetta utenza debole: donne, neo arrivati, detenuti, debolmente scolarizzati, analfabeti di ritorno e soprattutto analfabeti totali, per i quali l'analfabetismo diventa in primo luogo ostacolo alla partecipazione sociale, fattore che crea marginalità.

Una marginalità che si manifesta in atteggiamenti di chiusura verso il mondo esterno, in un dominio pubblico pressoché assente, in un dominio educativo spesso esautorato da quello lavorativo, specie guardando al fenomeno dell'etnicizzazione di talune professioni (Rocca 2013: 37).

Cerchiamo, pertanto, di comprendere innanzitutto al meglio di quale segmento di popolazione immigrata stiamo parlando. Secondo l'Unesco «un individuo è funzionalmente analfabeta quando non può partecipare a tutte quelle attività in cui l'alfabetismo è necessario per il funzionamento efficace del suo gruppo o della sua comunità ed anche per permettergli di continuare ad usare la lettura, la scrittura e le abilità di calcolo per il proprio sviluppo e quello della comunità».

Non pertiene a questo studio l'andare a fondo sulle oltremodo interessanti, ma complesse dinamiche che a livello mondiale hanno affrontato e affrontano in una "prospettiva freireana"⁶⁶ il processo dell'alfabetizzazione «come un mezzo di emancipazione civile e politica per poter vivere in modo sempre più consapevole a livello sociale» (Surian, Surian 2012: 70), in quanto è molto diverso il contesto di insegnamento ad analfabeti in una lingua seconda rispetto a quello di analfabeti adulti che apprendono a leggere e scrivere la propria lingua madre.

⁶⁶ Paulo Freire fu un importante pedagogista brasiliano che, negli anni della nascita della teologia della liberazione affermò un'educazione spiccatamente democratica volta ad emancipare le enormi masse che nel Brasile post coloniale avevano difficile accesso alla letto-scrittura e, di conseguenza, alla partecipazione politica.

Si tratta di bisogni formativi differenti che, per quanto riguarda gli immigrati adulti, danno luogo ad una complessa casistica legata alla lingua di provenienza, alla conoscenza anche scritta della lingua madre, al livello di scolarizzazione, alla conoscenza dell'alfabeto latino, ecc.⁶⁷.

Ma la situazione è complicata ancor più nella misura in cui, quando parliamo di immigrati, le pratiche di lettura e scrittura che l'istituzione scolastica o educativa propone possono essere differenti dalla percezione ideale o reale che hanno i destinatari dell'intervento formativo e che sono legate alla propria cultura.

Per cui «dal punto di vista dei docenti e dei responsabili didattici, ciò comporta uno sforzo di conoscenza e di riduzione della distanza. Dal punto di vista dell'apprendente, il processo di alfabetizzazione si accompagna ad una presa di coscienza della funzione e del valore che la società ospite attribuisce alla lingua scritta» (Minuz 2005a: 62).

L'evidente differenza che investe l'aspetto metodologico trova identità di obiettivo nella definizione di alfabetismo funzionale, per cui

la capacità strumentale di decodificare e codificare la lingua scritta vale nella misura in cui essa serve a produrre e recepire testi scritti, frequenti nella vita quotidiana, non importa quanto semplici linguisticamente e per contenuto. In questo senso è analfabeta funzionale chi non è in grado, per esempio, di scrivere la giustificazione per i propri figli o chi non capisce un cartello d'avviso di pericolo sul luogo di lavoro (Minuz 2005a: 19).

Senza entrare nel merito delle metodologie e delle tecniche più adeguate ai percorsi di alfabetizzazione per immigrati adulti, due passaggi ulteriori vanno messi in rilievo:

- 1) l'aspetto della comunicazione nelle società altamente tecnologizzate e scolarizzate come la nostra richiede uno sguardo più ampio di quello limitato alla sola letto-scrittura, in quanto questa si colloca «in

⁶⁷ Una tabella di analisi riportata in Minuz 2005b vede tra gli indicatori: a) nessuna alfabetizzazione in lingua madre o in altra lingua; b) alfabetizzazione in sistemi di scrittura logografici; c) debole alfabetizzazione in sistemi alfabetici diversi dal latino; d) buona alfabetizzazione in sistemi alfabetici diversi dal latino; e) debole alfabetizzazione nel sistema di scrittura latino; f) gradi di alfabetizzazione nel sistema di alfabetizzazione latino.

rapporto a diversi dispositivi semiotici» (Minuz 2005b: 116) e strumentali.

Il forte ricorso, ad esempio, a codici iconici da un lato e a supporti digitali dall'altro, deve inevitabilmente far porre la questione in termini di «alfabetismi multipli» che sappiano andare oltre la questione dell'alfabetizzazione tradizionalmente intesa come insegnare a 'leggere, scrivere e far di conto';

- 2) l'arco temporale – pur andando oltre qualsiasi considerazione relativa ai contenuti didattici del percorso d'aula – è inevitabilmente quello dilatato e paziente (oltreché estremamente personale) di un percorso non comprimibile nella modularità tipica dei corsi per l'insegnamento di una lingua straniera o seconda.

A questo proposito, oltreché sposare a pieno i dubbi sollevati (Rocca 2013: 39) rispetto alle indicazioni delle *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana* che 'limitano' a 200 ore il percorso per il raggiungimento del livello A2, va segnalato il progetto "Italiano per l'incontro" – anch'esso a Finanziamento FEI – condotto dal CVCL dell'Università per stranieri di Perugia e che prevede la realizzazione di un sillabo pre A1/A1 differenziato per i livelli di alfabetizzazione e scolarizzazione, in esito al lavoro di un gruppo di ricerca⁶⁸.

Si tratta di un sillabo strutturato per stadi di analfabetismo nato dalla necessità di stabilire descrittori delle competenze linguistiche per i livelli precedenti quelli del *Framework*, ma che resti comunque in linea con i contenuti di insegnamento previsti dal *Profilo della lingua italiana*.

⁶⁸ E fanno parte di questo gruppo di lavoro Giuliana Grego Bolli (che lo coordina), Alessandro Borri, Fernanda Minuz, Lorenzo Rocca, Chiara Sola. Alcuni CTP delle Marche stanno prendendo parte alla sperimentazione di questo sillabo, la cui pubblicazione è prevista per maggio-giugno 2014.

È prevista una articolazione in quattro stadi – con l’obiettivo di evidenziare la progressione dal Pre Alfa 1 (prealfabeti/analfabeti totali) fino al livello A1 – e sei aree tematiche

- *la mia persona;*
- *la mia casa;*
- *la mia vita in Italia: i servizi e gli uffici;*
- *la mia vita in Italia: le cose che compro;*
- *io e il lavoro;*
- *io e la lingua italiana*

ripartite per domini e ricalcanti le nozioni specifiche previste dal *Profilo della lingua italiana*.

Senza entrare nel merito dei singoli descrittori, la cosa di maggior rilievo per il nostro discorso è la differente strutturazione prevista in termini di ‘percorso orario’ riportata nello schema seguente⁶⁹:

Tipologia stadio	Pre Alfa A1	Alfa 1	Pre A1	A1
Utenza	Analfabeti totali	Analfabeti	Scarsamente scolarizzati	Alfabetizzati
Percorsi	Orientamento e pre alfabetizzazione	Orientamento e alfabetizzazione	Prossimità al QCER	QCER
ore	100	250	150	100
Monte ore	LETTO SCRITTURA			
	riconosce	riesce	inizia a saper fare	Sa fare
	INTERAZIONE ORALE			
	riesce	Inizia a saper fare	Sa fare	

⁶⁹ Dall’intervento di Alessandro Borri, *Insegnare italiano L2 ad apprendenti analfabeti: didattica, metodologie, materiali*, al XXII Convegno ILSA, Firenze, 30 novembre 2013.

PARTE II

Aspetti normativi

CAPITOLO 5

Le indicazioni europee

Non si nasce eguali, si diventa eguali come membri di un gruppo in virtù della decisione di garantirsi reciprocamente eguali diritti.

La nostra vita politica si basa sul presupposto che possiamo instaurare l'eguaglianza attraverso l'organizzazione, perché l'uomo può trasformare il mondo e crearne uno comune, insieme con i suoi pari e soltanto con essi.

HANNA ARENDT

L'inclusione delle politiche e misure di integrazione in tutti i pertinenti portafogli politici e a tutti i livelli di governo e di servizio pubblico è una considerazione importante nella formulazione e nell'attuazione della politica pubblica.

[dai *PRINCIPI DI BASE COMUNI DELLA POLITICA DI INTEGRAZIONE DEI CITTADINI IMMIGRATI NELL'UNIONE EUROPEA*]

Un modello di inclusione linguistica e sociale come quello che stiamo descrivendo non può non avere come cornice di riferimento, quando non come punto di forza, gli aspetti normativi, che *in primis* a livello europeo, vanno a costituire l'indispensabile trama dentro cui tessere le necessarie azioni per un intervento efficace.

Con un'indagine che si incardina dentro un duplice percorso: da un lato le direttive inerenti l'iter che ha portato l'educazione permanente ad affermarsi sempre più come obiettivo imprescindibile per la società del III millennio e all'interno della quale particolare attenzione ha rivestito l'attenzione allo studio delle lingue quale base per la costruzione di una Europa realmente unita, plurilingue e pluriculturale; dall'altro la normativa dedicata

esplicitamente alla gestione del fenomeno immigrazione, con riferimenti alle principali realtà europee.

5.1 Le norme sull'educazione permanente

All'interno del processo che ha «riportato gli adulti a scuola» (D'Orazio 2011), tra le indicazioni che il Consiglio d'Europa ha reso sempre più assidue a partire dagli anni intorno al 2000, meritano una sottolineatura importante alcuni passaggi nodali, tra cui, *in primis*, la Conferenza internazionale di Amburgo (14-18 luglio 1997) che, nel ribadire il diritto di tutti all'educazione ed alla formazione permanente, nel paragrafo 10 riportava che

il nuovo concetto di educazione permanente, sia dei giovani sia degli adulti, proprio perché richiede l'effettiva collaborazione tra il sistema governativo e la collettività, lancia una sfida ai metodi e alle pratiche di governo tradizionali,

e (Serragiotto 2004a: 105) impegna i Paesi membri a realizzare i principi adottati nella Dichiarazione Finale perché l'educazione permanente divenga una realtà significativa nel XXI secolo, riconoscendo nello specifico:

- il diritto dell'adulto all'alfabetizzazione, cioè al conseguimento delle conoscenze di base e delle abilità necessarie nella società moderna in forte trasformazione;
- il diritto all'educazione e alla formazione permanente.

Il successivo Trattato di Amsterdam, firmato il 2 ottobre 1997 dagli allora 15 Paesi dell'Unione Europea ed entrato in vigore il 1° maggio 1999, in vista di procedere all'allargamento dell'Unione verso est, detta una serie di importanti linee guida su innumerevoli temi, tra cui le dinamiche dell'istruzione e della formazione. Si apre così la strada al Consiglio Europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000), che afferma «la necessità che i

sistemi di istruzione e di formazione europei si adeguino alle richieste della società dei saperi e alla necessità di innalzare i livelli e la qualità dell'occupazione» (D'Orazio 2011: 11).

In questa direzione, precisando di volta in volta prassi e parametri in materia di educazione e formazione permanente, seguono:

- il Memorandum della Commissione sull'istruzione e formazione permanente (30 ottobre 2000);
- la Comunicazione della Commissione Europea su «Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente» (21 novembre 2001);
- la Risoluzione del Consiglio Europeo sull'apprendimento permanente (27 giugno 2002);
- la Dichiarazione di Copenaghen (29-30 novembre 2002) che, relativamente all'istruzione e alla formazione professionale, individua quali priorità a) la dimensione europea, b) trasparenza, informazione e orientamento, c) riconoscimento delle competenze e delle qualifiche, d) assicurazione della qualità.

È con la conclusione del Consiglio Europeo del 5 maggio 2003 che vengono fissati, nel contesto della strategia inaugurata a Lisbona, i livelli di riferimento per il rendimento medio europeo nel settore dell'istruzione e della formazione: «entro il 2010 l'85% della popolazione dovrebbe aver completato il ciclo di istruzione superiore e il livello medio di partecipazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita dovrebbe coinvolgere il 12,5% della popolazione adulta in età lavorativa (25-64 anni)» (D'orazio 2011:12).

Al fine di seguire lo svolgimento delle politiche nazionali e supportare il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona, nel decennio 2000-2010, oltre ai documenti sopra citati, il tema della formazione permanente viene a più riprese evidenziato in una serie di atti che – ora legati a dinamiche inerenti il lavoro e la coesione sociale, ora al tema specifico dell'occupazione e

all'investimento sul capitale umano, ora all'avvento e valorizzazione delle ICT, ovvero alla pubblicazione di standard qualitativi di riferimento – costituiscono l'ossatura attorno alla quale il *lifelong learning* trova sempre maggiore definizione:

- Risoluzione del Consiglio Europeo (15 luglio 2003);
- Programma d'azione integrato su proposta del Parlamento Europeo e del Consiglio nel campo dell'apprendimento permanente (COM 474 del 14 luglio 2004);
- Comunicato di Maastricht (dicembre 2004 – relativo alla formazione professionale nella strategia di Lisbona);
- Linee Guida della strategia comunitaria per il sessennio 2007-2013 (Bruxelles, 5 luglio 2005);
- Dichiarazione Ministeriale di Riga (11 giugno 2006 – particolarmente incentrata sulle politiche della *e-inclusion*);
- Proposta del Parlamento Europeo e del Consiglio per la costituzione dell'EQF (*European Qualifications Framework*) per l'apprendimento permanente (5 settembre 2006);
- Comunicazione della Commissione europea del 23 ottobre 2006 sull'educazione degli adulti, che esorta gli Stati membri a promuovere l'apprendimento degli adulti in Europa e porta il significativo slogan di “Non è mai troppo tardi per imparare”⁷⁰;
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (18 dicembre 2006);

⁷⁰ Nel documento vengono delineate alcune sfide quali: a) eliminare gli ostacoli alla partecipazione degli adulti all'istruzione ed alla formazione (in particolare per coloro che hanno bassi livelli di scolarizzazione); b) assicurare la qualità dell'insegnamento, sia in relazione allo sviluppo professionale del personale docente che inserendo metodologie innovative e materiali didattici adeguati; c) introdurre sistemi di riconoscimento dei risultati dell'apprendimento; d) investire nei migranti attraverso un'offerta formativa rispettosa dei bisogni del discente, che va messo al centro del processo di apprendimento; e) elaborare *benchmark*: per una politica trasparente è necessario infatti poter disporre di parametri attendibili, individuati da indicatori adeguati (Rocca 2010: 113).

Aspetti più dettagliati sul documento europeo possono essere approfonditi anche su http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_notizie&id_cnt=2729.

- Proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un Quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (9 aprile 2008).
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio per la costituzione dell'EQF (*European Qualifications Framework*) per l'apprendimento permanente (23 aprile 2008);

La svolta verso il futuro, che costituisce a tutt'oggi il riferimento strategico per le programmazioni nazionali anche in tema di istruzione e formazione permanente, è il documento di lavoro della Commissione Consultazione denominato UE 2020 che, pubblicato a Bruxelles il 24 novembre 2009, ha aperto la strada ai nuovi obiettivi pianificati per il decennio 2010-2020 per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva (D'Orazio 2011: 15).

Con l'importante parentesi della VI Conferenza Internazionale sull'educazione degli adulti, che si è tenuta dal 2 al 4 dicembre 2009 a Belem in Brasile, il lavoro della *Commissione Europa 2020* giunge ad elaborare la Comunicazione con cui il 3 marzo 2010 propone agli Stati membri i seguenti traguardi:

- il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro;
- il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in R&S (Ricerca e Sviluppo).

E, nello specifico tema educativo e del *lifelong learning*, gli obiettivi vengono recepiti all'interno della *Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti* (2011/C 372/01), e definiti in termini di:

- 1) ottenere il 15% di partecipazione all'apprendimento degli adulti;
- 2) portare al 40% la percentuale di giovani in possesso di qualifiche dell'istruzione terziaria o di livello equivalente (laurea);

3) ridurre a meno del 10% la percentuale di persone che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione.

5.2 La politica europea per le lingue

Quando si parla invece di politica linguistica europea, dell'interesse del Consiglio d'Europa e delle prime azioni messe in campo a livello comunitario, occorre retrodatare gli esordi ai primi anni Sessanta, con la seconda Conferenza dei Ministri europei dell'Educazione (Amburgo 1961). Dopo dieci anni di iniziative a medio termine, tutto si concretizza con «la nomina nel 1971 di un gruppo di esperti, guidato da John Trim, incaricato di studiare la fattibilità di un programma di sviluppo su larga scala dell'insegnamento linguistico agli adulti» (Mazzotta 2006: 5): è la nascita del Progetto Lingue Moderne (*Modern Languages Project*) che, come primo tentativo organico del Consiglio d'Europa di fornire agli Stati comunitari un modello di descrittori di funzioni e atti linguistici, rappresenta a buon titolo l'inizio del percorso che porterà alla progettazione e successiva stesura del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, d'ora innanzi *Framework*.

Senza dunque soffermarci sulle grandi novità introdotte in quegli anni, dai livelli soglia, al concetto fondamentale di “competenza”, così come quello di “strategia” e “abilità”, prima fra tutte quella di *learning to learn*⁷¹, vale la pena riprendere il percorso all'interno delle prospettive inaugurate nel III millennio con alcuni documenti chiave:

- 1) il Piano d'Azione 2004-2007, promulgato dalla Commissione europea nel luglio 2003;
- 2) i programmi europei per il sessennio 2007-2013;

⁷¹ Un profilo sintetico ma esauriente delle dinamiche e della storia che hanno portato alla stesura del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue è in Trim 2005; cfr anche Mezzadri 2004a e 2006).

3) il *Quadro strategico per il Multilinguismo* pubblicato nel novembre 2005.

Quanto al primo documento, come sostiene Balboni (2006: 29),

il piano riprende una delle pietre miliari della glottodidattica italiana, la nozione di “educazione linguistica”, affermando che si deve adottare «un approccio integrato nei confronti dell’insegnamento delle lingue, che stabilisca adeguate connessioni fra i rispettivi insegnamenti di “lingua materna”, lingua “straniera”, lingua di insegnamento e lingue delle comunità migranti».

E al raggiungimento di tale scopo vengono date una serie di indicazioni anche operative, i cui nuclei essenziali – a nostro giudizio – sono riassumibili in tre obiettivi fondanti, quali un serio investimento nella formazione dei docenti, un crescente supporto in chiave didattica delle nuove tecnologie, anche per favorire lo sviluppo dell’*e-learning* e, non ultimo, un attento lavoro di monitoraggio sulle azioni messe in campo per sostenere la politica linguistica.

Dei nuovi programmi europei per il sessennio 2007-2013, e in particolare sul ruolo del FEI (Fondo Europeo per l’Integrazione), si parlerà diffusamente nei prossimi capitoli, mentre sul valore del *Quadro* in chiave, come indica lo stesso titolo, “strategica” e improntata al “multilinguismo”, vale spendere qualche parola in più.

Innanzitutto focalizzando cosa si intende definire con il termine *multilinguismo*⁷², che nella prima parte del documento viene precisato non essere

a “melting pot” in which differences are rendered down, but a common home in which diversity is celebrated, and where our many mother tongues are a sources of wealth and a bridge to greater solidarity and mutual understanding. Language is the most direct expression of culture; it is what makes us human and what gives each of us a sense of identity⁷³.

⁷² All’interno di una evoluzione che vedrà poi una convergenza sul termine *plurilinguismo* come si è avuto modo di notare nel capitolo 1 al paragrafo 2.3.

⁷³ E il fatto che il *Piano per l’integrazione nella sicurezza Italia 2020* specifichi nel titolo le coordinate di *Identità e Incontro* e segua un intervento normativo alla valorizzazione della

Una visione indubbiamente innovativa rispetto ai modelli precedenti, in una palese presa di distanza dal *melting pot*, per strutturare una politica che, all'interno di quella che viene esplicitamente chiamata "economia multilingue", miri a promuovere l'apprendimento delle lingue europee senza negare il diritto di ogni cittadino di avere accesso alle norme e alle procedure portate avanti dall'Unione nella propria lingua nazionale (non per nulla tra le azioni proposte si ritrova un finanziamento di 20 milioni di euro l'anno per lo sviluppo di strumenti per i traduttori⁷⁴).

Se un limite al *Quadro strategico per il Multilinguismo* deve essere evidenziato è, come nota Balboni, la difficoltà dell'Unione ad intervenire in maniera diretta ed efficace sulle politiche nazionali, in quanto la realizzazione degli intenti e delle politiche vengono demandate ai singoli Stati membri, sebbene si noti «una presa diretta di responsabilità da parte del Centro rispetto a una periferia in cui due terzi della popolazione è ancora capace di comunicare solo nella propria lingua nazionale» (Balboni 2006a: 38).

5.3 La politica europea in materia di immigrazione

Sebbene, come già accennato e come ci sarà ancora occasione di rivedere, l'Unione Europea non abbia direttamente voce in capitolo sulle politiche per l'immigrazione dei singoli Stati membri, il fatto che la Direttiva 2003/109/CE sullo *status* di cittadini di Paesi terzi residenti di lungo periodo conferisca ai cittadini non UE, residenti legalmente e ininterrottamente in uno Stato membro da almeno 5 anni, uno *status* eguagliabile a quello dei

conoscenza linguistica ci sembra la conferma di una direzione comune intrapresa a cui – pur in tutti i limiti che saranno poi messi in luce – neppure il nostro Paese vuol disattendere.
⁷⁴ E “nel 2008 la Direzione generale della traduzione della Commissione europea (DGT) ha tradotto oltre 1,8 milioni di pagine, di cui il 72,5% redatte in inglese, l'11,8% in francese, 2,7% in tedesco, il 13% in altre lingue” (Tardi 2011: 106). Da notare che il 17 novembre 2008 l'Ufficio di Presidenza dell'UE ha approvato il “Codice di condotta sul multilinguismo”, proprio per la gestione dei servizi linguistici.

cittadini UE, ha fatto sì che nel corso degli anni ci sia stata una progressiva ricerca di omogeneità normativa per quanto riguarda i requisiti di ingresso e permanenza della popolazione straniera.

In particolare, un cittadino straniero a cui è stato concesso il permesso di lungo soggiorno acquisisce, secondo le indicazioni europee, una serie di diritti che lo mettono in condizione di:

- esercitare un'attività lavorativa subordinata o autonoma;
- partecipare all'istruzione e alla formazione professionale;
- avere riconoscimento di diplomi e accedere a borse di studio;
- avere protezione sociale (assegni familiari, pensioni, ecc.) e assistenza medica;
- godere di assistenza sociale (reddito minimo, pensioni minime, ecc.), agevolazioni sociali e fiscali;
- poter esercitare la libertà di associazione, adesione e partecipazione a organizzazioni di lavoratori o di datori di lavoro;
- avere libero accesso a tutto il territorio del Paese dell'UE interessato, e soprattutto libera circolazione all'interno dell'UE.

Di contro, per ottenere il permesso di lungo soggiorno, la Direttiva prevede che l'immigrato abbia un reddito sufficiente per mantenere sé e il proprio nucleo familiare senza dover ricorrere al sistema previdenziale del Paese ospite (e questo è forse il punto dove si registrano le maggiori differenze), ovvero possieda un'assicurazione contro le malattie. La Direttiva, ovviamente, dà la possibilità agli Stati membri di prevedere condizioni aggiuntive, qualora lo ritengano necessario.

È in questa apertura a provvedimenti 'personalizzati' che, nel corso degli ultimi anni, si è verificata una convergenza particolare su di una misura ritenuta dalla maggior parte dei Paesi prioritaria e fondante dei processi di inclusione: la conoscenza della lingua.

D'altronde è proprio l'UE, tra gli stessi principi di base comuni, ad indicare che

ai fini dell'integrazione sono indispensabili conoscenze di base della lingua, della storia e delle istituzioni della società ospite; mettere gli immigrati in condizione di acquisirle è essenziale per un'effettiva integrazione (*IV principio*)

e dettagliando tale principio nell'*Agenda comune per l'integrazione* in una serie di azioni concrete da applicare, quali:

- potenziare la dimensione “integrazione” delle procedure di ammissione, mediante misure di preparazione alla partenza, come la diffusione di pacchetti informativi e l'organizzazione di corsi di lingua e educazione civica nel Paese di origine;
- organizzare programmi e attività di accoglienza per i cittadini di Paesi terzi appena arrivati, affinché acquisiscano conoscenze di base sulla lingua e storia, sulle istituzioni, gli aspetti socio-economici, la vita culturale, i valori e le norme fondamentali del Paese di accoglienza;
- proporre corsi su più livelli che tengano conto del diverso grado di istruzione degli interessati e delle nozioni già acquisite sul Paese;
- rafforzare la capacità dei programmi e delle attività di accoglienza di raggiungere le persone a carico di cittadini per i quali è in corso la procedura di ammissione, i bambini, le donne, gli anziani, le persone prive di istruzione o i portatori di handicap;
- migliorare la flessibilità dei programmi di accoglienza organizzando corsi a tempo parziale, formazioni accelerate, corsi per corrispondenza e *on line*;
- incentrare le attività di accoglienza sui cittadini di Paesi terzi di giovane età con difficoltà sociali o culturali legate a problemi di identità, in particolare quelle che istituiscono la figura di una guida educativa (*mentoring*) o di un “modello”;
- mettere in comune le risorse in modo che comuni vicini possano proporre corsi di tipo diverso.

Il tutto, ovviamente, precisando che «spetta agli Stati membri stabilire le priorità e scegliere le azioni e le relative modalità di esecuzione nell'ambito delle situazioni e tradizioni nazionali» (*Agenda comune per l'integrazione. Quadro per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi nell'Unione europea*, pagg. 4-7).

Per capire, dunque, in che modo i differenti Stati europei abbiano in certo qual modo fatto tesoro di queste indicazioni (o in alcuni casi le abbiano addirittura anticipate) – spesso introducendo nella propria normativa accordi e test di integrazione atti a verificare la conoscenza della lingua e della cultura, come strumento per una selezione pre-ingresso (come nel caso dell'Olanda) o post-ingresso (come nella maggior parte dei casi) –, si presentano di seguito le situazioni delle principali realtà europee interessate da consistenti (in termini ovviamente percentuali e/o storicamente consolidati) flussi migratori⁷⁵.

5.3.1 Area Scandinava

Nonostante si tratti di tre Paesi sovrani e distinti, nonostante – come vedremo – alcune differenze normative importanti, e soprattutto nonostante la Norvegia non faccia parte dell'Unione Europea, pur mantenendo rapporti basati sul libero scambio grazie all'Accordo sullo Spazio economico europeo siglato nel 1993, Finlandia, Svezia e Norvegia sono storicamente considerate un *unicum* all'interno dello spazio europeo.

Tra questi, lo Stato con una politica in materia di immigrazione più completa e interessante anche in ottica geo-politica è sicuramente la Finlandia.

⁷⁵ Sembra importante precisare che, per buona parte delle informazioni dei paragrafi che seguono, si è utilizzata quale fonte prioritaria la rete (siti istituzionali e ministeriali nelle pagine con traduzione in lingua inglese o francese) per fornire il quadro più aggiornato possibile. Ciononostante, visti i continui e repentini mutamenti in materia, si fa presente che alcune indicazioni potrebbero risultare superate da provvedimenti normativi di successiva attuazione.

I dati più recenti⁷⁶ riportano che, nel periodo compreso tra gennaio e marzo 2013, 6.500 persone sono immigrate in Finlandia e 2.990 emigrate. Il fenomeno sembra cresciuto rispetto all'anno precedente, dal momento che il numero degli immigrati aumenta considerevolmente mentre quello degli emigrati decresce.

Quanto alle richieste di permesso di soggiorno, durante il primo semestre del 2013 quasi 10.000 persone hanno presentato domanda, e tra queste il primato spetta ai russi (1832 richieste), seguiti da indiani (951) e cinesi (687), con motivazioni che possono essere ricondotte nel 43% dei casi a ragioni familiari, nel 32% a motivi di lavoro e nel 22% ad esigenze di studio.

In realtà la storia della politica di immigrazione in Finlandia, quantomeno rispetto ad altri Paesi dell'Europa occidentale, è al pari dell'Italia abbastanza recente: il fenomeno migratorio inizia solo nel 1990, con un crescente numero di richieste di asilo e rifugio, per cui la Finlandia in poco tempo passa da Paese di emigrazione a Paese accogliente. Per far fronte al grande flusso di immigrati viene istituito nel 1999 l'*Integration Act*⁷⁷, allo scopo di normare decisioni a favore dell'integrazione degli immigrati e dell'accoglienza dei richiedenti asilo.

Il gruppo maggiormente interessato al fenomeno è per motivi geografici quello dei russi, all'interno del quale si possono individuare quattro tipologie:

- i finlandesi etnici;
- i coniugi o i figli di questi ultimi;
- persone di etnia russa;
- cittadini di lingua russa dell'ex Unione Sovietica.

⁷⁶ http://www.stat.fi/index_en.html.

⁷⁷ *Act on the Integration of Immigrants and Reception of Asylum Seekers*, legge 493/1999 aggiornata con emendamenti secondo la legge 8.5.2009/324.

Gli appartenenti al primo gruppo sono detti Ingrian, i discendenti del popolo finlandese che abitavano sin dagli inizi del 17° secolo l'Ingria, regione storica attualmente collocabile tra la Russia e l'Estonia. Secondo la legge finlandese in vigore dal 1990 al 1996, una persona con almeno un nonno finlandese aveva diritto di rimpatrio. A causa però dell'alto numero di ingressi e della cattiva conoscenza della lingua dei nuovi arrivati, questa norma viene modificata, trovando applicazione finale in quello che viene definito *Aliens Act* ⁷⁸.

In questo testo di legge si precisa che è requisito fondamentale che il richiedente abbia conoscenze sufficienti di lingua finlandese o svedese, accertate da un certificato di superamento dell'esame di lingua livello A2 della scala di valutazione del *Framework*.

L'elemento che caratterizza la norma è che il test di lingua – *IPAKI: inkerinsuomalaisten paluumuuttajien kielitutkinto* (esame di lingua finlandese per i rimpatriati ingrian-finlandesi) – debba essere svolto nel Paese di origine, prevedendo dunque una misura di pre-ingresso che vede coinvolto, in Finlandia, soltanto questo gruppo di immigrati ⁷⁹.

In generale, infatti, lo straniero proveniente da Paesi terzi deve possedere un permesso di soggiorno, concesso per motivi di lavoro e senza alcuna restrizione. L'immigrato in cerca di lavoro si reca presso un *Te office* (coordinato da un *ELY centre* ⁸⁰) che è responsabile dell'organizzazione di servizi per l'impiego atti a promuovere e a sostenere l'integrazione, l'alfabetizzazione e l'istruzione di base per gli immigrati registrati come disoccupati. Questi, come previsto dall'*Integration Act* ⁸¹, hanno diritto a un

⁷⁸ *Aliens Act* (301/2004), sez. 48, (1), 3): il permesso di soggiorno per chi proviene dall'Unione Sovietica può essere concesso a chi ha almeno due nonni o un solo genitore con cittadinanza finlandese.

⁷⁹ Un'analisi critica dei pro e dei contro dell'IPAKI è reperibile in Jukkala, T. & Huhta, A., *Description of recent and current changes in language assessment policy in Finland*, documento steso per la conferenza "Improving foreign language education in the European union", [Internet], https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/arviointi/Policy_changes_Finland.pdf, 14-16 ottobre 2004, Schenigen (The Hague).

⁸⁰ <http://www.ely-keskus.fi/web/ely-en/employment>.

⁸¹ Section 10 "Integration plan (1215/2005)"; Section 11 "Right to an integration plan (1215/2005)".

Piano di Integrazione personalizzato, redatto congiuntamente con il *Te office*, il cui obiettivo fondamentale è la conoscenza della lingua, l'orientamento professionale e l'informazione sul funzionamento della società finlandese⁸². Il Piano dura tre anni e può essere prorogato per un massimo di due se si ritiene necessario completare la formazione linguistica dell'immigrato o in casi speciali previsti dalla legge.

Quanto importante sia la conoscenza della lingua per lo Stato è evidente anche nella normativa che regola il soggiorno dei richiedenti asilo, i quali usufruiscono di un'indennità mensile di sostentamento pari a € 290,00. La quota, infatti, viene ridotta del 20% se questi si rifiutano di partecipare ai corsi previsti per l'insegnamento della lingua finlandese e/o svedese.

Sono previsti altresì esami obbligatori di lingua destinati a chi fa richiesta per ottenere la cittadinanza finlandese, come previsto invece dal *Nationality Act (359/2003)*⁸³.

In questo caso il livello minimo di conoscenza della lingua richiesto dalla normativa è l'intermedio 3 (corrispondente al livello B1 del *Framework*), che è possibile accertare con il certificato *Suomen Kieli Keskitaso*⁸⁴.

Per ottenere il certificato è necessario superare cinque prove: comprensione scritta (50 minuti), produzione scritta (50 minuti), comprensione orale (30 minuti), produzione orale (20 minuti), grammatica e lessico (50 minuti)⁸⁵.

Di altro tenore, invece, la situazione in Svezia, dove non viene richiesta alcuna prova di conoscenza della lingua in caso di richiesta di cittadinanza. Tra gli Stati della penisola scandinava, pur avendo una politica piuttosto egualitaria in tema di immigrazione, appare tra i più in difficoltà nella gestione delle conflittualità emergenti. Risalgono all'inizio del 2013, infatti,

⁸² Section 7 “Measures and services promoting and supporting integration (1215/2005)”.

⁸³ Section 17 “Evidence of language skills”.

⁸⁴ Progettato e curato dal Centro Nazionale finlandese d'Educazione e dal Centro degli Studi Linguistici dell'Università di Jyväskylä.

⁸⁵ http://www.language-learning.net/it/articles/language-certificates/more_certificates/finnish-certificates/suomen-kieli-keskitaso-intermediate-level-

i violenti scontri tra polizia e immigrati nei sobborghi più degradati di Stoccolma.

Nel Paese, su circa nove milioni di abitanti, la presenza straniera raggiunge il 14% e le etnie maggiormente rappresentate provengono da Turchia, Libano, Somalia e, negli ultimi anni, anche da Iraq, Afghanistan e Siria.

Ottenere un permesso di soggiorno in Svezia risulta piuttosto difficile rispetto ad altri Paesi. In particolare, in maniera non troppo dissimile dal meccanismo italiano attuale, il migrante che si sposta per motivi di lavoro dovrà farne richiesta nel proprio Paese di origine, dopo aver ricevuto un'offerta in termini di occupazione in linea con i contratti collettivi svedesi per il settore in questione e con in mano un'offerta di stipendio lordo mensile di almeno 13.000 corone svedesi ⁸⁶.

Inoltre, per quanto concerne il permesso di soggiorno di lungo periodo, nell'*Aliens Act* svedese sono previsti una serie di prerequisiti alla stessa richiesta: il richiedente deve dimostrare di aver trascorso almeno cinque anni in Svezia senza interruzione ed essere in grado di sostenere economicamente se stesso e la propria famiglia, mentre non si fa alcun riferimento alle competenze linguistiche o a eventuali test per accertarle.

La conoscenza della lingua svedese emerge invece come aspetto fondamentale del programma di accoglienza previsto per tutti gli immigrati che intendano fermarsi in Svezia. Vengono organizzati dei corsi detti *SFI*, - *Svenskundervisning för invandrare* (*Swedish for Immigrants*) del tutto gratuiti, che mirano a fornire le conoscenze di base della lingua e della società svedese. Per essere ammesso al corso lo straniero deve avere almeno sedici anni, possedere un *personnummer*, avere un permesso di soggiorno nonché l'intenzione di vivere in Svezia per almeno un anno.

Sono altresì previste due tipologie di corso: una maggiormente intensiva e diurna (che prevede un impegno di 15-20 ore a settimana) e una più dilatata e serale (con un impegno di circa 6 ore a settimana). Inoltre è possibile

⁸⁶ Capitolo 6, sezione 2 dell'*Aliens Act* [svedese] (2005: 716), entrato in vigore il 31 marzo 2006 e aggiornato con emendamenti che includono la legge 2009: 16 del Codice statutario svedese (*Svensk Författningssamling - SFS*).

studiare la lingua in relazione ad un mestiere, con corsi speciali che includono la formazione professionale.

Si tratta di misure post-ingresso essenzialmente di tipo volontario e potenzialmente aperte a tutti gli stranieri, che si vedono riconosciuto il diritto all'apprendimento della lingua per integrarsi al meglio nel Paese, anche se a livello statistico e numerico il pubblico di riferimento sono divenuti i richiedenti asilo, per i quali, invece, i corsi hanno carattere di obbligatorietà. Il rischio per loro, infatti, è la perdita totale dell'indennità prevista, una penalizzazione che agisce come deterrente al pari della soluzione presa dalla Finlandia che si limita, come si è visto, alla riduzione dell'indennità del 20%.

Per incentivare l'iscrizione e la partecipazione ai corsi, oltretutto dei rifugiati o bisognosi di protezione, anche da parte degli stranieri che hanno ottenuto un permesso di soggiorno per ricongiungimento familiare, registrati in ingresso nella città di Stoccolma e in Svezia dal 1 luglio 2009, lo Stato svedese ha previsto un *bonus* economico.

La Norvegia, in maniera non dissimile da quanto già visto per la Finlandia, prevede, all'interno della propria normativa sull'immigrazione, l'obbligo per le stesse categorie di immigrati di frequentare dei corsi di lingua e cultura norvegese⁸⁷.

La formazione linguistica e sociale, infatti, è alla base del programma di accoglienza (*introduction programme*) regolato dalla "Legge sul programma di accoglienza e formazione linguistica norvegese per gli immigrati appena arrivati"⁸⁸. Nel corso dell'ultimo anno quasi 43.000 immigrati (le cui L1 erano principalmente la tigrina, il somalo, l'arabo, il dari e il russo) hanno partecipato ai corsi.

Secondo la revisione del 2005 dell'*Integration Act* norvegese, i cittadini stranieri tra i 16 e i 55 anni di età che hanno ottenuto un permesso di

⁸⁷ *Immigration Act and Immigration Regulations*, in vigore dal 1° gennaio 2010.

⁸⁸ *Introduction Act* del 2003 con successive revisioni 13/2005 e del 2012.

soggiorno, oppure la protezione collettiva in una situazione di deflusso di massa ai sensi dell'articolo 8 comma a) della legge sull'immigrazione, hanno il diritto e il dovere di partecipare a un corso di 300 ore che comprende 250 ore di studio della lingua norvegese e 50 ore di studi sociali (in una lingua che il partecipante può comprendere). Uno straniero tra i 55 e i 67 anni di età, invece, ha il diritto – ma non l'obbligo – di prendere parte a tale formazione.

Da gennaio 2012 le ore di formazione sono diventate 600, di cui 550 di lingua e 50 di studi sociali. I partecipanti possono richiedere un'ulteriore formazione fino a 3.000 ore, se si ritiene necessario. Gli immigrati con diritto e obbligo devono aver completato le 600 ore di lezione, o comunque documentare una sufficiente conoscenza della lingua norvegese o Sami, per poter beneficiare di un permesso di soggiorno permanente, se hanno ottenuto un permesso di soggiorno dopo il 1° gennaio 2012; devono completare 300 ore, se hanno ottenuto un permesso di soggiorno prima del 1° gennaio 2012.

Come per la Finlandia, anche la legge norvegese prevede la redazione di un piano individuale concordato per l'approccio allo studio ⁸⁹.

Tutti i corsi di lingua norvegese per immigrati adulti seguono un programma, approvato dal Parlamento norvegese.

I partecipanti possono seguire la formazione lungo tre diversi percorsi, a seconda della loro lingua madre e della loro formazione, con la possibilità di passare da un percorso all'altro nel corso della formazione stessa:

- il percorso 1 è rivolto a immigrati con livelli bassi di istruzione, che spesso non sono capaci di leggere o scrivere nella loro L1;
- il percorso 2 è rivolto a immigrati con un'istruzione di base o media, ma con una L1 appartenente ad un gruppo linguistico tipologicamente distante dalla lingua norvegese;

⁸⁹ *Introduction Act*, sezione 19.

- il percorso 3 è rivolto a immigrati con istruzione avanzata e una L1 appartenente ad un gruppo di lingue tipologicamente più vicino alla lingua norvegese⁹⁰.

Vox⁹¹, Agenzia norvegese per l'apprendimento permanente (*Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk*), è responsabile per lo sviluppo e l'attuazione dei programmi di studio.

Il curriculum, strutturato sul *Framework*, copre i livelli da A1 a B2 e comprende lo sviluppo di cinque competenze, ovvero leggere, scrivere, ascoltare, parlare e comunicare, e quattro ambiti: vita personale, sociale, istruzione e mondo del lavoro⁹².

Un aspetto interessante è anche quello economico, che distingue tre differenti categorie:

- la formazione linguistica obbligatoria è gratuita per i rifugiati appena arrivati e per le persone che hanno ottenuto il ricongiungimento familiare con un cittadino norvegese o comunque di provenienza nordica;
- la formazione linguistica è obbligatoria, ma non gratuita per gli immigrati che non provengono dall'area EEA/EFTA (Stati dell'Unione Europea, ovvero membri dell'Associazione Europea di libero scambio, alla quale appartengono anche Norvegia, Islanda, Svizzera e Liechtenstein), ma possiedono un permesso di lavoro (inclusi i loro familiari);
- la formazione linguistica non è né obbligatoria, né gratuita (ma resta un diritto) per tutti i cittadini provenienti dall'UE e gli studenti.

⁹⁰ *Norwegian language training: three different tracks*, [Internet], <http://introengelsk.cappelandamm.no/c35023/artikkel/vis.html?tid=35265>.

⁹¹ <http://www.vox.no/>.

⁹² Vox è stato recentemente responsabile di un'audizione sulle proposte di revisione del progetto formativo. Tra le proposte di revisione vi è il rafforzamento e l'ampliamento del modulo di alfabetizzazione e maggiore enfasi si vuole porre sulla comunicazione orale come base per l'alfabetizzazione. La competenza digitale viene considerata poi parte integrante di alcune delle competenze linguistiche.

Obiettivo finale dei corsi (obbligatori e non) dovrebbe essere il superamento di un esame finale per l'accertamento delle competenze linguistiche.

La partecipazione all'esame, in realtà, non è obbligatoria da un punto di vista normativo, ma il Ministero dell'Uguaglianza e dell'Inclusione Sociale norvegese tenta di incentivare il completamento del corso, ivi inclusa la partecipazione al test, facendo leva sugli interessi economici non dell'immigrato (come per Finlandia e Svezia), ma dei Centri Educativi, ai quali viene riconosciuta una certa somma di corone norvegesi per ogni corsista che supera le prove 2 e 3 del test di lingua.

In Norvegia sono previste, infatti, tre differenti tipologie di test. La prova norvegese 1 (*Norskprøve 1 for voksne innvandrere*) è un test intermedio in lingua norvegese e studi sociali di livello A1. Lo scopo del test è quello di dare agli studenti del percorso un *feedback* sui loro progressi durante il processo di apprendimento e ha così una funzione formativo-diagnostica.

Le prove 2 e 3 di lingua norvegese sono invece prove finali di corso e sono progettate per valutare le competenze linguistiche norvegesi rispettivamente di livello A2 e B1. Entrambi i test prevedono delle prove scritte e una prova orale: la sezione scritta contiene un test di ascolto, una prova di lettura e una di scrittura; la sezione orale valuta la conoscenza della lingua parlata.

Un cambiamento nel sistema normativo norvegese in relazione al test è in atto proprio in questo periodo. Non solo si lavora affinché vengano elaborate nuove tipologie di test su base digitale (compito del Vox), ma anche affinché diventi obbligatoria quantomeno la partecipazione al test di lingua e civiltà, pur non essendo obbligatorio il suo superamento.

Il principio, come per gli altri Stati della penisola scandinava, consiste nell'affrontare un percorso di formazione con finalità di integrazione e inclusione sociale.

Quanto poi questo obiettivo di uguaglianza sociale trovi effettivi riscontri nella realtà quotidiana dei Paesi nordici è difficile da valutare, considerando anche la proliferazione di partiti nazionalistici – la cui influenza politica è in

continua crescita – che rischiano di compromettere il progetto di accoglienza e di integrazione avviato nel tempo dall'area scandinava.

5.3.2 Olanda

Rispetto all'area scandinava con storia migratoria recente, i Paesi Bassi – cuore, insieme al Regno Unito, del modello multiculturalista (cfr. cap. 2) – hanno vissuto una lunga storia di accoglienza, senza peraltro istituire mai politiche chiaramente finalizzate all'integrazione, nell'idea che i lavoratori stranieri fossero prestatori d'opera temporanei cui riconoscere la massima libertà culturale nel rispetto di norme comuni.

Ciò ha reso celebre la politica di tolleranza olandese e un conseguente afflusso, che tra il 1992 e il 2001 collocava la nazione al terzo posto nella classifica europea dei Paesi destinatari di richieste di asilo dopo la Germania e il Regno Unito⁹³.

A partire dal 2004, però, con la nuova legge sugli stranieri, l'Olanda avvia una selezione in base ai bisogni della società e del mercato del lavoro: viene snellita la procedura per l'ingresso dei lavoratori altamente qualificati, ma parimenti vengono ostacolati i ricongiungimenti familiari. Inoltre, vengono introdotti requisiti di reddito (120% di quello minimo)⁹⁴, di età (21 anni) e di conoscenza della lingua e della cultura, trasformando il Paese da bandiera della tolleranza a Stato tra i più esigenti in Europa in materia di immigrazione⁹⁵.

⁹³ «This made the Netherlands (along with Switzerland and Sweden) one of the most popular destinations in the world, at 2.27 applications per thousand inhabitants» (Maas 2010: 232).

⁹⁴ Da segnalare anche che tutti gli stranieri, comunitari o no, una volta in Olanda, devono stipulare un'assicurazione sanitaria con una compagnia privata, in quanto il *College voor zorgverzekering*, (ente per l'associazione sanitaria, o previdenza sociale) non vale come assicurazione medica; cfr. <http://www.cvz.nl>.

⁹⁵ Non sono estranei a questa inversione di tendenza da un lato gli episodi che dal 2001 in poi (dalle Torri Gemelle all'assassinio del regista Theo Van Gogh ad opera di un immigrato di seconda generazione di origine marocchina, ecc.) hanno segnato il profondo ripensamento del modello multiculturale per cui cfr. capitolo 2. Dall'altro il consenso politico ricevuto dalle posizioni di Pim Fortuyn che, prima della scomparsa avvenuta nel maggio del 2002, pur non giungendo mai a posizioni razziste, aveva palesato la sua

L'introduzione di misure pre-ingresso e post-ingresso è finalizzata a selezionare gli immigrati più motivati, con un buon livello di conoscenza della lingua, della cultura, delle norme e dei valori dello Stato olandese, e a scartare *ex-ante* i soggetti ritenuti 'non-integrabili' e prevenire così un eventuale fallimento del processo di inclusione.

Le misure pre-ingresso vengono in particolare rivolte agli aspiranti immigrati di età compresa tra i 18 anni (21 a partire dal 2004) e i 65 anni che decidono d'intraprendere l'esperienza migratoria per la formazione o la riunificazione familiare, ma tali misure non si applicano ai cittadini dell'area EEA/EFTA, nonché ai cittadini di Paesi non europei ma industrializzati come gli Stati Uniti d'America, l'Australia, il Canada e il Giappone, «a testimonianza del fatto che la conoscenza della lingua e della società non è considerata per tutti *conditio sine qua non* per una riuscita integrazione [...]». Sono esonerati anche i cittadini di Paesi terzi che arrivano in Olanda muniti di permesso di lavoro o come imprenditori, quelli altamente qualificati, le vittime di traffico, i richiedenti asilo. In breve, alla fine l'unica categoria interessata dai test pre-ingresso è quella degli immigrati per motivi familiari» (Quirico 2012: 15).

L'aspirante migrante deve dimostrare una conoscenza della lingua olandese di livello A1⁹⁶ del *Framework* e superare un test sulla conoscenza basilare della società olandese. La preparazione al test è responsabilità dei candidati e il governo olandese si limita a fornire materiale informativo e indicazioni sui quaderni di esercizi che possono essere acquistati. La parte formativa viene lasciata a società private che operano nei vari Paesi di provenienza e in Olanda (per coloro che hanno raggiunto il Paese con un visto turistico e desiderano stabilirvisi).

preoccupazione sulla diffusione dell'Islam e sull'immigrazione non-europea nei Paesi Bassi, basando i suoi discorsi sull'argomento delle differenze culturali e sulla presunta assenza di volontà d'integrazione della maggior parte degli immigrati.

⁹⁶ Prima del 2011 il livello di conoscenza linguistico richiesto era l'A1 minus (conoscenza di base).

Tra i contenuti presenti nei materiali di preparazione ai test di educazione civica diffusi dal governo olandese compaiono filmati che mirano, anche in maniera provocatoria⁹⁷, a mettere in luce la cultura olandese improntata alla massima 'liberalità' e mostrano immagini di effusioni omosessuali (il discusso 'bacio gay') e di nudo femminile (*topless*).

Viene inoltre resa 'obbligatoria' non solo la partecipazione, ma il superamento stesso del test, mediante sanzioni pecuniarie che possono raggiungere i 1000 euro nel caso in cui la prova non risulti superata entro tre anni e mezzo dall'ingresso, aumentati a 5 se l'immigrato non ha affrontato il test di pre-ingresso.

Medesimo test viene somministrato per accedere alla cittadinanza, in quanto «gli immigrati in corso di stabilizzazione devono soddisfare gli stessi standard culturali e linguistici di chi si prepara a diventare cittadino olandese» (Quirico 2012: 16).

Sebbene, a seguito dell'introduzione dei test di integrazione, il numero di cittadini non UE che hanno ottenuto la cittadinanza olandese sia diminuito del 50%, nel 2010 il governo di coalizione di centro-destra ha approvato misure volte a restringere ulteriormente gli ingressi, in aperto contrasto con le direttive UE.

5.3.3 Belgio

Al pari dell'Olanda, anche il Belgio vanta una lunga storia in materia d'accoglienza fin dal primo e secondo dopoguerra, legata a flussi migratori cui gli stessi italiani hanno contribuito in maniera notevole.

Da una politica che favoriva l'ingresso nel Paese, progressivamente il governo belga ha adottato una politica migratoria più restrittiva, che già nel 1974 introduceva formalmente un limite massimo all'immigrazione di lavoratori, anche se Bruxelles, in quanto sede della Nato e di alcune fra le

⁹⁷ La notizia nel 2006 ha fatto il giro del mondo ed è riportata anche nei principali quotidiani italiani.

più importanti istituzioni dell'Unione Europea, non ha mai smesso di accogliere una grande quantità di cittadini stranieri⁹⁸, particolarmente dagli Stati membri dell'UE, che si sono stabiliti in Belgio, andando ad accrescere la natura fortemente multiculturale della società belga, sebbene con i distinguo di seguito illustrati.

La struttura federale del Paese, infatti, che vede la suddivisione in tre regioni cui si sovrappongono tre differenti Comunità, rende lo studio del fenomeno migratorio e delle relative normative in materia non sempre di facile lettura.

Mentre le tre Regioni (Vallonia, Fiandre e Bruxelles capitale) sono ripartite su base territoriale, le Comunità fanno invece riferimento alle caratteristiche linguistico-culturali della popolazione e sono quella francofona, quella fiamminga (o neerlandese) e quella germanofona. Di conseguenza non sempre vi è corrispondenza territoriale fra Regioni e Comunità e, mentre ad esempio la Comunità fiamminga coincide perfettamente con la Regione delle Fiandre, in Vallonia convivono la Comunità francofona e quella minoritaria germanofona; a Bruxelles-capitale sono presenti sia la Comunità francofona che quella fiamminga⁹⁹.

Di più la frammentata suddivisione delle competenze (Martiniello 2010), che vede

- lo Stato federale competente per tutte le questioni indipendenti dal contesto linguistico, culturale o territoriale, quali le politiche europee e parte delle relazioni esterne, la difesa, la giustizia, la finanza, gli affari interni, parte della previdenza sociale, della sanità pubblica e della ricerca scientifica;

⁹⁸ Come precisa De Bernardis (2012: 102), l'immigrazione di alto livello viene designata con il termine "espatriati" piuttosto che "stranieri" e oggi – con un'un'espressione per certi versi dispregiativa – "eurocrati". «Questa distinzione lessicale – precisa ancora la studiosa – si riflette anche nella suddivisione dello spazio urbano: gli espatriati vanno infatti a vivere principalmente nella periferia ricca di verde a sud-est della città».

⁹⁹ Ma è importante precisare come nella realtà Bruxelles sia una realtà in cui: a) vivono moltissimi stranieri (dunque non madrelingua né del neerlandese né del francese) e la maggior parte utilizza il francese; b) la minoranza linguistica neerlandese di Bruxelles parla di fatto un dialetto con tantissime parole in francese; c) è abbastanza noto il fatto che anche il re e la regina fanno molta fatica a parlare il neerlandese.

- le Regioni con competenze nelle materie connesse alla gestione del territorio, dall'ambiente alla politica occupazionale e alla politica economica ed industriale, ma anche per parte della sanità, dell'azione sociale e delle politiche d'uguaglianza e pari opportunità;
- le Comunità, infine, occuparsi di questioni afferenti i servizi alle persone, come l'istruzione, il settore culturale, gli organi di comunicazione, le politiche linguistiche, parte delle politiche sanitarie e dell'assistenza sociale,

rende oggettivamente difficile la strutturazione di una politica di inclusione dai contorni unitari.

Sebbene lo Stato belga si sia dotato già nel 1980 della prima legge generale sull'immigrazione che disciplinava l'accesso al territorio, il soggiorno, lo stabilirsi e l'allontanamento degli stranieri, le normative relative all'accesso alla cittadinanza e alle politiche di integrazione hanno trovato solo negli ultimi anni tentativi di lettura organica.

Nelle Fiandre, per prossimità sia geografica che culturale con i Paesi Bassi, le politiche d'integrazione oscillavano già dai primi anni Novanta fra un approccio multiculturale, basato sul concetto di tolleranza, e un approccio proiettato alla creazione di una 'società monoculturale', in cui al cittadino straniero si prospettavano nel tempo o il rimpatrio o l'adeguamento alla cultura predominante.

Risale al 1998 l'emanazione di una legge per le minoranze etniche, che prevedeva per la prima volta corsi di integrazione, sia a livello socio-economico che civile-culturale. Successivamente, nel febbraio del 2003, viene approvato dal Governo fiammingo il decreto *Inburgering* (termine di derivazione olandese che si riferisce alle politiche di integrazione civica per i neoarrivati), entrato in vigore a partire dall'aprile 2004; con la ratifica di questo decreto i corsi di integrazione diventano obbligatori per gli stranieri di primo ingresso e facoltativi – ma calorosamente raccomandati – per gli stranieri di prima generazione, che risiedono sul territorio prima dell'entrata

in vigore dell'*Inburgering*. Questi percorsi sono articolati in due fasi e prevedono una consulenza individuale, alla presenza di un mediatore se necessario, per ciascun cittadino straniero; all'avvio del progetto viene sottoscritto dallo straniero neoarrivato e da un rappresentante dell'ufficio d'accoglienza un contratto di *Inburgering*, che riporta gli obiettivi e i termini fondamentali del programma; al cittadino straniero è inoltre richiesto il versamento di una tassa d'iscrizione¹⁰⁰. Sono previsti fin da subito corsi di lingua fiamminga e sessioni di civiltà in cui vengono fornite conoscenze di base sulle leggi statali e regionali, sul funzionamento della società e sui valori di riferimento della cultura fiamminga. Inoltre, sempre in questa prima fase, è previsto l'orientamento professionale, occasione in cui vengono trasmesse informazioni di vario tipo, per facilitare l'accesso all'istruzione, alla formazione professionale, al mercato del lavoro, ma anche per partecipare ad attività culturali o di volontariato. Al raggiungimento degli obiettivi primari di questa fase si ottiene una certificazione che permette al cittadino straniero di accedere alla seconda fase, focalizzata sull'inserimento lavorativo. Questo ulteriore percorso prevede infatti l'erogazione di contenuti in materia di formazione imprenditoriale e professionale e lezioni di fiammingo avanzato. Alla fine del processo ci si aspetta che lo straniero sia diventato un buon cittadino, non tanto belga, quanto fiammingo. Varie istituzioni monitorano completamente questo processo e la partecipazione dei cittadini stranieri, in quanto «fondamentale nelle Fiandre è l'obbligo di integrarsi e chi si rifiuta di partecipare ai percorsi proposti è passibile di un'ammenda» (De Bernardis 2012: 114).

Al contrario la Vallonia, sia per una quasi secolare storia di immigrazione che per maggiore prossimità geografica e culturale alla Francia assimilazionista, riteneva che i propri immigrati fossero già sufficientemente

¹⁰⁰ Sebbene non sia obbligatoria e molti centri offrano corsi gratuiti come è possibile leggere in <http://gent.inburgering.be/> e nel relativo fascicolo tradotto in diverse lingue http://issuu.com/jannevanderlyse/docs/inburgering_folder_vlaanderen2011_lr/?e=0

integrati e che quindi il razzismo e i problemi di natura culturale riguardassero unicamente le Fiandre; in realtà la Regione non aveva mai introdotto veri e propri percorsi di integrazione. La sua politica tendeva ad un' 'intercultura di transizione', un processo attraverso il quale i migranti venivano comunque assimilati dalla cultura di maggioranza.

La prima legge d'integrazione degli stranieri in questa Regione è stata promulgata nel 1996 e modificata nell'aprile 2009. In realtà, questa legge disciplina i principi generali e gli obiettivi fondamentali dei Centri Regionali di Integrazione incaricati dello svolgimento dei corsi di lingua e delle sessioni che informano i cittadini stranieri sulla vita civica in Vallonia, sui servizi alla persona, le possibilità d'alloggio, le strutture sanitarie, l'istruzione, l'occupazione, la sicurezza sociale, il sistema fiscale. Non fa riferimento alcuno a corsi o programmi d'integrazione obbligatori, né tantomeno fornisce delle linee guida. La politica di integrazione nella Regione vallone si è comunque evoluta negli ultimi anni, in termini di corsi di lingua, inserimento al mercato del lavoro e orientamento sociale; la legge d'integrazione concede molta autonomia ai Centri Regionali di Integrazione, che quindi sviluppano modelli differenti a seconda della propria visione del processo d'integrazione (alcuni privilegiano la cultura, altri l'aspetto socio-economico ecc.). Questa situazione rispecchia sia l'assenza di una filosofia comune d'integrazione in Vallonia, che l'importanza che la stessa regione dà al sub-regionalismo (Martiniello, 2012: 72-73).

Bruxelles-Capitale rappresenta, com'è facile intuire, una realtà a sé in cui la diversità culturale è stata considerata da sempre come una componente strutturale della Regione. Data la presenza della Comunità francofona e di quella fiamminga, è difficile identificare una cultura maggioritaria (e un modello di integrazione) alla quale gli stranieri devono adeguarsi e la costante presenza di personale impiegato all'interno delle istituzioni internazionali rende Bruxelles una società multiculturale, multi-etnica e multireligiosa come nessun'altra Regione belga. La sfida della capitale,

pertanto, è sempre stata quella di riuscire a creare una società multiculturale basata su un'identificazione locale compartita (Martiniello, 2012: 64-67).

Il processo d'integrazione è disciplinato e gestito sia dalla Comunità francofona che da quella fiamminga. Nel gennaio del 2006 la Comunità francofona ratifica il decreto di *cohésion sociale* (De Bernardis 2012: 112-113), legge che dà accesso a differenti servizi: accoglienza, sostegno sociale e scolastico, alloggio, sanità ed apprendimento della lingua francese¹⁰¹. Il decreto organizza l'accesso ai servizi, ma non prevede un percorso d'integrazione come quello della Comunità fiamminga; gli stessi servizi dipendono più che altro dall'associazionismo (associazioni per l'educazione permanenti, servizi sociali, associazioni di immigrati ecc.): non vengono destinati fondi specifici per queste iniziative, né tanto meno esiste una strategia politica che le coordini. La Comunità fiamminga, invece, per gli stranieri di primo ingresso che risiedono nella capitale, propone gli stessi percorsi in vigore nelle Fiandre e il riferimento normativo è il *decreto Inburgering*. La differenza fondamentale è che non sono obbligati a frequentarlo e, di conseguenza, non ci sono né tasse d'iscrizione né sanzioni. La Regione di Bruxelles-Capitale è l'emblema del fatto che in Belgio non esiste un reale ed ufficiale punto d'incontro fra le diverse iniziative.

Nell'ultimo decennio lo Stato belga ha più volte tentato di uniformare e coordinare fra loro le politiche di immigrazione delle varie Regioni e Comunità: nel 2004 ha istituito la Commissione per il Dialogo Interculturale e nel 2009 ha promosso delle sessioni di interculturalità. Entrambi i tentativi non sono riusciti ad introdurre un percorso standardizzato né tanto meno condiviso. Il dibattito è però ancora vivo ad ogni livello dell'organizzazione federale ed interessa anche altri aspetti delle politiche d'integrazione, come

¹⁰¹ Il decreto di *cohésion sociale* in origine si proponeva di formulare percorsi di integrazione rivolti a tutta la popolazione, a prescindere dall'entità etnica e culturale; attualmente le azioni intraprese all'interno della politica di coesione sociale sono rivolte esclusivamente ai cittadini stranieri o di origine straniera e ciò ha ridotto notevolmente la portata del progetto iniziale.

ad esempio l'introduzione di test di lingua obbligatori per l'ottenimento della cittadinanza¹⁰².

5.3.4 Francia

Paese assunto a simbolo del modello assimilazionista (cfr. capitolo 2), la Francia ha vissuto una storia d'immigrazione faticosa, iniziata molto presto con i grandi flussi europei e italiani in particolare, acuitasi nel secondo dopoguerra con gli immigrati provenienti dalle ex colonie dell'Africa subsahariana e del Maghreb e culminata – per così dire – nell'ottobre del 2005, quando i giovani delle *banlieues* insorsero prima a Parigi, per poi estendere la rivolta ad oltre 300 città in tutto il territorio nazionale.

Se tali rivolte «sono state perlopiù interpretate come il risultato della mancata integrazione dei giovani di origine immigrata, a causa proprio della distanza culturale e religiosa» (De Luca 2012: 198) che ne impedirebbe una reale assimilazione nella società francese, resta il fatto che proprio i primi anni del nuovo millennio rappresentano un punto cruciale per le politiche di integrazione messe in campo nella Repubblica.

Nel 2003 il governo francese sperimenta in dodici dipartimenti l'introduzione del *Contrat d'Accueil et Intégration (CAI)*, Contratto di Accoglienza e Integrazione tra stranieri neoarrivati e Stato, che poi viene esteso a tutto il territorio nazionale con la *Loi* n. 2006-911 del 24 luglio 2006.

Tale contratto prevede da un lato l'impegno del cittadino straniero a rispettare le leggi e i valori della Repubblica francese e ad intraprendere un

¹⁰² L'acquisizione della cittadinanza è di competenza dello Stato centrale; per ottenerla, attualmente, è sufficiente risiedere in Belgio per almeno 3 anni consecutivi e non è necessario svolgere test di accertamento linguistico o possedere conoscenze di cultura civica. A riguardo, nel 2010 sono state proposte una serie di modifiche per rendere più restrittivo l'ottenimento della cittadinanza: un periodo di residenza di almeno 5 anni, il superamento di un test di lingua e l'accertamento di requisiti d'integrazione, tra cui la partecipazione economica; all'epoca la proposta si è arrestata a causa del crollo del governo. Il capitolo non è però ancora chiuso: nel 2012 sono state avanzate nuovamente delle proposte di modifica alla legge.

percorso di educazione linguistica e civica, e dall'altro l'impegno del governo francese ad attivare corsi di educazione civica, linguistica e orientamento ai servizi, avvalendosi degli apparati appositamente istituiti.

L'immigrato viene convocato dal rappresentante locale competente dell'OFII (*l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration*)¹⁰³ per un colloquio personale, durante il quale viene anche presentato il CAI che deve, se necessario, essere tradotto in una lingua comprensibile.

Durante il colloquio lo straniero è sottoposto a una prova di conoscenza scritta e parlata della lingua francese.

Se i risultati di questo test sono sufficienti, viene emesso un certificato ministeriale di esenzione dalla formazione linguistica. Se il test non raggiunge la sufficienza, l'immigrato è obbligato a ricevere una formazione linguistica, la cui durata dipende dai risultati del test, ma che non può superare le 400 ore¹⁰⁴.

La formazione civica consiste, invece, in un corso da 1 a 6 ore, denominato *Vivre en France*, in cui vengono presentate le istituzioni, le regole di convivenza, il modo di vivere e valori della Repubblica.

Nel 2008 l'ANAEM (*Agence Nationale de l'Accueil des Entrangers et des Migrations*) ha realizzato un *Livret d'Accueil*, un compendio della vita politica, sociale, culturale della Francia, contenente anche recapiti telefonici e informazioni utili per la quotidianità dell'immigrato.

Nel *Livret* si parla di istituzioni, geografia, Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino, Costituzione, regole per la vita familiare, uguaglianza di genere, rifiuto del lavoro forzato, della schiavitù e del traffico di organi, ora legale e ora solare, accesso al lavoro, tipologie di contratto, salario minimo e orario di lavoro, centro per l'impiego, agenzie interinali, ispettorato del lavoro, autorità parentale, violenza coniugale, scuola, sanità, interruzione di gravidanza, servizi bancari, gas ed elettricità, patente, divieto di fumare nei luoghi chiusi e trasporti pubblici.

¹⁰³ Si tratta dell'Ufficio Francese per l'Immigrazione e l'Integrazione, istituito nel 2009 in sostituzione dell'Agenzia nazionale per l'Accoglienza dei Migranti (ANAEM).

¹⁰⁴ Art. R 311-23 e R 311-24 CESEDA.

Nel 2010 Eric Besson, ministro dell'immigrazione, integrazione, identità nazionale e co-sviluppo, ha riformato il sistema delle sessioni di educazione civica, nella convinzione che, se migliorate, possano essere uno strumento centrale nel processo di integrazione dei neo-arrivati. È stato aumentato il numero di ore previste per tali sessioni e apportate due modifiche sostanziali: le sessioni di educazione civica sono personalizzate e separate dalle ore previste per l'informazione delle regole di convivenza e del modo di vivere francese.

Dal 2010, infatti, i firmatari del contratto vengono suddivisi in gruppi in base al livello di conoscenza linguistica e al Paese di provenienza, poiché i contenuti dei materiali realizzati variano per livello e cultura d'origine; il materiale, che è pensato prendendo in considerazione i diversi *background* degli immigrati, focalizza l'attenzione sui punti di divergenza tra la cultura di arrivo e quella di origine. L'obiettivo finale è la migliore assimilazione della cultura francese.

Inoltre, dall'introduzione della riforma vengono organizzate sessioni di informazione delle regole di convivenza e del modo di vivere dei cittadini francesi: ci si sofferma su principi chiave, quali la laicità dello Stato, l'indipendenza tra Stato e Chiesa, l'uguaglianza tra uomo e donna, il rifiuto dello Stato francese di pratiche quali la poligamia, le mutilazioni genitali femminili, i matrimoni forzati, l'utilizzo del velo integrale¹⁰⁵.

La formazione civica e la conoscenza della lingua francese rivestono massima importanza nel processo di integrazione in Francia: in base alla Legge approvata dalla Camera il 12 ottobre 2010, e – come vedremo – in maniera non dissimile da quanto previsto dalla normativa italiana, la partecipazione alle sessioni di educazione civica è considerata *conditio sine qua non* per il rilascio o rinnovo del permesso di soggiorno e una conoscenza sufficiente della lingua, della storia, della società, dei diritti e

¹⁰⁵ In Francia l'utilizzo del *burqa* e del *niqab* nei luoghi pubblici è vietato dalla Legge n. 2010-1192, del 11 ottobre 2010.

dei doveri dei cittadini francesi e della cultura sono elementi imprescindibili per ottenere la cittadinanza.

Per quanto riguarda i ricongiungimenti familiari, inoltre, è prevista una misura pre-ingresso nella sottoscrizione del CAIF (*Contrat d'Accueil et d'Intégration pour la Famille*).

Il contratto è presentato nel Paese d'origine in una lingua comprensibile dal rappresentante locale dell'OFII nel corso di un colloquio personale. Con la firma del contratto obbligatorio, lo straniero si impegna alla formazione sui diritti e doveri dei genitori in Francia e a rispettare l'istruzione obbligatoria per i bambini dai 6 ai 16 anni. Anche in questo caso l'immigrato sarà tenuto a fare un test di accertamento delle conoscenze linguistiche. Il non superamento del test non preclude necessariamente l'ingresso: l'immigrato viene invitato a seguire, nel proprio Paese d'origine, un corso di lingua (fino a 180 ore) e di cultura per un massimo di due mesi. Al termine ci sarà una nuova valutazione: se negativa, il visto verrà comunque rilasciato, ma le autorità sono tenute a determinare la durata delle nuove sessioni di formazione in Francia; se positiva, il visto viene rilasciato e il richiedente è esentato dalle lezioni di lingua al suo arrivo in Francia e, solo in quest'ultimo caso, non dovrà sottoscrivere il *Contrat d'Accueil et d'Intégration* (CAI).

5.3.5 Germania

Ad oggi la Germania conta, secondo le stime fatte nel 2010 dal Rapporto Mondiale per le Migrazioni, quasi 11 milioni di immigrati, che rappresentano una percentuale di circa il 13% della popolazione totale, cui – ovviamente – andrebbero aggiunti gli stranieri ormai naturalizzati tedeschi all'indomani della normativa che, introducendo lo *ius soli*, ha rappresentato

il punto di svolta al consolidato modello del *gastarbeiter* (cfr. capitolo 2) che per decenni ha caratterizzato la politica migratoria tedesca.

Una politica e una storia ancora una volta molto antica e che ha attraversato momenti fortemente critici, come nel 1989 quando, con la caduta del muro di Berlino, i flussi migratori aumentano notevolmente e si viene a creare una nuova categoria di immigrati, gli *Aussiedler*, ovvero gli ‘immigrati’ di origine tedesca, considerati al pari di cittadini ritornati in patria e pertanto legati a trattamenti differenti e più vantaggiosi rispetto agli immigrati da Paesi terzi.

Ciononostante, per gli aspetti normativi più incisivi in materia, occorre attendere il nuovo millennio. Nel 2000 la legge sulla cittadinanza, che per la prima volta contempla la possibilità di naturalizzazione per i cittadini stranieri, riconoscendo implicitamente la Germania come terra d’immigrazione, poi la legge del 2002 e infine, nel 2005, la *Zuwanderungsgesetz*, nella quale per la prima volta si prevedono dei corsi di lingua obbligatori¹⁰⁶ per integrare gli immigrati appena arrivati in Germania. Sono previsti anche percorsi di integrazione, che si compongono contemporaneamente di corsi di lingua e di corsi di orientamento che forniscono conoscenze riguardo al sistema legale della Germania, alla sua cultura e alla sua storia. La *Zuwanderungsgesetz* accosta alle questioni dell’integrazione e della naturalizzazione le norme sull’ingresso degli stranieri; oltre all’annullamento delle restrizioni imposte negli anni Settanta, vengono disciplinati i canali ordinari e le procedure per l’immigrazione di lavoratori stranieri e viene semplificato il sistema del rilascio dei permessi di soggiorno, che accorpa le cinque categorie precedenti in sole due: l’immigrato temporaneo e quello permanente (Quirico 2012: 20).

In particolare la legge recepisce un *trend* per cui, a partire dai primi anni del nuovo millennio, ai lavoratori stranieri che svolgono professioni ricercate e qualificate si tende a garantire un percorso migratorio caratterizzato da condizioni d’ingresso e d’integrazione agevolate. Tale *trend* è culminato

¹⁰⁶ *Zuwanderungsgesetz*, capitolo 3, sezione 43 “Corso di integrazione”.

con l'introduzione, nell'agosto del 2012, della "Carta Blu", un particolare permesso di soggiorno disciplinato dalla Direttiva 2009/50/CE, che si applica solamente ai lavoratori altamente qualificati e che prevede diritti e privilegi supplementari.

Per quanto concerne invece i percorsi di integrazione introdotti dalla *Zuwanderungsgesetz*, questi sono strutturati in un corso di lingua e un corso di educazione civica. Il corso di lingua è composto da 6 moduli (dall'A1 al B1), per un totale di 600 lezioni per il corso di integrazione generale, fino a 900 lezioni per i corsi speciali e con un tetto massimo di 1200 ore di formazione previsto in casi particolari e se non si supera il test di livello B1. Il corso generale mira a finalità comunicative, concentrando l'attenzione su aspetti importanti della vita quotidiana. Durante il corso è prevista una prova intermedia che, al pari di quanto visto relativamente al *Norskprøve I for voksne innvandrere*, ha una funzione formativo-diagnostica.

Il corso di orientamento (generalmente di 60 lezioni) tratta del sistema giuridico tedesco, della storia e della cultura, dei diritti e degli obblighi in Germania, dei valori considerati importanti nella società tedesca, come la libertà di culto, la tolleranza e la parità di diritti.

Sono previsti anche corsi intensivi, organizzati in 400 lezioni di insegnamento della lingua per raggiungere il livello B1 e in 30 lezioni di orientamento.

I corsi di specializzazione, invece, durano generalmente 960 lezioni suddivise tra lezioni di lingua e approfondimenti di tematiche specifiche:

- i corsi di alfabetizzazione sono organizzati per piccoli gruppi, con la possibilità di seguire ulteriori 300 lezioni, se necessario, e con lo scopo di spingere gli studenti a "imparare ad imparare"¹⁰⁷;
- i corsi di integrazione femminile, generalmente tenuti da donne, hanno lo scopo di insegnare la lingua e di riflettere sulle differenze culturali relative al ruolo della donna nella società;

¹⁰⁷ Si tratta di una delle 8 competenze chiave per la cittadinanza europea presenti nella Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18 dicembre 2006.

- i corsi di integrazione per genitori prevedono che i partecipanti imparino tutto sul sistema scolastico tedesco per poter prendere in serenità decisioni sul futuro della prole. Durante questo corso gli immigrati vengono introdotti nelle scuole dei figli per conoscere insegnanti e metodi;
- i corsi di integrazione giovanile sono rivolti a giovani con età inferiore ai 27 anni. Al corso di lingua si affiancano seminari e servizi di consulenza, utili a pianificare il futuro dei partecipanti;
- i corsi *catch up* sono pensati per gli immigrati in Germania da tanti anni che non hanno avuto modo di imparare la lingua tedesca in modo corretto¹⁰⁸.

Chi ha ottenuto il titolo di soggiorno prima del 1° gennaio 2005 deve frequentare un corso di integrazione solo se riceve un'indennità di disoccupazione e l'ufficio che paga l'indennità ne richieda la frequenza o se questa venga richiesta dall'ufficio di immigrazione. Inoltre, chi riceve l'indennità di disoccupazione II (*Arbeitslosengeld II*) o di assistenza sociale (*Sozialhilfe*), può richiedere l'esenzione dai costi¹⁰⁹.

I cittadini stranieri con titoli di soggiorno rilasciati a partire dal 2005 hanno diritto a frequentare un corso solo se vivono stabilmente in Germania e soddisfano una serie di criteri stabiliti per legge. L'obbligo si impone per coloro che non riescono a farsi capire in tedesco e se il corso è imposto dall'ufficio di immigrazione o dall'ufficio da cui ricevono l'indennità di disoccupazione.

La mancata frequenza del corso comporta dei rischi: l'emendamento della sezione 8 (3) della *Zuwanderungsgesetz*, entrato in vigore nel 2011, stabilisce che, prima che un permesso di soggiorno venga rinnovato, è necessario accertare che lo straniero abbia rispettato qualsiasi obbligo di

¹⁰⁸ <http://www.bamf.de/EN/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html>

¹⁰⁹ Il costo per ogni lezione del corso di integrazione è di 1,20 euro. Il resto del contributo è coperto dall'Ufficio federale per l'immigrazione e i rifugiati.

frequenza del corso di integrazione. Nel caso di richiesta di corso, il permesso di soggiorno deve essere rinnovato per un periodo non superiore a un anno, tempo entro il quale lo straniero dovrà completare con successo il corso o dimostrare l'integrazione sociale con altri mezzi¹¹⁰.

I cittadini dell'Unione Europea non hanno diritto per legge a frequentare un corso di integrazione. Tuttavia, l'Ufficio federale per l'immigrazione e i rifugiati può autorizzarne la frequenza se vi sono problemi con il tedesco, in caso di particolari esigenze di integrazione e se vi sono posti disponibili. I rimpatriati di etnia tedesca possono partecipare al corso di integrazione gratuitamente una sola volta.

Al termine del corso è previsto un test finale che certifichi le competenze linguistiche acquisite – il DTZ, *Deutsch-Test für Zuwanderer A2/B1* – e le competenze sul sistema giuridico e sociale tedesco, il test *Leben in Deutschland*. Chi supera il test di lingua di livello B1 e il test finale del corso di orientamento¹¹¹ riceve il *Zertifikat Integrationskurs* (certificato di corso di integrazione)¹¹². Ottenere il certificato è molto importante sia per la richiesta di permesso di lungosoggiorno CE¹¹³ che per la richiesta di cittadinanza¹¹⁴.

L'esame di lingua consiste in una prova scritta e una prova orale. La prova scritta dura 100 minuti (ascolto 25 minuti, comprensione scritta 45 minuti, scrittura 30 minuti); la prova orale si svolge di solito subito dopo la prova scritta, dura 16 minuti e coinvolge due o più candidati contemporaneamente¹¹⁵.

¹¹⁰ Federal Ministry of the Interior, *Migration and Integration. Residence law and policy on migration and integration in Germany*, [Internet], pag. 79, ottobre 2011.

¹¹¹ Chi supera il test finale al termine del corso di integrazione entro due anni può chiedere la restituzione della metà delle spese sostenute per la frequenza.

¹¹² I partecipanti ai corsi di alfabetizzazione, che di solito non raggiungono il livello B1 per la fine del corso, hanno almeno la possibilità di dimostrare un livello di conoscenza linguistica generale A2.

¹¹³ *Aufenthaltsgesetz (Residence Act tedesco)*, cap. 2, parte generale 1, paragrafo 9a.

¹¹⁴ Secondo già la *Gesetz zur Reform des Staatsangehörigkeitsrechts* (Riforma del diritto di legge sulla cittadinanza) del 15 luglio 1999, entrata in vigore il 1° gennaio 2000.

¹¹⁵ http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/angebot/deutsch-test-fuer-zuwanderer_uebungstest_1.pdf

Il test *Leben in Deutschland*¹¹⁶ prevede un questionario con 33 domande a risposta multipla da completare in 60 minuti di tempo: 30 domande riguardano le aree tematiche del “Vivere in una democrazia”, “Storia e responsabilità” e “Persone e società”, tre domande riguardano l’area federale in cui il partecipante risulta residente. La prova è superata se le risposte corrette sono almeno 15 su 33, mentre per ottenere la cittadinanza sarà necessario rispondere correttamente a 17 domande su 33¹¹⁷.

Merita una nota a parte il caso del ricongiungimento familiare (Quirico 2012: 22). Così come per la Finlandia nel caso degli *Ingrian*, anche in Germania per ottenere il permesso per il ricongiungimento familiare si utilizza un misura di pre-ingresso. I coniugi di un cittadino tedesco o di un cittadino di un Paese terzo soggiornante in Germania devono dimostrare di essere in grado di comunicare in lingua tedesca ad un livello minimo come condizione per la loro ammissione¹¹⁸. I migranti devono superare un test di lingua di livello A1 nel proprio Paese di origine, presso il Goethe Institute o la Telc GmbH: l’esame scritto consiste in una prova di ascolto, lettura e scrittura. L’esame orale si svolge in gruppo, con un massimo di quattro partecipanti.

Alcuni Goethe Institute prevedono dei corsi speciali per i migranti che non conoscono l’alfabeto latino o con un basso livello di istruzione.

Anche se le restrizioni al ricongiungimento familiare sono formulate secondo la legge in modo neutrale, questa misura nasce per impedire la segregazione femminile e per prevenire un problema che colpisce molto l’opinione pubblica tedesca: i matrimoni forzati. Il matrimonio forzato è diventato in Germania reato perseguibile¹¹⁹ e da combattere anche attraverso

¹¹⁶ http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/Abschlusspruefung/LebenInDeutschland/lebenindeutschland-node.html;jsessionid=827682E696348E6FD72BEAA6FBC2252B.1_cid359

¹¹⁷ Ai sensi del § 1, comma 3 della *Staatsangehörigkeitsgesetzesrechts*.

¹¹⁸ *Aufenthaltsgesetz*, sezione 30 (1).

¹¹⁹ Legge in vigore in Germania dal marzo 2011. In Belgio la pratica è fuori legge dal 2007, con pena detentiva fino a due anni e multa fino a 2.500 euro. In Norvegia dal 2003 non solo è un reato punibile fino a sei anni di carcere, ma è anche bandito contrarre matrimonio con una persona di età inferiore ai 16 anni. La legge francese vieta i matrimoni forzati e

la legge sull'immigrazione, che prevede dunque non soltanto il test di lingua nel Paese di origine, ma anche un'età minima, 18 anni, al di sotto della quale un coniuge non può trasferirsi in Germania. Il paese tedesco ha una regolamentazione speciale, invece, in caso di successiva migrazione dei ragazzi tra i 16 e i 18 anni che vogliono ricongiungersi con i loro genitori residenti in Germania. Essi devono dimostrare di potersi integrare nella società tedesca e, a questo scopo, si valuta che i ragazzi abbiano una conoscenza della lingua di livello C1.

5.3.6 Regno Unito

Del modello del multiculturalismo nella versione comunitarista britannica e dei dibattiti sempre più accessi intorno alla critica, al fallimento, alla possibile rivisitazione¹²⁰ di un nuovo approccio di tale modello in tema di immigrazione, si è già parlato nel capitolo 2.

Appare comunque importante soffermarsi sul percorso, storico e normativo, che ha caratterizzato le politiche migratorie del Regno Unito, a partire dai grandi flussi in ingresso, soprattutto in Inghilterra, dovuti al divario economico sussistente tra la madrepatria britannica e le colonie.

L'estensione dei diritti di cittadinanza britannica a tutti gli abitanti del Commonwealth seguita al *Nationality Act* del 1948 porta alla formazione di vere e proprie comunità etniche interne, moderatamente omogenee in quanto alla conoscenza della lingua, ma profondamente diverse tra loro per razza e cultura.

Nel tempo la Gran Bretagna inizia ad attuare delle misure per regolare i flussi: nel 1962 viene emanato il primo *Commonwealth Immigrants Act*, a cui segue il secondo nel 1968 e il terzo nel 1971 (ormai privo della specifica

prevede il perseguimento di tutti coloro che praticano mutilazione dei genitali di una ragazza con cittadinanza francese o con *status* di residente, anche se l'operazione viene condotta in un altro Paese. La Gran Bretagna sta lavorando perché il matrimonio forzato diventi reato penale.

¹²⁰ Levey (2009) parla ad esempio di un «multiculturalismo senza culturalismo» e lo definisce un modello che, comunque, ha ancora una lunga vita davanti a sé.

“*Commonwealth*”), che culminano tutti nel *British Nationality Act*¹²¹, redatto nel 1981 ed entrato in vigore il 1° gennaio del 1983, la prima legge sulla cittadinanza che prevede, tra gli altri requisiti, la capacità da parte del richiedente di comunicare in lingua inglese.

Ma l’approccio del governo del Regno Unito in materia di immigrazione cambia significativamente a partire dal 1997: l’approccio multiculturalista, ritenuto causa della segregazione, viene progressivamente sostituito da un approccio di ‘coercizione liberale’, largamente diffuso nelle politiche di immigrazione delle democrazie occidentali.

Negli anni Novanta, infatti, l’isola, fino a quel momento meta prevalentemente di stranieri provenienti dalle ex colonie, vede arrivare migranti (rifugiati, richiedenti asilo o studenti) provenienti da Paesi terzi e dai nuovi Stati membri dell’UE.

Si precisano ulteriormente le regole di accesso alla cittadinanza in quanto il *Nationality, Immigration and Asylum Act* del 2002 introduce quale nuovo requisito, oltre alla conoscenza della lingua – per la quale si introduce l’obbligo dell’esame di lingua *English for Speakers of Foreign Languages Level 3* (ESOL3)¹²², corrispondente al livello B1 del *Framework* –, quello della conoscenza degli usi e dei costumi nel Regno Unito, da accertare per mezzo del test *Life in the UK*.

Si tratta di nuove misure, finalizzate ad una più accurata integrazione, che vengono applicate con cura soprattutto dopo gli eventi che hanno lanciato il segnale d’allarme sull’inadeguatezza delle politiche di immigrazione sino a quel momento adottate: le rivolte che coinvolgono le comunità di minoranze etniche a Bradford, Burnley, Leeds e Oldham e in particolare l’attentato del 7 luglio 2005 al sistema dei trasporti pubblici della capitale britannica, hanno spinto il governo laburista a presentare l’immigrazione di lavoratori

¹²¹ In vigore dal 1° gennaio 1983.

¹²² Oggi sono considerati validi anche i titoli rilasciati con il *Secure English Language Test (SELT)*, il titolo nazionale *ESOL* secondo lo *Scottish Qualifications Framework (SCQF)*, livelli 4, 5 o 6 assegnati dalla *Scottish Qualifications Authority (SQA)*.

qualificati come strumento di competitività, ponendo l'accento sulla coesione comunitaria come concetto chiave della politica da perseguire.

Tale concetto di coesione sociale consiste nell'impegno ad una adesione ai valori comuni del nuovo Paese di residenza da parte dei cittadini stranieri.

Nella pratica, dal 2005 tutti coloro tra 18 e 64 anni che fanno richiesta di cittadinanza o di permesso di soggiorno di lungo periodo devono superare test di lingua inglese e di cittadinanza *Life in the Uk* identificati dall'unica sigla *KoLL*.

Nel sito <http://lifeintheuktest.ukba.homeoffice.gov.uk>, realizzato dal Ministero dell'Interno, è chiaramente indicato che

becoming a British citizen or deciding to settle permanently in this country is an important event in your life. If you are applying for naturalization as a British citizen or for indefinite leave to remain, you will need to show that you know about life in the UK. If you live in England, Scotland, Wales or Northern Ireland, you can do this in two ways: by taking the Life in the UK Test or by taking combined English for Speakers of Other Languages (ESOL) and citizenship classes.

Nel sito è precisato altresì che il materiale didattico per la preparazione al test non è reperibile in rete, è contenuto nel libro *Life in the United Kingdom, a Guide for New Residents*, unico manuale ufficiale. Il sito si limita a fornire informazioni riguardanti la registrazione per sostenere il test in uno dei sessanta centri deputati, la preparazione tecnica al test (come utilizzare il *mouse*, la tastiera) e la filosofia socioculturale per il quale tale strumento è ritenuto fondamentale.

Applying to become a permanent resident or citizen of the UK is an important decision and commitment. You will be agreeing to accept the responsibilities which go with permanent residence and to respect the laws, values and traditions of the UK. Good citizens are an asset to the UK. We welcome those seeking to make a positive contribution to our society. Passing the Life in the UK test is part of demonstrating that you are ready to become a permanent migrant to the UK.

Il test *Life in the UK* consiste in 24 domande a risposta multipla, con una risposta corretta su quattro opzioni, mentre alcune domande prevedono una

scelta tra due opzioni (spesso in un questionario vero/falso). Il test è superato se si risponde correttamente a 18 domande su 24.

Se il test non viene superato, sul foglio vengono indicate le parti del manuale ufficiale che vanno approfondite per ritentare il test. Inoltre, nella misura in cui dalle risposte si evince una sufficiente competenza linguistica del candidato, questi viene esonerato dal rifrequentare il corso di lingua. I candidati devono attendere un minimo di sette giorni prima di rifare il test, ma non c'è limite al numero di volte per cui è possibile riprovare.

Nel 2008 infine, con la riforma delle regole per l'immigrazione, viene introdotto il *Point-Based System (PBS)*, un sistema che regola l'ingresso dei cittadini stranieri e attribuisce un punteggio sulla base dell'occupazione che andranno a svolgere nel territorio nazionale, il tutto con l'intenzione di attuare controlli più efficaci e contemporaneamente ottimizzare i benefici dell'immigrazione¹²³.

Il P.B.S. è diviso in 5 livelli:

- il Tier 1, strutturato per gli stranieri la cui elevata specializzazione professionale o culturale è considerata utile per la crescita economica e per la produttività nazionale;
- il Tier 2 per i lavoratori stranieri specializzati (*skilled workers*), con una qualificazione medio-alta e di cui i datori di lavoro hanno bisogno in quanto non è possibile reperirli sul mercato del lavoro interno (si tratta ad esempio del livello legato allo sport professionale);

¹²³ Secondo Kofman, Vacchelli, D'Angelo, Lewis, (2012: 9), «questi cambiamenti mirano non tanto a facilitare l'integrazione, quanto a massimizzare le ricadute economiche a vantaggio del Paese ospitante». Ne sono altresì esonerati gli immigrati provenienti da Paesi anglofoni: Antigua & Barbuda, Australia, Bahamas, Barbados, Belize, Canada, Dominica, Grenada, Guyana, Giamaica, Nuova Zelanda, St Kitts & Nevis, St Lucia, St Vincent e Grenadine, Trinidad & Tobago, Stati Uniti.

- il Tier 3 è il livello dei lavoratori con bassa qualificazione e limitato a contingenti dei quali vi sia temporaneamente bisogno¹²⁴;
- il Tier 4 è il livello degli studenti;
- il Tier 5 è il livello della mobilità giovanile e dei lavoratori temporanei, legati ad esempio ad attività di organizzazioni con finalità culturali, religiose o di aiuto allo sviluppo.

Come è facile evincere, però, tutto il sistema è più legato a scelte di politica di ammissione più che a reali politiche di integrazione, affidate quasi esclusivamente all'*Independent Advisory Board on Naturalization and Integration*, incaricato di predisporre il materiale per il test di lingua e cultura e di realizzare il sito per facilitare l'approccio dei cittadini stranieri al test.

5.3.7 Spagna

In maniera non troppo dissimile dall'esperienza italiana, anche la storia spagnola di immigrazione è una storia recente e soprattutto repentina, che dalla metà degli anni novanta vede un'improvvisa inversione di tendenza nel bilancio demografico, per cui si passa dalla storica prevalenza dei flussi in uscita – accompagnati da costanti ed importanti movimenti migratori interni – a un rapido incremento dei flussi in entrata per motivi di lavoro (Boccagni 2012: 150).

Il quadro etnico rivela che gli stranieri residenti in Spagna provengono soprattutto da alcuni Paesi dell'America Latina (Ecuador, Perù, Repubblica Dominicana, Colombia, e – in numero crescente dopo la crisi del 2001 – Argentina), dell'Unione Europea (come il Regno Unito, la Germania, la Francia, il Portogallo o l'Italia, il cui numero è aumentato negli ultimi anni,

¹²⁴ Degno di nota che il Governo britannico, dopo aver constatato l'inutilizzo di tale livello, ne ha recentemente disposto la soppressione, come riportato in <http://www.workpermit.com/uk/uk-immigration-tier-system/tier-3-unskilled-migration.htm>.

ma il cui peso relativo è diminuito), dell’Africa (soprattutto dal Marocco, con oltre il 20% sugli stranieri presenti in Spagna).

Sono presenti anche gruppi provenienti da altre aree geografiche, come la Cina o i Paesi dell’Est Europa¹²⁵.

I primi anni d’immigrazione sono stati caratterizzati da un esteso *vacuum legis* in materia d’integrazione¹²⁶ e la principale preoccupazione dei governi spagnoli è stata quella di controllare gli ingressi clandestini, piuttosto che di regolare l’accoglienza degli immigrati. La genesi delle politiche migratorie, anche per la struttura fortemente decentralizzata dell’ordinamento territoriale spagnolo, ha origine all’interno delle Comunità autonome. Di fronte al vuoto statale e grazie all’interesse di associazioni di immigrati e del terzo settore, la maggioranza delle Comunità autonome ha preso l’iniziativa approvando i programmi per l’integrazione degli immigrati, i *Planes Autonómicos de Inmigración y de Integración*¹²⁷. La prima Comunità autonoma ad approvare un piano d’integrazione è stata la Catalogna, seguita da Madrid e da altre Comunità con minore presenza straniera.

Nel 2003 il governo di centrodestra del *Partido Popular* approva il *Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería e Inmigración – Plan Greco*¹²⁸, con l’obiettivo dichiarato di favorire l’integrazione degli stranieri e delle loro famiglie. Nonostante il piano abbia avuto una durata limitata (2001-2004), ha contribuito a creare la base di piani più ampi di integrazione nazionali, come ad esempio il *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración* (Peci), primo tentativo di

¹²⁵ Lorenzo Cachón, *Migranti imprenditori: il caso spagnolo*. [Internet] <http://www.mi.camcom.it/upload/file/156/78063/FILENAME/cachon.pdf>.

¹²⁶ AA.VV., *L’Italia di fronte al fenomeno migratorio: l’accordo di integrazione. Sostegno alla condivisione di diritti e doveri (e alla crescita delle opportunità individuali) o mero strumento di politica migratoria (e di controllo della migrazione “marginale”)?*, Ministero dell’Interno, p. 18.

¹²⁷ http://portaljuridico.lexnova.es/legislacion/JURIDICO/49170/disposiciones-y-planes-de-inmigracion-autonomicos#Apd00000_20080806123252

¹²⁸ Approvato dal Congresso dei Senatori nel dicembre 2000.

coordinamento tra le politiche d'integrazione delle Comunità autonome e l'azione statale.

I Piani vengono anticipati dalla *Ley Orgánica 4/2000*¹²⁹, con la quale per la prima volta a livello nazionale si rendono ufficiali i diritti e le libertà degli stranieri e la loro integrazione sociale.

Al fine di creare la prima infrastruttura per l'integrazione, si sviluppa il "Piano strategico per la cittadinanza e l'integrazione 2007-2010" che «ha potuto contare su considerevoli finanziamenti pubblici, almeno sino all'esplosione della crisi» ed ha individuato e sviluppato "dodici aree di azione strategica: accoglienza, istruzione, occupazione, casa, servizi sociali, salute, minori e giovani, non discriminazione, genere, partecipazione, sensibilizzazione e co-sviluppo» (Boccagni 2012: 151).

Quanto alle procedure messe in atto, la concessione di diritti agli stranieri in Spagna non è necessariamente legata alla condizione di soggiorno regolare, visto che anche gli stranieri irregolari possono accedere ai servizi educativi e sanitari se si iscrivono nelle liste del *Padrón municipal de habitantes*, l'anagrafe spagnola. In un contesto europeo in cui l'irregolarità è fortemente stigmatizzata, si tratta di una norma con carattere eccezionale.

Per quanto riguarda il procedimento di naturalizzazione, la conoscenza della lingua spagnola¹³⁰ viene considerata un elemento importante – il che rappresenta ovviamente un vantaggio enorme per gli appartenenti alla comunità sudamericana –, ma la Spagna non prevede un test di cultura generale predefinito per valutare il grado di integrazione del richiedente. I contenuti dell'intervista, sempre che venga realizzata, sono a discrezione del giudice incaricato del procedimento.

Infine, non esistono in Spagna accordi di integrazione o test vincolanti per godere di certi diritti, come quello del ricongiungimento familiare. Coloro che sono residenti da almeno due anni possono semplicemente richiedere il

¹²⁹ La *Ley Orgánica* (conosciuta come la *Ley de Extranjería*) dell'11 gennaio entra in vigore il 12 gennaio 2000.

¹³⁰ Come previsto in *Borrador de Anteproyecto de Ley de Reforma Integral de los Registros*, art. 60 (6).

ricongiungimento con il coniuge e con i figli, questi ultimi favoriti anche dalla legge n. 2/2009, in quanto possono ricevere automaticamente il permesso di lavoro.

Ciononostante, il nuovo regolamento sull'immigrazione, approvato il 20 aprile 2011¹³¹, ha introdotto il cosiddetto *Informe sobre el esfuerzo de integración*, che deve essere presentato da tutti gli stranieri in procinto di rinnovare il permesso di soggiorno per motivi di lavoro. Tale Rapporto deve certificare che l'immigrato ha partecipato ad azioni formative per conoscere e rispettare i valori sui quali si fondano la Spagna e l'Unione Europea, come i principi di democrazia, uguaglianza, tolleranza. Inoltre, è richiesta anche la certificazione della conoscenza della lingua ufficiale del luogo di residenza. Rispetto agli altri Paesi europei, tuttavia, il Rapporto richiesto in Spagna è considerato utile per valutare il grado d'integrazione, ma rimane comunque non vincolante per l'ottenimento del rinnovo.

¹³¹ Regio decreto 557/2011, del 20 aprile, con il quale si approva il Regolamento della legge organica 4/2000 sui diritti e le libertà degli stranieri in Spagna e la loro integrazione sociale, dopo la riforma della *Ley Orgánica 2/2009*.

CAPITOLO 6

La normativa italiana

Una reale inclusione sociale si realizza attraverso la conoscenza dei principi fondamentali dell'Ordinamento dello Stato, dei valori espressi dalla Costituzione e del funzionamento delle Istituzioni pubbliche, nonché della lingua dello Stato ospitante.

[dall' *ACCORDO QUADRO DEL 7 AGOSTO 2012 TRA IL MINISTERO DELL'INTERNO E IL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA*]

Nel momento di affrontare un'ulteriore analisi normativa che circoscriva il campo alla situazione italiana, non sembri fuori luogo il riannodarsi se pur rapido a quanto più approfonditamente trattato nel 2° capitolo, ovvero alla disciplina che ha inserito l'istituto delle 150 ore all'interno della più vasta operazione formativa con la quale, dalla metà degli anni '60, sono stati avviati i corsi serali.

L'insegnamento dell'italiano ad immigrati ed il modello di inclusione attorno al quale ruota questo studio non nascono, infatti, come mera risposta-reazione ad una esigenza 'nuova', quale il fenomeno migratorio giunto da noi con ritardo rispetto ad altri Paesi europei. Sarebbe limitante (e ingiusto) pensare ad un'Italia solo alla rincorsa di quanto già fatto altrove, senza contare che la grande diversità sociolinguistica con cui il nostro Paese ha dovuto fare i conti nella storia post-unitaria e le azioni di politica educativa, messe in campo anche in relazione alla mobilità interna sud-nord e campagna-città, nell'immediato secondo dopoguerra, possono costituire a pieno titolo un terreno su cui inserire un percorso di continuità ideale.

Come sottolinea Balboni (2009: 115), ricordando una conversazione con Massimo Vedovelli, è possibile affermare che «la glottodidattica

dell'Italiano L2 ha oggi la funzione di scienza sociale, di impegno, che aveva la sociolinguistica negli anni Settanta», per cui non è difficile intravedere il *fil rouge* che dalle prime C.M.¹³² che introdussero le scuole serali porta alla progettazione dei CILS, oggi intimamente legati alle indicazioni normative contenute nel D.M. 4 giugno 2010 e nel D.P.R. 179 del 14 settembre 2011.

6.1 Dalla nascita dell'Eda ai CPIA

Nella legge 59 del 15 marzo 1997 è possibile individuare a buon diritto la nascita dell'Educazione degli Adulti in Italia. L'articolo 21, infatti, affida all'autonomia organizzativa e didattica delle singole istituzioni scolastiche il compito di strutturare un'offerta formativa sempre più ampia, indicando chiaramente di inserire al suo interno i percorsi formativi per adulti. E proprio nell'alveo della legge 59 l'Ordinanza Ministeriale 455 del 1997 sancisce l'istituzione dei Centri Territoriali Permanenti (CTP).

Più di 20 anni dopo l'accordo sulle 150 ore e l'estensione di questo diritto a tutti i lavoratori e lavoratrici dell'industria, quando ormai il bacino di utenza ipotizzato da questi accordi era stato in larga misura colmato e sostituito da molte altre utenze emergenti nella realtà sociale, il Comitato tecnico operante presso il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) (istituito fin dal 1992 al fine di verificare l'andamento metodologico/didattico dei corsi) promuove una riflessione complessiva sull'esperienza e contribuisce alla definizione dell'OM 455/97, che inserisce le 150 ore nel quadro più generale del potenziamento del sistema di educazione degli adulti e ne definisce la dimensione territoriale (D'Orazio 2011: 16).

Seguono:

- nel marzo del 1998, il Decreto Legislativo n. 112 che, in attuazione del capo I della legge 59, conferisce funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni e agli enti locali, e definisce le competenze riservate allo Stato ed attribuite rispettivamente a

¹³² Un elenco dettagliato delle Circolari Ministeriali che istituiscono corsi serali per lavoratori studenti nei vari ordini e indirizzi scolastici è presente in D'Orazio 2011: 15-16.

Regioni, Province e Comuni ai quali, in base all'art. 139, Capo III, Titolo IV, vengono demandate specifiche competenze in materia di educazione degli adulti;

- nel giugno 1998, la C.M. n. 2564 che, all'interno degli Istituti Tecnici, dà avvio al progetto sperimentale Sirio per l'istruzione serale degli adulti.

La *Conferenza Unificata* del 2 marzo 2000 fornisce, poi, il primo provvedimento organico per definire il sistema integrato degli interventi di istruzione e formazione nell'età adulta, in un accordo tra Governo, Regioni, Province e Comuni in cui vengono coinvolte anche le Comunità Montane quale importante presidio territoriale in aree per certi versi di difficile gestione sotto il punto di vista dei servizi.

I primi anni del nuovo millennio sono caratterizzati da interventi normativi che riguardano solo in maniera tangente l'Educazione degli Adulti, all'interno delle risistemazioni dei percorsi legate all'ampliamento del "diritto dovere all'istruzione e alla formazione" che recepisce il nuovo obbligo innalzato a 18 anni con la legge 144 del 1999 e lo trasforma, definisce e formalizza con la Legge Delega 53/2003 e poi con il Decreto Legislativo 76/2005. Le successive Circolari e Ordinanze Ministeriali precisano i percorsi integrati, la formazione professionale e l'apprendistato, la possibilità di usufruire di corsi *on line*.

È con la Legge 296 del 2006 che prende avvio un terremoto normativo tuttora in atto. All'interno della finanziaria 2007 i Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione degli Adulti (CTP) e i Corsi Serali per il conseguimento del diploma di Scuola Secondaria di II grado vengono riorganizzati all'interno di nuove strutture, chiamate CPIA, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti.

Nonostante l'uscita del D.M. 25 ottobre 2007, che contiene i criteri per il conferimento dell'autonomia didattica e organizzativa ai Centri (i CTP sono fino ad oggi appoggiati ad una Scuola Secondaria di I o II grado) e della

Legge n. 133 del 6 agosto 2008, che all'art. 64, comma 4, lettera f), ne ridefinisce l'assetto, i tempi di attuazione di questa fondamentale riforma per l'Educazione degli Adulti si allungano a dismisura.

Occorre attendere infatti praticamente il 2013, e precisamente il 25 febbraio, quando sulla Gazzetta Ufficiale n. 47 viene pubblicato il Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012 recante "Norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133".

In breve... la riforma è partita, anche perché sono già in atto *progetti assistiti* in nove regioni d'Italia¹³³, che dovranno portare nell'anno scolastico 2014/2015 all'avvio dei CPIA in tutto il Paese.

Tali progetti assistiti, in sinergia con i vari attori coinvolti nelle azioni previste dalle norme sull'*apprendimento permanente*¹³⁴ e sulla *individuazione e validazione degli apprendimenti non formali ed informali*¹³⁵, si svolgono sui territori in modo da stabilire anche uno stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni, in coerenza con quanto previsto dal D.P.R. 263/12, art. 2, comma 3, anche per favorire il rientro nei percorsi formativi dei disoccupati e degli adulti con bassa scolarità.

Il tutto perseguendo 4 linee di azione:

- 1) favorire e sostenere la domanda inespressa;

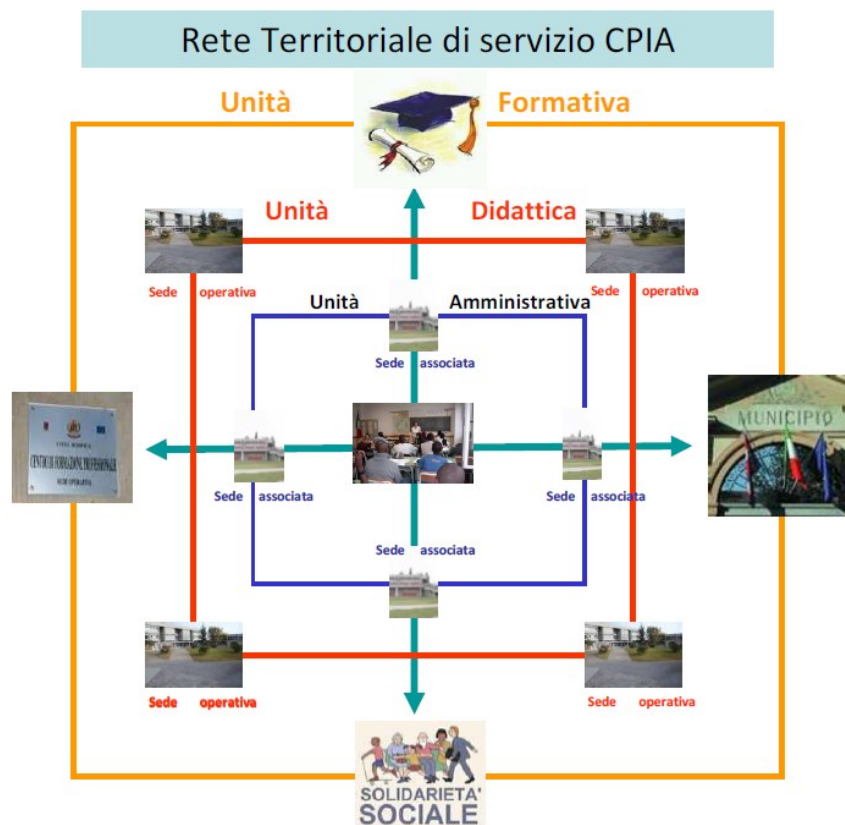
¹³³ Tali regioni, scelte sulla base dell'offerta di istruzione degli adulti erogata da CTP e Corsi serali e dei "contatti di rete" già in essere, sono: per il nord-ovest Piemonte e Lombardia, per il nord-est Veneto ed Emilia Romagna, per il centro Toscana e Lazio, per il sud Campania e Puglia, per le isole la Sicilia.

¹³⁴ Con riferimento alla Legge 28 giugno 2012, n. 92 ("Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita"), art.4, comma 51 e seguenti.

¹³⁵ Con riferimento al Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. ("Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92") G.U. 15 febbraio 2013, n. 39.

- 2) corrispondere ai fabbisogni formativi espressi dalle filiere produttive del territorio;
- 3) promuovere e potenziare l'occupabilità;
- 4) contrastare il fenomeno dei NEET¹³⁶.

Dai progetti assistiti, tramite un costante monitoraggio e un'attenta analisi dei dati, dovranno emergere le necessarie indicazioni integrative e/o correttive all'avvio dei CPIA, che saranno configurati quali reti territoriali dotate di unità amministrativa, unità didattica e unità formativa e strutturate in una sede centrale, n. sedi associate e n. sedi operative.



¹³⁶ Acronimo inglese (*Not in Education, Employment or Training*) che sta ad indicare i giovani che hanno terminato gli studi, non lavorano, ma non sono neppure in un percorso di formazione o tirocinio. Secondo una recente ricerca di Confindustria sono 2 milioni 250mila, pari al 23,9%, i giovani italiani tra i 15 e i 29 anni in questa condizione.

Di particolare interesse per il nostro discorso il fatto che i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per stranieri sono stati assegnati alle sedi di primo livello; queste, da un certo punto di vista, sono le più importanti, Unità Amministrative alle quali sono demandati anche i rapporti e le convenzioni che il CPIA stipula con eventuali altre sedi formative sul territorio in un'ottica di capillarità che vedremo essere molto importante per l'utenza straniera.

Altro elemento da sottolineare è che il CPIA, in quanto rete territoriale di servizio, svolge non solo le attività di istruzione, ma anche attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (RS&S) in materia di istruzione degli adulti, andando in questo a configurarsi come soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle reti territoriali che ruotano attorno al mondo dell'apprendimento permanente.

Da ultimo, i documenti ministeriali pongono un accento particolare al rilievo della «ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi», anche in considerazione della fruizione a distanza prevista dall'art. 4, comma 9, lett. c) del D.P.R. 263/2012.

6.2 Cosa succede su Ital2

Se, come è appena stato visto, i Corsi di Integrazione Linguistica e Sociale degli immigrati adulti vengono recepiti dalla normativa in fatto di istruzione solo recentemente, la riflessione sulla necessità di interventi mirati, efficaci e programmatici in materia di Italiano come Lingua Seconda possono già vantare qualche decennio di storia, soprattutto se vengono considerate le prime preziosissime esperienze nate sul territorio e che anticipano – e in certo qual modo guidano – anche la produzione normativa successiva.

Come osserva Balboni (2009b), infatti,

a metà degli anni Novanta, la scuola italiana iniziò ad affrontare il problema degli immigrati in maniera non solo spontanea e autarchica, scuola per scuola, come era avvenuto fino ad allora, ma anche attraverso la costituzione di una serie di reti di scuole, di associazioni, di strutture specifiche presso molti comuni ed alcune province. Questo primo dato è fondamentale: la prima forma di risposta, di azione, nacque dal basso, dalla scuola “militante”, da presidi e direttori didattici particolarmente attenti. Si crearono delle basi condivise, un consenso generale su alcune impostazioni.

Esula da questo lavoro l’approfondire oltre sugli aspetti normativi che hanno riguardato prioritariamente l’italiano L2 nel contesto della scuola dell’obbligo¹³⁷, in un intreccio sempre più evidente tra insegnamento dell’italiano come lingua seconda e dinamiche educative interculturali, ma si può sinteticamente ricordare come, anche in ambito scolastico, si è passati da quello che D’Annunzio (2008: 234-236) definisce «un atteggiamento di “naturale” curiosità e un’esigenza esplorativa rispetto ai modi e abitudini altre» (siamo negli anni Novanta, in una fase di “contenimento dell’emergenza” nella quale, sia a livello di normativa che di pubblicazioni e progetti, si registrano i primi interventi e le prime esperienze interessanti), ad un ultimo momento, quello attuale, in cui c’è piena consapevolezza del problema, anche se spesso non si sa come agire¹³⁸.

Per quanto concerne il pubblico adulto, la riflessione glottodidattica non viene accompagnata da una specifica azione normativa, se si eccettuano

¹³⁷ Si rimanda per questo al numero 24/2009 della rivista *In.It*, curato da Marco Mezzadri, che affronta in maniera monografica il tema dell’integrazione degli alunni migranti nelle scuole italiane, con interventi di Balboni, Caon, Favaro e Ongini. Proprio Ongini che ha lavorato a lungo presso l’Ufficio per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura della Direzione Generale per lo studente del MIUR, segnala correttamente che la costruzione del “sistema Italia” per l’insegnamento della L2 e l’educazione interculturale «è andata avanti in modo lineare e progressivo con l’utilizzo di materiali diversi, quasi in forma di *bricolage*, con riferimento a documenti, pronunce, commissioni di studio, con indicazioni legislative diverse e disomogenee, nell’alternarsi di amministrazioni dai colori politici differenti, con momenti di stanchezza ed altri di rinnovata attenzione». E questo percorso, sapientemente indagato e valorizzato, può costituire comunque una grande risorsa per chi fa scuola e per chi si occupa di insegnamento di italiano L2 ad adulti. Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti di italiano L2, ma sempre per il taglio della scuola dell’obbligo, cfr. Balboni (2006b).

¹³⁸ E il riferimento è alle statistiche pubblicate dal Ministero sull’insuccesso scolastico che colpisce la popolazione straniera anche di seconda generazione, a riprova che intervento linguistico e sociale, sui ragazzi e sul contesto familiare e aggregativo che vivono, non possono andare disgiunti.

aspetti della certificazione linguistica degli immigrati adulti sui cui risvolti recenti, legati ad aspetti del diritto, si tratterà nel prossimo capitolo.

Tra i 4 Enti Certificatori riconosciuti a livello ministeriale per la certificazione dell'italiano come lingua straniera, l'Università per Stranieri di Siena è la prima a strutturare nei primi anni del nuovo millennio test appositamente destinati al pubblico degli immigrati adulti, seguita dall'Università per Stranieri di Perugia che nel 2006 dà avvio al *CELI impatto*¹³⁹.

6.3 La normativa per l'immigrazione

È la normativa sull'immigrazione, nel suo *iter* che – stando alle discussioni recenti¹⁴⁰ – è ben lungi dall'essere terminato, il *focus* di questo lungo paragrafo che introduce al punto di svolta della Legge 94/09 e ad una nuova stagione mirata alla costruzione di un modello italiano per l'inclusione linguistica e sociale degli immigrati.

6.3.1 La fase dell'emergenza

L'Italia, tra gli Stati membri dell'Unione Europea, è il caso più significativo di passaggio da Paese di emigrazione a Paese di immigrazione. Come negli altri Stati membri che fanno parte del cosiddetto “modello mediterraneo”, l'immigrazione nel Bel Paese iniziò a manifestarsi in un contesto caratterizzato da un andamento demografico negativo, dal perdurare della disoccupazione in vaste aree del territorio nazionale e dal bisogno di manodopera aggiuntiva solo in alcune realtà (dall'agricoltura alla collaborazione familiare, dall'edilizia a certi comparti lavorativi dell'industria), spesso sotto forma di impiego irregolare (AA.VV. 2011a: 26).

¹³⁹ Per approfondimenti in merito è possibile consultare Barki *et al.* (2003), Barni (2005), Rocca (2008), Ambroso (2009a e 2009b).

¹⁴⁰ Sulla possibile riforma della Bossi-Fini si è discusso e si discute a lungo, soprattutto all'indomani delle tragedie di Lampedusa del 3 ed 11 ottobre 2013.

Il primissimo provvedimento per quanto riguarda l'Italia repubblicana (in quanto si faceva riferimento al Regio Decreto del 18 giugno 1931, n. 773, articoli 142-152) risale alla Legge 943 del 1986, *Norme in materia di trattamento dei lavoratori extracomunitari immigrati e contro le immigrazioni clandestine*, anche se si tratta in realtà più di un intervento atto a regolamentare aspetti del diritto del lavoro e ad evitare il sommerso piuttosto che un quadro di azione con chiare politiche per l'immigrazione e l'inclusione¹⁴¹.

Al pari di quanto avviene per il comparto scuola, infatti, anche nella gestione delle politiche migratorie lo Stato ha per decenni lasciato grande autonomia agli Enti Locali (Ambrosini 2013).

Non è estranea a questa scelta la differenza che fin da subito si è venuta a determinare tra il numero di immigrati nelle regioni del centro-nord e quelle del sud.

È con i primi anni Novanta e con l'esodo albanese che non appare più rimandabile un intervento unitario, cui fornisce una prima risposta la Legge 39/1990¹⁴², cui segue il Decreto Legge n. 489/1995, cosiddetto Decreto Dini, che concentra la sua attenzione sulle norme in materia di lavoro stagionale (sei mesi di permanenza) dei cittadini di Paesi extraeuropei, sulle

¹⁴¹ La cosiddetta "Legge Foschi", infatti, la 943/1986 conteneva la prima regolarizzazione legislativa a beneficio degli immigrati inseritisi irregolarmente nel mercato di lavoro, provvedimento che, nel volgere di un biennio, consentì l'emersione di circa 120.000 lavoratori. Una precedente regolarizzazione era stata disposta dal Ministro del lavoro, con circolare del 9 settembre 1982, e ne beneficiarono alcune migliaia di lavoratrici domestiche (AA.VV. 2011a: 29). È interessante ricordare due aspetti di colore culturale: il primo è che il termine "extracomunitario" viene utilizzato per la prima volta proprio dalla stessa legge 943/1986 in una semplice accezione giuridica, e solo in seguito finirà per assumere un significato spregiativo; il secondo riguarda la concezione di "temporaneità" che si aveva del fenomeno immigrazione, nel presupposto che considerava normale l'ipotesi di ritorno del migrante al proprio Paese. Per questo motivo venne istituito il Fondo per il rimpatrio.

¹⁴² È la cosiddetta "Legge Martelli", che sancisce il riconoscimento dello *status* di rifugiato e profugo, dando il via alla programmazione nazionale dei flussi di extracomunitari in ingresso sulla base delle necessità produttive e occupazionali del Paese e che fissa anche i primi parametri del meccanismo di espulsione. La legge prevede altresì (articolo 1, comma 7) «un contributo di prima assistenza per un periodo non superiore a quarantacinque giorni. Tale contributo viene corrisposto, a domanda, ai richiedenti di cui al comma 5 che risultino privi di mezzi di sussistenza o di ospitalità in Italia».

espulsioni, sui ricongiungimenti familiari¹⁴³ e sulla regolarizzazione dello straniero per offerta di lavoro.

Poiché il meccanismo dei flussi – frutto di una motivazione economica che, ahimè, sarà il *fil rouge* anche di tutti gli interventi legislativi successivi) – non risolve il permanere dell'emergenza, soprattutto da un punto di vista socio-istituzionale, si sente la necessità di un quadro d'insieme normativo, anche e soprattutto nella misura in cui da parte degli Enti Locali si viene progressivamente a creare una situazione estremamente differenziata e a macchia di leopardo, esemplificata, ad esempio, nelle dinamiche riguardanti la creazione di organismi elettivi a valenza consultiva per la partecipazione degli immigrati alle politiche di indirizzo locale (Boccagni 2012: 77).

6.3.2 *Dalle prime leggi organiche al Testo Unico*

Per cui, sulla soglia del nuovo millennio, viene emanata la legge n. 40 del 1998, “Disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero”, norma che porta il nome di Turco-Napolitano e che, nel rinnovare i meccanismi dei flussi con quote riservate ai Paesi non UE che hanno siglato accordi con l’Italia sul controllo dei flussi irregolari e sulla riammissione dei cittadini che potevano risultare più difficili da integrare (ad esempio gli stranieri immigrati in modo irregolare), introduce diverse novità:

- *in primis* arriva la Carta di soggiorno a tempo indeterminato per lo straniero che soggiorna regolarmente in Italia da almeno cinque anni con reddito sufficiente per sé e la propria famiglia (vengono infatti inclusi nella carta il coniuge e i figli minori conviventi)¹⁴⁴;

¹⁴³ Secondo l’art. 11, può fare richiesta di ricongiungimento lo straniero che ha il permesso di soggiorno da almeno due anni, dopo un anno di soggiorno in Italia. I requisiti sono: l'alloggio idoneo e un reddito mensile pari a due volte l'importo dell'assegno sociale.

¹⁴⁴ Legge n. 40/1998, Titolo II, Capo I, art. 7. Molte polemiche, in realtà, suscitò la modalità con cui veniva riconosciuta la permanenza e che da più parti fece parlare di vera e

- viene introdotto l'istituto dello *sponsor*, sulla scorta di quanto avveniva in Germania, ovvero una prestazione di garanzia sotto forma di polizza assicurativa o di fideiussione bancaria per la somma necessaria a coprire economicamente lo straniero per l'anno in cui, all'ingresso governato da flussi, ha necessità di cercare lavoro. Possono assumere la posizione di garanti sia singoli cittadini italiani e stranieri regolarmente presenti nel territorio, sia enti collettivi e la fideiussione viene restituita al garante, oltre che nel caso in cui venga rilasciato il permesso di soggiorno per lavoro subordinato, anche nel caso in cui non venga concessa l'autorizzazione, o in caso di diniego del visto di ingresso da parte della rappresentanza diplomatica o consolare;
- nascono con questa legge i Centri di Permanenza Temporanea (CPT)¹⁴⁵, finalizzati all'adempimento dell'espulsione amministrativa prevista dall'articolo 11. L'espulsione è un decreto che contiene l'intimazione a lasciare il territorio nazionale nel termine di 15 giorni, disposto per motivi di ordine pubblico o di sicurezza dello Stato. Qualora l'immediato accompagnamento alla frontiera a mezzo della forza pubblica non fosse possibile, lo straniero può essere

propria sanatoria. La realtà è che «negli ultimi trent'anni (dal 1982 al 2011), in Italia vi è stato l'ampio ricorso ai provvedimenti di regolarizzazione, ciascuno dei quali ha avuto ben precise caratteristiche. Nell'insieme sono stati fatti emergere 1 milione e 660 mila immigrati, più di quanto sia avvenuto in qualsiasi altro Stato membro» (AA.VV. 2011: 43). Ad una distanza temporale più o meno regolare, l'entrata in vigore di un nuovo dispositivo in materia di immigrazione, ha sempre rappresentato l'occasione di regolarizzazione per gli stranieri presenti sul territorio nazionale senza valida documentazione. Oltre alle prime e già viste regolarizzazioni della legge Foschi (1986), con la legge Martelli (1990) sono stati sanati circa 220.000 immigrati, con il decreto Dini (1995) 246.000, con la Turco-Napolitano (1998) ca. 250.000 extracomunitari, fino ad arrivare alla Bossi-Fini (2002), i cui beneficiari si aggirano intorno ai 700.000. «L'ultima regolarizzazione è stata definita "sanatoria colf e badanti", poiché limitata alla categoria dei lavoratori e delle lavoratrici impegnati nel settore domestico. Il provvedimento è stato disposto dalla legge n. 102 del 3 agosto 2009 e ha fatto registrare 295.126 domande di assunzione presentate dai datori di lavoro. Alla data del 14 marzo 2011, la maggior parte delle domande (222.182, 75,3%) è stata accolta, mentre 34.559 domande sono state rigettate (11,7%), 2.713 sono state le rinunce e 35.672 quelle sospese per ulteriori esigenze di istruttoria».

¹⁴⁵ Da non confondere con CTP, Centro Territoriale Permanente.

trattenuto per un massimo di 20 giorni (30, in caso di proroga) in uno dei Centri di Permanenza Temporanea;

- oltre ai CPT è prevista anche la creazione di centri di prima accoglienza, in grado di provvedere alle esigenze dell'immigrato (Titolo V, Capo III, art. 38, 3) e all'interno dei quali sono previste attività di formazione professionale e di apprendimento della lingua italiana.

Per quanto riguarda l'aspetto educativo e formativo, la Legge dedica un intero articolo (36) all' *Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale*.

Vi si precisa che

le istituzioni scolastiche, nel quadro di una programmazione territoriale degli interventi, anche sulla base di convenzioni con le Regioni e gli enti locali, promuovono:

- a) l'accoglienza degli stranieri adulti regolarmente soggiornanti mediante l'attivazione di corsi di alfabetizzazione nelle scuole elementari e medie;
- b) la realizzazione di un'offerta culturale valida per gli stranieri adulti regolarmente soggiornanti che intendano conseguire il titolo di studio della scuola dell'obbligo;
- c) la predisposizione di percorsi integrativi degli studi sostenuti nel Paese di provenienza al fine del conseguimento del titolo dell'obbligo o del diploma di scuola secondaria superiore;
- d) la realizzazione ed attuazione di corsi di lingua italiana;
- e) la realizzazione di corsi di formazione, anche nel quadro di accordi di collaborazione internazionale in vigore per l'Italia.

La legge 40/1998 confluisce poi nel D.Lgs. n. 286/1998, conosciuto anche come "Testo Unico delle disposizioni in materia di immigrazione" (d'ora innanzi T.U.), a sua volta applicato con l'uscita del DPR 394/1999 "Regolamento recante norme di attuazione del testo unico".

I sette titoli della legge Turco-Napolitano tuttora caratterizzano il Testo Unico dell'immigrazione, pur con le modifiche successivamente intervenute, e formano una simbiosi di regole da rispettare e diritti da attribuire:

1. Principi generali;
2. Ingresso, soggiorno, allontanamento;

3. Disciplina del lavoro;
4. Diritto all'unità familiare;
5. Sanità, istruzione, alloggio e integrazione sociale;
6. Disposizioni relative ai cittadini dell'Unione Europea;
7. Norme finali.

Il T.U. è attualmente il punto di riferimento in materia nonostante le numerose modifiche intervenute nella normativa successiva.

Le prime significative modifiche vengono apportate dalla legge n.189/2002 (Bossi-Fini), attualmente in vigore e oggetto di costanti e reiterate polemiche, in quanto basa il proprio impianto fondamentalmente sulla lotta all'immigrazione irregolare e sulle restrizioni agli ingressi, lasciando aperte molte questioni relative alla reale inclusione sociale.

Con la Bossi-Fini l'ingresso in Italia viene subordinato all'esistenza di una concreta offerta di occupazione e all'assunzione di vari obblighi da parte del datore di lavoro, eliminando così di fatto l'istituto dello *sponsor*, che viene sostituito dalla possibilità di partecipare a corsi di formazione professionale nel proprio Paese, previa autorizzazione delle autorità italiane.

È prevista inoltre una maggiore severità per le espulsioni e per le richieste di asilo politico e il prolungamento di altri trenta giorni, previo parere del giudice, del periodo di trattenimento nei CPT degli immigrati in attesa di espulsione. Il permesso di soggiorno non può avere una validità superiore ai due anni (uno per i lavoratori a tempo determinato e due per quelli a tempo indeterminato) e, proprio in occasione della richiesta del permesso di soggiorno, lo straniero (extracomunitario e non) deve sottoporsi a rilievi dattiloscopici. Viene infine aumentato da 5 a 6 anni il tempo di residenza in Italia necessario per poter richiedere la carta di soggiorno permanente.

Altra importante modifica al T.U. avviene nel 2007 con il Decreto Legislativo n. 3 dell'8 gennaio, quando, per adeguare la normativa italiana alle direttive europee (2003/109/CE), l'articolo 9 viene modificato e alla

dicitura “Carta di Soggiorno”¹⁴⁶ viene sostituito “Permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo”.

Ma è con l’entrata in vigore della Legge 15 luglio 2009 n. 94, recante “Disposizioni in materia di sicurezza pubblica”, che il panorama italiano in tema di immigrazione inizia a cambiare radicalmente, lasciando intravedere – pur tra le mille difficoltà, ritardi, applicazioni sommarie – quel nucleo iniziale di modello di inclusione che è alla base del presente studio.

6.4 Il punto di svolta della Legge 94/2009

L’iter avviato dalla Legge 94/09, infatti, ha portato giorno dopo giorno alla creazione di un quadro complessivo e unitario di riferimento in materia di inclusione linguistica e sociale degli immigrati, con azioni sempre più definite e sempre più incisive¹⁴⁷, al punto tale che è possibile realmente iniziare a leggere tratti di consolidamento di un nascente “modello italiano” che punta su identità, incontro, ma anche e soprattutto “educazione” (*Italia 2020*: 8).

In particolare:

- l’art.1, comma 22, lettera i, va ad integrare l’art. 9 comma 2 del Decreto Legislativo 286/98 (il TU.) e stabilisce che “il rilascio del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo è subordinato al superamento, da parte del richiedente, di un test di

¹⁴⁶ Oggi la carta di soggiorno è un istituto diverso perché riguarda il titolo di soggiorno rilasciato agli stranieri extracomunitari che sono familiari conviventi con cittadini comunitari residenti su territorio italiano (art. 10 del D. Lgs 30 del 6 febbraio 2007).

¹⁴⁷ Sebbene il cosiddetto “pacchetto sicurezza” nel suo complesso sia stato da molti giudicato eccessivamente restrittivo, soprattutto sulla base di alcuni passaggi estremamente delicati. Primo fra tutti l’introduzione del reato di ingresso e/o soggiorno illegale, con l’obbligo di pagare un’ammenda da 5.000 a 10.000 euro, senza però che il relativo pagamento estingua il reato (punibile con il carcere), sul quale però c’è stato un pronunciamento negativo della Corte di giustizia europea. Ma anche l’obbligo di dimostrare la regolarità del soggiorno ai fini dell’accesso ai servizi (esclusi quelli sanitari e scolastici) o anche – provvedimento decisamente discutibile anche se non legato direttamente all’immigrazione, ma di facile abbinamento dato il contesto – la legalizzazione delle ronde di cittadini privati per garantire la sicurezza.

conoscenza della lingua italiana, le cui modalità di svolgimento sono determinate con decreto del Ministro dell'Interno, di concerto con il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca”;

- l'articolo 1 comma 25, aggiunge altresì al T.U. l'articolo 4-*bis* e introduce la sottoscrizione dell'Accordo di Integrazione, «articolato per crediti, con l'impegno a sottoscrivere specifici obiettivi di integrazione, da conseguire nel periodo di validità del permesso di soggiorno»¹⁴⁸;
- l'articolo 4 elenca alcuni principi fondamentali del provvedimento, riporta i casi eccezionali per i quali la stipula dell'Accordo non è obbligatoria e rimanda a future regolamentazioni dei criteri e delle modalità di sottoscrizione.

6.4.1 Il D.M. 4 giugno 2010

La prima di queste regolamentazioni è rappresentata dal Decreto che il Ministro dell'Interno Maroni ha emanato il 4 giugno 2010 (uscito in Gazzetta Ufficiale l'11 giugno) per definire le modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana:

per il rilascio del permesso di soggiorno Ce per soggiornanti di lungo periodo, lo straniero deve possedere un livello di conoscenza della lingua italiana che consente di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente in ambiti correnti, in corrispondenza al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue approvato dal Consiglio d'Europa (art.2, comma1).

L'altra grande novità (art. 3, commi 1 e 2) è che lo straniero presenta domanda di partecipazione al test con modalità informatiche, e la prefettura territorialmente competente è tenuta a convocare il richiedente entro 60

¹⁴⁸ In tal modo l'Italia si ricollega a quanto già presente in altre nazioni europee. Ad esempio non sembra inappropriato un richiamo al francese *Contrat d'accueil et d'intégration*, sebbene la struttura a punti faccia fortemente pensare all'inglese *Point-Based System*.

giorni «indicando il giorno, l'ora ed il luogo in cui lo straniero si deve presentare».

Mentre l'articolo 1, comma 3, specifica subito quali sono le categorie esentate dal provvedimento:

- figli minori di anni 14 propri e del coniuge;
- straniero affetto da patologie, handicap o semplicemente l'età, che non consentono un adeguato apprendimento linguistico¹⁴⁹;

all'articolo 4, comma 1, viene presentato un lungo elenco di requisiti il cui possesso permette di non svolgere il test:

- il possesso di un attestato di conoscenza della lingua italiana di livello A2, rilasciato dagli Enti Certificatori riconosciuti indicati nell'allegato A¹⁵⁰;
- il possesso di una attestazione di conoscenza della lingua italiana ad un livello non inferiore all'A2 rilasciata dai CPIA al termine di un Corso di Integrazione Linguistica e Sociale;
- il riconoscimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 ottenuto nell'ambito dei crediti maturati per l'*Accordo di Integrazione* di cui all'art. 4-bis del Testo Unico;
- il conseguimento di un diploma di scuola secondaria di primo o secondo grado presso un istituto scolastico appartenente al sistema italiano di istruzione;

¹⁴⁹ Più volte a livello ministeriale si tornerà sull'argomento dell'impossibilità a sostenere il test. Vale la pena citare la nota 463 del 20 febbraio 2012 con cui il MIUR indica chiaramente che «preso atto dei numerosi casi di *analfabetismo funzionale*, si è convenuto, sempre d'intesa con il Ministero dell'Interno, che a richiesta dello straniero, il quale dichiara – sotto la propria responsabilità – di essere incapace di sostenere la prova relativa all'interazione, sia nella prevista modalità informatica che anche in quella scritta, le commissioni [...] predispongono, nell'ambito della loro autonomia, prove integrative/suppletive definite in modo da consentire lo svolgimento della prova relativa all'interazione in altre modalità in ogni caso coerenti con le specifiche indicazioni contenute nel *Vademecum*» (di cui si tratterà più avanti).

¹⁵⁰ Università degli Studi di Roma Tre; Università per stranieri di Perugia; Università per stranieri di Siena; Società Dante Alighieri.

- un permesso di soggiorno ai sensi dell'art. 27, comma 1, lettere a), c) d), e q), del Testo Unico in quanto «svolge una delle attività indicate nelle disposizioni medesime»¹⁵¹.

Quanto alla struttura del test di lingua italiana, il Decreto Maroni, all'art. 3, comma 3, precisa solamente che

è strutturato sulla comprensione di brevi testi e sulla capacità di interazione in conformità ai parametri adottati per le specifiche abilità dagli Enti di certificazione

ai quali è affidato anche il compito di decidere il contenuto delle prove che compongono il test, i criteri di assegnazione del punteggio e la durata della prova, fermo restando che

per superare il test il candidato deve conseguire almeno l'ottanta per cento del punteggio complessivo.

6.4.2 Primo Accordo Quadro Ministero Interno-Miur

Il 16 novembre 2011, con Circolare n. 7589, il Ministero dell'Interno comunica a tutte le Prefetture che

a partire dal 9 dicembre p.v., lo straniero che intende richiedere il permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo dovrà inoltrare l'istanza di svolgimento del test in via informatica, collegandosi al sito internet www.testitaliano.interno.it¹⁵² e compilare, in ogni sua parte, il modulo di domanda

di cui la circolare riporta un fac simile.

¹⁵¹ Dirigente altamente specializzato di società aventi sedi o filiali in Italia [...]; professore universitario con incarico accademico; traduttore e interprete; giornalista regolarmente retribuito.

¹⁵² Il link funzionante è in realtà il seguente:
<https://testitaliano.interno.it/Ministero/index2.jsp>

La macchina istituzionale è partita, per cui entro sessanta giorni a far data dal 9 dicembre 2011 le Prefetture dovranno essere in grado di convocare gli aventi diritto.

Ma il D.M. uscito il 4 giugno 2010 lascia ancora molte questioni in sospeso relativamente a luoghi, contenuti, modalità di valutazione del test di lingua italiana; questioni che, in questo lasso di tempo, divengono oggetto di un attento lavoro di collaborazione interistituzionale attraverso il quale si arriva alla definizione dell'Accordo Quadro, siglato l'11 novembre 2010 dal Ministero dell'Interno e dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

Tale accordo mira soprattutto a definire criteri e modalità per:

- l'individuazione delle istituzioni scolastiche, sedi dello svolgimento del test;
- lo svolgimento del test presso le suddette istituzioni scolastiche;
- la valutazione della prova;
- la comunicazione degli esiti alla Prefettura.

Per cui, secondo l'art. 4, comma 2, lo svolgimento del test avviene presso i Centri per l'istruzione degli adulti (CPIA) e, in attesa della completa riorganizzazione dei Centri, presso le istituzioni scolastiche sedi dei Centri Territoriali Permanenti (CTP), che sono tenuti a costituire apposite commissioni per lo svolgimento del test (art. 5, comma 2).

Tali commissioni, composte da almeno due docenti di italiano in servizio presso le istituzioni medesime, individuati preferibilmente tra quelli che abbiano frequentato corsi aggiornamento o di formazione in Italiano Lingua Seconda (comma 3),

- definiscono il contenuto del test;
- i criteri di assegnazione del punteggio;
- la durata del test,

sulla base delle *Linee guida* ministeriali e del *Sillabo* prodotto dagli Enti di certificazione già individuati dal D.M. 4 giugno 2010 (comma 4).

Le Istituzioni, infine (comma 5), concordano con la Prefettura territorialmente competente il calendario dello svolgimento del test, i cui partecipanti saranno comunicati 10 giorni prima delle date previste dal calendario.

6.4.3 *Dal Vademecum ai primi test*

Dopo l'uscita dell'Accordo Quadro, in un clima di chiara fibrillazione tra gli addetti ai lavori, si susseguono una serie di note e circolari tra Ministero dell'Interno e MIUR e tra l'Amministrazione Centrale e le direzioni e i competenti uffici periferici¹⁵³ per diffondere il lavoro che i 4 Enti Certificatori hanno portato avanti e che si concretizza nell'invio da parte del MIUR di un *Vademecum* contenente «le indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test».

Sulla base di quanto previsto dal D.M. 4 giugno 2010, il test è costituito da due sezioni basilari:

- la comprensione di brevi testi;
- la capacità di interazione.

Per la comprensione vengono individuate due prove, una orale e una scritta.

¹⁵³ Con nota 3525 del 15 dicembre 2010 il Ministero dell'Interno trasmette al MIUR il documento fornito dagli Enti certificatori (*Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2*) contenente le linee guida e di indirizzo per lo svolgimento dei test.

Con la circolare n. 11020 del 16 dicembre 2010 il MIUR dirama agli Uffici Scolastici Regionali l'Accordo Quadro dell'11 novembre, unitamente ad uno schema di protocollo di intesa con relativo standard di costo per attivare i test presso i CTP. Vi si specifica che il numero minimo di domande per attivare le sessioni di Test è di 40, numero che sarà poi abbassato a 30 e, in deroga, a 20 unità.

Lo stesso giorno, il 16 dicembre 2010 con nota 8571, il Ministero dell'Interno richiede al MIUR l'elaborazione di un *Vademecum* contenente indicazioni tecnico-operative coerenti con le disposizioni dettate nel decreto 4 giugno 2010.

Con la nota Miur 1255 del 28 dicembre 2010, infine, viene trasmesso il *Vademecum* agli USR che provvedono ad inoltrarlo ai CTP.

Secondo il *Vademecum*, il candidato per superare la prova di comprensione orale deve essere in grado di:

[...] comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente. [...] Comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, su acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente (pagg. 7-8).

Tale prova prevede l'ascolto di due brevi testi che si riferiscono a due delle seguenti quattro sottoabilità:

- comprensione orale di una conversazione tra nativi;
- comprensione orale di annunci e istruzioni;
- comprensione orale della radio e di audio-registrazioni;
- comprensione orale della TV.

Quanto alla comprensione scritta, anch'essa misurata con una prova articolata in due parti, il candidato deve essere:

[...] in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni o sul lavoro (pagg. 8-9).

I due testi da leggere fanno riferimento anch'essi a quattro sottoabilità:

- lettura della corrispondenza;
- lettura per orientarsi;
- lettura per informarsi e argomentare;
- lettura di istruzioni.

Infine, per misurare la capacità di interazione, una prova che si svolge in forma scritta e in cui il candidato deve essere in grado di:

[...] scrivere brevi e semplici appunti, relativi a bisogni immediati, usando formule convenzionali.

Le sottoabilità previste sono due:

- corrispondenza;
- appunti, messaggi e moduli.

In caso di dichiarato analfabetismo funzionale, lo straniero incapace di sostenere la prova relativa all'interazione scritta è tenuto a sostenere prove integrative/suppletive, predisposte dalla commissione, in modo da consentire lo svolgimento della prova con altre modalità¹⁵⁴.

Il tempo a disposizione per svolgere il test è complessivamente di 60 minuti: 25 minuti per la prova di comprensione orale, 25 minuti per la comprensione scritta e 10 minuti per l'interazione. Ogni prova ha un peso specifico sull'esito del test: l'ascolto è costituito da 10 *item* a ciascuno dei quali vengono assegnati tre punti se la risposta è corretta, per un totale massimo di 30 punti; per la comprensione scritta il punteggio per ogni risposta esatta è di 3,5 punti per un totale massimo di 35 punti; per la prova di interazione il punteggio va da 0 a 35 punti, sulla base del fatto che la prova sia non valutabile (0 punti), sia svolta in modo parziale (fino a 28), sia svolta in modo completo e corretto (fino a 35 punti). Il test viene superato se, secondo quanto previsto dall'art. 3, comma 3, del D.M. 4 giugno 2010, il candidato raggiunge almeno l'80% del punteggio complessivo.

La preparazione del test è in carico alle Commissioni nominate, secondo quanto previsto dall'Accordo Quadro, dal Dirigente delle istituzioni scolastiche individuate territorialmente sulla base dei protocolli con le Prefetture-UTG competenti, e i contenuti dello stesso devono essere ricondotti a una dimensione familiare e quotidiana e improntati sull'aspetto pragmatico-funzionale della lingua.

Per facilitare la predisposizione del test, dunque, il *Vademecum* riporta delle tabelle con aree lessicali relative a campi semantici di alto uso, con contesti

¹⁵⁴ Circolare del Ministero dell'Interno, Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione, Direzione centrale per le politiche dell'immigrazione e dell'asilo n. 1204 del 21 febbraio 2012.

d'uso in cui il parlante potrebbe trovarsi ad utilizzare la lingua e con azioni socio-comunicative di fronte alle quali mettere il candidato alla prova.

Nella seconda metà di gennaio 2011 hanno dunque avvio tendenzialmente su tutto il territorio nazionale¹⁵⁵ i test di lingua italiana finalizzati al rilascio del permesso di soggiorno CE di lungo periodo, e – a distanza di due anni – oltre 240 mila stranieri risultano aver sostenuto la prova, con una stima che il Ministero dell'Interno indica intorno al 25% degli aventi diritto, percentuale che sale intorno al 30% se si considerano solo i non esonerati¹⁵⁶.

6.4.4 Il D.P.R. 179 del 14 settembre 2011

Se il Decreto Maroni dà avvio alla procedura di *testing* di lingua italiana per gli stranieri regolarmente residenti in Italia da almeno 5 anni e che desiderano ottenere il permesso CE per il lungo soggiorno, a disciplinare i nuovi arrivi ci pensa il D.P.R. 179 del 14 settembre 2011 che dà invece attuazione all'articolo 4-*bis* del T.U. che prevede la sottoscrizione dell'Accordo di Integrazione articolato per crediti.

Il nuovo regolamento viene applicato, con l'entrata in vigore a partire dal 10 marzo 2012 (come indicato nella Circolare del Ministero dell'Interno n. 1542 del 2 marzo 2012), a tutti gli stranieri di età superiore ai sedici anni che arrivano per la prima volta in Italia e richiedono il rilascio del permesso di soggiorno di durata non inferiore a un anno. Il decreto prevede che

¹⁵⁵ Il 17 gennaio 2011 a Firenze il primo test in assoluto con 17 candidati e 16 promossi, insieme ad Asti con 10 candidati. Nelle Marche, di cui si parlerà diffusamente nella terza parte del presente lavoro, i primi test sono stati svolti il 28 gennaio 2011 a Pesaro e Urbino con 27 partecipanti in ambedue i CTP.

¹⁵⁶ Ai sensi dei già citati art. 1, comma 3, e art. 4, comma 1, del D.M. 4 giugno 2010. I dati citati, che fanno riferimento ai monitoraggi del Ministero dell'Interno compiuti al 9 dicembre 2011 per la prima annualità e al 31 dicembre 2012 per la seconda annualità, sono approfonditi al successivo capitolo.

l'Accordo possa essere tradotto nella lingua materna dello straniero firmatario o in una delle lingue da lui indicata come preferenziale¹⁵⁷. Al momento della sottoscrizione, sono assegnati allo straniero sedici crediti. Tale punteggio corrisponde, nella tabella allegata all'Accordo di integrazione, al livello A1 del *Framework*, relativamente alla comprensione e alla produzione orale e ad un livello sufficiente di conoscenza della cultura civica italiana, competenze e nozioni di base ritenute punto di partenza per il processo di integrazione.

Attraverso la sottoscrizione dell'Accordo, lo straniero si impegna ad acquisire un livello di conoscenza della lingua italiana parlata equivalente almeno al livello A2 del *Framework*, ad apprendere i principi fondamentali della Costituzione della Repubblica, a conoscerne gli organi istituzionali, ad acquisire le conoscenze di base relative al funzionamento della vita civile in Italia – con particolare attenzione ai settori della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro e degli obblighi fiscali - e a garantire l'adempimento dell'obbligo di istruzione da parte dei figli minori. Infine lo straniero dichiara di aderire alla Carta dei valori di cittadinanza e dell'integrazione, adottata dal Ministero dell'Interno il 23 aprile 2007 con il fine di riassumere ed esplicitare i principi fondamentali che regolano la vita collettiva nel Paese¹⁵⁸. Nel contempo lo Stato si impegna a sostenere il processo di integrazione, assicurando allo straniero la partecipazione a *Sessioni di formazione civica e di informazione* sulla vita in Italia e

¹⁵⁷ Il testo e i relativi allegati, al fine di garantire una partecipazione più consapevole al raggiungimento degli obiettivi dell'Accordo, sono tradotti in 19 lingue e disponibili sul sito del Ministero dell'Interno unitamente ad un vademecum esplicativo delle nuove procedure, anch'esso tradotto nelle stesse lingue. Una tendenza, vale il ricordarlo, già introdotta dalla Legge Turco-Napolitano che, all'art. 2, comma cinque, prevedeva che “ai fini della comunicazione allo straniero dei provvedimenti concernenti l'ingresso, il soggiorno e l'espulsione, gli atti sono tradotti, anche sinteticamente, in una lingua comprensibile al destinatario, ovvero, quando ciò non sia possibile, nelle lingue francese, inglese o spagnola, con preferenza per quella indicata dall'interessato”.

¹⁵⁸ La Carta dei valori, redatta secondo i principi della Costituzione italiana e delle principali Carte europee e internazionali dei diritti umani, propone ed elenca norme sociali di convivenza, alla luce dei cambiamenti che hanno portato l'Italia ad essere una società multiculturale.

accreditando le iniziative più consone all'obiettivo di integrazione, in collaborazione con Regioni, Enti locali e Centri per l'istruzione degli adulti (CPIA).

Non diversamente da quanto fatto dal D.M. 4 giugno 2010, anche il D.P.R. 179/11 elenca i soggetti esenti dalla stipula dell'Accordo e tra questi troviamo:

- persone affette da patologie o disabilità tali da determinare gravi difficoltà di apprendimento linguistico e culturale;
- minori non accompagnati;
- vittime delle tratte di persone, di violenza o di grave sfruttamento.

L'articolo 3 del D.P.R. 179/11 tratta nello specifico la questione delle *Sessioni di formazione civica e di informazione*; gli stranieri hanno l'obbligo di partecipare alle *Sessioni*, che sono gratuite, entro 90 giorni dalla stipula dell'Accordo. La durata delle *Sessioni* è variabile, da un minimo di cinque ore ad un massimo di dieci; inoltre, durante queste ore, è possibile avvalersi di materiali e sussidi tradotti in lingua materna o in una delle lingue indicate come preferenziali. L'obiettivo delle *Sessioni di formazione civica e di informazione* è quello di far acquisire allo straniero, in forma sintetica, consapevolezza relativamente ai propri diritti e doveri e alle facoltà ed obblighi derivanti dal soggiorno; in aggiunta vengono date informazioni riguardanti le normative di riferimento in materia di salute e sicurezza sul lavoro, nonché indicazioni relative alle principali iniziative a sostegno del processo di integrazione.

Il comma 3 è particolarmente importante, perché vi si specifica che

la mancata partecipazione alla sessione di formazione civica e di informazione dà luogo alla perdita di quindici dei sedici crediti assegnati all'atto della sottoscrizione dell'accordo.

L'Accordo è infatti articolato per crediti (articolo 4), che aumentano proporzionalmente ai livelli di conoscenza della lingua italiana, della cultura

civica o alla partecipazione, con profitto, a percorsi di istruzione o di formazione professionale. I crediti acquisiti possono anche subire delle decurtazioni a seguito di provvedimenti giudiziari penali di condanna o dell'applicazione di misure di sicurezza personali, anche non definitive, o ancora dall'irrogazione definitiva di sanzioni pecuniarie di importo non inferiore a 10 mila euro.

Il numero dei crediti riconoscibili o decurtabili è specificato in apposite tabelle riportate rispettivamente negli allegati B e C dell'Accordo, mentre la verifica di questi viene avviata, come indicato dall'articolo 6, un mese prima della scadenza dell'Accordo; lo Sportello unico per l'Immigrazione invia comunicazione allo straniero, che è invitato a presentare la documentazione necessaria. Per quanto concerne la conoscenza della lingua italiana e della cultura civica, in assenza di idonea attestazione, lo straniero potrà far accertare il proprio livello di conoscenza della lingua italiana e di cultura civica attraverso il test svolto gratuitamente a cura dello Sportello unico, utilizzando le medesime procedure già in vigore per lo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana di chi richiede il permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo. La verifica si conclude con l'attribuzione dei crediti finali e la relativa disposizione riguardo al permesso di soggiorno; se il numero dei crediti finali è pari o superiore alla soglia di adempimento, purché sia stato raggiunto almeno il livello A2 nella conoscenza della lingua italiana e un livello sufficiente di conoscenza delle cultura civica, l'accordo viene estinto per adempimento, mentre viene prorogato per un altro anno alle medesime condizioni se il numero dei crediti finali risulta essere superiore a zero, ma inferiore alla soglia di adempimento. Nel caso in cui il numero dei crediti fosse pari o inferiore a zero, viene decretata la risoluzione dell'Accordo per inadempimento, con la conseguente assunzione di provvedimenti discrezionali, tra cui la revoca del permesso di soggiorno e l'espulsione dal territorio nazionale.

Il D.P.R. 179/11, inoltre, stabilisce con l'articolo 9 l'istituzione di un'anagrafe nazionale degli intestatari di Accordi di Integrazione presso il

Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione del Ministero dell'Interno, mentre dedica uno specifico articolo, il 10, a descrivere le possibilità di collaborazione interistituzionale già avviate a seguito dell'attività di *testing* prevista dal D.M. 4 giugno 2010.

È proprio all'interno del testo legislativo, questa volta, che trovano posto indicazioni ben circostanziate legate all'espletamento delle *Sessioni di formazione civica ed informazione*, invitando il Prefetto a concludere o promuovere la conclusione di

forme di collaborazione tra lo sportello unico e la struttura territorialmente competente dell'ufficio scolastico regionale, i centri provinciali per l'istruzione degli adulti [...], le altre istituzioni scolastiche statali operanti a livello provinciale e, se del caso, le altre amministrazioni ed istituzioni statali, comprese le università, relativamente all'organizzazione e allo svolgimento degli adempimenti di cui al presente regolamento, con particolare riferimento alle sessioni di formazione civica e informazione di cui all'articolo 3 e ai test linguistici e culturali di cui all'articolo 5, comma 1.

6.4.5 *Avvio delle Sessioni e Accordo Quadro 7 agosto 2012*

Con la sottoscrizione dei primi Accordi di integrazione a far data dal 10 marzo 2012 si rende necessario normare ulteriormente lo svolgimento del primo degli impegni sottoscritto dallo straniero, ovvero la partecipazione alle *Sessioni di formazione civica e informazione* previste dall'art.3 del D.P.R. 179/2011.

Alcune questioni aperte, infatti, come la durata delle stesse – lasciata dal D.P.R. 179/11 discrezionalmente variabile tra le 5 e le 10 ore –, i materiali utilizzati e il chi dovesse provvedere all'erogazione della Sessione (e in parte anche il dove), trovano risposta con la stipula di un secondo Accordo Quadro tra il Ministero dell'Interno e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Tale Accordo, sottoscritto il 7 agosto 2012, definisce infatti i criteri e le modalità per lo svolgimento delle *Sessioni di formazione civica e di informazione*; i Ministeri, oltre a stabilire alcune indicazioni generali relative alle modalità di erogazione dei corsi di lingua e delle *Sessioni*, optano per la durata massima prevista dal D.P.R. 179/11,

ovvero 10 ore, e individuano nelle istituzioni scolastiche sedi dei Centri Territoriali Permanenti il luogo idoneo per lo svolgimento delle medesime *Sessioni*.

In particolare l'articolo 4 stabilisce che:

- la *Sessione* di 10 ore può essere articolata in più sedute (comma 4);
- le istituzioni scolastiche delegate individuano almeno due docenti in servizio per l'erogazione dell'attività informativa (comma 5);
- le istituzioni scolastiche possono utilizzare i sussidi predisposti dal Ministero dell'Interno¹⁵⁹ e/o ogni altro materiale predisposto dai CTP (comma 6).

Ma soprattutto l'articolo 6, comma 1, stabilisce che

l'iscrizione e la frequenza ai *corsi* di integrazione linguistica e sociale e ai *percorsi* per il conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione [terza media], organizzati dalle istituzioni scolastiche, sedi dei Centri Territoriali Permanenti costituisce a tutti gli effetti partecipazione alla sessione.

Viene così riconosciuto esplicitamente al sistema pubblico di istruzione un ruolo importantissimo ai fini dell'integrazione in senso chiaramente istituzionale, in quanto l'attività formativa che esso eroga è funzionale anche ad assolvere i requisiti richiesti allo straniero per la sua permanenza legale in Italia.

Occorrerà infine attendere il 4 luglio 2013 per avere un chiaro riferimento sui contenuti delle *Sessioni*. Con la nota 988, infatti, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, diffonde le *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*,

¹⁵⁹ Si tratta dei video di circa 5 ore tradotti in 19 lingue diverse che, tramite le Prefetture-UTG, il Ministero dell'Interno ha fatto pervenire a tutti i CTP per avviare le *Sessioni di formazione civica ed informazione*.

ovvero delle indicazioni per la declinazione delle conoscenze di cui all'art. 2, comma 4, lettere b) e c) del DPR 179/2011¹⁶⁰.

¹⁶⁰ Le *Linee guida* sono state stese nel corso del workshop FEI “Formazione linguistica ed educazione civica dei cittadini stranieri extracomunitari: linee guida per la costruzione di un sistema integrato Regioni – Uffici Scolastici Regionali – Prefetture” tenutosi il 3 ,4 e 5 aprile 2013 a Roma presso la Scuola Superiore dell’Amministrazione dell’Interno (S.S.A.I.). Il documento è stato predisposto da un gruppo di lavoro congiunto di cui chi scrive ha avuto la fortuna e l’onore di fare parte.

CAPITOLO 7

La normativa come risorsa

Ogni azione politica e legislativa deve essere coerente con una visione di fondo che attiene innanzitutto alla dimensione antropologica e quindi sociale.

ITALIA 2020
PIANO PER L'INTEGRAZIONE NELLA SICUREZZA
IDENTITÀ E INCONTRO.

Ripercorrere, come è stato fatto nel capitolo precedente, l'iter della Legge 94/2009 e di tutti gli strumenti normativi – decreti, ordinanze, note ministeriali, linee guida e documenti – che, limitatamente al tema dell'immigrazione, hanno dato e stanno dando in questi anni applicazione ai contenuti del modificato T.U., può realmente permetterci un'analisi approfondita di una scelta di campo non indifferente compiuta dal 'sistema Italia' in tema di immigrazione nel corso degli ultimi anni.

Avviene infatti, in un contesto inizialmente molto generale di iniziative che mirano a regolamentare un fenomeno dai molteplici risvolti quale quello dell'immigrazione, lo svilupparsi di un processo di progressiva collaborazione tra le Amministrazioni dello Stato che ha consentito di delineare un quadro complessivo, unitario, di riferimento in materia di integrazione linguistica e sociale degli immigrati, quello che sostanzialmente possiamo indicare come modello di inclusione.

Prima della Legge 94/2009, nonostante l'ordinaria collaborazione tra le varie Amministrazioni, le politiche di integrazione linguistica e sociale degli immigrati venivano settorialmente affidate, ciascuno per la propria

competenza, a dicasteri differenti (Interno, Ministero del Lavoro, Istruzione, Welfare, ecc.).

L'introduzione di un requisito puntuale, quale il test di conoscenza della lingua italiana, e un *Accordo di integrazione* con precisi impegni – di acquisizione da parte dello straniero, di erogazione da parte dello Stato italiano – legati alla conoscenza, oltretutto della lingua, anche dei fondamenti della civiltà e della cultura italiana, dice invece di un avvio di una collaborazione sistematica tra le Amministrazioni dello Stato e rappresenta un punto di svolta rispetto al quale è possibile parlare di un prima e di un dopo.

Con la Legge 94/09 la conoscenza della lingua e della cultura e civiltà italiane da parte degli stranieri acquista una rilevanza giuridica del tutto particolare, andando a configurarsi come un tema di interesse pubblico, in un percorso di collaborazione interistituzionale che ha dovuto affrontare dei passaggi, degli approfondimenti e delle scelte sostanziali, soprattutto su due grosse novità.

7.1 Il test da adempimento 'ostativo' a occasione educativa

La Legge 94 subordina il rilascio del permesso di soggiorno di lunga durata al superamento di un test di lingua italiana, ma rinvia ad un apposito decreto la definizione dei criteri e delle modalità per lo svolgimento di tale test; neppure il D.M. 4 giugno 2010, però, promosso dal Ministero dell'Interno di concerto con il MIUR, contiene fino in fondo chiara ed evidente la possibilità di costruire una “via italiana” all'integrazione, cioè non contiene in maniera chiara l'opportunità o quantomeno la facoltà di avviare una strategia volta a creare un “modello di inclusione”. Il decreto Maroni si limita ad indicare il livello di conoscenza richiesto, si limita ad indicare i

casi di esonero¹⁶¹, si limita a dare facoltà alle Prefetture-UTG di promuovere accordi per trovare le sedi idonee allo svolgimento dei test.

Ma forse proprio questa possibilità contenuta nell'art. 6, che delega al Prefetto l'individuazione delle sedi per lo svolgimento del test «anche attraverso accordi con gli enti locali e le istituzioni scolastiche», diventa in qualche modo l'occasione per 'scardinare' un quadro ordinamentale apparentemente rigido e costruire una strategia di inclusione, a partire dal riconoscimento del valore integrativo legato all'insegnamento e all'apprendimento della lingua italiana, prima che alla mera esecuzione di un test di livello.

Inizia infatti quella trasformazione che vede un adempimento – che riguarda sostanzialmente una condizione (la conoscenza della lingua italiana) necessaria per l'esercizio di un diritto – diventare un'occasione importante per il processo di inclusione, e cioè la scelta di svolgere il test all'interno di una cornice di garanzia, quale quella data dalle istituzioni scolastiche dell'apparato statale.

Ecco pertanto che la serrata interlocuzione avviata all'indomani del 4 giugno 2010 tra l'Amministrazione del Ministero dell'Interno e quella del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, con il preciso scopo di tentare di rispondere al quesito su “come realizzare le disposizioni contenute nel decreto Maroni per l'espletamento del test?”, sfocia in Accordo Quadro, nel quale è già possibile trovare il riconoscimento chiaro ed univoco di uno stato di fatto importantissimo, nella misura in cui è dato di leggere tra le premesse introduttive

che i Centri Territoriali Permanenti, istituiti con Ordinanza del Ministro della pubblica istruzione n. 455 del 29 luglio 1997, svolgono un ruolo fondamentale nell'accoglienza degli stranieri e nella diffusione della conoscenza della lingua italiana sia tramite l'erogazione di percorsi finalizzati

¹⁶¹ E forse la più grossa novità è proprio il riconoscere quale titolo valido ai fini dell'esonero, accanto alle Certificazioni dei quattro Enti riconosciuti per la certificazione della lingua italiana secondo il *Framework*, anche l'attestazione di conoscenza della lingua italiana rilasciata dai Centri Territoriali Permanenti in esito ai corsi di integrazione linguistica e sociale.

al conseguimento dei titoli di studio sia con l'attivazione di corsi si integrazione linguistica e sociale.

Per cui quelle che nel Decreto erano solamente “sedi” generiche per lo svolgimento del Test, divengono nell'Accordo Quadro, all'art. 4, «istituzioni scolastiche per lo svolgimento del test» e – di più – quel che prevedeva il decreto all'art. 3, comma 3¹⁶², e che dava alla prova quel tono perentorio e ostativo, tipico di tanta normativa in materia di immigrazione, si trasforma radicalmente nella misura in cui gli adempimenti, anche di accoglienza, vengono affidati a personale della scuola¹⁶³ preparato e specificatamente formato in italiano come Lingua Seconda, trasformando così, anche nella percezione dello straniero, una barriera, in una opportunità: frequentare un ambiente già di per sé inclusivo, disposto ad accoglierlo, a sostenerlo e a favorirlo in quelli che sono gli impegni contenuti all'interno di questa legge.

Come afferma Rocca (2010: 119)

l'Accordo Quadro fra Ministero dell'Interno e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca assegna agli stessi CPIA non solo il ruolo di somministratori, ma anche quello di *item writers*, esaminatori e valutatori. Certamente, l'aver evitato che il test venisse somministrato in Questura e corretto da personale amministrativo costituisce motivo di soddisfazione ovvero, meglio, di sollievo. Parallelamente, intravedere la presenza di un filo rosso teso a collegare i momenti della formazione e della verifica rappresenta una nitida affermazione dell'auspicato legame tra insegnamento e valutazione.

Le Scuole infatti, storicamente e concretamente, per il semplice essere ambiente di apprendimento, sono di fatto occasione, opportunità di reale inclusione, grazie anche e soprattutto alla presenza di risorse professionali specifiche, che da anni lavorano sia per favorire l'apprendimento della

¹⁶² «Il test si svolge, previa identificazione dello straniero a cura del personale della prefettura ed esibizione della convocazione».

¹⁶³ Oltre alla preparazione del test, alla somministrazione, alla correzione e all'attribuzione del punteggio, l'articolo 5, comma 7, affida alla commissione perfino l'identificazione dello straniero. Fino a generare situazioni di informalità che, d'altro canto, rischiano di creare problemi come si vedrà nel capitolo 9.

lingua seconda, sia per favorire quel percorso interculturale che nella società di oggi è a dir poco indispensabile.

7.1.1 *La conoscenza della lingua italiana: requisito di valore*

Se l'Accordo quadro stipulato l'11 novembre 2010 è di per sé privo di documenti che possano assicurare sul territorio un'uniformità, una standardizzazione delle operazioni, e fornire criteri il più possibile omogenei di predisposizione, somministrazione e correzione delle prove, ecco nascere il *Vademecum* che, pur in tutti i suoi limiti¹⁶⁴, rappresenta un altro punto di svolta.

Il fatto di nascere dalle rispettive cellule tecniche del Ministero dell'Interno del MIUR e da una cornice normativa corposa (come è evincibile nella premessa) non ha infatti impedito di recepire le preziose indicazioni contenute nel *Sillabo* redatto per l'occasione dai 4 Enti Certificatori.

La collaborazione interistituzionale ha fatto cioè sì che (probabilmente per la prima volta) si mettessero insieme i 4 Enti Certificatori riconosciuti a livello nazionale e internazionale per l'italiano come lingua straniera e seconda e creassero uno strumento tecnico-scientifico unitario per dare corpo e sostanza al *Vademecum*; il *Sillabo* rappresenta infatti l'anima scientifica del *Vademecum* e l'argomentazione che consente di poterlo esibire nelle sedi deputate come un documento con una sua fondatezza e affidabilità¹⁶⁵.

Una descrizione dettagliata è già stata compiuta (cfr. 6.4.2. e 6.4.3), ma vale ancora la pena ribadire che si tratta di un documento unificante sul territorio nazionale che fornisce una lettura univoca, una 'traduzione italiana' del livello A2 del *Framework*, quanto meno per la lingua seconda.

¹⁶⁴ Durante il lavoro di ricerca-azione descritto nella terza parte del presente lavoro, si è avuto modo di testare sul campo la funzionalità del *Vademecum* e di tutto l'impianto sia dei Test che delle *Sessioni di formazione civica ed informazione*.

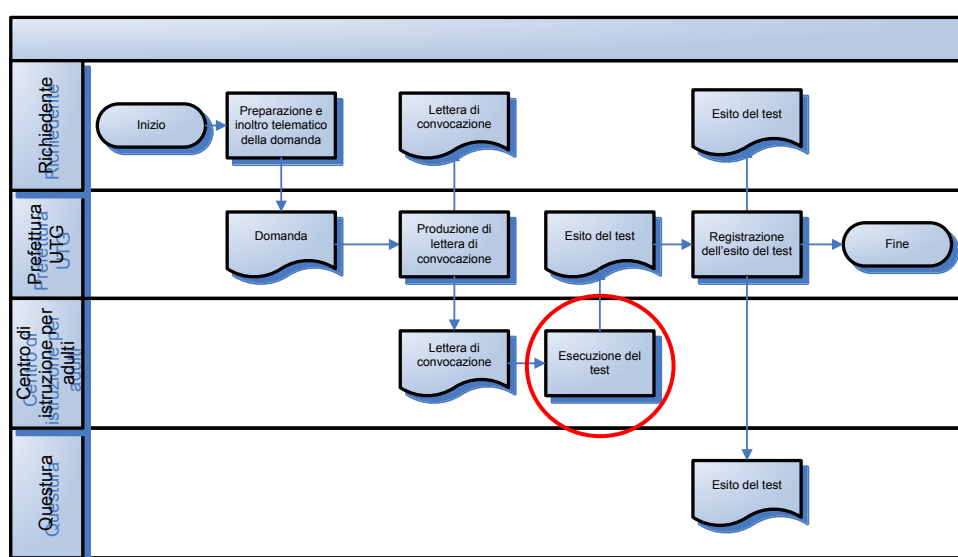
¹⁶⁵ Anche se occorre dire che da parte degli Enti Certificatori più voci e a più riprese si sono alzate per criticare le eccessive modifiche che il *Vademecum* ha apportato al *Sillabo*, del quale non avrebbe accolto l'impostazione e il rigore scientifico. Cfr. Masillo 2013. *Il test di lingua italiana (D.M. 4 giugno 2010): riflessioni sul Vademecum MIUR*. «InSegno».

E in questo, dunque, trasformando ancora una volta quello che nella legge appare come un requisito puramente formale in una conoscenza concreta, densa di contenuti linguistici scientificamente ritenuti importanti e a cui attribuire un valore certo.

7.1.2 La nascita di un modello?

La complessa architettura fondata sull'integrazione dei sistemi messa in campo a seguito di quanto contenuto nell'art. 1 della legge 94/09 ha visto la creazione di un vero e proprio sistema per l'immigrazione i cui attori – Amministrazione Centrale, Prefetture, Questure,USR, Istituzioni Scolastiche Autonome, Enti Certificatori – giocano ognuno un ruolo fondamentale e strategico.

Se l'iter, dal punto di vista dello straniero, può apparire tutto sommato semplice (e così deve essere) e di estrema fruibilità¹⁶⁶,



¹⁶⁶ Lo schema, presente nei report statistici del Ministero dell'Interno (l'evidenziazione in rosso è nostra), descrive in maniera immediata la procedura legata allo svolgimento del test nella sua completezza. Sulla sinistra vengono rappresentati gli attori coinvolti nel processo secondo i livelli di competenza e le frecce indicano i passaggi che il richiedente compie dal momento dell'inoltro per via telematica della domanda di partecipazione al test, alla registrazione e successiva comunicazione dell'esito.

quanto ruota attorno alla voce “esecuzione del test”, come già sopra esposto, è tutt’altro che immediato.

Ne va di mezzo la responsabilità del Dirigente Scolastico che, secondo l’Accordo Quadro, oltre a presiedere le Commissioni deve individuare «almeno due docenti di italiano, in servizio presso le istituzioni medesime, individuati preferibilmente tra quelli che abbiano frequentato corsi di aggiornamento e formazione in Italiano Lingua Seconda» (art. 5, comma 3); tali docenti devono «definire il contenuto delle prove» (comma 4), ma in questo tenendo in debita considerazione i criteri delle «linee guida adottate dagli Enti di Certificazione», ed infine «predisporre tutti i necessari adempimenti anche di natura organizzativa» (comma 6) per lo svolgimento del test.

Ora, se tale scelta ha determinato immediate – e per certi aspetti motivate – obiezioni da parte degli addetti ai settori nella misura in cui (Rocca 2010: 120)

il Legislatore ha chiesto ai 4 Enti di Certificazione di unirsi in ATS per omologare il più possibile, uniformare e conferire omogeneità al *Sillabo*, di contro lo stesso Legislatore tende a legittimare in teoria oltre 400 diversi sistemi di elaborazione, somministrazione e valutazione (ognuno dei quali riconducibile al singolo CPIA),

dall’altro ci parla di un serio investimento in chiave di maggiore consapevolezza dell’Istituzione Scuola – preposta all’assolvimento di un compito importante – chiamata a sostenere formazione, diffondere buone pratiche, tutelare una crescente consapevolezza delle dinamiche inclusive da mettere in atto.

Di più, nella misura in cui il lavoro da parte dei CTP (CPIA) viene condotto con serietà ed efficacia, gli stessi contenuti del test – che, preparato a livello nazionale, avrebbe sicuramente mostrato una valenza estremamente asettica e genericista – potrebbero far riferimento a situazioni reali di vita quotidiana per le quali la comprensione possa passare o comunque essere facilitata

anche attraverso informazioni di base deducibili dall'ambientazione territoriale in cui lo straniero si trova a vivere.

La competenza che deve essere valutata nel test, infatti, deve possibilmente far riferimento al *Sillabo* e valutare le competenze (linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche) del candidato, che si concretizzano nell'agire linguistico.

Ad esempio, la competenza d'azione di un parlante A2 è così descritta nel *Framework* (2001: 42):

È in grado di concludere semplici transazioni nei negozi, negli uffici postali o nelle banche; di farsi 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, comperare i biglietti, chiedere e fornire merci e servizi di uso quotidiano.

Un test formulato da un CTP nel proprio territorio di pertinenza, per risultare pienamente in linea con l'obiettivo di valutazione della competenza pragmatica, secondo la quale il candidato deve dimostrare di saper fare con la lingua, non può non tener conto della necessità di una maggiore aderenza possibile al reale e spingere il candidato a confrontarsi con situazioni che effettivamente si trova a vivere quotidianamente¹⁶⁷.

In parte, anche la lingua usata nei testi delle prove non può – se si resta fedeli al dettato del *Sillabo* e delle *Linee guida*, non ricadere anche minimamente sulle scelte morfosintattiche.

Per fare un solo esempio limitato alle forme verbali, il principio di scelta indicato dal *Sillabo*, infatti, non è prettamente 'grammaticale', dal momento che «la collocazione degli eventi/azioni sul piano temporale può essere recuperata dal contesto» e nella piena consapevolezza che «il parlante continua sistematicamente a fare errori di base – per esempio tende a confondere i tempi verbali [...]»¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Gli annunci di lavoro, solo per fare un esempio, non possono non risentire di una forte connotazione territoriale legata alla particolare vocazione e alle necessità occupazionali di un dato contesto.

¹⁶⁸ Ambroso *et al.* 2010: 24.

Determinate scelte, nel Nord Italia come nel Sud, devono tener conto di connotazioni sociolinguistiche – anche se non dialettali – di sicura incisività. Ovviamente, come tutte le strutture giovani, anche il modello del Test di livello A2 messo in campo a livello nazionale è una struttura che necessita di un accompagnamento costante, capace di correggerne i difetti e orientarne gli sviluppi, che ha già visto numerose correzioni della rotta in corso d'opera¹⁶⁹ e che altre ne vedrà sulla base delle esperienze locali¹⁷⁰, ma resta il fatto che il nostro Paese, a partire dal 2010, ha fatto una scommessa: l'inclusione degli stranieri (linguistica e sociale) si fonda su un modello che ha il suo primo fondamentale *step* all'interno del sistema pubblico di istruzione degli adulti.

Ciò non significa affatto escludere altri attori, anche perché si è visto che l'architettura complessa li chiama inevitabilmente in causa, ma significa l'aver voluto affidare ad un luogo preciso tale compito.

7.1.3 I numeri del test¹⁷¹

Avviati nel gennaio 2011, in quanto a partire dal 9 dicembre 2010 prende avvio la modalità di iscrizione degli stranieri sul sistema informatizzato predisposto dal Ministero dell'Interno, i test registrano, al 9 dicembre 2011, 124.933 domande, pari al 31,1% del totale aventi diritto e al 36% del totale aventi diritto non esonerati dal test, calcolati sul numero complessivo di stranieri che possono avere accesso al permesso di soggiorno CE per

¹⁶⁹ Ad esempio le note e le circolari che prendono atto della situazione di analfabetismo di molti richiedenti.

¹⁷⁰ Suggestioni in tal senso emergeranno anche dallo studio di caso che conclude il presente lavoro.

¹⁷¹ Numeri e grafici riportati dal paragrafo fanno riferimento alle sole annate 2011 e 2012 tramite fonte ufficiale del Ministero dell'Interno, che ha raccolto in uno studio i dati emersi dai *data base* del sistema informatico del Dipartimento delle Libertà Civili e dell'Immigrazione per la gestione dei test di lingua italiana per gli stranieri; i numeri del Dipartimento di Pubblica Sicurezza relativi ai residenti stranieri sul territorio italiano aventi diritto; le relazioni fornite da 80 Prefetture UTG relativamente all'attività svolta nel loro territorio su tale tema.

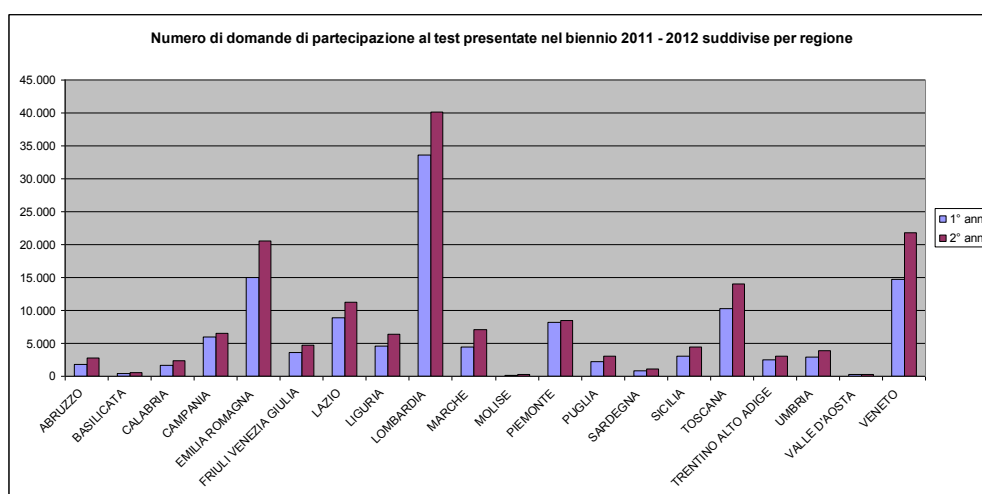
Lo studio di caso nella terza parte del presente lavoro si avvarrà altresì dei dati della rete CTP Marche aggiornati al dicembre 2013.

soggiornanti di lungo periodo in quanto regolarmente presenti da più di cinque anni in Italia e privi di tale permesso di soggiorno (401.247 unità, secondo i dati forniti dal Dipartimento di Pubblica Sicurezza il 13 ottobre 2011).

Per l'anno successivo (1 gennaio – 31 dicembre 2012), gli aventi diritto si possono valutare in circa 550.000 unità che necessiterebbero per la richiesta stessa di superare il test di lingua italiana.

A fronte di tale bacino, le domande effettivamente pervenute sono state 162.904, in crescita del 30,4% rispetto al numero di domande presentate nel primo anno di attività e pari al 26,7% del totale aventi diritto e al 29,6% del totale aventi diritto non esonerati dal test.

Il tutto per un numero impressionante di sessioni (2116 per l'anno 2011 e 2531 per l'anno 2012) svolte in circa 350 CTP in tutta la penisola (360 il primo anno e 349 il secondo).

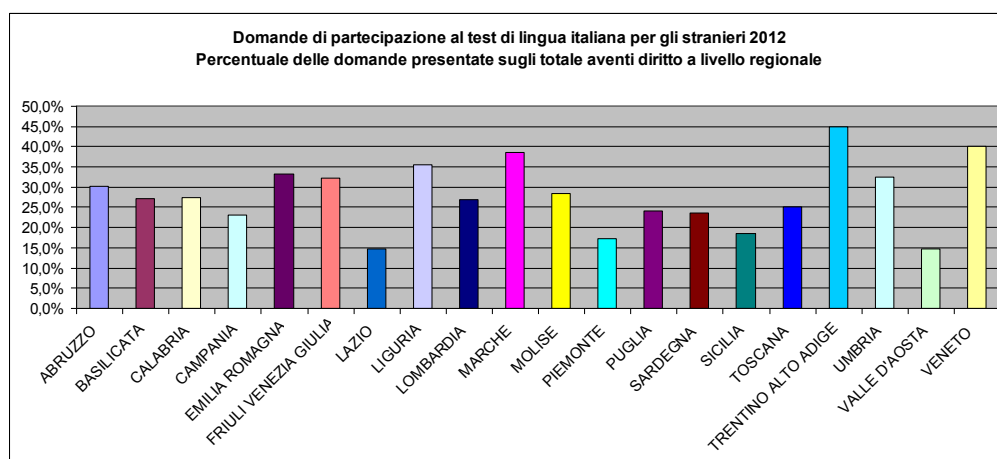


Nel 2012 si nota dunque, rispetto al 2011, una crescita generale del numero di domande per tutte le regioni, con l'eccezione della Valle d'Aosta in cui si assiste ad un decremento di circa il 5% rispetto al primo anno.

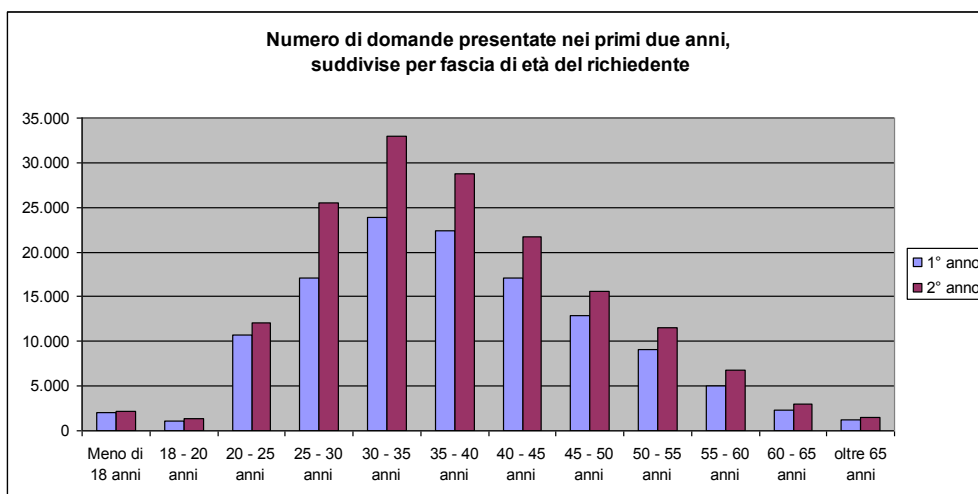
La regione con il maggiore numero di domande si conferma la Lombardia (40.100 domande, pari al 24,6% del totale nazionale e in crescita del 19,5% rispetto al primo anno), seguita dal Veneto (13,4% del totale nazionale e in

crescita del 48,7% rispetto al primo anno) e dall'Emilia Romagna (12,6% del totale nazionale e in crescita del 37,6% rispetto al primo anno). Le Marche, unitamente ad Abruzzo, Calabria, Liguria, Sardegna e Sicilia, presentano inoltre tassi di crescita delle domande superiori al 40%.

Le Marche si presentano altresì la terza regione dopo Trentino Alto-Adige e Veneto per numero di domande sugli aventi diritto nel 2012.

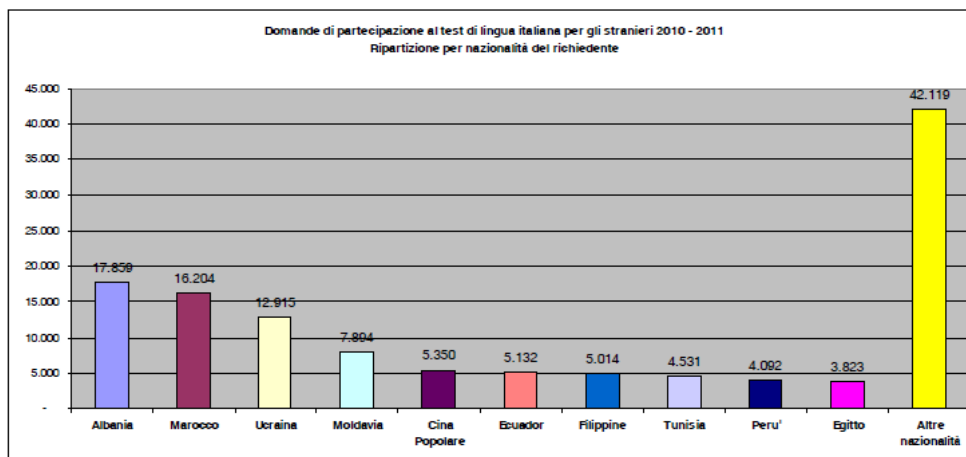


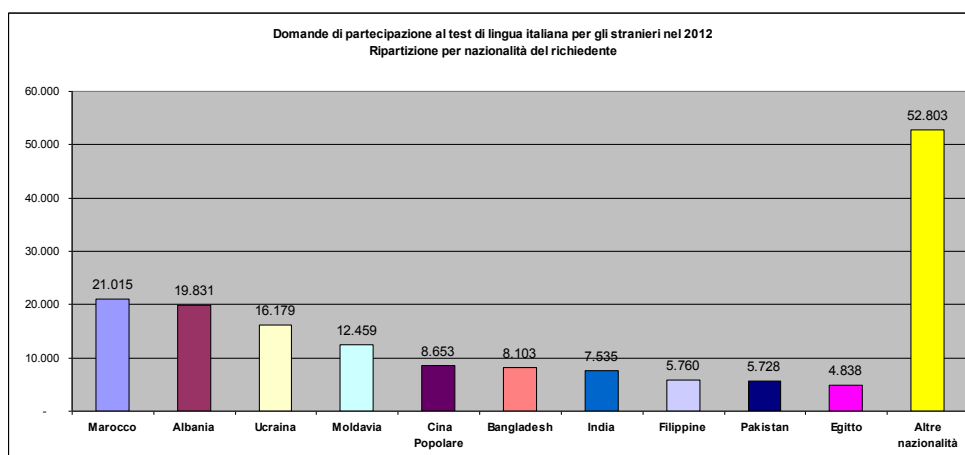
Quanto al sesso dei richiedenti si osserva un sostanziale equilibrio tra sesso maschile (53% delle domande) e sesso femminile (47%) sia nel primo che nel secondo anno, mentre per quanto riguarda l'età, nell'incremento globale, si segnala una crescita di quasi il 50% in più rispetto al 2011 dei richiedenti tra i 25 e i 30 anni.



Va notato che l'84% dei richiedenti ha fra i 20 e i 50 anni, i minori costituiscono solo l'1,4% del totale dei richiedenti, mentre solo lo 0,9% dei richiedenti ha più di 65 anni.

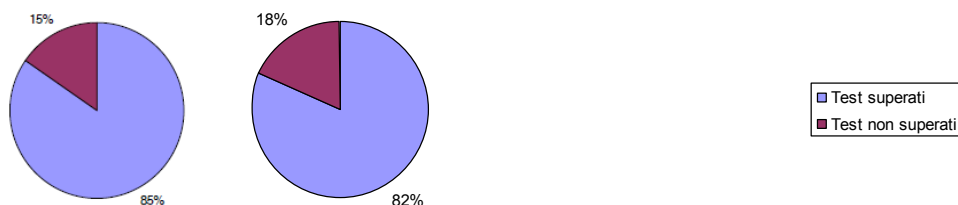
Relativamente alla provenienza geografica, mentre la nazionalità maggiormente rappresentata nel 2011 era quella albanese, nel 2012 al primo



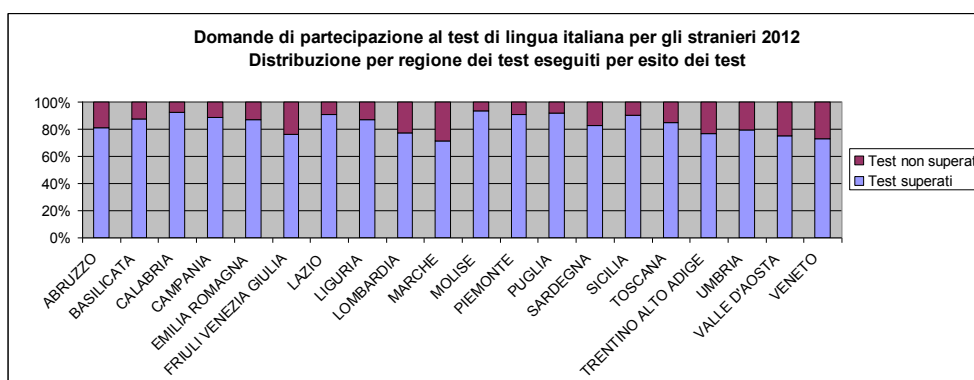


posto troviamo il Marocco, anche se la provenienza europea continua a rappresentare quasi il 40% del totale delle domande complessivamente pervenute.

In grande crescita la Cina, ma anche Bangladesh e India, fatto che potrebbe spiegare, nella maggior differenza tipologica delle lingue, anche una crescita della percentuale dei respinti che passano dal 15% del 2011 al 18% del 2012.



Le Regioni con tasso più alto di test non superati, come Marche e Veneto, si confermano essere le stesse dove è cresciuta in maniera significativa la domanda rispetto al numero degli aventi diritto.



Se al dato crescente delle richieste sommiamo l'aumentare del tasso di non superamento¹⁷² e registriamo altresì un incremento degli assenti (stranieri che fanno domanda e poi non si presentano), che passano dal 17% del 2011 al 21% del 2012, è facile concludere che il sistema dei test, invece di tendere al naturale esaurimento, rischia nei prossimi anni di aumentare in misura considerevole, e con questa l'investimento di risorse economiche messo in campo dal Ministero dell'Interno.

Unico dato in controtendenza a tale deduzione viene fornito dal crescere del numero medio dei partecipanti al test per ogni Sessione, che passa dai 44 del 2011 ai 59 del 2012.

7.1.4 Le "attestazioni" rilasciate dai CTP

Se le procedure di *testing* rappresentano l'elemento del quadro normativo italiano avviato per primo e che ha avuto maggior risonanza mediatica e probabilmente maggior impatto anche nella popolazione straniera, il valore reale del processo di inclusione avviato con la Legge 94/2009 risiede però nella dinamica per cui «un possibile modello non dovrebbe prescindere

¹⁷² È importante notare che si assiste anche ad una reiterazione del 'non superamento'. A fine 2012 la percentuale dei respinti a livello nazionale che sono stati 'bocciati' due o più volte è pari al 13% del numero totale dei respinti. A livello regionale, la regione dove i respinti mostrano il maggiore numero di bocciature ripetute è il Friuli Venezia Giulia, con quasi 1,27 bocciature medie per respinto, seguita da Marche, Valle d'Aosta e Veneto, con più di 1,2 bocciature medie per respinto. A livello locale Ascoli Piceno, Belluno, Brescia, Gorizia, Macerata, Padova, Parma, Pistoia, Pordenone, Trento, Treviso, Venezia e Vicenza presentano più di 1,2 bocciature medie per respinto.

dalla pianificazione di un sistema coordinato, che preveda di fatto il momento della valutazione e della certificazione all'interno di un coerente percorso formativo» (Rocca 2010: 112).

Questo aspetto è in realtà già contemplato nel D.M. 4 giugno 2010, dato che l'art. 4, comma 1, lettera b), specifica che non è tenuto allo svolgimento del test lo straniero che ha frequentato un corso di lingua italiana presso i CPIA (al momento ancora CTP) ed «ha conseguito, al termine del corso, un titolo che attesta il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue, approvato dal Consiglio d'Europa».

Viene legato, cioè, il riconoscimento di un dato livello di conoscenza ad un percorso formativo e il MIUR, nel prenderne atto, attraverso la nota 2362 del 16 giugno 2011, fornisce a tutti i CTP, tramite gli Uffici Scolastici Regionali, uno “Schema per il rilascio del titolo” previsto dal succitato decreto¹⁷³.

Si tratta di quella che, nel gergo degli addetti ai lavori, inizia ad essere definita come “attestazione”, per distinguerla volontariamente dal termine “certificazione” che chiama con sé criteri altri di definizione¹⁷⁴.

Come avremo modo di analizzare più dettagliatamente nello studio di caso, è proprio questo passaggio normativo che, più di ogni altro, mette in grado i CTP di adoperare per la costruzione di un reale modello inclusivo, restituendo loro la funzione sostanzialmente formativa che li contraddistingue (e che con l'avvento dei Test rischiava di essere confusa con una funzione ‘certificatoria’ che non gli è propria) ed avviando un lavoro che sia nell'alveo della tradizione europea.

¹⁷³ Tale schema generale che poi è stato parzialmente adeguato dai CTP sulla base della struttura dei percorsi formativi attivati, viene riportato in Appendice come trasmesso dal MIUR.

¹⁷⁴ Normalmente, infatti, si parla di certificazione facendo riferimenti ad esami ‘esterni’, non legati a percorsi formativi precisi, ma come esito di una ‘fotografia’ sulle conoscenze e competenze linguistiche possedute al momento da chi affronta il test e “certificate” appunto da un Ente esterno e riconosciuto a livello pubblico nella funzione affidatagli. Su questo cfr. Vedovelli 2005.

Come ricorda sempre Rocca (A 2010: 111), infatti, sebbene il 63% dei Paesi membri del Consiglio d'Europa preveda, per i migranti che richiedono l'ingresso, il permesso di soggiorno o la cittadinanza, un test di conoscenza della lingua del Paese ospite, sebbene il livello linguistico oscilli dall'A1.1 (per l'ingresso) della Francia al B2 della Danimarca, e sebbene le modalità di somministrazione del test differiscano da Stato a Stato, «in generale è possibile affermare che:

- vengono testate tutte e quattro le macro abilità: leggere, scrivere, ascoltare e parlare;
- il test viene somministrato all'interno di Centri dove il candidato si è precedentemente preparato, da insegnanti e non da altro personale della pubblica amministrazione;
- il test è legato ad un coerente percorso formativo».

Rispetto al test, ovviamente, appare più complesso risalire a dati precisi delle modalità con cui i CTP hanno recepito la nota ministeriale e soprattutto del numero di attestazioni rilasciate in questi anni.

Al momento è comunque possibile far riferimento ai dati raccolti dall'Indire¹⁷⁵ che rivelano, se non il numero dei frequentanti, quantomeno il numero di Corsi di Integrazione Linguistica e Sociale a favore degli stranieri.

¹⁷⁵ Si tratta dei dati del Monitoraggio IdA a.s. 2011/12 e del relativo Rapporto scaricabile dal sito www.indire.it.

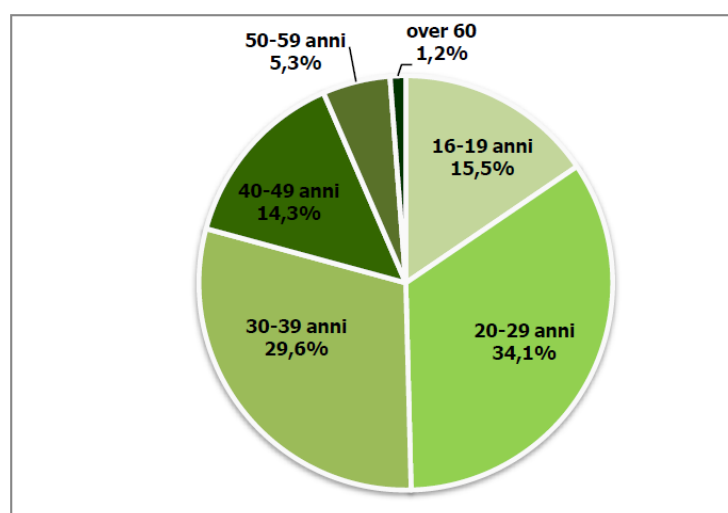
Regione	Corsi livello A2		Corsi livello < A2		Corsi di livello > A2		Totale CILS	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Emilia Romagna	368	15,9	285	15,9	126	15,3	779	15,8
Friuli Venezia Giulia	126	5,4	144	8,0	85	10,3	355	7,2
Liguria	48	2,1	27	1,5	24	2,9	99	2,0
Lombardia	452	19,5	528	29,5	178	21,5	1.158	23,5
Piemonte	166	7,2	63	3,5	30	3,6	259	5,3
Veneto	345	14,9	300	16,8	105	12,7	750	15,2
Nord	1.505	65,0	1.347	75,3	548	66,3	3.400	69,0
Lazio	212	9,2	137	7,7	96	11,6	445	9,0
Marche	133	5,7	96	5,4	32	3,9	261	5,3
Toscana	95	4,1	59	3,3	56	6,8	210	4,3
Umbria	62	2,7	31	1,6	7	0,9	100	2,0
Centro	502	21,7	323	18,0	191	23,2	1.016	20,6
Abruzzo	48	2,1	29	1,6	37	4,5	114	2,3
Basilicata	4	0,2	0	0,0	0	0,0	4	0,1
Calabria	26	1,1	18	1,0	9	1,1	53	1,1
Campania	63	2,7	28	1,6	13	1,6	104	2,1
Molise	3	0,1	6	0,3	1	0,1	10	0,2
Puglia	41	1,8	17	1,0	6	0,7	64	1,3
Sardegna	15	0,6	2	0,1	3	0,4	20	0,4
Sicilia	107	4,6	19	1,1	18	2,2	144	2,9
Sud	307	13,3	119	6,7	87	10,5	513	10,4
Totale	2.314	100,0	1.789	100,0	826	100,0	4.929	100,0

I corsi finalizzati all'apprendimento della lingua italiana per stranieri ammontano a 4.929 e in relazione al livello risultano così ripartiti:

- di apprendimento A2: 2.314 (46,9%);
- di apprendimento inferiore A2 o non attribuibili al Quadro di riferimento Europeo: 1.789 (36,3%);
- di apprendimento superiore A2: 826 (16,8%).

Rispetto all'area geografica e in linea con i dati dell'annualità precedente, il 69% dell'offerta complessiva dei CILS è stato erogato presso istituti del Nord. Anche il dettaglio regionale è il medesimo: la Lombardia risulta la regione con il numero più alto di corsi erogati, ovvero 1.158 (23,5%), seguita dall'Emilia Romagna con 779 corsi (15,8%) e dal Veneto con 750 corsi (15,2%). Anche per il Mezzogiorno, rispetto all'a.s. 2010/11, la situazione resta invariata: Sicilia, Abruzzo e Campania sono le uniche regioni a riportare un valore superiore alle centinaia.

Per quanto concerne il sesso, così come per i test, sebbene ci si trovi sempre nell'ambito di una sostanziale parità, la partecipazione ai corsi tra maschi e femmine vede una più elevata presenza dei primi: rispettivamente 51% gli uomini contro 49% per le donne.



Relativamente alla classe di età, dai dati si evince ancora una volta un'utenza straniera piuttosto giovane: il 34%, pari a 54.673 utenti, ha infatti un'età compresa tra i 20 ed i 29 anni; gli stranieri con un'età compresa tra i 30 ed i 39 anni rappresentano il 29,6% (47.514 unità); i giovanissimi, che hanno tra i 16 ed i 19 anni, costituiscono il 15,5% ammontando complessivamente a 24.863.

Se consideriamo che i dati dell'Indire fanno riferimento al bacino di utenza complessivo di stranieri, indipendentemente dal periodo di permanenza in Italia, dal permesso di soggiorno in loro possesso, titolo di studio, ecc., si comprende come ci si trovi di fronte ad una realtà numerica decisamente inferiore a quella dei richiedenti il test di livello A2.

Ma val bene la pena notare che la propensione di molti stranieri (e anche di quanti li indirizzano verso una soluzione simile tra associazioni, patronati, ecc.) ad orientarsi verso il più immediato test non può che essere superata dall'introduzione dell'Accordo di integrazione che prevede, per i nuovi

ingressi, un numero specifico di crediti legato propriamente alla frequenza di un Corso di Integrazione Linguistica e Sociale; questo dovrebbe spingere verso la progressiva applicazione di un modello che vede nel percorso educativo il passo iniziale e fondante del processo di inclusione.

7.2 Le Sessioni e la conoscenza civica

La seconda grande novità, come già visto, è che l'articolo 1, comma 25, della legge 94/09, modificando il T.U., dispone, quale condizione necessaria per il rilascio del permesso di soggiorno di breve durata – cioè per gli stranieri che fanno ingresso nel nostro Paese per la prima volta e chiedono un permesso di soggiorno della durata di almeno un anno –, la sottoscrizione di un *Accordo di integrazione*, il cui regolamento, precisato dal D.P.R. 179/11, chiede allo straniero un impegno nel conseguire degli obiettivi formativi, quali una conoscenza adeguata della lingua italiana almeno a livello A2, una conoscenza almeno sufficiente della cultura civica e una conoscenza almeno sufficiente della vita civile, impegnandolo altresì, nel caso avesse anche figli in età di obbligo, a far conseguire loro l'obbligo scolastico.

Si tratta di un preciso percorso educativo per sé e per la propria famiglia come occasione di crescita consapevole all'interno di un percorso che – per usare le parole del *Piano per l'integrazione* –

supera, da un lato, l'impostazione multiculturalista (per la quale le differenti culture per convivere debbono rimanere giustapposte e perfettamente divise), e, dall'altro, la matrice assimilazionista (che mira alla neutralizzazione delle tradizioni presenti in un ambito sociale a vantaggio di quella che ospita le altre). Entrambe le visioni, frutto di un pensiero relativista che di fatto ritiene impossibile l'incontro, portano a una ghettizzazione perfetta, inesorabile premessa del conflitto sociale come già verificato in molti altri Paesi (Italia 2020: 9).

Se infatti viene chiesto allo straniero di conoscere fin da subito i tratti costitutivi della civiltà italiana, questa richiesta non avviene in ottica assimilazionista né tantomeno pregiudiziale¹⁷⁶.

Lo Stato si impegna altresì fin dall'immediato a far sì che vengano svolte *Sessioni di formazione civica e di informazione* assolutamente gratuite e, ancora una volta, erogate nel contesto di piena e totale accoglienza delle istituzioni scolastiche.

Proseguendo, infatti, all'interno del percorso di collaborazione interistituzionale avviato, Ministero dell'Interno e MIUR danno vita ad un secondo Accordo Quadro siglato il 7 agosto 2012 in cui, rispetto al testo del D.P.R. 179/2011, vengono precisati alcuni passaggi fondamentali:

- nell'art. 4, comma 1 e 2, le sedi deputate allo svolgimento della Sessione vengono inequivocabilmente individuate nei CTP, in particolare quelli che stanno già svolgendo le attività del test di lingua previsto dal decreto Maroni¹⁷⁷;
- il *range* di possibile durata della Sessione, che il D.P.R. 179/2011 lasciava variabile tra le 5 e le 10 ore, viene utilizzato nel massimo delle potenzialità offerte dalla norma, per cui si ritiene fondamentale che 10 siano le ore da destinare alla formazione civica;
- l'art. 6 stabilisce che ci sono anche altre modalità per espletare l'obbligo di frequenza alla sessione oltre a quella ordinaria e cioè l'iscrizione e la frequenza ai *Corsi di integrazione linguistica e*

¹⁷⁶ Ricordiamo, come si è visto nel capitolo 5, che molti Paesi europei utilizzano misure pre-ingresso per valutare la conoscenza della lingua e della cultura del proprio Paese come conditio per il rilascio del permesso di soggiorno.

¹⁷⁷ Secondo quanto previsto dal D.P.R. all'art. 3, comma 2, infatti, «la sessione» è «a cura dello sportello unico» e l'art. 10 parla solamente di «forme di collaborazione tra lo sportello unico e la struttura territorialmente competente dell'ufficio scolastico regionale, i centri provinciali per l'istruzione degli adulti», ma altresì «altre istituzioni scolastiche statali operanti a livello provinciale e, se del caso, le altre amministrazioni ed istituzioni statali, comprese le università» o addirittura «accordi analoghi possono essere conclusi o promossi con la regione e gli enti locali anche con specifico riferimento al riconoscimento delle attività di formazione linguistica e orientamento civico». Non era pertanto scontato che l'attività venisse affidata ai CTP, come di fatto è avvenuto nei mesi iniziali prima dell'uscita dell'Accordo Quadro del 7 agosto 2012 quando *Sessioni* sono state svolte all'interno di Università, Centri per l'impiego, ecc. (cfr. 9.5.5).

- sociale* che i CTP svolgono ordinariamente o altresì ai percorsi finalizzati al conseguimento del titolo conclusivo del 1° ciclo;
- la verifica dell'Accordo, prevista a partire dal mese antecedente la scadenza, non avviene solo ed esclusivamente attraverso una procedura di esame, ma l'Accordo si intende rispettato anche solamente dimostrando di aver acquisito il necessario punteggio (minimo 30 crediti) come sommatoria di “attestazioni”, “certificazioni” e “diplomi” rilasciate dalle istituzioni pubbliche del percorso formativo svolto nel frattempo.

Si afferma cioè quel principio fondamentale per cui l'inclusione passa, prima che tramite procedure di controllo (test, esami e quant'altro), attraverso la frequentazione attiva dello straniero di un luogo vocato alla crescita umana e sociale quale è quello rappresentato dall'istituzione scuola, dove professionisti siano in grado di svolgere al meglio un'attività che è deputata a trasmettere conoscenze relative alla lingua, alla vita civile e alla cultura civica del Paese, cioè qualcosa che colpisce il cuore del tema della cittadinanza e dei diritti delle persone.

Si chiude il quadro del lungo e faticoso avvio – iniziato appunto con la Legge 94/09 – di un'operazione che tende a valorizzare quanto fatto e a trasformare quello che poteva esplicitarsi in un mero complesso di adempimenti normativi, in un reale sentiero di integrazione, in quanto è indubbio che, per lo straniero, la frequenza di un corso strutturato ha sul piano dell'efficacia un valore maggiore di una semplice partecipazione ad una Sessione di 10 ore o l'affrontare un test di verifica.

Il “modello umanistico” di inclusione che viene così a delinearsi fa perno su due principi che non possono più essere messi in discussione:

- non vi è integrazione linguistica e sociale degli stranieri se non c'è integrazione tra i Ministeri e senza la sinergia di tutti gli attori (Prefetture, Scuole, Enti Locali, Terzo settore, ecc.);

- le istituzioni scolastiche sono il centro su cui far leva per l'integrazione linguistica e civica.

Questi due principi consentono il passaggio da una visione burocratica degli adempimenti previsti all'interno delle norme ad una visione educativa delle norme stesse, quella visione educativa considerata appunto «primo passo verso l'inclusione» (*Italia 2020*).

PARTE III

Lo studio di caso

CAPITOLO 8

Il FEI: una risorsa per il modello di inclusione

L'incontro tra la politica e l'educazione ha nel concetto e nella prospettiva della cittadinanza uno dei suoi momenti più importanti e significativi. Infatti, quando si parla di cittadinanza si fa riferimento all'appartenenza del singolo individuo a una comunità organizzata in Stato [...]. È dunque un concetto dal contenuto immediatamente politico. Nel contempo, poiché non si tratta di una condizione data ad ogni individuo fin dall'inizio, ma di una condizione che va conquistata, il concetto di cittadinanza ha pure un contenuto inequivocabilmente educativo.

P. BERTOLINI

Come si è già avuto modo di vedere, l'Unione Europea non è direttamente responsabile dell'integrazione¹⁷⁸; tuttavia ne sostiene con forza il processo (all'interno dell'inevitabile fenomeno migratorio) fin dal 1999¹⁷⁹: in quell'anno è stato definito il *Tampere Programme*, che pone i Principi Fondamentali Comuni¹⁸⁰ per la politica di integrazione degli immigrati dell'Unione europea adottati dal Consiglio e dai rappresentanti dei governi

¹⁷⁸ Il Trattato di Maastricht del 1993 affida agli Stati membri la competenza diretta in materia di immigrazione. Al momento si fa riferimento al Regolamento di Dublino (2003/343/CE) anche se, all'indomani delle tragedie di Lampedusa (ottobre 2013), da più parti si è condivisa l'urgenza sollevata dal Primo Ministro italiano Letta di rivedere l'impegno dell'UE. A dicembre 2013 è in previsione un primo vertice UE per discutere delle "misure immediate" per gestire il problema dell'immigrazione, mentre di una "prospettiva a lungo termine" in cui rientra la revisione delle politiche UE per l'asilo, si discuterà invece al vertice UE in programma per giugno 2014.

¹⁷⁹ È con il Trattato di Amsterdam che i ruoli della Commissione, del Parlamento Europeo e della Corte di giustizia si rafforzano e l'UE acquisisce una competenza esplicita di intervento in merito a specifiche direttive e altre misure in materia di lotta alla discriminazione etnica e razziale.

¹⁸⁰ È sembrato significativo riportare per intero (cfr. allegato 1) il documento che elenca tali principi.

degli Stati membri il 19 novembre 2004, e ai quali segue, nel 2005, la stesura della *Common Agenda for Integration*.

Fin dal primo principio si chiarisce che l'integrazione è «un processo dinamico e bilaterale di adeguamento reciproco degli immigrati e delle società ospiti»¹⁸¹; essa è altresì individuata come il «motore dello sviluppo economico e della coesione sociale»¹⁸².

È all'interno di una chiara politica europea, pertanto, che agli immigrati viene riconosciuto il diritto-dovere di partecipare alla vita sociale, politica, economica e culturale del nuovo Paese di residenza; ai Paesi di accoglienza spetta il dovere di contribuire fattivamente a creare le condizioni affinché questa partecipazione sia possibile.

A sostegno di tale politica, dalla metà del primo decennio del nuovo millennio la Commissione Europea ha iniziato a definire una linea di finanziamento atta a migliorare la gestione dei flussi migratori a livello dell'Unione europea e per rafforzare la solidarietà tra gli Stati membri all'interno di un Programma quadro sulla *Solidarietà e gestione dei flussi migratori*.

Tale programma comprende quattro ambiti di intervento, per un importo complessivo pari a 5.866 milioni di euro per il periodo 2007-2013:

- il Fondo Europeo per i Rifugiati;
- il Fondo Europeo per i Rimpatri;
- il Fondo per le Frontiere Esterne;
- il Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi (FEI).

Il progetto ICAM – Italiano Cantiere Aperto Marche – nasce propriamente nell'ambito del FEI, strumento finanziario al quale attingono tutti i Paesi membri dell'Unione Europea, ad eccezione della Danimarca¹⁸³, destinato

¹⁸¹ Sebbene in questo studio si è preferito riservare con maggiore incisività il valore bilaterale al termine “inclusion” (cfr. 1.2.1).

¹⁸² Agenda europea per l'integrazione dei cittadini dei Paesi terzi.

¹⁸³ Come si legge al comma 31 della Decisione del Consiglio Europeo n. 2007/435/CE del 25 giugno 2007 che istituisce il Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di Paesi terzi,

principalmente agli stranieri neoarrivati; il Fondo finanzia, infatti, procedure di ammissione, attività di accoglienza e misure che facilitino la partecipazione alla vita civile e politica, il rispetto della diversità e della cittadinanza.

Istituito secondo la Direttiva 2007/435/CE del 25 giugno 2007, pubblicata nella GU L. 168 del 28 giugno 2007 e le cui modalità di applicazione vengono esplicate nella Direttiva 2008/457/CE del 5 marzo 2008, il Fondo è pari a 825 milioni di euro, di cui 768 milioni distribuiti fra gli Stati membri sulla base di criteri – indicati nel *call for proposal* – che tengano conto del numero di cittadini di Paesi terzi regolarmente soggiornanti nello Stato membro e 57 milioni per le azioni comunitarie.

Gli Stati membri dell'UE che hanno ottenuto un finanziamento più cospicuo, superiore al 10%, sono rispettivamente Germania (13,75%), Spagna (14,85%), Regno Unito (14,96%) ed Italia (17,48%), che ha ricevuto per il sessennio 2007-2013 un totale di 103 milioni di euro¹⁸⁴.

Queste risorse vengono assegnate tramite bando sulla base di alcune specifiche e ripartite secondo otto azioni¹⁸⁵. È la prima azione, su cui poggia

«a norma degli articoli 1 e 2 del protocollo sulla posizione della Danimarca allegato al trattato sull'Unione europea e al trattato che istituisce la Comunità europea, la Danimarca non partecipa all'adozione della presente decisione, che non la vincola né è ad essa applicabile». Gli articoli citati prevedono la clausola *opt-out* che garantisce alla Danimarca la non obbligatorietà, anche nel momento in cui lo Stato danese soddisfi i requisiti, a entrare nella terza fase dell'Unione economica e monetaria (UEM). Il Protocollo specifica che, nel caso in cui la Danimarca notifichi la non partecipazione alla terza fase, fatto avvenuto il 3 novembre 1993, lo Stato usufruirebbe di una deroga relativa agli obblighi del Trattato di Maastricht e dello Statuto del Sistema Europeo delle Banche Centrali (SEBC).

¹⁸⁴ Tale 'primato' è stato parzialmente anche oggetto di polemiche all'indomani dei tragici eventi di Lampedusa, con il naufragio ai primi di ottobre 2013 di due barconi e la morte di centinaia di migranti, in maggioranza donne e bambini. Alla richiesta italiana di un impegno maggiore dell'UE, infatti, una prima (forse avventata) replica, è stata quella di rammentare la consistenza dei finanziamenti europei di cui l'Italia aveva già beneficiato.

¹⁸⁵ Sono, nell'ordine: 1) favorire e rendere accessibile la conoscenza da parte dei nuovi arrivati degli elementi distintivi del sistema Paese e promuovere attività di formazione linguistica e di orientamento civico; 2) favorire la conoscenza del contesto socio-economico e del mercato del lavoro e promuovere attività di orientamento al lavoro e di formazione professionale per favorire l'inserimento degli immigrati nel contesto lavorativo nazionale; 3) progetti giovanili; 4) azioni di sensibilizzazione, di informazione e di comunicazione; 5) promozione della figura del mediatore culturale; 6) programmi innovativi per l'integrazione; 7) azioni della consulta nazionale per i problemi degli

il progetto in analisi, quella finalizzata alla formazione linguistica e all'orientamento civico degli stranieri ed ha consentito di:

- consolidare il sistema affidando la 'regia' della gestione dei fondi ai territori, nello specifico alle Regioni, quali punti di snodo vitali in cui poter articolare, consolidare e possibilmente uniformare, secondo un quadro di riferimento nazionale, interventi spesso già da tempo in atto;
- sviluppare una regia interistituzionale che sostenga la capacità di essere inseriti in *network* europei, cioè la capacità di misurarsi con altre esperienze europee in materia, con le migliori pratiche, assumendo come orientamenti della propria azione quelli che provengono dall'UE per sedersi ai tavoli negoziali di Bruxelles e presentare ciò che il nostro Paese sta facendo sul piano dell'integrazione linguistico e sociale in questo momento;
- mettere in campo innovazioni e sperimentazioni sia sul piano tecnologico che di progettualità sperimentali, il cui sguardo non è esclusivamente volto all'apprendimento di contenuti linguistici e di orientamento civico, ma ad un più complessivo modello di inclusione (coinvolgendo in questo anche gli Enti Locali e il Terzo settore sulle problematiche abitative, sanitarie e del lavoro).

Fermo restando che – per quanto riguarda l'analisi dello studio di caso – si è pienamente consapevoli che le azioni che prioritariamente portano al raggiungimento dell'inserimento sociale riguardano innanzitutto la formazione linguistica (Asse I del Piano *Italia 2020*) e quelle che mirano all'integrazione attengono all'orientamento civico e, in seconda battuta, al lavoro e alla formazione professionale.

immigrati e delle loro famiglie – valutazione e *capacity building*; 8) scambio di esperienze e buone pratiche.

8.1 Le politiche territoriali prima del FEI

Prima di affrontare nei dettagli come la programmazione del Fondo Europeo per l'Integrazione abbia agito e stia agendo come prezioso stimolo alla creazione di un "modello Italia", vale la pena sottolineare come tale programmazione sia andata a sovrapporsi, ad intercettare azioni di intervento sul piano dell'inclusione degli immigrati in atto già da tempo su tutto il territorio nazionale e che hanno rappresentato e rappresentano spesso il vero *fil rouge* della creazione di un modello nazionale non come sistema calato dall'alto, ma come sistematizzazione di buone pratiche ed interventi efficaci avviati dal territorio e con tangibili ricadute positive.

8.1.1 Il caso dell'Emilia Romagna¹⁸⁶

Il *Modello Emiliano-Romagnolo per l'integrazione linguistica e sociale degli stranieri*, ad esempio, vede il processo di costruzione del sistema di formazione civico-linguistica per stranieri partire fin dal 2004 con la Legge Regionale 5 che, a livello di proponenti in termini generali, individua:

- la rimozione degli ostacoli al pieno inserimento sociale, culturale e politico;
- il reciproco riconoscimento e la valorizzazione delle identità culturali, religiose e linguistiche;
- la valorizzazione della consapevolezza dei diritti e dei doveri connessi alla condizione di cittadino straniero immigrato;

¹⁸⁶ Numerose le regioni che presentano modelli all'avanguardia, come la Lombardia o il Veneto. Stilare una lunga rassegna, in certi casi ripetitiva – anche in virtù di numerose corrispondenze tra gli interventi – non è stato ritenuto proficuo per il presente lavoro, per cui ci si è limitati alla presentazione del caso dell'Emilia Romagna, anche in virtù della prossimità geografica alla Regione Marche. Un elenco molto approfondito di quella che è la normativa delle varie regioni è presente in D'Orazio 2011: 18-22. Un sentito e doveroso ringraziamento al dott. Marzio Barbieri del Servizio *Politiche per l'Accoglienza e l'Integrazione Sociale* della Regione Emilia Romagna per la cortese disponibilità e la condivisione dei dati. Informazioni sono reperibili anche al sito <http://sociale.regione.emilia-romagna.it/immigrati-e-stranieri/progetti/italiano-l2-1>.

- l'utilizzo dei servizi universalistici evitando sistemi di *welfare parallelo*.

L'uscita di tale provvedimento mette fine a quella che è possibile definire 'la fase della spontaneità', durante la quale avevano trovato posto varie azioni progettuali più o meno strutturate (azioni formative inserite in progetti finanziati dal Fondo Politiche Migratorie, Progetti europei legati soprattutto al badantato, progetti portati avanti dai Centri Territoriali Permanenti, proposte di parrocchie, circoli e centri anziani, ecc.), ma prive di una cornice unitaria di riferimento.

Tale cornice fornita dalla L.R. 5/2004 dà il via ad una fase di programmazione normativa all'interno della quale, in un contesto di promozione e concertazione in cui operano tavoli di coordinamento e interagiscono i soggetti più vari (Scuole, EE.LL., Terzo settore, ecc.), inizia una più organica programmazione di zona (coordinata in sede Provinciale e distrettuale, co-finanziata dal Fondo Sociale Europeo) e cominciano a prendere forma quelli che poi diventeranno dei processi di tipo sistemico: i Programmi Triennali per l'Integrazione Sociale dei cittadini stranieri.

Il Programma 2009-2011, in particolare, individua 3 linee strategiche d'indirizzo e di programmazione trasversale a tutti i settori:

- la mediazione interculturale: per favorire l'inclusione sociale degli stranieri orientandoli a servizi più 'comprensivi', con meno barriere comunicative e dunque più accogliente per tutti;
- l'antidiscriminazione: attraverso politiche di prevenzione delle potenziali situazioni di disparità ed attraverso l'avvio del Centro regionale "Contro le discriminazioni", che si occupa di consulenza e orientamento, di monitoraggio e di sostegno ai progetti e alle azioni volte ad eliminare le condizioni di svantaggio;
- l'apprendimento della lingua: ritenuto passaggio essenziale per facilitare il processo di integrazione in Italia.

Si apriva, contestualmente al lavoro sul territorio, una fase di co-progettazione interistituzionale a livello nazionale, tramite la firma di protocolli con il Ministero del lavoro¹⁸⁷.

Per dare attuazione a questi accordi vengono avviati i *Piani territoriali provinciali di intervento*, finalizzati alla diffusione della lingua italiana per cittadini extracomunitari adulti, piani che hanno come obiettivo strategico fondamentale il raccordo dell'offerta civico-linguistica di italiano erogata dai soggetti pubblici con le iniziative portate avanti dal Terzo settore.

Un'offerta che si va via via a strutturare sino a giungere all'attuale fase di Sistema che si definisce nei Protocolli Regionali e con la progettazione FEI.

Il Protocollo Regionale per il sostegno e la diffusione della lingua italiana e dell'educazione civica tra i cittadini stranieri adulti¹⁸⁸, firmato il 13 giugno 2011 tra Regione, USR, Prefetture, Anci e UPI, oltre a rendere evidente la "rete", crea gli elementi per governare ed ordinare il sistema, riconoscendo il valore e l'impegno dei diversi soggetti che nei territori erogano corsi di italiano per adulti.

Il sistema che si è andato strutturando è ormai pronto per rispondere agli adempimenti introdotti dalla Legge 94/2009 e a recepire la *governance* messa in piedi all'interno della programmazione FEI con i progetti Parole in gioco 1 (2010), 2 (2011) e 3 (2012).

8.1.2 *Il contesto della Regione Marche*

¹⁸⁷ Il 12/12/2007 veniva firmato il primo dei 4 accordi tra Regione Emilia-Romagna e il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali per il finanziamento di iniziative per l'apprendimento della lingua italiana e dell'educazione civica.

¹⁸⁸ Questo protocollo, in particolare, ha il grosso merito di individuare un gruppo tecnico scientifico costituito tra i soggetti firmatari per definire criteri e indicatori metodologici di qualità utili alla progettazione dell'offerta di corsi di italiano L2; permette di procedere a cascata con protocolli e accordi provinciali a valenza più locale e crea le premesse per il patto regionale tra Regione Emilia-Romagna e Forum Terzo Settore Emilia-Romagna (sottoscritto nel settembre 2012) per il sostegno e la diffusione della conoscenza della lingua italiana ed educazione civica rivolta ai cittadini stranieri adulti.

Le Marche, in forza di un'operosità riconosciuta a livello nazionale, che si esplica in un'alta concentrazione di industrie medio piccole e di una tradizione artigianale solida e assai produttiva, sono state fin da subito meta di un consistente flusso migratorio, tanto che la regione, secondo i dati riportati dall'ultimo Dossier Immigrazione (AA.VV. 2013), ha abbondantemente superato la soglia del 9% di presenza straniera sul territorio rispetto ad una media nazionale del 7,4%¹⁸⁹, e con una incidenza sulla popolazione nazionale del 3,60%¹⁹⁰. Considerando che la popolazione straniera nelle Marche al 2002 si attestava al 3,7%, vuol dire che in un decennio l'incidenza degli immigrati è triplicata.

In particolare, riporta ancora il Dossier (2013: 405),

nel 2012 l'incremento è stato del 4,3% e si è determinato dalla combinazione del loro tasso di crescita naturale (16,3 per mille) e dei due tassi migratori che li riguardano, quello interno (negativo: -5,4 per mille) e quello con l'estero (positivo: 53 per mille). Del resto, è significativo che ben il 18,5% dei nati in regione durante l'anno sia straniero (la media nazionale è del 15%).

Per quanto riguarda l'attrattività le Marche si posizionano al 9° posto per la «capacità di attirare e trattenere stabilmente sul territorio quanti più immigrati presenti a livello nazionale», ma va parimenti sottolineato che, stando al IX Rapporto Cnel sugli *indici di integrazione degli immigrati* in Italia (luglio 2013) possiedono «il 6° più alto potenziale di integrazione tra tutte le regioni italiane, in virtù di un indice di 60,1 su scala da 1 a 100 che le colloca tra i contesti di fascia alta [...]». È da segnalare che, tra tutte le province italiane, è la marchigiana Macerata a detenere il più alto potenziale

¹⁸⁹ La Provincia di Macerata supera l'11% con una realtà come quella di Porto Recanati, che detiene un record nazionale con una presenza di oltre il 20% sulla popolazione del territorio comunale. «Tuttavia le incidenze più consistenti sulla popolazione complessiva locale si registrano nei Comuni di Pioraco e Sefro [si tratta di comuni dell'entroterra maceratese con meno di mille abitanti ognuno] in cui più di 1 residente su 5 è straniero» (AA.VV. 2013: 405).

¹⁹⁰ Come termine di confronto si può osservare che il dato è addirittura superiore al 3,59% di una regione come la Campania, quattro volte più popolosa della nostra; si tratta di indicatori di concentrazione migratoria stimati come media tra gli *stock* dei permessi validi al 31/12/2010. Fonte Ministero degli Interni.

di integrazione (indice di 66,4) e che Pesaro Urbino (63,3) segue a breve distanza (13^a)» (AA.VV. 2013: 406).

Ottimi anche gli indici di inserimento occupazionale, anche se in questo contesto – complice la crisi – si registrano i primi segnali preoccupanti:

- eccellente l'indice di *impiego lavorativo* (89,6), inferiore solo a Friuli Venezia Giulia e Piemonte;
- 81,4 l'indice di *continuità di permesso di soggiorno per lavoro*;
- 77,7 il tasso di *tenuta occupazionale*;
- 43,5 il tasso di *imprenditorialità* straniero;
- bassissimo il livello della *capacità di assorbimento della manodopera immigrata* da parte del mercato locale (6,1 punti, agli ultimi posti della graduatoria nazionale per valore del rispettivo saldo occupazionale).

8.1.3 Normativa ed interventi pre-FEI nelle Marche

Anche nelle Marche il progetto FEI è stato preceduto da un lungo lavoro sia a livello normativo che a livello di interventi di educazione linguistica portati avanti dai Centri Territoriali Permanenti e dal Terzo Settore.

In particolare la Regione Marche può vantare quella che probabilmente è la prima legge organica sull'immigrazione prodotta a livello territoriale.

Già con la L.R. 2 marzo 1998, n. 2, “Interventi a sostegno dei diritti degli immigrati”, infatti, il territorio – forse anche in virtù di un precoce e consistente coinvolgimento nel processo migratorio dovuto alla prossimità con le coste della penisola balcanica e alla presenza del porto di Ancona, importante scalo per tutto il Mediterraneo orientale – si dota di uno strumento che

promuove iniziative rivolte a garantire agli immigrati, provenienti dai Paesi non appartenenti all'Unione Europea, ed alle loro famiglie, condizioni di uguaglianza con i cittadini italiani nel godimento dei diritti civili e a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che ne

impediscono il pieno inserimento nel territorio marchigiano (art. 1, comma 1).

La stessa legge, all'art 3, istituisce la Consulta Regionale degli immigrati – prima sul territorio nazionale – che è composta da:

- tre Consiglieri regionali, di cui uno di minoranza;
- quattro rappresentanti dei Comuni, designati dalla sezione regionale dell'Associazione nazionale dei Comuni d'Italia (ANCI);
- tre rappresentanti delle Organizzazioni sindacali dei lavoratori maggiormente rappresentative sul piano nazionale, designati a livello regionale;
- il Dirigente del Servizio regionale formazione professionale e problemi del lavoro o suo delegato;
- un rappresentante dell'Agenzia regionale per l'impiego;
- un rappresentante dell'INPS designato dalla sede regionale;
- un rappresentante dell'Unione Province Italiane (UPI) regionale;
- tre esperti sui problemi degli studenti immigrati, in rappresentanza uno della Conferenza dei Rettori delle Università degli studi, uno degli ERSU ed uno designato dalla Sovrintendenza scolastica, sentiti i Provveditori agli studi;
- un rappresentante per ogni questura presente sul territorio regionale;
- un solo rappresentante per ciascuna comunità nazionale di provenienza, eletto dalle relative Associazioni iscritte al Registro regionale delle Associazioni di immigrati;
- un rappresentante della Federazione e delle Associazioni multietniche, iscritte al Registro regionale delle Associazioni di immigrati;
- un rappresentante per ogni centro di servizi e di prima accoglienza istituiti sul territorio regionale;
- otto rappresentanti delle associazioni del volontariato, due per ogni provincia, designati dalle associazioni stesse.

Un organo ampio e partecipato che dà un precoce avvio a forme di collaborazione interistituzionale, sebbene, sul fronte degli interventi relativi alla formazione linguistica e all'orientamento civico, si assiste ancora a lungo ad una «formazione a spot fatta da Comuni, associazioni di volontariato, Caritas, in forma del tutto generica»¹⁹¹.

In maniera non dissimile da quanto accaduto in Emilia Romagna, anche per le Marche la fase della spontaneità viene interrotta dalla sottoscrizione dell'Accordo di programma Regione/Ministero¹⁹² in data 22 dicembre 2005 e dall'avvio con DGR 810 del 10 luglio 2006 del *Piano formativo in ambito regionale per la diffusione della lingua e cultura italiana tra gli extracomunitari regolarmente presenti sul territorio della Regione Marche*.

Con tale *Piano* la Regione dà avvio a quattro Progetti formativi provinciali che si ripeteranno per diverse annualità e che faranno perno sui CIOF (Centri per l'Impiego, l'Orientamento e la Formazione) o – come nel caso della Provincia di Macerata – su Enti Formativi terzi selezionati tramite bando.

I corsi realizzati (dati completi in AA.VV. 2011b), pur rappresentando un'esperienza gratificante e un'opportunità importante per la diffusione sul territorio, mostrano in realtà una incidenza numerica non significativa ed alcune criticità:

- difficoltà nella formazione delle classi;
- tassi di abbandono elevatissimi;
- limitato numero di certificazioni finali¹⁹³.

¹⁹¹ La citazione del dott. Paolo Mannucci, Dirigente del Servizio Politiche Sociali della Regione Marche, è tratta dall'intervista presente nel video conclusivo di ICAM2, reperibile all'indirizzo www.ctpreteicam.it.

¹⁹² Si trattava del Ministero della Solidarietà Sociale poi divenuto Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

¹⁹³ Il rapporto di SET s.r.l. (AA.VV. 2011b) individua in realtà 5 forti criticità: a) il difficile reperimento degli iscritti; b) la faticosa attività di formazione dell'aula; c) l'elevato tasso di abbandono; d) la disomogeneità nella conoscenza dell'italiano; e) le criticità nella misura della certificazione.

Per quanto concerne la formazione delle classi, è significativo che – nonostante l’alta presenza di immigrati – «sono state raccolte poche domande di iscrizione, alcune volte meno dei posti disponibili, fino ad arrivare a tre casi limite in cui i corsi non sono stati attivati per mancanza di iscritti» (AA.VV. 2011b: 41)¹⁹⁴.

Tra i corsi attivati, poi, si registrano tassi di abbandono diversissimi da realtà a realtà, con esperienze ottimali in cui questi si fermano al 13% e situazioni con una ‘desertificazione’ dell’aula e percentuali registrate del 95%. Un dato comunque mediamente superiore al 40%, sia nei corsi avviati nel 2007 che in quelli avviati nel 2009, cui si aggiunge – ai fini dell’attestazione delle conoscenze e delle competenze raggiunte in lingua italiana – l’ulteriore ostacolo dell’esame di certificazione.

L’iscrizione all’esame di certificazione costituisce solamente il primo passo. Il secondo livello di successo dell’attività di promozione della certificazione, riguarda la quota di allievi iscritti che hanno poi effettivamente svolto l’esame. I valori del tasso di svolgimento della certificazione mettono in evidenza che molti corsisti iscritti non vanno poi a sostenere l’esame [...]. Il terzo livello di successo dell’attività di promozione della certificazione, riguarda il superamento dell’esame e il conseguente ottenimento della certificazione [...]. Il quarto livello di successo concerne infine la capacità degli enti gestori di portare gli allievi che hanno portato a termine il corso al raggiungimento dell’obiettivo del conseguimento della certificazione. A livello regionale nel 2007 il 30% dei corsisti finali ottiene la certificazione delle competenze linguistiche mentre nel 2009 si sale al 38%, segnando un miglioramento significativo dal 2007 al 2009 (in valori assoluti si passa da 24 certificati a 60 certificati). Se si considera il dato rispetto al numero di corsisti che in sede progettuale si era previsto di formare, e quindi ipoteticamente di certificare, ottengono la certificazione nel 2007 il 10% dei potenziali beneficiari, nel 2009 il 22% (AA.VV. 2011b: 34-35).

Si tratta pertanto di attività preziose, ma ben lontane dall’ottica della sistemicità degli interventi a favore della popolazione immigrata, soprattutto perché condotte in maniera totalmente scollegata dall’altro ambito di

¹⁹⁴ A livello numerico, nel Piano 2007, su 260 posti disponibili troviamo 184 iscritti a registro, mentre dei 4 corsi disponibili la Provincia di Macerata riesce ad attivarne solo uno nel 2007 e 3 nel 2009, a fronte di una presenza di immigrati tra la più alta della Regione e una situazione come quella di Porto Recanati con punte record di oltre il 20%.

intervento costituito dalle istituzioni scolastiche e in particolar modo dai Centri Territoriali Permanenti.

8.2 Dalla rete CTP per L2 al progetto FEI

È proprio dall'impulso che la collaborazione interministeriale avviata all'indomani del D.M. 4 giugno 2010 che anche nelle Marche si assiste ad una vera e propria piccola rivoluzione sul fronte dei Corsi di Alfabetizzazione e dei Corsi di Integrazione Linguistica e Sociale all'interno del settore scuola.

8.2.1 I CTP delle Marche

Sul finire degli anni novanta, infatti, in seguito all'O.M. n. 455/97, sul territorio regionale vengono individuate le Istituzioni Scolastiche – in tutto 13 – ritenute idonee ad ospitare i Centri Territoriali Permanenti che, come recita la stessa O.M. «si configurano come luoghi di lettura dei bisogni, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, nonché di raccolta e diffusione della documentazione».

Quindici anni di lavoro in cui i Coordinatori dei 13 CTP – individuati nei Dirigenti delle Scuole dove il Centro viene appoggiato – e i docenti loro assegnati crescono 'sul campo', maturando conoscenze e competenze nel delicato settore dell'Educazione degli Adulti. Oltre al compito di portare avanti l'insegnamento serale per il raggiungimento del titolo di scuola superiore di I e II grado, i CTP marchigiani si specializzano nei settori dell'educazione carceraria, dell'insegnamento delle lingue (con particolare riferimento all'italiano come lingua seconda, per cui molti CTP diventano centri di certificazione CELI/CILS/PLIDA), dell'insegnamento dell'informatica (per cui diversi CTP hanno ottenuto il riconoscimento di *test center* ECDL).

Tutti e 13 i CTP, ai sensi della normativa regionale (DGR n. 62/2001 e n. 2164/2001), ottengono inoltre tra il 2002 e il 2005 l'accreditamento previsto dalla normativa regionale come strutture di formazione¹⁹⁵, seguendo il regolamento del DAFORM che li impegna, tra l'altro, ad un duro lavoro non solo di erogazione della formazione, ma altresì di analisi dei fabbisogni, progettazione e monitoraggio dei risultati al fine di mantenere standard qualitativi alti.

Sostenuti dall'Ufficio Scolastico Regionale per le Marche, i CTP, dai primi anni 2000 in avanti, hanno cercato di lavorare coordinati anche al fine di evitare sovrapposizioni tra le varie Agenzie formative del territorio, cercando di porsi – forti della loro *mission* – quale punto di riferimento all'interno dei vari organi istituzionali (Comitati Locali, Consulte per l'immigrazione, Ambiti Territoriali e Sociali) che su tale territorio lavorano. In questo senso i CTP hanno svolto e continuano a svolgere un ruolo fondamentale nel processo di integrazione dei residenti stranieri attraverso un progressivo miglioramento dell'offerta di formazione linguistica di base, che ha puntato da un lato sulla crescita professionale dei docenti e degli operatori, coinvolti in significative esperienze di aggiornamento e di produzione di materiali per l'Italiano L2¹⁹⁶, dall'altro sulla ricerca di un coordinamento regionale efficace, che ha prodotto sinergie importanti su tutto il territorio marchigiano grazie anche alla presenza della Regione Marche – Servizio Istruzione e Formazione Professionale nel ruolo di

¹⁹⁵ Con la Delibera della Giunta Regionale n. 62 del 17 gennaio 2001, che recepisce la Legge n. 196 del 24 giugno 1997 (art. 17), e la successiva Legge Regionale 38/98 sulla riorganizzazione della formazione professionale, le Marche istituiscono un "Dispositivo di Accreditamento delle strutture Formative della Regione Marche (Daform)". In tale delibera si specifica che «Le attività formative a valersi su risorse pubbliche possono essere affidate in gestione da parte della Regione Marche o (nell'ambito delle leggi regionali 26 marzo 1990, n. 16 e successive modificazioni, 18 gennaio 1996, n. 2, 6 ottobre 1998 n. 38) dalle Province, esclusivamente a soggetti accreditati ai sensi del DAFORM». Tre le macrotipologie previste: obbligo formativo, formazione continua e istruzione superiore. I CTP appoggiati a scuole secondarie di primo grado spesso non conseguono l'accreditamento per l'Istruzione Superiore.

¹⁹⁶ Oltre a numerosi corsi di aggiornamento svolti negli anni in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena, l'Università per Stranieri di Perugia e l'Università Ca' Foscari di Venezia (laboratorio Itals), va sottolineata la pubblicazione di "Facile Facile", Nina Edizioni, curata da un'équipe di docenti del CTP di Pesaro.

catalizzatore di numerosi interventi formativi tramite i finanziamenti del Fondo Sociale Europeo.

Solo a titolo di esemplificazione, il CTP “Volterra-Elia” di Ancona, nelle annualità interessate dai primi progetti di intervento messi in opera dalla Regione Marche ha portato avanti un’attività istituzionale di Corsi di Integrazione Linguistica e Sociale che hanno interessato diverse centinaia di stranieri, e rilasciato – come sede di esame dell’Università per Stranieri di Siena – numerose certificazioni di conoscenza e competenza linguistica.

Anno	Iscritti e partecipanti ai corsi modulari di lingua e cultura italiana	Iscritti e partecipanti esami certificazione CILS (Università per stranieri di Siena).
2006-2007	566	56
2007-2008	787	99
2008-2009	828	109
2009-2010	837	239

8.2.2 Il Gruppo di Lavoro dei docenti L2¹⁹⁷

Se ancora una volta non è semplice individuare dati precisi sull’erogazione della formazione a stranieri nel primo decennio del nuovo millennio, va segnalato che proprio l’esigenza sollevata dal D.M. 4 giugno 2010 porta i

¹⁹⁷ La storia di questo *Gruppo di Lavoro* formato dai docenti dei CTP delle Marche è degna di nota in quanto fenomeno totalmente *bottom up* che riesce, non senza sforzi, a catalizzare l’attenzione delle Istituzioni fino a trovare pieno appoggio nell’attuazione di una politica di eccellenza per l’integrazione (accoglienza, formazione, supporto) degli immigrati su tutto il territorio regionale. Grazie ad una prima riunione svoltasi presso l’IIS Volterra-Elia di Ancona il 17 dicembre 2010 – all’indomani della trasmissione del *Sillabo*, delle *Linee guida* e del *Vademecum* per la somministrazione dei test di lingua italiana –in cui veniva lanciato un significativo ‘allarme’ sulla necessità di una progettazione condivisa di quanto veniva a profilarsi, i docenti dei CTP ottenevano la convocazione di un incontro (22 gennaio 2011) c/o la Regione Marche alla presenza dei Dirigenti del Servizio di Istruzione e Formazione Professionale, Servizi Sociali e degli USR e UU.SS.PP. Il 17 febbraio 2011, mediante una Circolare dell’USR, i CTP venivano dotati di alcune risorse destinate alla formazione. Nella riunione costitutiva del 16 marzo, pertanto, i docenti dei CTP stilavano una “proposta operativa” (28 marzo 2011 prot. 3377/C4A) che veniva poi recepita da un protocollo regionale (6 aprile 2011) cui aderivano 9 CTP su 13 e dava il via al lavoro sul modello nazionale di inclusione degli immigrati avviato dalla Legge 94/2009 e che prosegue ancora oggi all’interno della progettazione FEI.

CTP ad una maggiore coesione organizzativa e programmatica proprio sul fronte dell'italiano L2.

Già ai primi di gennaio 2011 un *Gruppo di Lavoro*, composto soprattutto da docenti dei CTP che vengono investiti dall'impegno dei primi test di lingua del Decreto Maroni, viene a formarsi per un confronto interno, e chi scrive si trova coinvolto nel coordinamento delle prime riunioni.

L'USR, che recepisce prontamente le esigenze dei docenti in relazione alla nuova e gravosa incombenza dei test di livello A2, con nota N.4192/c12a/E6A del 17/02/2011, dota i 13 CTP di una quota destinata alla formazione del personale e il CTP Volterra-Elia di Ancona, quale Istituto capofila della Rete, di una quota ulteriore per le incombenze amministrative e di segreteria. Da qui, a seguito della riunione della Consulta regionale dei CTP¹⁹⁸ del 16 marzo 2011, si passa alla sottoscrizione il 6 aprile 2011 di un vero e proprio protocollo regionale per la realizzazione e la gestione del Progetto "Test di lingua italiano L2: formazione dei docenti e produzione dei materiali"¹⁹⁹, che all'art. 4, "finalità e struttura", prevede una gestione condivisa delle risorse finalizzata a:

- istituire un *Gruppo di Lavoro* unico che garantisca coerenza di intervento, omogeneità d'azione, parità di trattamento e di valutazione su tutto il territorio regionale;
- elaborare materiali didattici e valutativi utili alle commissioni impegnate nello svolgimento dei Test nel rigoroso rispetto delle indicazioni contenute nel *Vademecum* del MIUR;
- predisporre un *data base* centralizzato in cui confluiscono le prove preparate e finalizzato alla somministrazione, correzione, valutazione, analisi e archiviazione delle prove stesse;

¹⁹⁸ Istituita il 1° marzo 2006 con protocollo d'Intesa tra USR e Regione Marche (n. 50198).

¹⁹⁹ Data l'importanza di questo primo *step* nella costruzione del Modello marchigiano per l'inclusione degli immigrati, si è ritenuto opportuno riportare per intero il documento tra gli allegati.

- predisporre “pacchetti di pronto intervento linguistico” (10-20 ore) da utilizzare in ogni singolo CTP per la preparazione dei candidati all’esecuzione delle prove;
- organizzare un percorso di formazione per docenti in collaborazione con il Laboratorio Itals dell’Università Ca’ Foscari di Venezia per il conseguimento di competenze specifiche per l’insegnamento dell’Italiano L2.

Nel protocollo medesimo si trovano indicazioni per la costituzione del *Gruppo di Lavoro* coordinato da chi scrive e costituito da 2 docenti per ogni CTP aderente, e l’impegno da parte dei CTP a:

- sostenere nel tempo le iniziative previste dall’Accordo;
- facilitare la partecipazione dei docenti alle attività del *Gruppo di Lavoro*, esonerandoli laddove necessario dal servizio;
- utilizzare per i Test di Italiano L2 i materiali prodotti dal *Gruppo di Lavoro*, condividendo gli aspetti tecnico-didattici, le modalità di somministrazione e i criteri di valutazione;
- incoraggiare la partecipazione del maggior numero di docenti possibile al percorso di formazione (di cui si esplicita già una prima bozza di programma).

8.2.3 *Una prima lettura quanti-qualitativa dei test*

Le riunioni del *Gruppo di Lavoro* – cui aderiscono in questa prima fase 9 dei 13 CTP della Regione²⁰⁰ – prendono subito avvio dal mese di aprile sulla base delle linee programmatiche del protocollo. Nella riunione del 5 maggio 2011 viene condotta una prima analisi del test svolto il 2 maggio in 6 dei 9 CTP che hanno aderito al Protocollo e le risultanze danno la misura del proficuo lavoro impostato.

²⁰⁰ Non aderiscono al protocollo i Dirigenti dei CTP di Pesaro, Urbino, Lucrezia (PU) e Porto Recanati (MC).

CTP	iscritti	presenti	superato	non sup.	% n.s.
Ancona	40	32	27	5	18,5%
Ascoli Piceno	32	26	24	2	7,7%
Fabriano	40	29	23	6	20,7%
Fermo	71	61	47	14	22,9%
Macerata ²⁰¹	30	28	20	8	28,6%
S. Benedetto del T.	46	37	28	9	24,3%
Totali	259	217	173	44	19,68%

Come riportato nel verbale dell'incontro, «si discute insieme sull'esito delle prove, a partire dalla percentuale di coloro che non hanno superato l'esame, percentuale che vede un lieve incremento²⁰², riconducibile essenzialmente a due fattori:

- prove più aderenti (sebbene ancora si abbia l'impressione che siano leggermente più semplificate) al livello A2 previsto dalla normativa e dal *Vademecum*;
- un maggior afflusso e soprattutto – dato anche il ‘tam tam’ creatosi tra le persone che hanno sostenuto le prime due sessioni e il lavoro ‘informativo’ di sindacati, associazioni di volontariato, ecc. – la presenza di persone con un livello linguistico decisamente inferiore alle aspettative».

Se da un lato, dunque, emerge con chiarezza che il lavoro di gruppo sta portando pian piano i docenti a prendere coscienza del processo di preparazione e somministrazione delle prove secondo criteri sempre più aderenti al *Framework* e al *Vademecum* fornito dal Ministero sulla base del *Sillabo* predisposto dai 4 Enti Certificatori (cfr. 6.4.2 e 6.4.3), dall'altro si fanno sentire fin da subito gli aspetti logistici di non sempre facile gestione

²⁰¹ Macerata svolge il test il 4 maggio.

²⁰² Ancona ha svolto 4 test, di cui uno con superamento al 100% e una media complessiva di non superamento 4 prove prima del 2 maggio del 13,4%; Ascoli Piceno un solo esame con 100% di superamento; Fabriano nessun esame; Fermo tre esami precedenti e tutti e tre con superamento al 100%; Macerata tre esami precedenti, due al 100% e uno al 69% con media non superamento del 10% e San Benedetto del Tronto un solo esame superato al 100%.

e che – inevitabilmente – rischiano di avere una ricaduta sulla gestione complessiva del test.

Di seguito le problematiche evidenziate a verbale unitamente ai primi tentativi di indicare una soluzione:

- il lavoro non sempre ‘trasparente’ svolto dai sindacati e dalle associazioni sia sul piano della preparazione che dell’informazione, rischia di creare difficoltà ai docenti somministratori. In particolare il CTP di San Benedetto del Tronto segnala una situazione per cui molti candidati sono arrivati mostrando una “pretesa di aiuto”, più o meno correttamente manifestata e accompagnata spesso da espressioni sintetizzabili nella frase “sindacato detto facile, ora tu aiuta!”.
- una carenza informativa anche rispetto alle Prefetture-UTG che non sempre segnalano con tempismo orari e luogo dell’esame. Ad Ascoli Piceno l’inizio è stato differito per permettere a tutti di arrivare (e nonostante ciò alcune persone sono arrivate con un’ora di ritardo... “cosa fare in quel caso?”); a Fabriano nonostante l’accordo sul doppio turno la Prefettura ha convocato tutti per il primo orario così chi ha dovuto attendere il secondo turno si è di molto lamentato e diverse persone se ne sono andate senza sostenere l’esame;
- sempre a Fabriano ‘sospetta’ è stata la presenza di un mediatore linguistico durante l’esame, e la docente non ha saputo indicare da chi fosse stato chiamato e con quale autorizzazione. Si fa presente, infatti, che la presenza di una persona “esterna” durante lo svolgimento delle prove non è ammessa, oltre al fatto che occorrerebbe prevedere la presenza di un mediatore per ogni lingua presente e questo non è realisticamente possibile. Da evitare con attenzione anche la presenza di fratelli, sorelle, spesso anche bambini di 5/6 anni, portati con la scusa che sono piccoli ed invece utilizzati per “suggerire”. Si segnala l’opportunità – in fase di riconoscimento del documento e sistemazione dei candidati – di separare i mariti dalle mogli, anche se si incorre spesso in vive proteste;
- per quanto riguarda la comunicazione dei risultati del test si segnalano difformità clamorose. Alcuni CTP comunicano i risultati direttamente, alcune Prefetture hanno fatto divieto di comunicazione, altre hanno formalmente incaricato i CTP di procedere alla comunicazione, altre ancora non si sono espresse. Questa mancanza di chiarezza dei ruoli può essere fonte di equivoci e di ricaduta di responsabilità non facilmente gestibile dai docenti. Anche e soprattutto se impropriamente collegata alla conclusione dello straniero che i docenti hanno la possibilità di decidere (cosa assolutamente da escludere in un esame di “certificazione”) la promozione o meno del candidato. Sia ad Ancona che a Fermo ci sono stati episodi di ‘pressioni’ esterne poco piacevoli. Ad Ancona in un paio di casi da parte direttamente dei candidati, o come ‘tentativo di corruzione’ prima dell’esame o come forti lamentele palesate nei locali della scuola nei giorni successivi. A Fermo il docente ha ricevuto pressioni da terze persone per favorire alcuni candidati. Se pur nell’apparente ‘normalità’ di dinamiche connesse al superamento di una prova, tutti concordano che tali episodi non vanno minimamente sottovalutati e va predisposta quanto prima ogni azione che limiti ricadute di responsabilità sui docenti;
- altra problematica emersa dalla discussione riguarda le modalità di somministrazione che appaiono differenti tra i CTP e, in qualche caso, anche all’interno dello stesso CTP tra due gruppi di esaminandi. In particolare l’opportunità di distribuire tutte le prove simultaneamente; consegnare o

meno il quaderno per la prova scritta solo al termine della prova di ascolto (dopo i 25 minuti previsti dal *Vademecum*), se permettere la lettura degli item prima del primo ascolto; utilizzare o meno una griglia per la correzione della prova di interazione scritta, ecc.;

- si sollecita fin da subito pertanto la necessità di una modalità condivisa di somministrazione del test, di archiviazione e – se possibile – di raggiungere il prima possibile una modalità *on line* regionale che possa, per ovviare a quanto sopra esposto, sottrarre i docenti a qualsiasi forma di pressione; si sono ripetuti i problemi connessi a candidati che arrivano con bambini molto piccoli, spesso addirittura da allattare;
- nello specifico dell'aspetto linguistico didattico tutti i CTP evidenziano uno sbilanciamento del punteggio previsto dal *Vademecum* per la terza prova – quella di interazione scritta – che, vuoi per il tempo limitato di esecuzione (10 minuti), vuoi perché la produzione scritta richiesta è l'elemento sicuramente più problematico nella competenza linguistica di un immigrato, vuoi perché – contrariamente a quanto previsto da ogni certificazione linguistica a livello europeo – la soglia dell'80% del punteggio complessivo per il superamento del test è un ostacolo molto duro, rappresenta un argomento da affrontare con estrema ponderatezza.

Il corposo elenco riportato racconta di una presa di coscienza di tante problematiche connesse ad un sistema nascente, forse preventivamente poco ponderato e strutturato, ma – parimenti – della volontà di un *Gruppo di Lavoro* di affrontare fin da subito e con cognizione di causa i necessari passaggi per un miglioramento delle procedure, a partire da un confronto serrato sull'intera modalità connessa al nuovo impegno sorto con l'Accordo Quadro MIUR-Ministero degli Interni del luglio 2010.

Il *Gruppo di Lavoro*, dunque, comincia a lavorare fin da subito sul *Vademecum*, e – unitamente – sui sillabi di livello A2 degli Enti Certificatori (Perugia e Siena in primis), inizia a strutturare un '*vademecum* interno' per dettagliare le procedure di somministrazione, dà il via immediato ad un gruppo di studio per la realizzazione di un esame in modalità informatica²⁰³.

²⁰³ La scelta cade sull'utilizzo di una piattaforma Moodle già in gestione presso l'IIS Volterra-Elia di Ancona, Istituto capofila dove si svolgono le riunioni del *Gruppo di Lavoro*.

8.2.4 *Il bando FEI e la nascita di ICAM*

Mentre il *Gruppo di Lavoro* costituito dai docenti di 9 dei 13 CTP continua a procedere sui punti programmatici del protocollo del 6 aprile 2011 e pianifica una settimana di formazione che si terrà tra il 26 e il 30 settembre 2011 e che porterà alla Certificazione Didattica (CEDILS) di 42 docenti della Regione, l'uscita del primo bando FEI e un deciso supporto della Regione Marche portano alla nascita di una Rete stabile di lavoro in cui confluiscono tutti e 13 i CTP.

Dalla firma congiunta di tutti e 13 i Dirigenti Scolastici coordinatori dei CTP Marchigiani e con la Regione Marche a fare da capofila, il progetto FEI "ICAM – Italiano Cantiere Aperto Marche" vede la luce nel luglio 2011 con l'intento di portare avanti, grazie ad un consistente finanziamento europeo, il lavoro avviato nel corso dell'anno.

Curato dal *Servizio per le politiche sociali, per la famiglia e l'inclusione sociale*, ICAM in particolare mira a creare un'Azione di Sistema che, mediante la Rete dei CTP, sviluppi metodologie e prassi condivise e coordinate al fine di attivare processi di integrazione sull'intero territorio regionale destinati a donne, giovani e analfabeti stranieri, attraverso interventi per lo sviluppo di competenze linguistiche, informatiche, culturali e di cittadinanza attiva.

Declinato in 5 macroazioni mirate a raggiungere con efficacia gli scopi prefissati, l'obiettivo generale di ICAM è promuovere modelli e buone pratiche di formazione linguistica, educazione alla cittadinanza e orientamento professionale per cittadini stranieri, contribuendo, tramite la rete dei CTP della Regione Marche, al raggiungimento di competenze linguistiche, inter e socioculturali, anche attraverso strumenti informatici. Il progetto intende, infatti, facilitare l'acquisizione della consapevolezza del valore delle competenze già in possesso dei beneficiari, come bagaglio del proprio vissuto derivante da percorsi di apprendimento formale, informale e non formale affrontati nei Paesi di origine. Destinatari di tali percorsi sono

gli immigrati per i quali un approccio personalizzato e non formale diventa strategico.

Attraverso le macroazioni 2, 3 e 5, vengono attivati nei 13 CTP delle Marche ben 39 corsi modulari di 20 ore e 5 corsi sperimentali di 60 ore²⁰⁴ destinati, quando possibile, al raggiungimento del livello A2 per il conseguimento dell' attestazione di conoscenza prevista dal D.M. 4 giugno 2010 quale requisito per il permesso CE ai soggiornanti di lungo periodo, o – quantomeno – al raggiungimento di un livello A1 e al conseguente inserimento degli stranieri in percorsi formali di apprendimento della lingua italiana per favorire il processo di integrazione.

Oltre 500 le persone entrate in formazione, con un tasso di frequenza che supera l'80% ed esperienze apprezzate e funzionali agli obiettivi²⁰⁵.

²⁰⁴ È una fase in cui non sono ancora uscite le *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*, con il monte ore indicato di 200 ore, e i CTP che hanno sempre privilegiato la modularità si trovano a dover intercettare un'utenza spesso con precedenti esperienze formative, e prepararli ad un esame che ne attesti il livello di conoscenza su standard prefissati.

²⁰⁵ Maggiori dettagli sull'esperienza della prima annualità del progetto ICAM si trovano in Di Dio 2012.

CAPITOLO 9

Il progetto ICAM Italiano Cantiere Aperto Marche

Ho scoperto che Ancona significa “gomito” e il gomito è un’articolazione fondamentale. È quella che rende possibile l’abbraccio; senza gomito non ci si può abbracciare! Per cui mi piace molto pensare che qui nelle Marche si passi dall’integrazione all’abbraccio quando si parla di modello di inclusione.

S. AMELIO

(Convegno conclusivo di ICAM2 – 29 giugno 2013)

Il progetto FEI ICAM, giunto ormai alla sua terza edizione, si configura come il principale ambito di sperimentazione del modello di inclusione avviato all’indomani della Legge 94/2009, ovviamente in un *focus* legato al primo *Asse* indicato dal *Piano per l’integrazione nella sicurezza. Identità e incontro. Italia 2020*, e cioè “Educazione come primo passo verso l’inclusione”.

9.1 La struttura del progetto

Il progetto che ha preso avvio nell’ottobre del 2011²⁰⁶, all’indomani dell’espletamento delle procedure previste dalla normativa europea, ha potuto fare affidamento su finanziamenti crescenti²⁰⁷, ai quali ha corrisposto un crescente impegno su tutto il territorio e il consolidarsi di una

²⁰⁶ Con Decreto 28 luglio 2011 dell’Autorità Responsabile del “Fondo Europeo per l’integrazione di cittadini di Paesi Terzi 2007/2013” (FEI) è stato comunicato alla Regione Marche l’approvazione ed il finanziamento del progetto, ammontante ad € 192.041,64. Tale somma comprende la quota di € 154.481,64 da destinare ai Centri Territoriali Permanenti e la quota di € 37.560,00 per l’acquisto di beni e servizi.

²⁰⁷ ICAM 2 ha beneficiato di un finanziamento pari a € 474.700,00 mentre ICAM 3 (ancora in corso) di € 672.357,72.

collaborazione interistituzionale nella piena consapevolezza, come sostiene Leone (2001: 34), che

la creazione e lo sviluppo di reti (locali/nazionali/europee) che coinvolgono diverse tipologie di attori (enti pubblici, parti sociali, terzo settore) e associazionismo rappresentano importanti forme di sperimentazione di nuove strategie di sviluppo locale fondate sul partenariato.

In questo senso non può essere che la Regione stessa a tenere le fila di un tavolo di lavoro e, a onor del vero anticipando quello che il D.P.R. 179 del 14 settembre 2011 avrebbe poi sancito come obbligo normativo all'interno dell'Accordo di integrazione, l'Assessorato regionale ai Servizi Sociali ha proposto alla Giunta regionale, che l'ha approvato, il Programma degli interventi a sostegno dei diritti degli immigrati non UE (DGR n. 1510/2011) con il quale vengono istituite le "Scuole di diritto ed educazione alla cittadinanza per immigrati"²⁰⁸, organizzate a livello di Ambito Territoriale Sociale, e finalizzate ad acquisire conoscenze di base della lingua italiana parlata, della cultura civica e della vita civile, delle istituzioni pubbliche, con particolare attenzione alla sanità, alla scuola, al lavoro, agli obblighi fiscali, ecc..

Configurate come luoghi di apprendimento a 'bassa soglia', ovvero aperti a tutti gli stranieri regolarmente soggiornanti in quel territorio, senza obblighi di tempi di apprendimento codificati, con orari delle lezioni il più possibile corrispondenti alle esigenze dei frequentanti, le Scuole intendono promuovere una scolarizzazione adulta che integri e non si sovrapponga con quanto portato avanti fino ad ora dai CTP o dagli altri organismi istituzionali.

²⁰⁸ Pubblicamente l'annuncio viene dato il 12 Giugno 2011 a Pesaro, durante la IV Conferenza Regionale sull'Immigrazione, all'interno della Festa dei Popoli, una manifestazione multiculturale promossa annualmente dal Comune di Pesaro. Il titolo della conferenza scelto e condiviso dall'Assessorato regionale ai Servizi Sociali con la Consulta regionale sull'Immigrazione era "Immigrazione e Cittadinanza: mille volti un Cittadino", un tema centrale nel processo di integrazione dei cittadini immigrati nella società ospitante all'interno di un dibattito che da anni tenta di riscrivere l'attuale normativa sull'acquisto della cittadinanza italiana, riconoscendone il diritto ai figli dei migranti per il solo fatto di essere nati sul territorio nazionale, a prescindere dalla nazionalità dei genitori (*ius soli*).

In tal modo la Regione Marche intende inserirsi quale protagonista effettivo nel processo di inclusione, oltreché come Ente capofila, nell’attuazione di un modello nazionale, partecipando anche attivamente e concretamente²⁰⁹.



La realtà dei fatti al momento, nonostante i primi *step* di progettazione, vede ancora in *stand by* l’avvio di tali “Scuole”, e la formazione civica è in capo ai CTP come previsto dal D.P.R. 179 e dal successivo Accordo Quadro Ministero dell’Interno-Miur del 7 agosto 2012, e recentemente inserita nell’ambito della progettazione FEI²¹⁰.

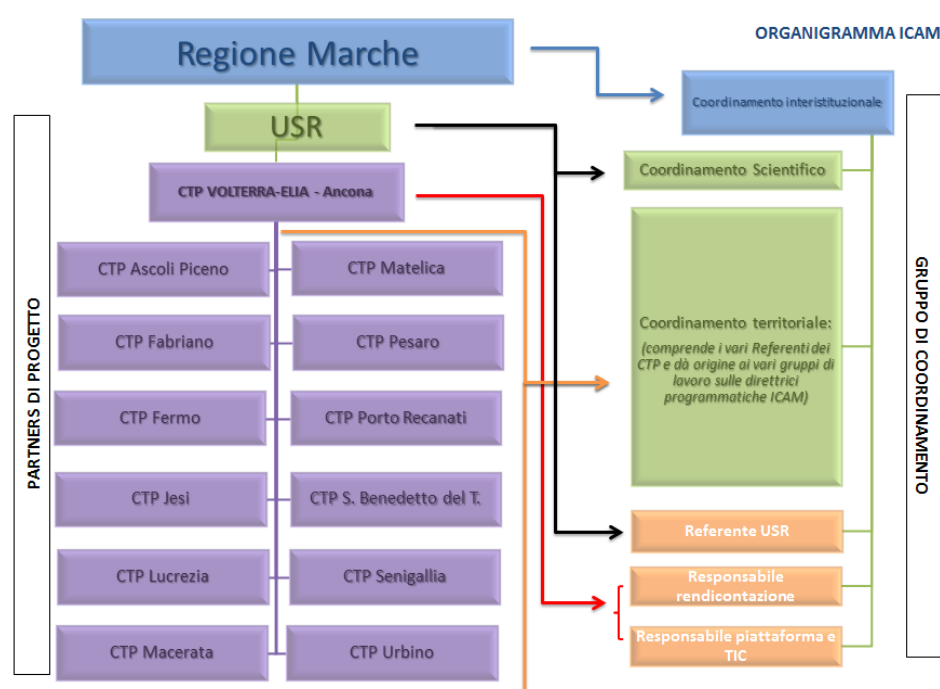
9.1.1 L’organigramma del FEI-ICAM e il mansionario

²⁰⁹ Viene stanziata per le Scuole di diritto ed educazione alla cittadinanza per immigrati la non indifferente somma di € 250.000,00.

²¹⁰ In tale direzione le recentissime circolari del Ministero dell’Interno (5543 del 13.09.2013 e 6425 del 18.10.2013) contenenti indicazioni operative per lo svolgimento delle *Sessioni di formazione civica ed informazione*.

La struttura portante del progetto ICAM, con successive limature nelle tre edizioni, ha definito ormai un organigramma che vede la Regione Marche come capofila e i 13 CTP come partner.

Questi hanno il compito di guidare le azioni formative tramite un *Gruppo di Coordinamento* composito, dove trovano posto figure preposte ai rapporti interistituzionali, alla cura scientifica dello stesso (chi scrive), alle azioni territoriali, agli aspetti rendicontuali e tecnici legati in primo luogo all'utilizzo delle TIC²¹¹.



Da tale *Gruppo di Coordinamento* emergono di volta in volta le indicazioni sulle azioni da mettere in campo e prendono avvio dei gruppi di lavoro mirati che, di anno in anno, portano avanti le linee programmatiche del progetto²¹².

²¹¹ Si tratta delle Nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, le TIC o ICT (acronimo di *Information and Communication Technology*).

²¹² Ad esempio il 10 ottobre 2012, all'avvio della seconda annualità, sono stati formati dei micro gruppi di lavoro (i cui membri sono stati selezionati tra docenti dei CTP ed esperti esterni sulla base di formazione specifica e peculiarità di azione) che avevano lo scopo di curare:

Ogni singolo attore coinvolto nel progetto, per portare avanti al meglio i compiti assegnati, fa riferimento ad un *Mansionario*, anche questo in progressiva implementazione nello svolgersi delle tre edizioni, ma con una impostazione chiara e condivisa²¹³.

9.1.2 *Obiettivi progettuali e azioni messe in campo*

Consapevoli che ripercorrere oltre 2 anni di progettazione e azioni messe in campo non sia cosa semplice né immediata, si ripropongono in questo e nei paragrafi che seguono i passaggi principali di ICAM, a partire dal progetto tutt'ora in corso e con i necessari riferimenti alle precedenti edizioni.

Aspetti di ricerca glottodidattica e di innovatività che sono emersi dal *Gruppo di Coordinamento* e dai vari gruppi di lavoro saranno invece oggetto del prossimo capitolo.

ICAM3 si struttura in due macro azioni, a loro volta suddivise in aree di intervento che, forti dell'esperienza di ICAM1 e 2, rispecchiano gli obiettivi specifici del progetto e mirano a perseguire con più efficacia l'obiettivo più generale di promuovere la realizzazione di piani regionali per la formazione civico-linguistica nei CTP dei cittadini dei Paesi terzi, in piena rispondenza con quanto previsto dalle *Linee guida* nazionali.

Tra le "Azioni formative e i Servizi Mirati" ha trovato posto la progettazione di un' *Area accoglienza* (AREA 1.1.a) destinata all'accoglienza e all'orientamento, che prevede:

- attivazione di sportelli diffusi su tutto il territorio regionale per intercettare e raccogliere in modo capillare la domanda di formazione civico-linguistica dei cittadini dei Paesi terzi;

- la stesura del materiale necessario per le *Sessioni di Formazione Civica ed Informazione*;
- il confezionamento delle prove di Italiano L2 per i test D.M. 4 giugno 2010 e le "attestazioni" (nota MIUR 16 agosto 2011);
- la gestione della piattaforma ICAM, l'informatizzazione delle prove e la gestione informatica del progetto.

²¹³ A titolo di completezza – in quanto frutto del lavoro di coordinamento di chi scrive e parte della ricerca-azione messa in campo per il presente lavoro – il *mansionario* è riportato tra gli allegati nell'ultima versione prodotta.

- personalizzazione dei percorsi formativi, anche attraverso il supporto dei servizi mirati (*babysitting*, mediazione linguistica, realizzazione dei percorsi nei territori più marginali, ma rilevanti per la presenza dei migranti).

Strumento strategico per l'Accoglienza e la Personalizzazione dei percorsi formativi appare la compilazione del *Fascicolo personale*²¹⁴, adottato dalla rete dei CTP-Marche, in cui trasferire i dati raccolti attraverso:

- intervista guidata;
- raccolta e valutazione della documentazione prodotta;
- somministrazione di prove linguistiche di posizionamento a partire dal livello pre-A1;
- definizione del patto formativo.

All'interno dell'Area dell'Accoglienza e dell'Orientamento, così come previsto dalle *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi nell'ambito delle iniziative a carattere territoriale finanziati a valere sul Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi*²¹⁵, diffuse dal Ministero dell'Interno unitamente alla programmazione FEI 2012, trovano posto altresì (AREA 1.1.b) dei “moduli di formazione civica di 10 ore” che mirano a ‘sostituire’ le *Sessioni* previste dal D.P.R. 179/2011 e vedono progettazione ed erogazione – per una maggiore aderenza al territorio e un maggiore impatto

²¹⁴ Realizzato nel corso di ICAM2, il *Fascicolo personale* (riportato in allegato) si configura come un libretto destinato a raccogliere tutta la documentazione e il percorso formativo dello straniero.

²¹⁵ Al paragrafo 1°, le *Linee guida* precisano che “per garantire ai corsisti che devono svolgere la sessione di formazione civica e di informazione ai sensi del D.P.R. n. 179/2011 e del successivo Accordo Quadro 7 agosto 2012, è necessario che i predetti corsi prevedano specifiche unità di apprendimento della durata complessiva di 10 ore (da realizzare nell'ambito della quota oraria destinata alle attività di accoglienza e orientamento) da progettare e attuare secondo le indicazioni contenute nelle *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione* ed utilizzando materiali messi a punto dal Ministero dell'Interno, dal M.I.U.R., oppure reperiti o predisposti dai CTP.

informativo – con il supporto e la collaborazione di esperti dei CIOF, dei distretti dell'ASUR e di associazioni quali *Cittadinanzattiva*.

Per quanto concerne le attività formative vere e proprie, sulla scorta dell'esperienza maturata nel corso degli anni e di una attenta analisi dei fabbisogni, il percorso di 200²¹⁶ ore previsto dalle *Linee guida* nazionali è stato modularizzato secondo la struttura seguente:

- LINGUA “PRE A1” 60H (analfabeti);
- LINGUA “A1” 40H (con “attestazione” di livello);
- LINGUA “A1+” 30H (modulo di raccordo);
- LINGUA “A2” 50H (con “attestazione” di livello).

Il percorso d'aula, nei moduli formativi descritti, viene svolta secondo gli obiettivi linguistici riportati nelle *Linee guida* con l'obiettivo appunto di conseguire, all'interno dei percorsi di formazione, un'attestazione di livello (A1 e poi A2).

Il percorso complessivo di 200 ore per discente risulta pertanto suddiviso in 6 moduli (accoglienza, educazione civica e 4 moduli di lingua per differenti obiettivi) al fine di favorire l'individualizzazione dell'*iter* formativo sia in chiave logistica che cognitiva: la modularità è una garanzia in tal senso di apprendimento per il corsista in quanto, in relazione alla provenienza linguistica e culturale e allo stile di apprendimento, può necessitare di attività più approfondite che lo accompagnino ad acquisire competenze certificabili. L'erogazione dei percorsi formativi avviene presso i CTP partner di progetto e nel territorio di competenza di ogni CTP, localizzando l'attività in modo privilegiato presso le istituzioni scolastiche, in seconda battuta presso gli enti locali con i quali saranno attivate specifiche intese (CIOF, Ambiti sociali, Comuni, associazioni di immigrati, ecc.).

²¹⁶ “Si propone la seguente articolazione oraria per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana (L2): n. 200 ore complessive, di cui n. 180 ore da destinare ad attività didattica e n. 20 ore da destinare ad attività di accoglienza e orientamento” (pagina 6).

All'interno del progetto la valutazione delle competenze (mediante test di livello A1/A2) è stata prevista come azione a sé stante, sebbene in stretta correlazione con il percorso formativo.

Questo per favorire il confluire di corsisti di diverse aule (ad esempio perché disseminate sul territorio o attivate secondo differenti canali di finanziamento o perfino svolte al di fuori dei CTP da altri enti che abbiano sottoscritto un Protocollo d'Intesa garantendo il rispetto di determinati standard qualitativi) all'interno del medesimo momento valutativo.

Il momento di *testing* viene preceduto da un'attività specifica di simulazione soprattutto nella modalità *on line* prevista dalla Piattaforma (cfr. 9.4.3).

Permettere una familiarità con l'utilizzo del computer al fine del test, e svolto con modalità informatica, appare infatti importante affinché i risultati dello stesso non siano inficiati da difficoltà non inerenti alla conoscenza della lingua italiana, ma alla poca dimestichezza con il *medium* tecnologico. Tali simulazioni, in accordo con le Prefetture, sono attivate presso i CTP nella settimana precedente i test di lingua italiana anche per coloro che intendano avvalersi del test senza aver frequentato il corso. Agli iscritti viene fornita una *password* (che permette loro di continuare il *training* anche da casa) e il necessario supporto per familiarizzare con la piattaforma ICAM. Le simulazioni, se pur ovviamente diverse nel contenuto, si basano sulla stessa tipologia di esercizi che gli immigrati ritrovano poi nel test.

9.2 I protocolli e la rete interistituzionale

Se l'apprendimento della Lingua italiana secondo le *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana* predisposte dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (gennaio 2012) e delle nozioni di formazione civica secondo le *Linee guida per la progettazione della sessione di educazione civica e di informazione* (aprile 2013) restano ovviamente gli obiettivi principali di

ICAM3, la ricerca di un'integrazione sempre più efficace può essere definita come la 'vision' all'interno di un disegno più vasto, soprattutto nella misura in cui gli stessi immigrati

con grande realismo sintetizzano in due termini ciò che li preoccupa: "permesso di soggiorno" e "razzismo", cioè la mancata garanzia di un inserimento stabile e di una solida prospettiva interculturale basata sulle pari opportunità. Le discriminazioni sono ricorrenti anche nella vita pubblica, nei servizi pubblici e nel lavoro. È ancora difficile per molti italiani, infatti, ragionare in termini di pari opportunità e pensare che, nel futuro, una donna ucraina possa essere medico o un manovale romeno ingegnere (Caritas Migrantes, Dossier 2012).

Pertanto ICAM3 si concentra sul promuovere modelli e buone pratiche, anche in relazione ad azioni sperimentali, in un percorso per cittadini stranieri i quali, tramite la rete dei CTP della Regione Marche, in sistema integrato con i CIOF, gli ambiti sociali e le Prefetture, possono raggiungere competenze linguistiche, inter e socio-culturali, e orientamento lavorativo anche attraverso strumenti informatici.

Oltre alle azioni che hanno portato la Rete dei CTP Marche ad elaborare linee comuni nei percorsi di accoglienza, offerta didattica e attestazione linguistica per immigrati adulti, la collaborazione interistituzionale ha portato alla sottoscrizione di diversi protocolli di intesa.

In primis con le Prefetture-UTG del territorio per l'applicazione della normativa riguardante i Test, in prima battuta, e le *Sessioni di formazione civica ed informazione* l'anno successivo; due distinti protocolli a valenza regionale, l'uno siglato il 17 maggio 2012, l'altro sottoscritto il 26 marzo 2013.

A seguire, è stato predisposto un protocollo di intesa con i CIOF (Centri per l'Impiego, l'Orientamento e la Formazione) sottoscritto in via sperimentale dai CTP e dai CIOF della Provincia di Ancona e che ha avuto come esito una collaborazione attivata nell'aprile 2013 e finalizzata in prima battuta ad un ampliamento dell'offerta formativa.

9.3 I ‘pilastri’ ICAM. Primo step: formazione docenti

Il progetto fin dal primo momento ha deciso di concentrarsi su alcuni punti nodali che garantissero qualità ed efficienza alle azioni messe in campo.

Già il Piano d’Azione 2004-2007, promulgato dalla Commissione Europea nel luglio del 2003, prevedeva indicazioni operative molto precise (Balboni 2006a: 30) sulla necessità di garantire qualità dell’insegnamento linguistico, investendo nella formazione degli insegnanti, prevedendo l’uso di strumentazioni che consentano l’apprendimento *e-learning* e l’utilizzo a scopo didattico delle TIC, lavorando sui monitoraggi in ottica sistemica di miglioramento qualitativo.

È questo uno dei motivi per cui fin dalla sua nascita il progetto ICAM ha puntato su tre ‘pilastri’, per così dire, che costituissero il *fil rouge* di tutto il suo sviluppo.

Il primo di questi, sulla scorta delle indicazioni europee²¹⁷, è stato sicuramente la formazione degli insegnanti, avviata anche prima del progetto FEI vero e proprio grazie al *Gruppo di Lavoro* costituito dai docenti dei CTP delle Marche con l’appoggio dell’USR (cfr. 8.2.2) e che aveva portato alla realizzazione di una settimana di formazione (26-30 settembre 2011) finalizzata al conseguimento della CEDILS (Certificazione Didattica Italiano Lingua Straniera)²¹⁸.

Di fronte ad insegnanti in aula da pochi mesi o da molti anni, ma per lo più privi di conoscenze specifiche in glottodidattica dell’italiano come lingua seconda si trattava innanzitutto di avviare un percorso che, come indica il

²¹⁷ Non va dimenticato che nel 2004 è uscito il “Profilo Europeo per la formazione dei docenti di lingue”. Curato da Kelly e Grenfell – le info sul progetto di ricerca sono reperibili al sito www.lang.soton.ac.uk/profile - è stato tradotto in italiano da Pierangela Diadori. Una presentazione del profilo in Salvi (2007).

²¹⁸ In due sessioni di esame, tenutesi presso l’IIS-CTP “Volterra-Elia” di Ancona rispettivamente il 5 novembre e il 5 dicembre 2011 alla presenza di una Commissione del Laboratorio Itals, hanno sostenuto l’esame 45 docenti e ricevuto la certificazione in 42.

«profilo europeo» portasse ad un «curricolo che integra lo studio accademico e l'esperienza pratica di insegnamento», anche perché, nell'ambito dell'italiano come L2, data la relativamente poca formazione specifica del sistema universitario italiano (probabilmente inesistente al momento della formazione della maggior parte dei docenti dei CTP), «conta molto di più la formazione continua» (Mezzadri 2004c: 23).

E per di più,

insegnare italiano lingua non materna a categorie di apprendenti diverse tra loro richiede figure professionali che possiedano una formazione “basica” – eguale per tutti –, ma anche una formazione specialistica, che tenga conto dei diversi fattori (o, perlomeno, dei macrofattori) di differenziazione dei pubblici di utenti (Ciliberti 2007: 21).

La formazione (e successiva Certificazione) CEDILS, infatti, fornisce²¹⁹ quelle conoscenze teoriche astratte, quali le nozioni fondamentali di competenza linguistico-comunicativa, ma anche quelle capacità operative «di ordine più propriamente didattico, quali saper elaborare unità di insegnamento/apprendimento, saper costruire forme e attività esercitative, prove di valutazione, ecc.» (2007: 23).

Ora, questo percorso è divenuto di giorno in giorno più virtuoso, anche grazie alla Piattaforma ICAM (cfr. 9.4.3) nei *forum* appositamente dedicati ad un continuo scambio di esperienze tra i docenti, in modo tale che attraverso il confronto sia possibile «riflettere costantemente sulla propria pratica cercando di migliorarla» (Dolci 2008: 94).

Ha preso il via, in sostanza, quella formazione in servizio o formazione continua che Salvi (2007: 120) indica quale «punto centrale nella specificità del panorama formativo italiano» per attuare quella indispensabile riqualificazione dei propri contenuti professionali anche in assenza di un

²¹⁹ Non è scopo di questo paragrafo ovviamente elencare il programma sotteso alla preparazione alle certificazioni didattiche, siano esse CEDILS (per cui cfr. Serragiotto 2004b), DITALS (cfr. collana “La Ditals risponde”), DILS o ad altri percorsi più specialistici legati a corsi di Laurea o Master avviati da numerose università italiane negli ultimi anni. Un'interessante anche se non completa rassegna in Jafrancesco 2007.

adeguato riconoscimento specifico per gli insegnanti che si impegnano in tale direzione.

«L'assenza di un *focus* specifico per la formazione in servizio – ricorda ancora Salvi – non riguarda altri contesti educativi europei dove invece la formazione continua è obbligatoria (tra di essi Belgio tedesco e olandese, Germania, Olanda, Finlandia, Svezia, Gran Bretagna...) o quantomeno facoltativa, ma necessaria ai fini della promozione».

Ciononostante gli incontri promossi all'interno del progetto ICAM hanno visto una costante ed elevata partecipazione del gruppo dei docenti, che hanno affrontato e stanno affrontando un significativo piano di formazione. Innanzitutto anche la seconda edizione di ICAM ha previsto la partecipazione di altri 13 docenti dei CTP ad un nuovo corso di formazione e al successivo esame CEDILS²²⁰, mentre per la totalità del personale coinvolto nelle attività didattiche regionali (circa 60-80 unità) sono state organizzate giornate a tema:

- 29 ottobre 2012; T. Marin, *Insegnamento dell'italiano attraverso la LIM con l'uso del metodo "Progetto Italiano"*;
- 27 marzo 2013, F. Caon, *La lingua in gioco: teorie di riferimento, tecniche e materiali per insegnare ad immigrati adulti in maniera piacevole e motivante*;
- 28 maggio 2013; E. Pichler, *Impariamo a leggere, scrivere, parlare: teorie di riferimento, tecniche e materiali per insegnare ad immigrati adulti analfabeti*.

Oltre agli incontri su elencati si sono svolti momenti formativi tenuti dallo staff informatico interno sull'utilizzo della Piattaforma, sulle modalità di monitoraggio (cfr. 9.5), sulle attività di organizzazione dei corsi e di rendicontazione il progetto, in linea con quanto scritto ancora una volta nel profilo europeo per il quale «la formazione in servizio comprende anche

²²⁰ In questo caso, dato il numero più esiguo di partecipanti, invece di un corso 'interno', si è privilegiata la modalità del *voucher* per favorire l'adesione ad un corso che si è svolto nei giorni 8-9 marzo 2013 presso la sede convenzionata di Edulingua s.r.l. nelle Marche.

l'acquisizione di abilità nel campo della *leadership*, dell'amministrazione educativa e del lavoro in rete (*networking*). I docenti qualificati dovrebbero avere l'opportunità di sviluppare le proprie abilità in diversi settori, fra cui la ricerca-azione, la pratica riflessiva (*reflective practice*), l'uso creativo dei materiali didattici, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT *Information Communication Technology*), l'assistenza ai tirocinanti (*mentoring*)».

Tutto questo in un percorso virtuoso che continua ancora oggi²²¹.

9.4 Secondo step: le TIC per l'apprendimento e il testing

L'idea di strutturare un test *on line* per adempiere all'obbligo previsto dal D.M. 4 giugno 2010 è nata fin da subito, ed è stata accompagnata da una riflessione legata alla necessità di mantenere una chiave pragmatica e comunicativa all'analisi delle competenze che si andava profilando; lo scopo del test, infatti, non è più quello di verificare conoscenze formali, come è stato a lungo in passato, ma abilità comunicative, e il costante riferimento a queste all'interno di un testo (sia esso dialogo o brano, orale o scritto) diventa prioritario.

Come osserva Silvia Lucarelli (2005: 55),

nelle situazioni scolastiche non è semplice introdurre e applicare questi concetti, anche se molti insegnanti negli ultimi anni si sono impegnati in un notevolissimo sforzo di cambiamento delle pratiche valutative entro il sistema formativo italiano. Da tenere presente che in questi ultimi anni l'ingresso di alunni extracomunitari nella scuola ha sollecitato docenti e istituzioni ad adeguare i progetti e le metodologie glottodidattiche e di valutazione delle competenze alla condizione dell'italiano L2. Per gli apprendenti di origine immigrata, bambini o adulti, l'italiano è L2 o lingua di

²²¹ È in corso la terza edizione di ICAM che, oltre ad avere già svolto una giornata di formazione sull'utilizzo dell'aula mobile (cfr. 10.3), ha già calendarizzato incontri con Lorenzo Rocca (CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia) sul *language testing*, con Fernanza Minuz (John Hopkins University – Bologna Center) per un nuovo incontro sulla didattica agli analfabeti, e con Franco Pittau (Centro ricerche Idos, Roma) per la presentazione dell'ultimo Dossier Immigrazione.

contatto con quella di origine, e la valutazione della sua competenza richiede modelli rigorosi sul piano teorico e metodologico.

Le NT, in questo frangente, possono costituire un valido alleato al cambiamento.

9.4.1 *L'utilizzo delle NT nella didattica*

Computer, internet, browser, e-mail, blog, podcast, forum, e-learning, wiki, webinar sono solo alcuni esempi di parole ormai entrate a far parte dell'uso comune, a indice di quanto l'*Information Technology* sia penetrata nelle nostre vite e stia caratterizzando la nostra epoca.

L'utilizzo diffuso delle Nuove Tecnologie ha aperto nuove porte non solo all'informazione, ma anche all'apprendimento formale e informale che accompagna l'intera vita di studenti e lavoratori, giovani e adulti e, se fino a qualche decennio fa la tecnologia era appannaggio di pochi, «le conoscenze tecnologiche sono ormai da annoverarsi tra le conoscenze di base di qualunque individuo, a prescindere dal tipo di scuola che si frequenta» (Banzato 2002: 15), e per di più l'accesso alla rete tramite *smartphone* risulta essere molto diffuso oggi anche tra gli stranieri.

Di pari passo alla diffusione dell'*Information Technology* e di Internet, va la crescita dell'offerta formativa in rete, che può vantare oggi un'ampia varietà di proposte sia in ambito istituzionale sia sociale e privato.

La prospettiva che anima la crescita e gli investimenti sulla formazione in rete è rappresentata dalla volontà di plasmare nuove modalità di didattica e formazione che siano implicite, attive e flessibili, per non effettuare soltanto una trasposizione della didattica tradizionale alle NT, ma, citando Margiotta (*Prefazione a Banzato 2002: XI*), per rendere possibile

un nuovo paradigma della formazione che in prima istanza intende promuovere e realizzare nuove metodologie didattiche e formative in ambienti elettronici che utilizzano interattività, simulazioni, grafica, audio e

video, e che prevedono l'interazione tra persone grazie alle piattaforme di comunicazione in rete.

Lo sviluppo della formazione in rete è inoltre favorito dalla facilità di pubblicazione e diffusione rispetto ad un grande pubblico che, in ottica costruttivista, permette la creazione di una rete collaborativa di studenti e insegnanti destinata alla condivisione e alla contrattazione del sapere, rivoluzionando il tradizionale rapporto docente-discente per aprirsi ad una relazione circolare nella quale la tecnologia si inserisce tra l'insegnante e l'apprendente e media tale rapporto, permettendo anche l'inversione di ruoli o creandone di nuovi.

Da questo punto di vista, la formazione in rete riesce a superare anche le diffidenze nutrite verso la formazione a distanza, ritenuta spesso povera e sterile per la mancanza di contatti diretti a livello umano ed emozionale, in quanto, come ricorda Calvani (2000: 8)

la didattica basata su Internet modifica sensibilmente i modi, fondamentalmente "erogativi", dell'istruzione a distanza classica, integrando in forma originale caratteristiche fisiche della didattica a distanza e caratteristiche psicologiche della "presenza", facendo esplodere le implicazioni quantitative e qualitative dell'interazione, con una accentuazione di nuove dimensioni, che di volta in volta o congiuntamente possono essere chiamate in causa: un ruolo maggiormente attivo e partecipativo assegnato ai soggetti coinvolti e alle attività negoziali e cooperative, un forte senso di presenza e appartenenza (gruppi, comunità di lavoro, classi virtuali), la possibilità di una maggiore personalizzazione del percorso di apprendimento, una concezione ermeneutica e dialogica dell'apprendimento, un sistema articolato di supporti e risorse umane e strumentali a disposizione, il formarsi di una ipertestualità di rete come luogo, mezzo e contesto sociale dell'apprendimento.

Un ulteriore elemento che sembra attrarre l'attenzione verso l'utilizzo delle NT per la didattica è rappresentato dalle favorevoli ricadute in ambito motivazionale dovute alla sempre maggiore *interattività*, supportate anche dall'immagine positiva che le TIC rivestono oggi.

In termini di apprendimento, il connubio che si crea tra *interattività* e *ipermedialità*²²² rientra in una dimensione operativa globale, che si riveste di autenticità e di forte valenza comunicativa e pragmatica, che, al moltiplicarsi per sua stessa natura dei differenti media, amplia le possibilità di apprendimento in modo esponenziale.

Anche a livello di memorizzazione diversi studi²²³ hanno provato e confermato l'incidenza delle NT sui livelli di apprendimento.

Se le prospettive di applicazione in ambito didattico lasciano intravedere, quindi, spazi di sostenibilità e implementazione validi e ottimistici, non da meno sono le potenzialità legate all'utilizzo delle stesse in sede di *language testing*.

9.4.2 *Il testing on-line*

Se, da un lato, l'utilizzo delle NT ha avuto un percorso di lunga e difficile attuazione in ambito didattico, per superare le diffidenze nei confronti del rapporto mediato dal computer, per il crearsi di una nuova figura di docente quale facilitatore o tutor e per affrontare i problemi e le difficoltà di attuazione pratica (competenze tecnologiche, strumentazione necessaria, costo iniziale per la creazione di laboratori informatici), dall'altro, le NT hanno subito riscosso un discreto successo per quanto riguarda il loro utilizzo in fase di *testing*, in quanto come strumento di verifica degli apprendimenti il computer ha mostrato fin dagli inizi evidenti vantaggi in termini di praticità ed economia nel trattamento automatico delle prove²²⁴.

²²² Per approfondimenti in merito cfr. Caon, Serragiotto 2012.

²²³ Cfr. Trentin (2001: 50).

²²⁴ «I primi test computerizzati risalgono al 1935 con la commercializzazione del computer IBM modello 805, il primo in grado di attribuire un punteggio a test oggettivi a scelta multipla» (D'Este 2012: 104). Tra le prime evidenze il fatto che «la correzione e il *feedback* sono immediati e l'insegnante-esaminatore evita un lavoro ripetitivo; ed anche in termini di efficienza, dato che il computer non si stanca, non fa errori ed è immune da quell' "effetto di alone" di cui spesso è vittima l'insegnante» (cfr. Porcelli-Dolci 1999: 99 e ss.).

I vantaggi²²⁵ connessi all'utilizzo del computer per la fase di *testing* possono essere raggruppati tra i seguenti elementi:

- la motivazione: per gli studenti il *testing* al computer è meno ansiogeno, perché visto quasi come un gioco e perché l'immagine del computer è normalmente associata a momenti personali di svago;
- la correzione: per gli insegnanti, i vantaggi legati alla correzione automatica offerta dal computer sono innegabili in quanto permettono di risparmiare molto tempo e di evitare un lavoro estremamente ripetitivo, garantendo sempre la correttezza della correzione;
- i risultati: un ulteriore vantaggio è dato dalla possibilità di offrire un *feedback* immediato o globale agli studenti, offrendo anche analisi dettagliate dei risultati che permettono di avere un quadro molto dettagliato anche per gli insegnanti;
- la catalogazione: il *testing* tramite le NT permette inoltre di creare banche dati di *item*, esercizi e prove che permettono un riutilizzo e un'adattabilità dei test alle effettive esigenze degli studenti. Inoltre, anche i risultati possono essere raccolti in banche dati²²⁶ che permettono, nell'ambito di un percorso formativo, di confrontare con facilità la situazione di ogni singolo studente, dell'intera classe, dei progressi e degli obiettivi raggiunti;
- l'economicità: il test effettuato tramite le NT favorisce un notevole guadagno in termini di economicità, in quanto permette la somministrazione anche in differita, la ripetizione delle prove, e la possibilità di non avere i vincoli temporali legati al test in presenza;
- la multimedialità: è l'aspetto che probabilmente rappresenta l'arricchimento maggiore rispetto ai test offerti con supporti tradizionali e che purtroppo non è stato ancora sviluppato e sfruttato

²²⁵ Cfr. Arpetti-Di Dio 2012: 272 e anche D'Este 2012: 106-108.

²²⁶ Il *Language Testing* è definibile come il «processo che si concretizza nella raccolta di informazioni sulla competenza di un individuo» (Barni 2005: 39).

appieno²²⁷ ed è rappresentato dalla possibilità di integrare diversi media in un unico supporto, con evidenti vantaggi sia per quanto riguarda la motivazione sia per la contestualizzazione e la rappresentazione autentica degli atti linguistici.

Oltre agli aspetti positivi, ne esistono però anche di negativi:

- il costo: non sempre le scuole e gli istituti di formazione hanno a disposizione strumenti informatici adeguati per l'attuazione di test tramite computer e, nel caso di assenza di tali mezzi, il costo per la creazione di un laboratorio informatico può rappresentare un limite invalicabile per molte scuole, soprattutto nei Paesi in via di sviluppo;
- il tempo: la realizzazione di un test su computer comporta un notevole dispendio di tempo iniziale da parte dell'insegnante. Scegliere il programma da utilizzare, realizzare la struttura del test, creare i vari esercizi, rendere organico ed eseguibile il test, sono operazioni lunghe e a volte anche complesse. Va da sé, però, che a controbilanciare questo grande sforzo iniziale ci sia la successiva possibilità di conservare gli esercizi creati in banche dati che ne permettono il riutilizzo con, in questo caso, un grande guadagno in termini di tempo;
- la produzione libera: se i test con le NT permettono di ottenere molti vantaggi dall'utilizzo di tecniche oggettive per il conteggio e la valutazione dei risultati, esiste anche una grande carenza, che al momento sembra insuperabile: l'impossibilità di automatizzare la correzione per gli esercizi con produzione libera, orale o scritta.

Realizzare un test tramite l'utilizzo delle NT significa pertanto fare affidamento su prove oggettive di tipo guidato e strutturato, lasciando aperto

²²⁷ Facendo una panoramica sui test proposti tramite le NT, appaiono evidenti le carenze a livello di multimedialità, soprattutto per quanto riguarda i test linguistici *on line*. È estremamente difficile trovare dei test che sfruttino altre forme oltre quella testuale e altre modalità di esercizi oltre le domande vero – falso, le scelte multiple o i *cloze*.

il problema di un'effettiva validità comunicativa. L'ambito della multimedialità può però venirci in soccorso e permettere un avvicinamento maggiore all'autenticità, a patto che ci si ricordi, come afferma Trentin, (2001: 47) che

erogare formazione a distanza basata su materiali strutturati per essere fruiti in modo autonomo, significa avere chiara consapevolezza di dover far gravare la *mediazione didattica* principalmente sugli stessi materiali, anche nel caso in cui siano previsti funzioni di supporto *on line* a cura di tutor e facilitatori. [...] Il compito del materiale non è solo quello di veicolare i contenuti, ma anche di chiarire obiettivi e struttura dell'intervento didattico, offrire strumenti per la valutazione formativa, oltreché una costante guida didattico-metodologica tesa a condurre passo passo l'utente nella fruizione del percorso formativo.

I materiali utilizzati per la realizzazione degli esercizi e per la descrizione delle istruzioni diventano perciò fondamentali, perché sono l'unico mezzo che permette di allargare e piegare ai fini didattici le strette maglie dovute alle limitazioni tecniche attuali dei programmi informatici utilizzati per la costruzione dei test, estendendo l'orizzonte degli esercizi proposti e coniugando l'oggettività degli esercizi strutturati alla ricchezza e alla maggiore autenticità dell'atto comunicativo rappresentato da più media.

Avere coscienza delle possibilità e dei limiti offerti dalle NT significa pertanto indirizzare l'opera di progettazione didattica allo sviluppo di uno strumento che risponda alle esigenze valutative di un'esperienza formativa che non sia limitata alla trasposizione su computer dei test tradizionali, ma apra nuove vie per rispondere alle necessità educative della nostra attualità informatizzata.

9.4.3 La piattaforma e il sito ICAM

Attiva dal febbraio 2012, ma in continua implementazione, la Piattaforma è raggiungibile tramite l'indirizzo www.ctpreteicam.it

Prossimi eventi

Mar Nov 26 @09:00 - 12:00
[Inizio corso italiano 1.2 c: A1_30 ore - Civitanova Marche](#)

Mar Nov 26 @18:30 - 21:30
[Corso Italiano L2 \(h60\)- Azione 1-2 - Sede Matelica](#)

Mer Nov 27 @09:00 - 12:00
[Inizio corso italiano 1.2 c: A1_30 ore - Civitanova Marche](#)

Mer Nov 27 @09:00 - 12:00
[Corso Italiano L2 \(h60\)- Azione 1-2 - Sede Matelica](#)

Mer Nov 27 @17:00 - 20:00
[Corso Italiano L2 \(h60\)- Azione 1-2 - Sede Jesi](#)

Novembre 2013						
L	M	G	V	S	D	
28	29	30	31	1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	1

Link utili

Siti Istituzionali

ICAM – Italiano Cantiere Aperto Marche

Il progetto **ICAM – Italiano Cantiere Aperto Marche** – vuole offrire un percorso integrato per cittadini stranieri i quali, attraverso la Rete dei CTP della Regione Marche, possono accedere a

- moduli di accoglienza e orientamento;
- moduli di lingua e cultura italiana;
- sessioni di formazione civica ed informazione;
- test di lingua per l'attestazione del livello A2 di conoscenza della lingua; e raggiungere competenze linguistiche, inter e socioculturali e orientamento lavorativo anche attraverso strumenti informatici.

[Leggi tutto: ICAM – Italiano Cantiere Aperto Marche](#)

ICAM2: il servizio su VideoTolentino

e costituisce un punto di facile accesso, innanzitutto a livello informativo. Direttamente dalla *home* lo straniero (ma anche i docenti, i tutor, i responsabili di associazioni e istituzioni interessate alle attività di inclusione messe in campo da ICAM) che vi accede può trovare il calendario degli eventi di tutti e 13 i CTP della Regione – in sintesi sulla *home* e dettagliato

in una pagina dedicata – costantemente aggiornato con le date dei Corsi di integrazione linguistica e sociale, le date dei Test previsti dal Decreto

Link utili	18	19	20	21	22	23	24
Siti Istituzionali	09:00 Corso Italiano ...	09:00 Corso Italiano ...	09:00 Corso Italiano ...	09:00 Corso Italiano ...	15:15 PESARO -		
Siti per la Didattica	15:00 ANCONA DM 4/06/ ...	18:00 Inizio corso it ...	17:00 Corso Italiano ...	18:00 URBINO	FORMAZIO		
Siti per la Certificazione	15:00 CTP - FABRIANO ...	18:30 Corso Italiano ...	18:30 Corso Italiano ...	FORMAZIO	URBINO FORMAZIO		
CTP	15:00 JESI DM 4/06/20 ...			18:30 Corso Italiano ...	18:30 Corso Italiano ...		
Provincia di Ancona	15:00 SENIGALLIA -DM ...						
Provincia di Ascoli Piceno	15:15 PESARO - FORMAZ ...						
Provincia di Fermo	25	26	27	28	29	30	
Provincia di Macerata	09:00 Corso Italiano ...	09:00 Corso Italiano ...	09:00 Corso Italiano ...	09:00 Corso Italiano ...	09:00 Inizio corso it ...	09:00 Inizio corso it ...	
Provincia di Pesaro Urbino	09:00 Inizio corso it ...	09:00 Inizio corso it ...	09:00 Inizio corso it ...	09:00 Inizio corso it ...	18:00 URBINO	08:00 Matelica Corso ...	
	17:00 Corso Italiano ...	18:30 Corso Italiano ...	17:00 Corso Italiano ...	18:30 Corso Italiano ...	18:30 Corso Italiano ...	09:00 Inizio corso it ...	

Matelica Corso Formazione Civica Plurilingua
 Da: Sabato, 30. Novembre 2013
 a: Sabato, 14. Dicembre 2013
 Orario: 08:00 - 13:30
Primo giorno di un evento multi-giorno
 Clicca per visualizzare l'evento

Maroni, le *Sessioni di formazione civica ed informazione* previste dal D.P.R. 179/2011, oltre ad altri eventi di ambito, per tutta la rete o per singolo CTP, con la possibilità di selezione per categorie di eventi.

Sempre dalla *home* è possibile accedere facilmente alla *Piattaforma e-learning*, attraverso la quale tutti gli studenti possono usufruire di un



ambiente di simulazione dei test per l'attestazione di competenza della lingua italiana, ma anche di apprendimento ed attività di *training* per il potenziamento, particolarmente interessante se si pensa che la piattaforma è accessibile sia da computer che da dispositivi mobili.

Ogni studente che si iscrive ad un CTP viene dotato di credenziali di accesso (*username* e *password*) e attraverso l'indicazione "Area personale" si trova proiettato nelle due principali sezioni a sua disposizione:

Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di paesi terzi 2007 – 2013

ICAM

Luca Di Dio
 Aggiornamento profilo Area personale Testi

ITALIANO CANTIERE APERTO MARCHE Martedì 20 Novembre 2013

ICAM ► Il Mio Moodle Modifica questa pagina

Giochiamo con l'italiano

- Quattro chiacchiere
- Parole e significati
- Leggi e rispondi
- Ora scrivi tu!
- Approfondimento: per saperne di più
- Approfondimento: verso l'Esame

Simuliamo le prove di esame

- Attestazione Lingua Italiana L2 (SIMULAZIONE 1 esame corso CTP)
- Attestazione Lingua Italiana L2 (SIMULAZIONE 2 esame corso CTP)
- Test Lingua Italiana L2 (SIMULAZIONE 1 test D.M. 4 giugno 2010 – Prefetture)
- Test Lingua Italiana L2 (SIMULAZIONE 2 test D.M. 4 giugno 2010 – Prefetture)

- *Giochiamo con l'italiano*, in cui si trovano una serie di quiz e attività per esercitare la lingua e verificare il proprio livello in preparazione all'esame;
- *Simuliamo le prove di esame*, in cui si trovano simulazioni dell'esame per le attestazioni di livello A1/A2 rilasciate dai CTP a fine corso, ma anche simulazioni del test Maroni cui si iscrivono tramite le Prefetture gli stranieri residenti in Italia da almeno 5 anni.

Questa palestra didattica per il *testing* di italiano L2, con prove di comprensione orale e scritta e produzione scritta valide per la valutazione finale dei corsisti, si è rivelata di grande impatto.

La possibilità per gli stranieri di svolgere *on line* le prove che sono state inserite secondo criteri di gradualità e sequenzialità – abbinamento testo immagine, V o F, scelta multipla, griglie da completare – favorisce l'integrazione degli stranieri nell'attuale società dell'informazione e

comunicazione raggiungendo altresì lo scopo di una più attendibile

somministrazione delle prove stesse che, essendo *on line* e diverse per ogni candidato (nella banca dati vengono ‘pescate’ in modalità *random*, casuale, dal programma), consentono la fedele attestazione delle competenze individuali oltreché l’immediata correzione e valutazione delle prove con l’indicazione del punteggio raggiunto.

IL LAVORO DI MUSTAFA	
<p>Mi chiamo Mustafa, sono un ragazzo egiziano arrivato in Italia 2 anni fa. Lavoro in un ristorante come aiuto cuoco ormai da un anno. Mi trovo molto bene perché il datore di lavoro è gentile, e fin dall'inizio mi ha messo in regola. In questo ristorante si mangia molto bene e c'è sempre molto lavoro, infatti d'estate ci sono altri ragazzi che lavorano con me, anche se purtroppo sono pagati in nero. Io per fortuna ho un contratto a tempo indeterminato e guadagno abbastanza bene: più o meno 900 euro netti al mese. Il mio amico Said invece lavora in una fabbrica ed ha un orario di lavoro molto pesante: lavora 8 ore al giorno con una pausa di mezz'ora e spesso è costretto a fare gli straordinari.</p>	
1	<p>A volte il ristorante assume lavoratori per la stagione estiva</p> <p>Punti: 1</p> <p>Risposta: <input checked="" type="radio"/> Vero <input type="radio"/> Falso</p>
2	<p>Il ristorante mette in regola tutti i suoi lavoratori</p> <p>Punti: 1</p> <p>Risposta: <input type="radio"/> Vero <input checked="" type="radio"/> Falso</p>
3	<p>Lo stipendio di Mustafa è di 990 euro</p> <p>Punti: 1</p> <p>Risposta: <input checked="" type="radio"/> Vero <input type="radio"/> Falso</p>

I quiz, ovviamente, possono essere tentati più volte, ed oltre ad avere un immediato *feedback*, la cosa più importante è la possibilità di avere indicazioni sulle risposte corrette o sbagliate.

1	A volte il ristorante assume lavoratori per la stagione estiva
Punti: 1	
Risposta:	<input checked="" type="radio"/> Vero ✓ <input type="radio"/> Falso ✗
Commenta o rivaluta Giusto Valutazione di questo invio: 1/1.	
2	Il ristorante mette in regola tutti i suoi lavoratori
Punti: 1	
Risposta:	<input type="radio"/> Vero ✗ <input checked="" type="radio"/> Falso ✓
Commenta o rivaluta Giusto Valutazione di questo invio: 1/1.	
3	Lo stipendio di Mustafa è di 990 euro
Punti: 1	
Risposta:	<input checked="" type="radio"/> Vero ✗ <input type="radio"/> Falso ✓
Commenta o rivaluta Sbagliato Valutazione di questo invio: 0/1.	

9.4.4 La simulazione del test

Uno degli aspetti più rilevanti della piattaforma è l'aver dato piena attuazione a quanto prevede il D.M. 4 giugno 2010, laddove – all'articolo 3, comma 3 – si trova scritto che

il test si svolge, previa identificazione dello straniero a cura del personale della prefettura ed esibizione della convocazione, con modalità informatiche

secondo una struttura per prove di comprensione orale e scritta ed interazione scritta delineate poi tramite l'apposito *Vademecum* di cui a lungo si è detto.

E se il problema forse più sentito era proprio quello di fornire un adeguato *training* anche relativo al mezzo informatico per evitare impedimenti tecnici e logistici più che linguistici, l'ambiente di simulazione sembra essere la soluzione più efficace.


Lo studente che accede trova la medesima schermata che avrà di fronte il giorno dell'esame, con la spiegazione delle modalità con cui verranno svolte tutte le prove e la simulazione effettiva dei quiz che compongono il test.

Test Lingua Italiana L2 (SIMULAZIONE 1 test D.M. 4 giugno 2010)

 Forum News

Comunichiamo

 Forum Coordinatori CTP - Progetto ICAM

 Chat Coordinatori CTP - Progetto ICAM

 **Ciao, benvenuto al test di italiano! Devi fare 5 prove:**

1. **Comprensione orale 1**
 - Devi ascoltare con attenzione (2 volte) un testo e rispondere a 5 domande
 - Hai 13 minuti di tempo
2. **Comprensione orale 2**
 - Devi ascoltare con attenzione (2 volte) un testo e rispondere a 5 domande
 - Hai 13 minuti di tempo
3. **Comprensione scritta 1**
 - Devi leggere con attenzione un testo e rispondere a 5 domande
 - Hai 13 minuti di tempo
4. **Comprensione scritta 2**
 - Devi leggere con attenzione le domande e scegliere le risposte giuste
 - Hai 13 minuti di tempo
5. **Produzione scritta**
 - Devi leggere con attenzione le istruzioni e scrivere alcune frasi di risposta
 - Hai 10 minuti di tempo

Attenzione! Devi fare le 5 prove in ordine. Quando hai finito l'ultima prova chiama il professore!

La tabella dei Punteggi è la seguente:

Test1: Comprensione orale 1	0-15 punti
Test2: Comprensione orale 2	0-15 punti
Test3: Comprensione scritta 1	0-15 punti
Test4: Comprensione scritta 2	0-20 punti
Test5: Produzione scritta	0-35 punti
Totale	0-100 punti

La prova va bene se prendi almeno 80 punti.

1

Prove on-line

- **Esegui i test nell'ordine indicato, dall'alto verso il basso.**
- **Finisci tutto il test che stai facendo prima di cominciare quello dopo.**

Test 1

 Test 1: Comprensione Orale 1

Test 2

 Test 2: Comprensione Orale 2

Test 3

 Test 3: Comprensione Scritta 1

Test 4

 Test 4: Comprensione Scritta 2

Test 5

 Test 5: Produzione Scritta

Non dimentichiamo, infatti, che

comunicare con anticipo e precisione quali sono gli obiettivi della prova che sarà somministrata, chiarire quali saranno i temi e i modi di esecuzione, fare esercitazioni preliminari per familiarizzare con le tecniche adottate, soprattutto se sono inconsuete e comunque nuove [aggiungiamo noi anche in relazione al supporto informatico]: tutto questo contribuisce a far sì che l'esaminato lavori in modo più sereno, concentrandosi su ciò che conosce e sa fare (Porcelli 2006: 28).

Va sottolineato infine che, sebbene il linguaggio utilizzato sia molto semplice e diretto, non si è ritenuto necessario optare per la traduzione delle indicazioni in lingua straniera, in quanto trattandosi di stranieri che si apprestano a sostenere una prova linguistica di livello A2, la lettura e comprensione delle indicazioni minime di riferimento per lo svolgimento del test può a buon diritto rappresentare un pre-requisito all'esame stesso.

Le funzionalità offerte dalla piattaforma, comunque, permettono di limitare gli automatismi e riferire ad azioni ponderate dello straniero tutti i passaggi del test, con la dovuta calma.

The screenshot shows the ICAM website interface. At the top, there is a navigation bar with the ICAM logo and a link for 'Aggiornamento profilo'. Below this, a banner reads 'ITALIANO CANTIERE APERTO MARCHE'. The main content area is titled 'Test 1: Comprensione Orale 1' and includes a 'Premi il tasto verde per ascoltare il testo seguente >>>' button. The test instructions are: 'RETE DEI CTP DELLA REGIONE MARCHE. TEST DI CONOSCENZA DELLA LINGUA ITALIANA. PROVA DI ASCOLTO NUMERO 1. HAI 13 MINUTI DI TEMPO PER ASCOLTARE 1 BREVE BRANO E RISPONDERE ALLE DOMANDE. QUANDO SEI PRONTO DAI IL VIA CON IL CLICK DEL MOUSE.' Below the instructions, the evaluation method is 'Metodo di valutazione: Voto più alto', the time limit is 'Limite di tempo: 13 min.', and the number of attempts is 'Tentativi: 3'. An 'Anteprima quiz' button is located at the bottom of the test area.

9.4.5 Le altre funzionalità della piattaforma

Articolata in diverse aree, il cui accesso è protetto da specifiche credenziali, la piattaforma ha permesso altresì ai docenti dei CTP di avviare uno spazio di lavoro a distanza per un prezioso confronto, in chiave di formazione ed autoformazione (cfr. 9.3), e per portare avanti le diverse azioni progettuali:

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea

REGIONE MARCHE

Italiano Cantiere Aperto Marche

MINISTERO DELL'INTERNO

Ufficio Pedagogico

Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di paesi terzi 2007 – 2013

ITALIANO CANTIERE APERTO MARCHE

ICAM ► Il Mio Moodle

Guide alla Piattaforma Moodle e agli Esami OnLine ICAM

- Utilizzo e gestione dei corsi e dell' esame OnLine

Area rendicontazione e monitoraggio

- CTP Marche Database
- Discussioni, istruzioni e modulistica

Area Esami Cartacei

- Test Lingua Italiana L2 (D.M. 4 giugno 2010 – Prefetture)

Area Accoglienza

- Procedure e Materiali

Area Formazione Civica ed Informazione (D.P.R. 179 del 14 settembre 2011)

- Normativa di riferimento
- L'Italia è una repubblica fondata sul lavoro
- La famiglia e la scuola
- La sanità
- Il lavoro
- Vivere in Italia
- Divertiamoci insieme

- il confronto sui contenuti del *Vademecum* e dei protocolli regionali ha permesso una costante azione di revisione del testo, per rendere tali strumenti realmente aderenti alle necessità del territorio;
- i monitoraggi condotti tramite appositi *data base* (cfr. 9.5);

- una raccolta di esami cartacei per quanti – come previsto sempre dal D.M. 4 giugno 2010 – facciano esplicita richiesta di sostenere l'esame con modalità non informatiche²²⁸;
- un'area esplicitamente dedicata alla raccolta dei materiali utili allo svolgimento delle *Sessioni di formazione civica ed informazione* e costantemente implementata²²⁹.

9.5 Terzo step: i monitoraggi

I processi che caratterizzano l'OIL vengono sottoposti a un processo continuo di misurazione, analisi e monitoraggio al fine di verificarne la conformità rispetto ai requisiti di legge, alle aspettative dei clienti, all'SGQ²³⁰ (Mezzadri 2005: 75).

Se ricordiamo (cfr. 8.2.1) che i 13 CTP nel corso degli anni hanno tutti recepito il DAFORM, l'accreditamento delle strutture formative predisposto dalla Regione Marche, non appare fuori luogo la citazione che ci introduce nell'ultimo importante *step* che il progetto ICAM cura con particolare attenzione, e cioè un sistema attento di monitoraggio in termini quanti e qualitativi della formazione erogata.

²²⁸ A richiesta dell'interessato il test di cui al comma 3 può essere svolto con modalità scritte di tipo non informatico, fermi restando l'identità del contenuto della prova, i criteri di valutazione ed il limite temporale, fissati per il test svolto con modalità informatiche (articolo 3, comma 4).

²²⁹ In particolare il *Gruppo di Lavoro*, supervisionato dal sottoscritto e coordinato dalla prof.ssa Mazzuferi, ha avuto il compito di produrre una serie di materiali ad alta fruibilità, trattandosi di un pubblico eterogeneo e spesso con scarsa o nulla conoscenza della lingua italiana. Ad affiancare i sussidi video (della durata di circa 5 ore) forniti dal Ministero dell'Interno e tradotti in 19 lingue, si è resa necessaria, infatti, la produzione di materiale *ad hoc*, come previsto altresì dall'art. 6 comma 4 dell'Accordo Quadro tra Ministero dell'Interno e MIUR del 7 agosto 2012. «Per lo svolgimento della Sessione [...] le istituzioni scolastiche [...] utilizzano, nell'ambito della loro autonomia, i sussidi predisposti dal Ministero dell'Interno, dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e/o ogni altro materiale predisposto dai Centri Territoriali Permanenti».

²³⁰ L'autore indica con le sigle OIL e SGQ rispettivamente *Organizzazione per l'Insegnamento delle Lingue* e *Sistema di Gestione della Qualità*; il termine "clienti" in questo caso sta per *studenti*, con una scelta precisa di mutuare la terminologia dal mondo della gestione e della certificazione della qualità, sebbene l'indagine sia rigorosamente riferita ad istituzioni preposte all'insegnamento delle lingue.

Poiché – come ricorda ancora Mezzadri – «per produrre una corretta azione di valutazione occorre raccogliere dati e informazioni attraverso processi che rispondono alle prerogative [del progetto], sia per quanto riguarda i servizi didattici, sia per le parti attinenti ai servizi amministrativi e gestionali», il *Gruppo di Coordinamento* ha fin da subito predisposto in Piattaforma uno spazio dedicato per l'attività di rendicontazione e monitoraggio.



9.5.1 L'area rendicontazione

Gestita dal responsabile di rendicontazione del progetto FEI, nell'area rendicontazione trovano posto tutte le istruzioni necessarie per una corretta gestione delle azioni progettuali, nonché la modulistica relativa all'espletamento di ordinativi, contrattualizzazioni e pagamenti di tutto quanto ruota attorno al progetto ICAM.

Il sistema di controllo di gestione dell'Unione Europea per i Fondi Europei per l'Integrazione (FEI), che fa capo per l'Italia al Ministero dell'Interno, richiede infatti monitoraggi periodici delle attività, il controllo costante del *timing* di progetto e l'attento utilizzo del *budget* approvato in fase progettuale²³¹.

Così all'interno della piattaforma hanno trovato posto delle aree riservate e protette da *password* – una per ogni CTP – all'interno delle quali i referenti

²³¹ Dalla seconda annualità il manuale di gestione ha reso obbligatorio il ricorso ad un Revisore dei Conti per un più attento controllo di tutte le attività rendicontuali.

per la rendicontazione di ogni sede formativa (normalmente i DSGA, Direttori Generali dei Servizi Amministrativi) hanno avuto la possibilità di un continuo servizio di *tutoring* ed un luogo dove archiviare tutti i materiali e la documentazione richiesta ai fini di una corretta rendicontazione.

9.5.2 L'area data base²³²

Per una raccolta dati efficace e immediata, il *Gruppo di Coordinamento* ha predisposto, all'interno dello spazio per i monitoraggio della Piattaforma, anche un'area destinata ad alcuni *data base*:

Forum News

DATABASE CTP MARCHE

Forum DataBase Marche

Guida e VideoTutorial DataBase

- Introduzione alle guide DataBase (video)
- 1- Guida utente DataBase (pdf)
- 2- Guida esportazione DataBase (video)
- 3- Guida Inserimento Macro parte 1 (video)
- 4- Guida Inserimento Macro parte 2 - (video)
- Macro Conversione Date
- Guida Personale

1 DATABASE Attività in programma e rendicontazione (amministrazione)

- 1- DATABASE Attività in programma

DATABASE Statistica Corsi ed esami

- 2- DATABASE Test D.M. 4 Giugno 2010

- 3- DATABASE (Sessioni D.P.R. 179/2011)

- 4- DATABASE (MIUR 16 giugno 2011)

²³² Appare doveroso ringraziare tutti i referenti dei 13 CTP che hanno provveduto (e provvedono tuttora) ad implementare la raccolta dati.

- per la calendarizzazione delle attività in programma;
- per la raccolta dei dati dei Test D.M. 4 giugno 2010;
- per la raccolta dei dati delle *Sessioni di formazione civica ed informazione* (D.P.R. 179 del 14 settembre 2011);
- per la raccolta dei dati relativi alle Attestazioni di livello (A1 e A2) rilasciate direttamente dai CTP in esito ai CILS come previsto dalla circolare MIUR 2362 del 16 giugno 2011.

Poiché 13 sono i CTP in rete e dunque potenzialmente 13 i luoghi di immissione dati, l'area *data base* è stata dotata di guide e video *tutorial* per un corretto utilizzo degli stessi.

9.5.3 I dati sul test D.M. 4 giugno 2010

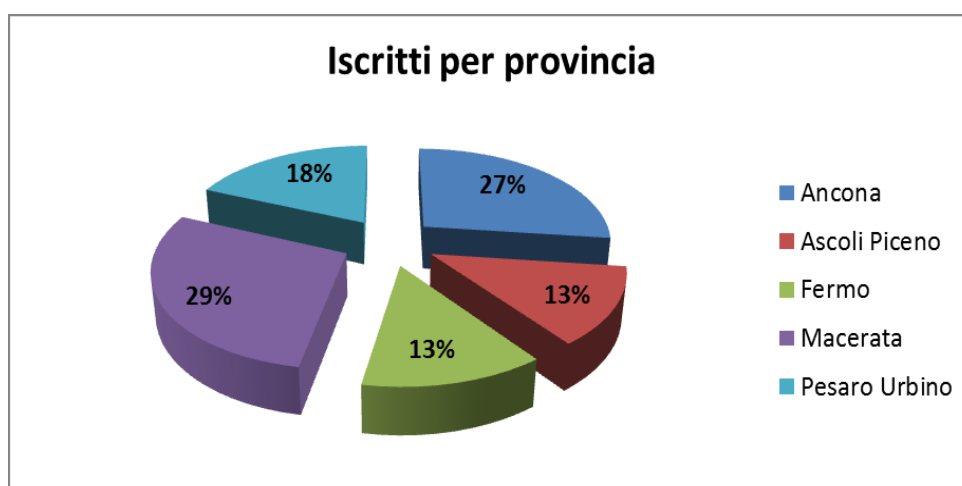
Ad affiancare i dati nazionali (cfr. 7.1.3) è sembrato quanto mai prezioso poter disporre di numeri che fornissero la precisa idea di quanto impegno venga richiesto ai CTP delle Marche e soprattutto della composizione e delle caratteristiche dell'utenza da un punto di vista territoriale.

I dati raccolti²³³ fin dalle prime sessioni di Test e qui aggiornati al 10 dicembre 2013 riportano per le Marche un totale di 14821 richieste presentate alle 5 Prefetture-UTG della Regione, suddivise, per i tre anni di attività, in 3432 per il 2011, 5212 per il 2012 e 6177 per il 2013²³⁴.

²³³ Le tabelle esportate dai *data base* della piattaforma ICAM e i questionari somministrati su cui si basa la lettura del presente paragrafo sono riportati per intero negli allegati.

²³⁴ Stiamo parlando naturalmente di dati raccolti dalla rete dei CTP. Non è immediato operare un raffronto con i dati nazionali diffusi dal Ministero dell'Interno (e per ora disponibili solamente per le annualità 2011 e 2012) in quanto i numeri dei testi sono calcolati sulle prenotazioni ricevute dal sistema informatico, mentre i dati della rete dei CTP sono relativi alle richieste effettivamente evase e legate alla data di svolgimento del test. In questo caso i numeri del Ministero riportano 3358 richieste per il 2011 (con sostanziale coincidenza con quelle del *data base* CTP, in quanto nella prima annualità non ci sono state praticamente liste di attesa) e 6466 per il 2012, con una differenza significativa che – come già sottolineato – potrebbe essere imputata a richieste prenotate a sistema nel 2012, ma evase con lo svolgimento dell'esame soltanto nel 2013. Anche il raffronto delle percentuali di superamento test che prenderemo in analisi non è immediato perché, mentre i dati ministeriali sono calcolati percentualmente su tutte le domande pervenute al sistema informativo, ivi compresi gli assenti, la scelta del *Gruppo di Coordinamento* della Rete dei CTP delle Marche – per un'analisi interna dell'attività legata al *language testing* (cfr. 10.2)

Se si analizza la divisione su base provinciale, il maggior numero di richieste si registra nella provincia di Macerata (29%), seguita dalla ben più popolosa Ancona²³⁵ (27%) e dalle due province del sud, Fermo e Ascoli Piceno, che insieme raggiungono il 26%. Pesaro Urbino, seconda come popolazione complessiva nella Regione, vede, invece, il più basso numero di richieste (18%).

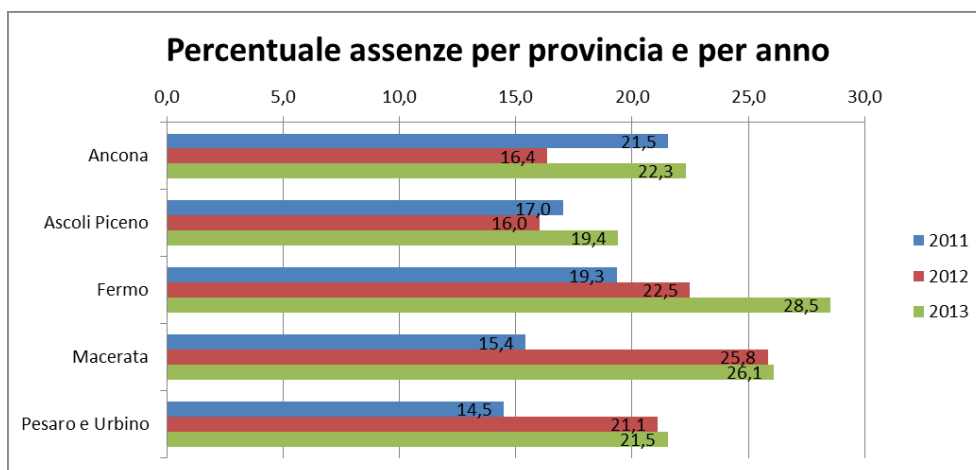


Se nel corso del triennio aumentano le richieste di iscrizione al test e aumenta il numero dei presenti (7.1.3), aumenta però percentualmente anche il numero delle assenze di stranieri, che si prenotano tramite il sistema informatizzato del Ministero, ma che poi non si presentano al momento di svolgere il test.

Su base provinciale l'incidenza è particolarmente significativa, oltretutto ancora una volta per il territorio di Macerata, per la provincia di Fermo, che registra assenti per quasi il 30% degli iscritti alle sessioni del test, con un aggravio non indifferente nella gestione logistica ed economica delle procedure.

– è stata quella di calcolare le percentuali di superamento sulle persone effettivamente presenti alla sessione d'esame.

²³⁵ Nel 2011 la provincia di Ancona contava 481.028 abitanti contro i 325.896 della provincia di Macerata.



Il numero in crescita delle assenze induce ad una riflessione sulla procedura informatizzata ‘libera’, intesa nel senso che – pur ricorrendo di solito al sostegno di patronati, associazioni di migranti o al personale stesso della Questura – lo straniero in possesso dei requisiti può procedere alla prenotazione in maniera totalmente autonoma.

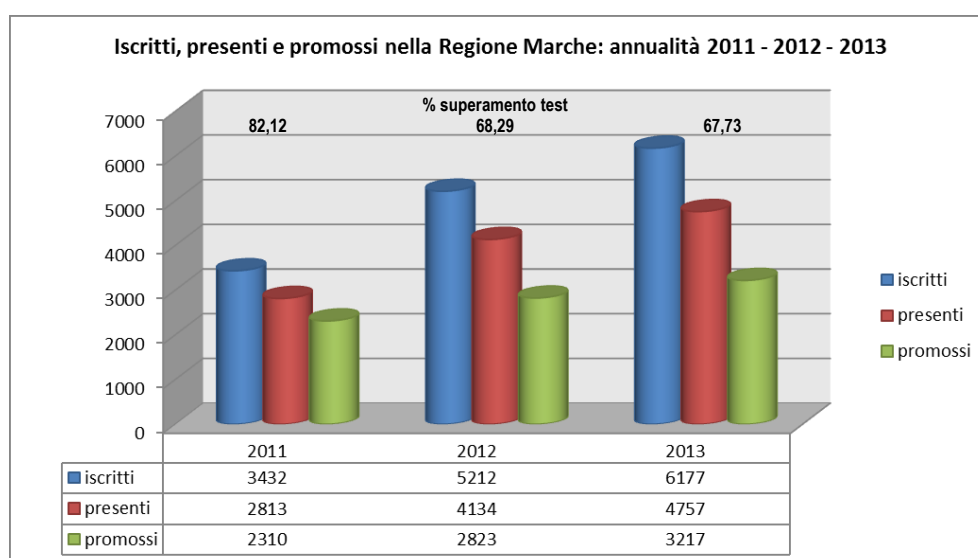
Pur se apprezzabile da un punto di vista di snellezza e facilità di accesso, infatti, tale procedura può però presentare esiti non sempre vantaggiosi, quale il proliferare poco controllato delle iscrizioni²³⁶ che – oltre al già evidenziato fenomeno delle assenze – determinano, a cascata, anche altre problematiche.

Prima tra tutte l’aumento della percentuale di coloro che non superano la prova, un dato complessivamente in aumento su tutto il territorio nazionale (cfr. 7.1.3), ma che, nello specifico della nostra regione, vede le Marche passare dal 6° posto della prima annualità (2011) con l’11,38% dietro a Veneto (20,74%), Valle d’Aosta (17,41%), Trentino Alto Adige (15,48%), Friuli Venezia Giulia (13,14%) e Umbria (12,47%), al 2° posto della

²³⁶ In un recente incontro – avvenuto proprio il 10 dicembre 2013 presso la Prefettura-UTG di Macerata alla presenza del personale di Questura e Prefettura, dei CTP della Provincia e di numerosi rappresentanti di patronati e associazioni – si è palesato l’emergere di dinamiche di difficile controllo, come il reiterarsi delle iscrizioni da parte della stessa persona (anche più volte presso patronati differenti con sovrapposizioni anagrafiche che hanno causato persino difficoltà di funzionamento al programma di gestione dell’ufficio di Prefettura preposto) sia per ‘accorciare’ le tempistiche di inserimento nella lista di attesa per il test, sia in caso di mancato superamento della prova.

seconda annualità (2012) con il 18,61%, solamente ‘superata’ dal Veneto (20,57%) e ‘scavalcando’ il Friuli Venezia Giulia – che ha comunque visto un considerevole aumento (18,29%) – Val d’Aosta (18,18%), Trentino Alto Adige (17,58%) e Lombardia (15,64%), anch’essa con un consistente aumento, visto che nel 2011 coloro che non avevano superato il test assommavano al 10,17%.

In attesa del confronto nazionale per la terza annualità, i dati regionali ci riportano comunque ad uno stabilizzarsi della percentuale tra 2012 e 2013.

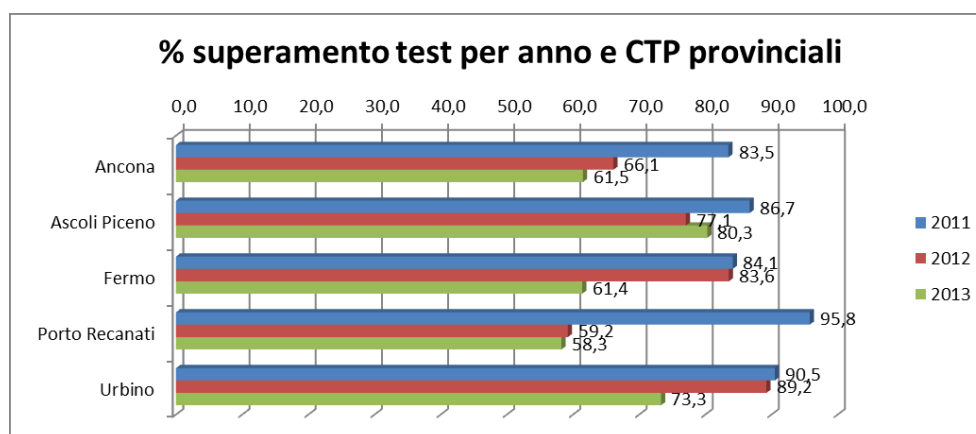


Per quanto concerne una lettura di dettaglio, si sono presi a campione 5 CTP di riferimento, uno per provincia, e precisamente il CTP di Ancona – sede centrale del lavoro della rete – il CTP di Urbino per la provincia di Pesaro e Urbino, il CTP di Porto Recanati²³⁷ per la provincia di Macerata e i CTP di Fermo ed Ascoli Piceno per le due ‘nuove’ province del sud della Regione²³⁸.

²³⁷ Comune costiero di circa 13 mila abitanti, terzo in Italia per percentuale di residenti stranieri (21,9%) e all’11° posto per la percentuale di stranieri nati sul totale delle nascite: il 41%.

²³⁸ Si fa presente che la provincia di Fermo – istituita dalla legge 11 giugno 2004 n. 147 e divenuta operativa a tutti gli effetti con le prime elezioni provinciali (6 e 7 giugno 2009) in

I dati relativi al primo semestre delle tre annualità rivelano (ad eccezione di Ascoli Piceno) un decremento, ora più blando, ora più significativo, nel numero dei test superati su tutto il territorio regionale. Tra 2011 e 2013 la forbice tra i CTP con più alta e più bassa percentuale di superamento si configura invece in aumento, con una differenza di 12,3 punti percentuale nella prima annualità (95,8% a Porto Recanati e 83,5% ad Ancona), che sale addirittura a 22 punti nell'ultima analizzata (80,3% ad Ascoli Piceno e 58,3% a Porto Recanati, che da CTP con il più alto numero di esami superati diventa ultimo).



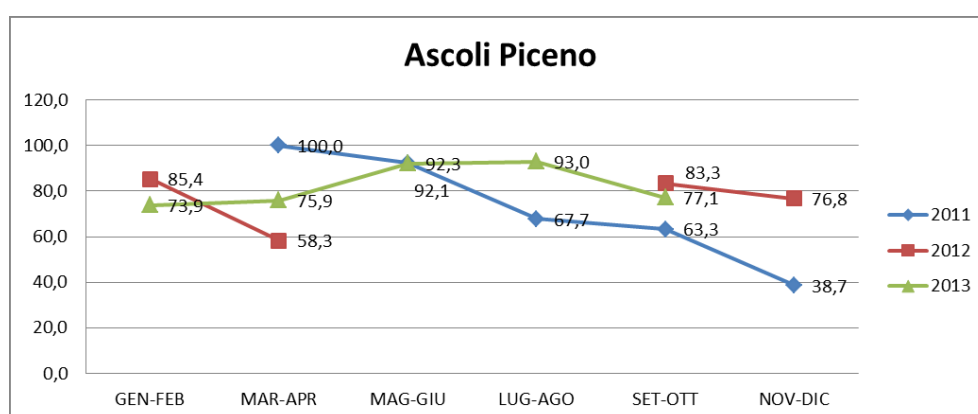
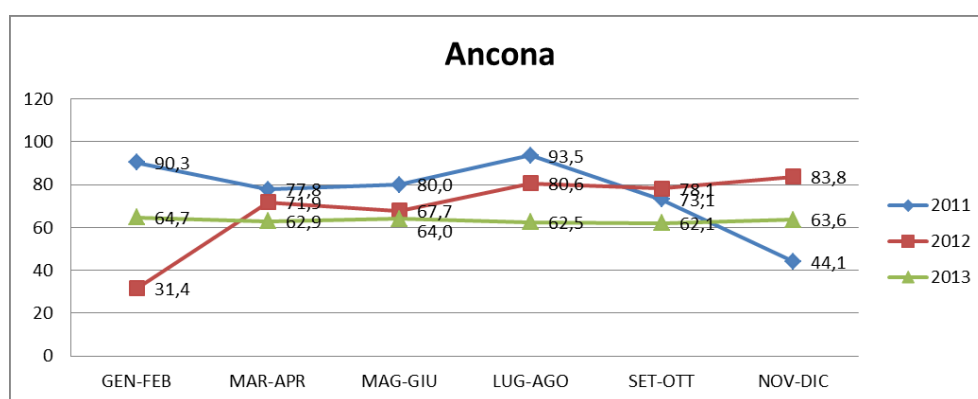
Le cause di tale divario e, comunque, di una complessiva diminuzione di coloro che superano il test, possono essere sostanzialmente ricondotte a tre fattori:

- *in primis* la costruzione, somministrazione e valutazione del test da parte dei docenti dei CTP – come previsto dall'Accordo Quadro dell'11 novembre 2010 – i quali, soprattutto nella prima fase, potrebbero non essere stati adeguatamente preparati al compito ed aver prodotto prove non propriamente adeguate al livello A2 richiesto dal *Vademecum*;

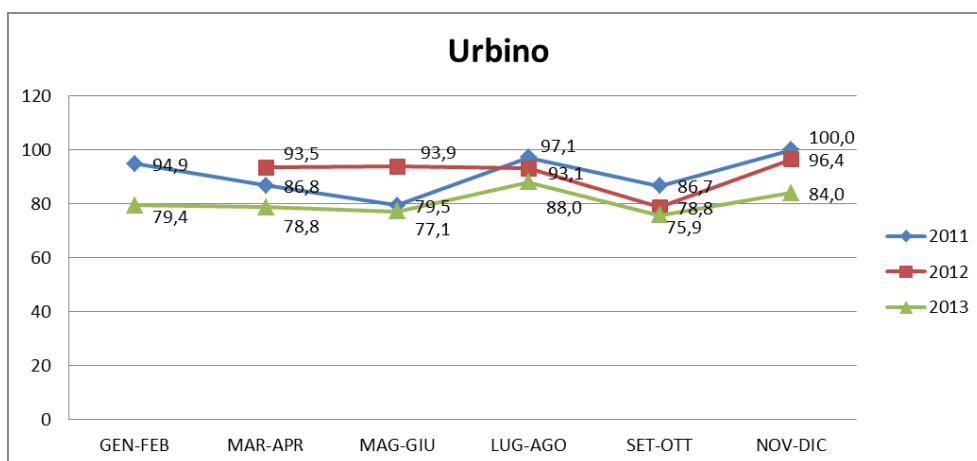
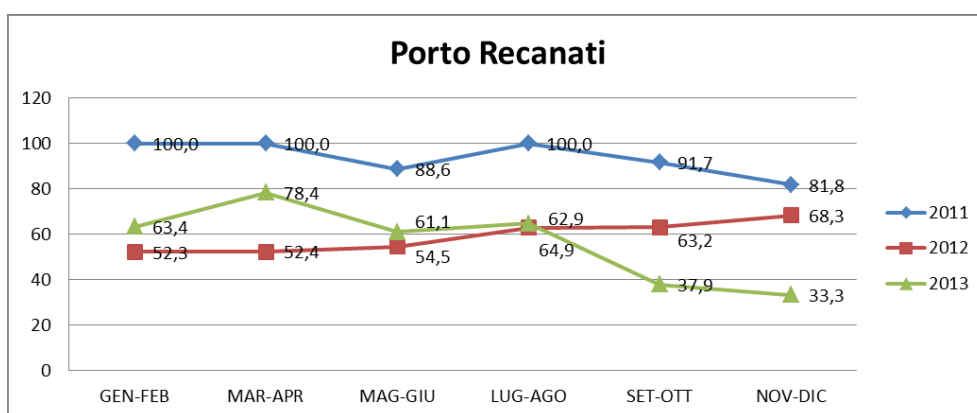
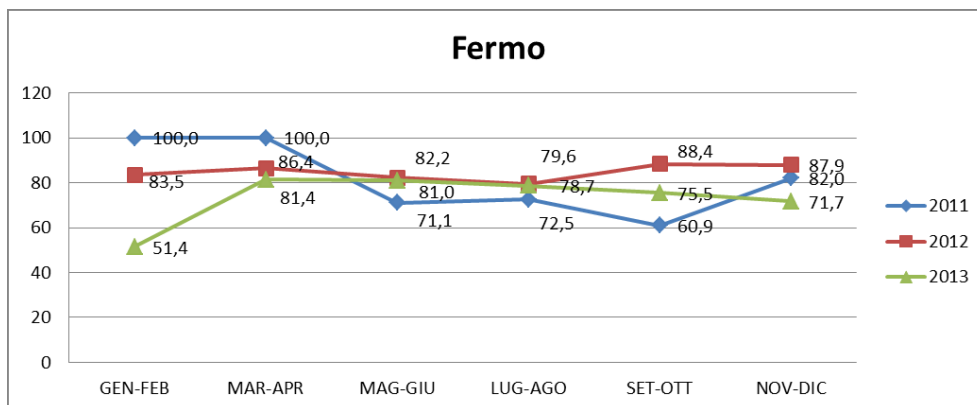
concomitanza con quelle del rinnovo degli organi elettivi della provincia di Ascoli Piceno, dal cui territorio è stata scorporata – è, per certi aspetti, nel pieno delle funzionalità. È attiva anche la Prefettura, sebbene l'operatività effettiva di gran parte delle funzioni sia a tutt'oggi in capo al presidio di Ascoli Piceno (ad es. lo sportello per gli Accordi di integrazione e l'Ufficio per la ricezione e lo smistamento delle richieste dei test, che comunque vengono ripartite sulla nuova base territoriale).

- l'aumento consistente (che nella Regione Marche ha toccato punte del 40%, cfr. 7.1.3) del numero di stranieri che fa richiesta del test e quindi il probabile confluire alla prova anche di persone con una conoscenza della lingua italiana inferiore al livello A2;
- l'aumento degli stranieri che, non avendo superato la prova, ripetono l'iscrizione con la procedura informatizzata, senza per altro iniziare un percorso formativo formalizzato ovvero un percorso di autoapprendimento della lingua.

Per quanto riguarda la prima di queste cause è oltremodo interessante la lettura dei dati che presenta l'andamento delle percentuali di superamento nel 2011, 2012, 2013²³⁹.



²³⁹ Per un confronto più chiaro sono stati indicati i bimestri di riferimento per le sessioni di test svolte. Non sono presenti a *data base*, per il CTP di Ascoli Piceno, i dati del 1° bimestre 2011 (in quanto la prima sessione in assoluto è datata al 21 marzo 2011), del 3° e 4° trimestre 2012 e dell'ultimo trimestre 2013.



Risulta abbastanza evidente, infatti, che la prima annualità è stata caratterizzata da una costante (e a volte consistente) oscillazione delle percentuali di superamento test tra una prova e l'altra, oscillazione che è

andata man mano diminuendo nel 2012 e poi nel 2013, fino a mostrare una tendenza abbastanza stabile nel numero di coloro che superano il test²⁴⁰.

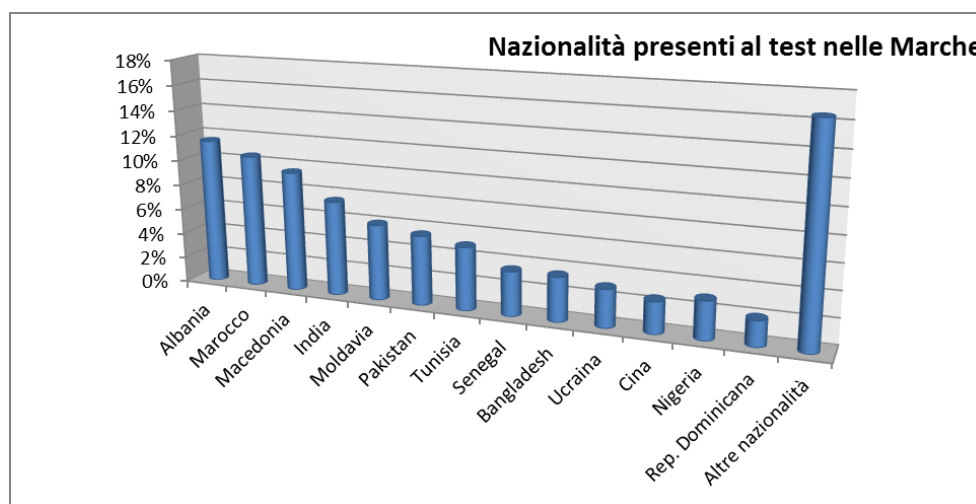
Non sembra azzardato in tal caso ricondurre una maggiore stabilità della linea percentuale al consistente lavoro di formazione (cfr. 9.3) e di preparazione glottodidattica generale e sul *language testing* (cfr. 10.2) compiuto dai docenti della Rete CTP dal settembre 2011 a tutt'oggi.

9.5.4 Il questionario pre e post test

Ulteriori dati, oltre a quelli emersi dall'analisi dei *data base* della piattaforma ICAM, emergono dai questionari somministrati dai docenti dei CTP a circa 200²⁴¹ stranieri prima e dopo il test di lingua nelle sessioni di esame tra settembre e novembre 2013 su tutto il territorio marchigiano.

Le indicazioni iniziali, in genere compilate a cura dei somministratori, riguardano data e luogo del test, nazionalità, sesso ed età del candidato.

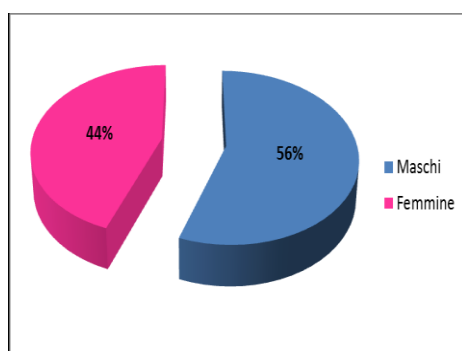
Un primo dato, pertanto, riguarda la composizione del pubblico che nelle Marche viene a far richiesta del test e che non presenta grandi discostamenti dai dati nazionali (7.1.3), con in testa le due nazionalità più rappresentate,



²⁴⁰ Uniche eccezioni consistenti in un *trend* molto omogeneo relativo al 2013 sembrano essere i due 'picchi estivi' di oltre il 90% per Ascoli Piceno e 5° e 6° bimestre del CTP di Porto Recanati, dove la percentuale di superamento è scesa brutalmente al 37,9% e 33,3%.

²⁴¹ Si tratta per la precisione di 199 questionari raccolti nei CTP di Ancona, Fabriano, Jesi, Lucrezia, Matelica, Porto Recanati, Urbino.

ossia Albania (11,5%) e Marocco (10,5%). Una presenza significativa nel nostro territorio è quella dell'etnia macedone (9,5%), solo 14^a a livello nazionale, ma ben presente nel tessuto marchigiano, soprattutto maceratese, e dell'India (7,5%). Poi Moldavia (6%), Pakistan (5,5%), Tunisia (5%), Senegal (3,5%) e Bangladesh (3,5%) e un po' più 'indietro' rispetto al dato nazionale, le richieste di Ucraina (3%) e Cina (2,5%).



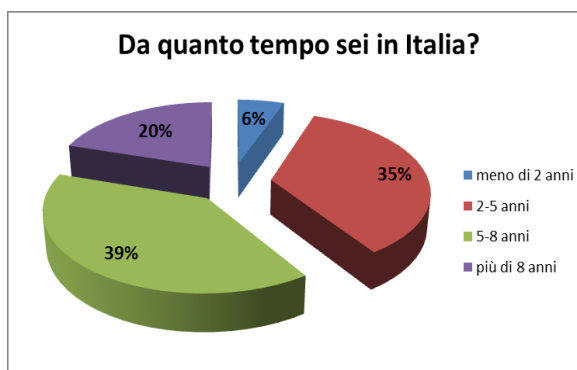
Per quanto concerne il sesso, come per il dato nazionale si conferma una prevalenza – anche abbastanza netta – dei maschi sulle femmine.

Il questionario vero e proprio è poi diviso in due sezioni, “anagrafica” e “test”; la prima sezione presenta 4 domande:

SEZIONE A: anagrafica (FAI UNA “X” O SCRIVI IN STAMPATELLO PER FAVORE)

1) Da quanto tempo sei in Italia?	<input type="checkbox"/> meno di 2 anni <input type="checkbox"/> 2-5 anni <input type="checkbox"/> 5-8 anni <input type="checkbox"/> più di 8 anni
2) Da quanto tempo sei nelle Marche?	<input type="checkbox"/> meno di 2 anni <input type="checkbox"/> 2-5 anni <input type="checkbox"/> 5-8 anni <input type="checkbox"/> più di 8 anni
3) In questo momento cosa fai?	<input type="checkbox"/> sono studente <input type="checkbox"/> lavoro <input type="checkbox"/> sto cercando lavoro <input type="checkbox"/> sto a casa, mi occupo della famiglia <input type="checkbox"/> altro _____
4) Se lavori, che lavoro fai qui in Italia?	_____

Un dato interessante riguarda la permanenza in Italia che, nonostante la maggioranza percentuale dichiarati ancora di essere in Italia da almeno 5 anni, vede crescere il numero degli stranieri che affrontano il test pur essendo in Italia da un



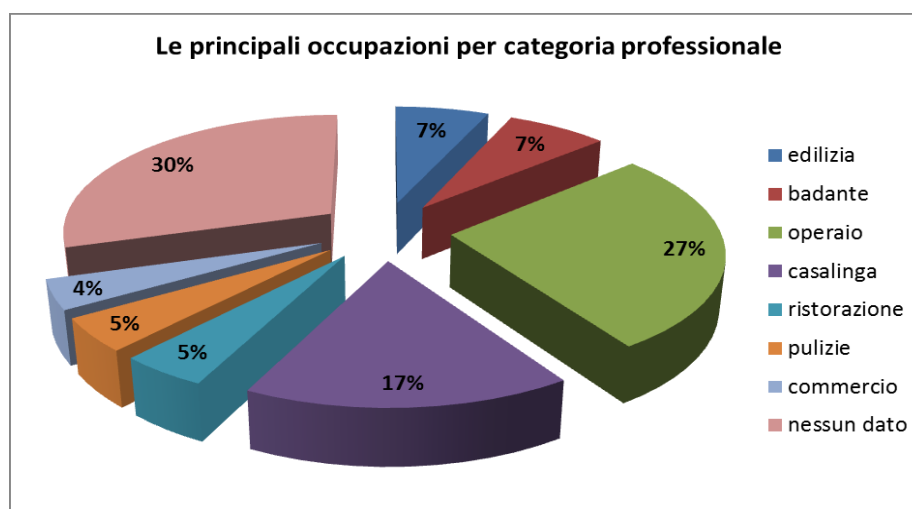
periodo compreso tra 2 e 5 anni. Un dato che, messo a confronto con la netta diminuzione – rispetto alle precedenti annualità – di quanti indicano una permanenza superiore agli 8 anni, sembra confermare il *trend* già descritto dell'aumento di un'utenza potenzialmente di livello linguistico più basso rispetto alla prima fase di *testing*.

Sostanzialmente coincidenti i dati tra la permanenza in Italia e nelle Marche, un dato di stanzialità confermato anche dai questionari somministrati agli iscritti ai CILS (cfr. 10.1.4).

Prevedibile anche il dato relativo all'attività, con la prevalenza percentuale di chi lavora (61,8%) rispetto a chi cerca lavoro (16,6%), sta a casa (15,6%) e studia (4%).

Interessante – anche se difficilmente inseribile in una procedura rigorosamente statistica – la lettura delle risposte alla domanda “Se lavori, che lavoro fai qui in Italia?”.

Per un'analisi percentuale, se pur approssimativa, le risposte sono state ricondotte ad alcune categorie principali, e vedono – se si eccettua il dato relativo a quanti non hanno dato alcuna indicazione – la prevalenza di operai e donne che lavorano in casa e badano alla famiglia. Quanti lavorano come badante, nell'edilizia, nella ristorazione o nelle pulizie rappresentano congiuntamente circa un quarto degli intervistati.



Il secondo dato oltremodo interessante che è possibile leggere in maniera diremmo ‘trasversale’ è un immediato – ma a volte significativo – *feedback* sulla competenza linguistica relativamente all’abilità di scrittura; la differenza in cui si palesa la capacità degli intervistati di scrivere correttamente (e a volte anche comprensibilmente) l’attività che svolgono è un ‘termometro’ (ovviamente empirico e non scientifico) del livello di preparazione con cui i candidati giungono al test.

Si trovano, infatti, numerosi esempi di correttezza e chiarezza che si esplicita per lo più nella conoscenza di un termine diretto e appropriato, dal più semplice “badante”, “operaio” e “muratore”, fino a “confezione”, “lavoro autonomo”, “imbianchino-artigiano”²⁴² e perfino “aiuto cuoco” e “consulente tecnico commerciale”; ci sono poi formule perifrastiche quali, “faccio operaio in azienda”, “in fabrika” o “in fabrica dove fano suole” ma anche “cucitore de calza”.

Ma troviamo altresì espressioni la cui interpretazione appare decisamente ardua: “cattezzatura”, “mastizza”, “trunomo”, “tersuto”, “favori rifiotti e lamobali cartoni”²⁴³.

Pur precisando che non si tratta di ambire ad una correttezza ortografica non richiesta neppure dal *Sillabo* per questo livello, appare comunque significativo il ricordare che si tratta di persone in Italia da diversi anni e che si apprestano ad affrontare un test di conoscenza della lingua italiana di livello A2 in cui è previsto anche un esame di interazione scritta.

²⁴² Naturalmente anche con ortografia non sempre precisa e corretta, come in “murattore”, “operajo”, “cazalinga”, “impresa di pulicie” o “lambolanti”, ovvio riferimento a “l’ambulante”.

²⁴³ Con beneficio d’inventario che la forte dialettologia regionale, soprattutto in ambito lavorativo, possa influenzare anche molto le espressioni degli immigrati, si tratta comunque di produzioni degne di nota:

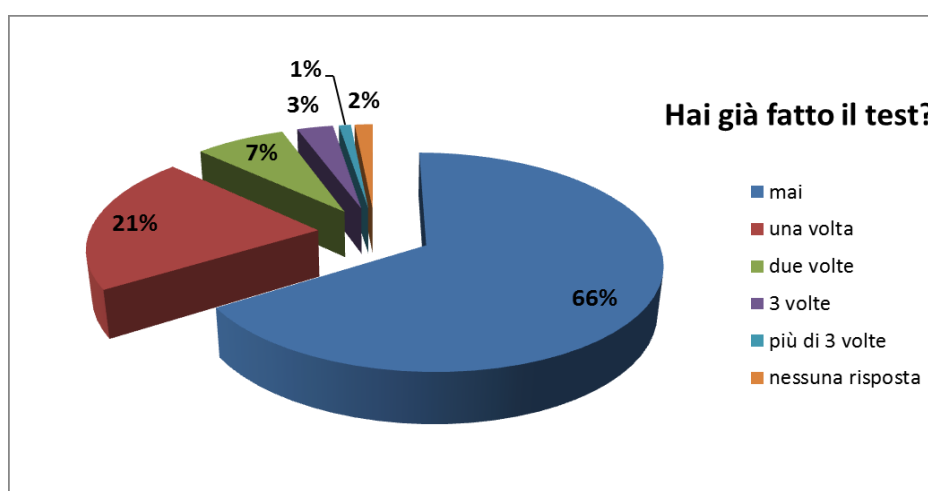
1) LAVORI RIFIOTTI E LAMOBALI CARTONI; 2) CATTEZZATURA

La sezione B del questionario presenta dieci domande incentrate sul test:

SEZIONE B: il test (FAI UNA "X" O SCRIVI IN STAMPATELLO PER FAVORE)

5) Hai già fatto il test?	<input type="checkbox"/> mai <input type="checkbox"/> 1 volta <input type="checkbox"/> 2 volte <input type="checkbox"/> 3 volte <input type="checkbox"/> più di tre volte
6) Perché hai fatto domanda per fare il test? (SCRIVI I NUMERI DA 1 A 4)	___ perché me l'ha chiesto mio marito/mia moglie ___ per vedere se so l'italiano ___ per il permesso di soggiorno ___ altro _____
7) Da chi hai saputo che c'era questo test?	<input type="checkbox"/> parenti <input type="checkbox"/> colleghi di lavoro <input type="checkbox"/> amici <input type="checkbox"/> al CTP <input type="checkbox"/> internet <input type="checkbox"/> in Prefettura/Questura <input type="checkbox"/> altro _____
8) Sai quali prove ci saranno nel test?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
9) Se sì, come l'hai saputo?	<input type="checkbox"/> parenti <input type="checkbox"/> colleghi di lavoro <input type="checkbox"/> amici <input type="checkbox"/> al CTP <input type="checkbox"/> internet <input type="checkbox"/> in Prefettura/Questura <input type="checkbox"/> altro _____
10) Hai fatto delle prove prima di venire al test?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
11) Se sì, come e dove?	<input type="checkbox"/> al CTP con gli insegnanti <input type="checkbox"/> da solo su internet <input type="checkbox"/> altro _____
12) Hai studiato prima di venire al test?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
13) Se sì, dove?	<input type="checkbox"/> da solo <input type="checkbox"/> a casa con marito/moglie/figli <input type="checkbox"/> al CTP <input type="checkbox"/> ho fatto un corso con _____
14) Secondo te, è giusto fare un test di lingua per avere il permesso di soggiorno?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no

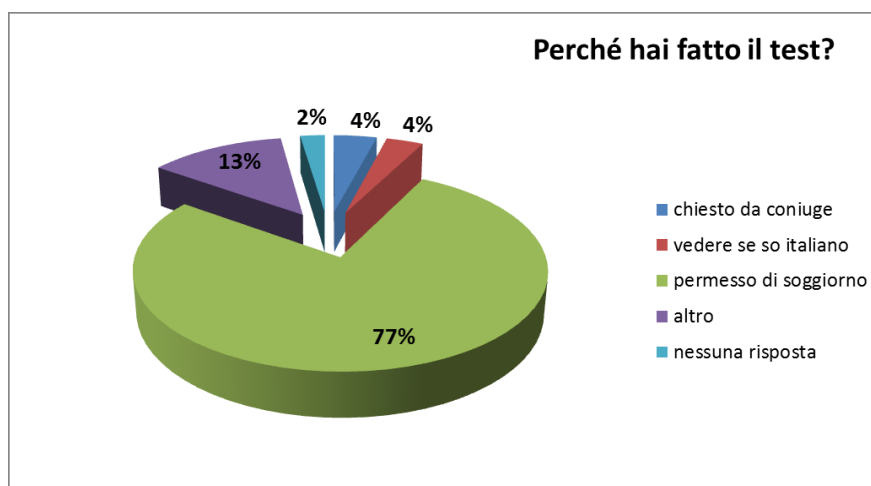
Il dato probabilmente più interessante da analizzare sono proprio le percentuali di risposta alla domanda 5.



Da queste emerge con chiarezza che un terzo dei candidati non è la prima volta che si presenta al test. Il 21% lo ha già fatto una volta, 7% due volte, il 3% tre volte e c'è perfino chi dichiara di averlo 'tentato' più di tre volte.

Come già precedentemente osservato relativamente a quanto emerge – in maniera non dissimile – dai dati nazionali (cfr. 7.3.1), il rischio insito in una tale dinamica, nella misura in cui l'istituto del test non viene accompagnato da una cultura della formazione linguistica, sta nel generare un sistema che, invece di tendere al naturale esaurimento, rischia nei prossimi anni di autoalimentarsi, generando una frustrazione in chi più e più volte si vede costretto a ripetere il test, oltretutto un dispendio di risorse non indifferente.

L'indagine sulle motivazioni che spingono a fare il test non presentano sorprese nella misura in cui il 77% dichiara di aver fatto domanda di partecipazione finalizzata ad avere il permesso di soggiorno.

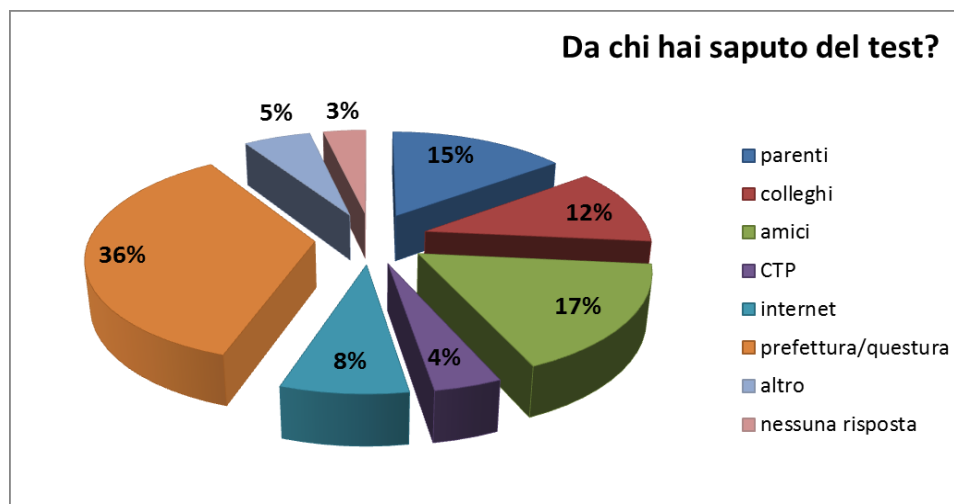


Le letture delle risposte alle domande 7-13 del questionario, infine, pongono una seria riflessione che concerne tutta la progettualità FEI-ICAM e il sistema stesso di inclusione che si intende mettere in atto in Italia dopo l'uscita della legge 94/2009.

Il fatto che solo il 4% degli intervistati dichiarò di aver saputo del test al CTP deve interrogare sulla reale capacità di penetrazione informativa.

Questo soprattutto al fine di poter adeguatamente indirizzare gli stranieri che, di fronte ad un test non superato, necessitano di un percorso di formazione linguistica e culturale che li possa mettere in condizione di

migliorare la propria competenza e, di conseguenza, limitare il rischio di marginalizzazione sociale.

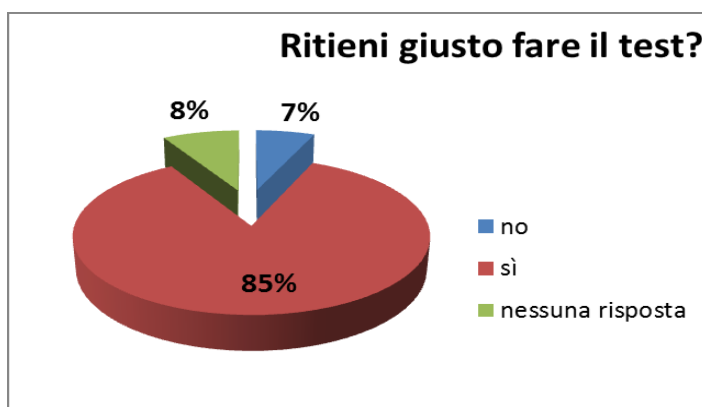


Tra coloro che hanno risposto alla domanda 8, il 68% dichiara di non sapere quali prove ci saranno nel test, segno che – al di là delle ripetenze – l’informazione sulla struttura dell’esame non sembra essere diffusa e, di conseguenza, neppure l’aver preventivamente fatto delle esercitazioni, pratica dichiarata dal 24%. Percentuale che sale al 56,5% dei “sì” quando si chiede se “hai studiato prima di venire al test?” e che si dettaglia in un 58% che dichiara di aver studiato da solo, rispetto al 23% che dice di aver studiato a casa con moglie/marito/figli e al 19% che sostiene di aver fatto un corso al CTP o presso altre istituzioni²⁴⁴.

L’ultima domanda del questionario somministrato prima del test riguarda direttamente la percezione che ha lo straniero rispetto all’introduzione dell’obbligo del test di lingua italiana finalizzato al rilascio del permesso di soggiorno. Se teniamo conto che il questionario è stato proposto rigorosamente in forma anonima, crediamo sia significativo segnalare che ben l’85% degli intervistati ha risposto affermativamente.

²⁴⁴ Sebbene in diversi casi, dopo aver indicato nella risposta “ho fatto un corso con _____” il campo sia stato lasciato in bianco.

Se aggiungiamo l'8% di coloro che non hanno segnato alcuna risposta, non sembra errato presumere che – nonostante tutto – l'istituto del test non



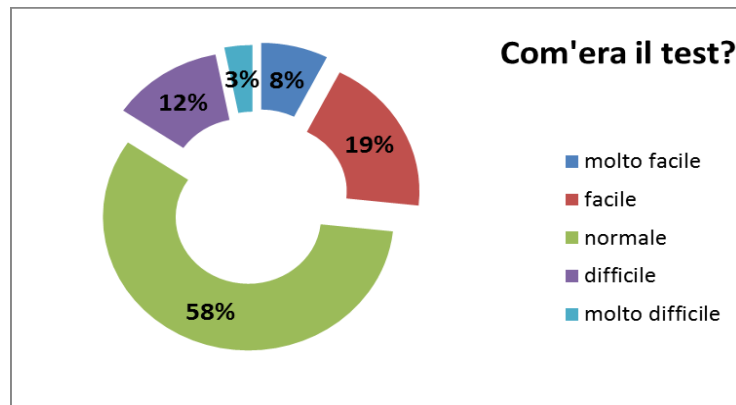
viene percepito come un'ingiustizia nei confronti degli immigrati.

Il questionario somministrato all'uscita del test, dopo aver riproposto la parte anagrafica, focalizza la sezione B innanzitutto sulla struttura del test e sulla percezione dei candidati rispetto alle prove:

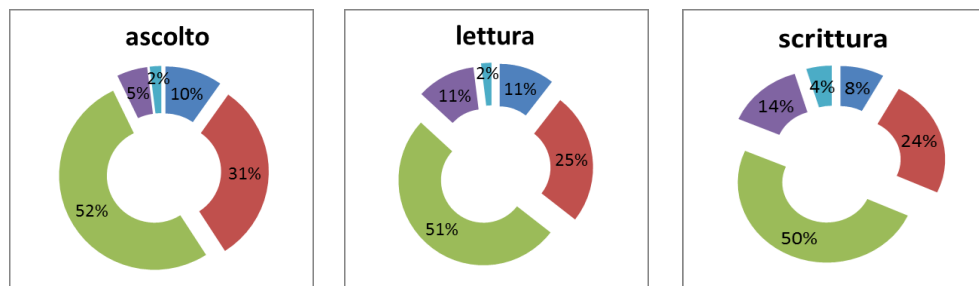
SEZIONE B: il test (FAI UNA "X" O SCRIVI IN STAMPATELLO PER FAVORE)

5) Come era per te il test?	<input type="checkbox"/> molto facile <input type="checkbox"/> facile <input type="checkbox"/> normale <input type="checkbox"/> difficile <input type="checkbox"/> molto difficile
6) Come era per te la prova di ascolto ?	<input type="checkbox"/> molto facile <input type="checkbox"/> facile <input type="checkbox"/> normale <input type="checkbox"/> difficile <input type="checkbox"/> molto difficile
7) Come era per te la prova di lettura ?	<input type="checkbox"/> molto facile <input type="checkbox"/> facile <input type="checkbox"/> normale <input type="checkbox"/> difficile <input type="checkbox"/> molto difficile
8) Come era la prova di scrittura ?	<input type="checkbox"/> molto facile <input type="checkbox"/> facile <input type="checkbox"/> normale <input type="checkbox"/> difficile <input type="checkbox"/> molto difficile

Stupisce – soprattutto a fronte di un crescente numero di test non superati – che la percezione generale non sia quella di trovarsi di fronte ad un esame né molto difficile (3%), né difficile (12%). La risposta più diffusa è legata ad una tendenza centrale che individua “normale” come risposta più adeguata (58%), ma oltre un quarto dei candidati definisce il test come facile (19%) o molto facile (8%).



Impressioni che ritornano anche nella lettura delle singole prove, anche se – com'è ovvio – con un cambiamento delle percentuali.



Dalla prova di ascolto, a quella di lettura a quella di scrittura, infatti, aumenta progressivamente la percezione di difficoltà.

In merito alla domanda sulla prova di scrittura che vede crescere la percentuale della risposta “difficile” al 14% e del “molto difficile” al 4%, va precisato che in realtà si tratta, secondo la definizione del *Vademecum ministeriale*, di una prova di interazione scritta. Nella somministrazione del test si è però preferito utilizzare una dicitura impropria, ma più chiara e facile da comprendere.

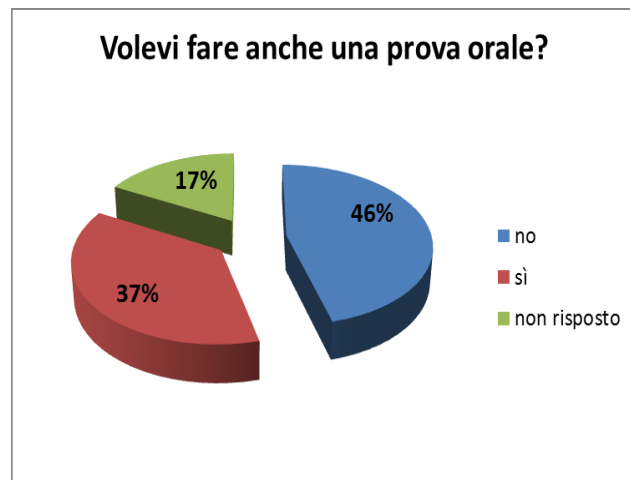
Sono poi state rivolte alcune domande in merito all'orale. Non va dimenticato, infatti, che mentre il *Sillabo* messo a punto dai 4 Enti Certificatori prevedeva anche la prova orale, questa non è stata prevista nel *Vademecum* ministeriale (cfr. 6.4.3).

9) Volevi fare anche una prova **orale**?

sì no

10) Se sì, perché?

La cosa che forse più colpisce è che la maggioranza degli intervistati abbia risposto no alla domanda specifica “volevi fare anche una prova orale?”. Lasciando il beneficio del dubbio al fatto che tale domanda non rende esplicito anche un diverso metro di valutazione – e dunque una prova tendenzialmente più equa soprattutto in contesti a più diffusa oralità –, ma può essere stata interpretata come la proposta di un ‘esame in più’, resta comunque il fatto che nella percezione dello straniero non è sempre chiara la suddivisione delle abilità o



un più ampio concetto di competenza linguistica e comunicativa.

Per quanto riguarda coloro che hanno indicato di voler fare anche una prova orale, solo una bassa percentuale ha anche risposto alla successiva domanda sul “perché?”, con una serie di osservazioni più o meno coerenti.

Come dato interessante è possibile osservare che numerose risposte presentano una scrittura incerta, ulteriore riprova di un affidamento all’oralità per tanti stranieri²⁴⁵.

Seguono alcune domande relative alle modalità di somministrazione che indicano comunque un buon lavoro fatto dalla Rete CTP (cfr. 8.2.2 e 9.4.4) in merito all’omogeneità e comprensibilità delle istruzioni.

²⁴⁵ Accanto a produzioni di estrema correttezza, quali “perché per me è più facile parlare”, troviamo progressivamente espressioni più incerte: “per futuro”, “voglio provare se sicuro parlo bene”, “per caperme meglio”, “per sapere kuantto nossco Italli”.

12) Le istruzioni per le varie prove erano chiare?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
13) Gli insegnanti sono stati gentili?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
14) Gli insegnanti ti hanno aiutato con le domande?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no

Queste sono risultate chiare per l'81,4% degli intervistati, percentuale che sale addirittura all'85,7% di risposte affermative quando si chiede se gli insegnanti sono stati gentili.

Gentilezza che, comunque, non viene confusa con un aiuto più o meno diretto nello svolgimento del test, in quanto le risposte affermative alla domanda "gli insegnanti ti hanno aiutato con le domande", la percentuale scende subito al 30,4%.

Le ultime due domande, infine, presentano aspetti di notevole interesse; innanzitutto ancora una volta in merito alla percezione positiva che hanno gli stranieri del test.

15) Pensi che supererai il test?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
16) Se non supererai il test, cosa farai?	<input type="checkbox"/> un'altra domanda in Prefettura <input type="checkbox"/> un corso al CTP <input type="checkbox"/> studio da solo <input type="checkbox"/> faccio un corso con _____ <input type="checkbox"/> altro _____

La percentuale probabilmente più netta di tutta la lettura statistica, infatti, si ritrova alla domanda "pensi che supererai il test?".

Addirittura l'89% degli intervistati risponde "sì".

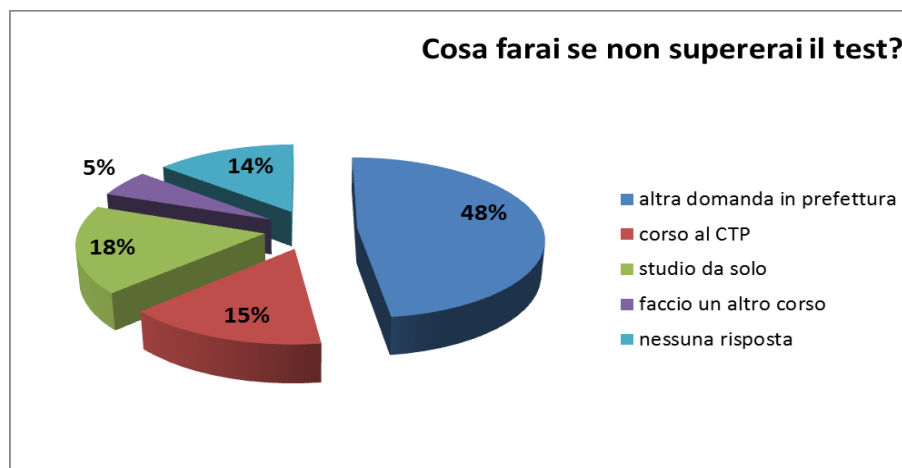
Se poi si chiede che cosa intendono fare nel caso in cui

non dovessero superare il test, le risposte sono oltremodo interessanti.

Se il 48% dichiara che farà una nuova domanda in prefettura per un'altra sessione di test, un complessivo 38% si mostra disponibile ad iniziare un



percorso formativo, il 18% in maniera autonoma, il 15% presso un CTP e il 5% dice che farà un corso, ma, per lo più, senza specificare altro.

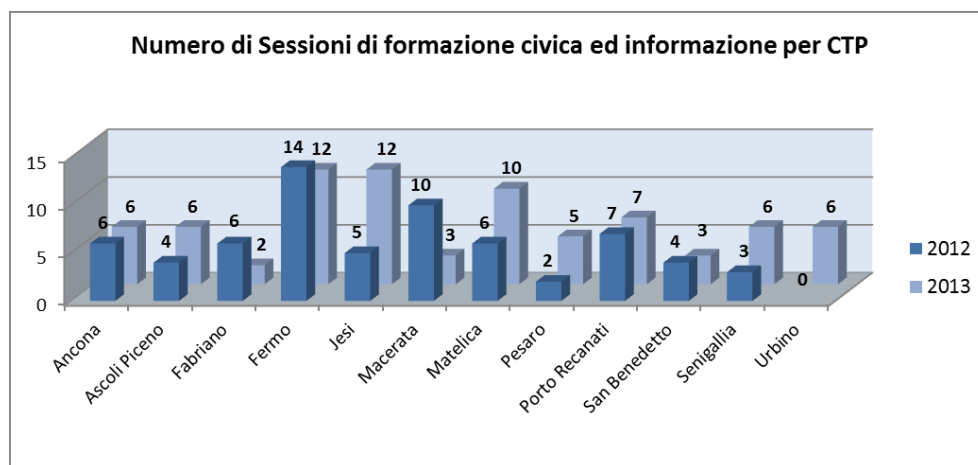


L'impressione che se ne ricava è che proprio queste ultime percentuali siano un punto di partenza per un lavoro informativo, di sensibilizzazione, volto a creare una coscienza dell'importanza di un percorso di formazione, per quanto breve, che – magari motivato dalla necessità di superare un test e con un fine estremamente pragmatico quale ottenere il permesso di soggiorno CE di lunga durata – costituisca realmente il “primo passo verso l'inclusione” individuato dal piano *Italia 2020*.

9.5.5 I dati delle Sessioni di Formazione Civica ed Informazione

Avviate come applicazione del D.P.R. 179/2011 nel marzo del 2012 (cfr. 6.4.5), le *Sessioni di formazione civica ed informazione*, il cui svolgimento è stato ulteriormente regolato dall'Accordo Quadro del 7 agosto 2012 e dalle *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*, di cui all'articolo 3 del DPR 179/2011 uscite a giugno 2013, non sono ancora state oggetto di una raccolta dati a livello nazionale.

All'interno della piattaforma ICAM è sembrato opportuno predisporre fin da subito uno strumento utile a fornire un quadro regionale di riferimento per monitorare e migliorare la gestione delle stesse.



Sono 145 le *Sessioni* svolte dai 13 CTP dal marzo 2012 all'inizio di dicembre 2013²⁴⁶, 67 nel 2012 e 78 nel 2013, per un totale di 2388 frequentanti su 3323 iscritti, ripartiti rispettivamente in 1127 su 1563 per la prima annualità e 1261 su 1760 per la seconda.

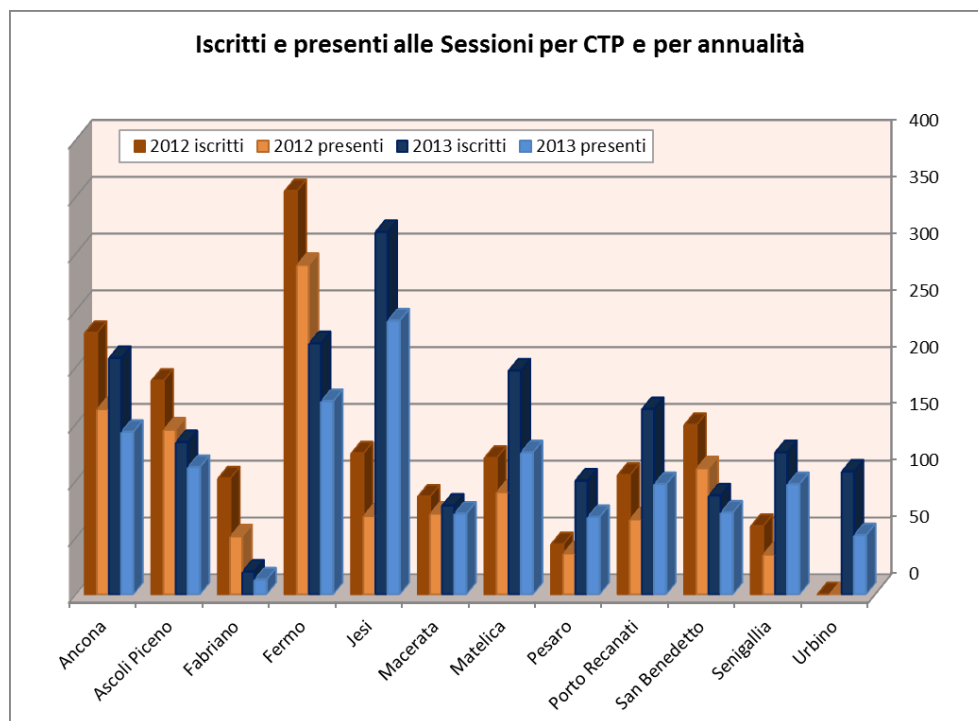
Il lieve anche se apparente incremento non deve trarre in inganno in quanto, oltre al fatto che alcune *Sessioni* del 2012 si sono svolte al di fuori dei CTP (e dunque non presenti a *data base*), l'inizio della prima annualità può essere fatto risalire al 12 aprile 2012 con la prima *Sessione* svolta a Senigallia e seguita il 16 maggio da Pesaro, mentre da giugno – con 9 sessioni – quasi tutti i CTP sono divenuti operativi²⁴⁷.

Una lettura corretta ci parla invece di un decremento del numero tra 2012 e 2013, che può essere colto dal *trend* dei CTP di Ancona e Fermo dove, in

²⁴⁶ I dati estrapolati dal *data base* sono aggiornati al 10 dicembre 2013. È importante però ricordare che, prima dell'Accordo Quadro del 7 agosto 2012, alcune Prefetture-UTG hanno svolto *Sessioni di formazione civica ed informazione* presso altre istituzioni come Università (è il caso di Macerata) o CIOF (è il caso di Pesaro e Urbino). Di conseguenza i dati riferiti al 2012 non sono esaustivi, ma costituiscono comunque un valido riferimento sulla grandezza d'ordine del fenomeno.

²⁴⁷ Eccezione fatta per Lucrezia (PU) che – per problemi di attrezzature tecniche – non ha mai accolto le *Sessioni*.

una sostanziale parità di sessioni tra le due annualità, il numero dei partecipanti è in chiara diminuzione.

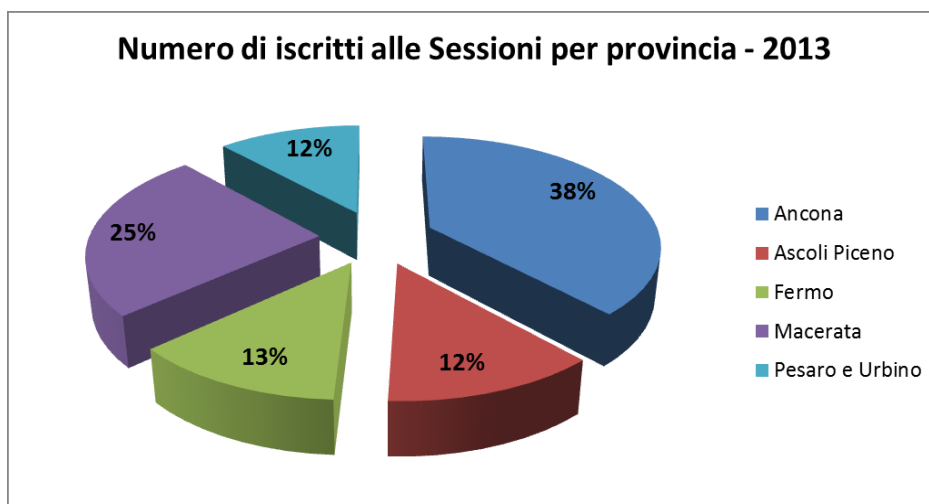


Quanto alla percentuale delle assenze ci si trova invece di fronte ad un lievissimo aumento, con il 27,9% di stranieri convocati che non si sono presentati alla Sessione nel 2012 rispetto al 28,4% del 2013²⁴⁸.

Interessante è l'analisi della ripartizione territoriale degli iscritti, che nel 2013 presenta una netta prevalenza del territorio di Ancona.

Al 38% del capoluogo seguono Macerata (25%) con percentuale identica a quella delle due province del sud, Fermo (13%) e Ascoli Piceno (12%), sommate tra loro. Chiude, come per i test, Pesaro e Urbino con il 12%.

²⁴⁸ È importante ricordare (cfr. 6.4.4 e 6.4.5) che la frequenza alla Sessione di formazione civica ed informazione entro 90 giorni dalla sottoscrizione dell'Accordo di integrazione è pressoché obbligatoria, dato che la mancata partecipazione comporta la decurtazione di 15 dei 16 crediti riconosciuti allo straniero al momento della firma.

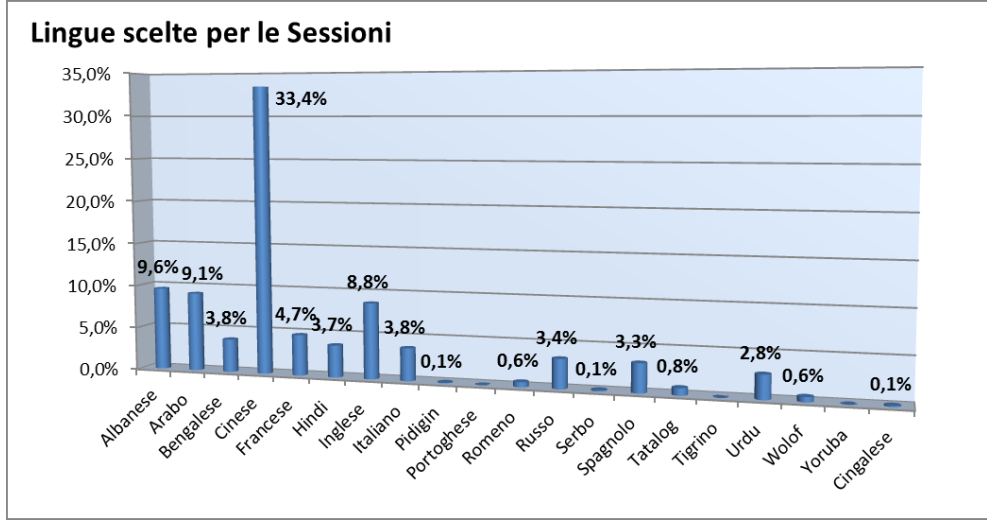


Quanto alle nazionalità rappresentate – con indicazioni molto importanti sui nuovi flussi migratori, dato che si tratta di stranieri di recente ingresso in Italia – indicazioni di massima possono essere ricavate dalla scelta della lingua per seguire la Sessione di formazione civica ed informazione.

Il sistema predisposto dal Ministero (cfr. 6.4.4) per l'Accordo di integrazione consente infatti la possibilità di avere il testo dell'Accordo in 19 lingue differenti e altresì la possibilità di indicare la lingua con la quale si intende seguire la Sessione (per chi vuole anche in italiano)²⁴⁹.

La preponderanza della scelta del cinese (33,4%) sulle altre lingue – albanese (9,6%), arabo (9,1%), inglese (8,8%) e le altre a seguire – parla di un flusso di arrivi che conferma il dato nazionale per il quale la Cina è tra le nazionalità crescenti nella nostra immigrazione.

²⁴⁹ A questo proposito alcuni docenti dei CTP hanno riscontrato che molti stranieri che hanno fatto domanda per seguire la Sessione in lingua italiana non sono in realtà in grado di farlo. Si tratta evidentemente di un equivoco che si genera al momento dell'iscrizione alla Sessione presso gli uffici deputati, per cui la scelta della lingua italiana viene indotta da un'associazione con il contesto (Italia-italiano) più che da una reale comprensione della richiesta.



La lettura di questi dati, soprattutto nei contesti di rete al tavolo con i rappresentanti della Regione, delle Prefetture-UTG e i referenti dei CTP, consente un lavoro fondamentale di ottimizzazione delle risorse e di potenziamento delle attività di accoglienza che vengono mirate alle richieste effettive.

CAPITOLO 10

Aspetti glottodidattici e progettualità

Con la necessaria prudenza e il dovuto senso del limite rinunceremo a chiederci in quale momento questo “big bang” della parola abbia avuto luogo: se ad un momento cruciale dell’evoluzione umana o in virtù di un intervento soprannaturale non collocabile sull’asse temporale. L’evangelista Giovanni non ha dubbi in proposito quando afferma che “in principio era il Verbo” (il Logos greco) e che “Dio era il Verbo”.

Nessuno ha la pretesa di imporre ad alcuno questa vertiginosa prospettiva teologica. Da parte nostra la consideriamo un valore aggiunto che ci limitiamo a proporre alla riflessione di chi legge. È comunque un fatto straordinario che l’etimologia di Verbo (Logos) abbia in greco il duplice significato di “parola” e “progetto”.

G. FREDDI

Tra gli aspetti, a giudizio di chi scrive, più interessanti che sono emersi (e che ancora emergono) durante lo svolgimento del progetto ICAM, c’è sicuramente il veder crescere, all’interno del gruppo di docenti (e tutor) che porta avanti le varie azioni, una modalità di lavoro fatta di analisi, sperimentazioni, tentativi, discussioni (a volte anche serrate e senza peli sulla lingua, ma sempre costruttive)... lo svilupparsi, in sintesi, di una ‘comunità di pratica’ sempre più consapevole delle proprie capacità e di una professionalità che necessita di sempre nuova linfa.

Trattandosi di una *comunità di docenti* gli aspetti salienti del lavoro si sono concentrati, ovviamente, sull’ambito didattico, e più propriamente glottodidattico, ed hanno prodotto momenti di innovazione che vale qui il ripercorrere.

10.1 L'accoglienza e il patto formativo

Uno dei passaggi più delicati affrontati (e ancora in fase di definizione per la sua complessità e per i molti fattori in gioco) è proprio il lavoro sulle dinamiche relative al processo di accoglienza.

Come osserva Massara (2001: 190),

l'atteggiamento sociale dei nativi riscontrato dallo straniero al momento dell'arrivo influisce fortemente sul processo di integrazione o esclusione e sulla predisposizione allo scambio e all'incontro tra diverse culture. L'integrazione non prevede soltanto l'adattamento da parte di chi arriva, ma necessità di un forte cambiamento anche in chi accoglie²⁵⁰. [...] Ed è proprio a partire dal momento dell'accoglienza che si inizia a predisporre il terreno per un vero inserimento socio-culturale: non può essere quindi considerata solo una struttura di pronto intervento, ma una rete di scambio bilaterale.

Eppure, al di là di esempi di CTP 'virtuosi', il confronto all'interno della progettazione ICAM ha fatto emergere nel *Gruppo di Coordinamento* la consapevolezza che gran parte delle attività didattiche della rete venivano avviate senza un reale momento di accoglienza, ovvero limitando tale processo a brevi situazioni all'inizio dell'anno formativo durante il quale spesso la procedura dell'accoglienza veniva 'declassata' ad una mera operazione di ricognizione anagrafica ai fini della formalizzazione dell'iscrizione al CTP.

La necessità di una programmazione coordinata e omogenea dei corsi, prevista dalla programmazione FEI per tutti i *partner*, unitamente all'uscita delle *Linee Guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana* diffuse dal MIUR, in cui si trova (pag. 6) «la seguente articolazione oraria per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana (L2): n. 200 ore complessive, di cui n. 180 ore da destinare ad attività didattica e n. 20 ore da destinare ad attività di accoglienza e orientamento (per l'accertamento delle competenze in ingresso, il riconoscimento dei crediti, la stesura del patto

²⁵⁰ Proprio per una maggiore incisività si è scelto in questo lavoro di puntare sul termine 'inclusione' (cfr. 1.2.1).

formativo, ...)», ha portato ad una attenta riflessione sulle dinamiche in gioco proprio nel momento di primo approccio dell'utenza straniera con il CTP.

Per formulare un'offerta formativa adeguata, infatti, sono indispensabili la definizione di un patto formativo individuale e la personalizzazione di un percorso sostenibile per lo straniero. Questi costituiscono «lo snodo progettuale fondamentale del nuovo assetto organizzativo didattico, il cui momento centrale è costituito dalle attività di accoglienza e orientamento».

Infatti, continua ancora Mastrogiovanni (2011: 23),

dal momento che l'utenza di tali istituzioni è quanto mai variegata sia per età che per esperienze di vita e di lavoro, è evidente che si dovranno interpretare bisogni formativi molto diversificati, valorizzare i patrimoni di competenze e di esperienze posseduti dai soggetti adulti individuando, nello stesso tempo, le eventuali lacune e/o carenze di conoscenze in relazione agli aspetti generali e specifici che caratterizzano il percorso formativo prescelto, nella consapevolezza che solo il conseguimento di un adeguato livello di istruzione è garanzia di un pieno esercizio dei diritti di cittadinanza.

10.1.1 Il Vademecum e lo Sportello per l'accoglienza

Ed è proprio per valorizzare al meglio l'importanza di tale lavoro di 'impatto' che all'interno di ICAM3 ha trovato posto la progettazione di un vero e proprio sportello per l'accoglienza, istituito in ogni CTP e cui è stata dedicata una persona di riferimento con l'indicazione di creare – ove possibile – una vera e propria *Commissione per l'accoglienza* che sia in grado di curare, sotto la supervisione del responsabile dello sportello, tutte le procedure necessarie.

Procedure, compiti, eventuali materiali e dinamiche connesse ad uno svolgimento completo ed efficace del momento di accoglienza, hanno trovato posto all'interno di un *Vademecum* operativo, condiviso dal *Gruppo di Coordinamento* e trasmesso a tutta la rete.

Tra le cose fondamentali che il *Vademecum* permette di chiarire c'è proprio la funzione docente, anche alla luce di quanto scritto nell'ultimo Contratto Collettivo Nazionale del Comparto Scuola, all'art. 22 che riguarda il

“Personale impegnato in Attività di Educazione degli Adulti ed in Altre Tipologie di Attività Didattica”. Qui si legge al punto d) che «l’articolazione dell’orario di rapporto con l’utenza dei docenti in servizio presso i Centri Territoriali Permanenti è definita in base alla programmazione annuale dell’attività e all’articolazione flessibile su base annuale. Nelle funzioni di competenza dei docenti all’interno dell’orario di rapporto con l’utenza si debbono considerare le attività di accoglienza e ascolto, nonché quelle di analisi dei bisogni dei singoli utenti».

Il che equivale a dire che l’accoglienza non riguarda solo il responsabile di sportello, ma essenzialmente tutti i docenti del CTP, i quali possono per questo strutturarsi anche con un orario flessibile su base annuale.

La sottolineatura dell’accoglienza non come attività estemporanea, ma sistemica all’interno del CTP, ha portato a configurare una *Commissione per l’accoglienza* (non dissimile dalla *Commissione intercultura* che dovrebbe accogliere nella scuola dell’obbligo tutti i ragazzi stranieri di nuovo inserimento) alla quale spetta il compito di portare avanti l’attività.

La *Commissione per l’accoglienza*, in base alla grandezza del CTP, può essere così strutturata²⁵¹:

- un responsabile di sportello;
- uno/due (o più) docenti;
- uno/due (o più) mediatori²⁵².

Come indicato nel *Vademecum operativo* alla *Commissione* spetta:

- riunirsi periodicamente per valutare l’attività di sportello (decidere gli orari in sede e fuori sede, affrontare problematiche emerse, mantenere eventuali contatti con associazioni che possono costituire

²⁵¹ Il finanziamento di 120 ore, previsto nella progettazione del FEI ICAM3 e approvato dal Ministero dell’Interno, dovrebbe servire proprio a ‘sostenere’ questa struttura, che però necessita – anche in virtù di continuità e sistematicità del lavoro – del contributo del CTP in termini di personale (docenti curricolari) e parziale finanziamento, se necessario, al completamento delle attività.

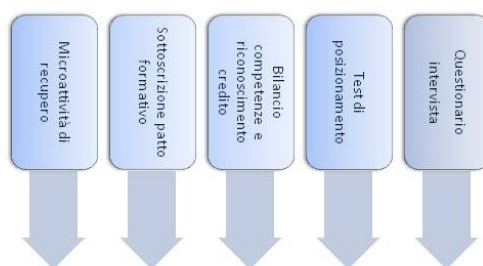
²⁵² Ed è possibile utilizzare la relativa voce finanziata dentro il FEI ICAM3.

una risorsa e un aiuto per la diffusione delle attività del CTP e l'accoglienza stessa);

- predisporre i materiali necessari;
- valutare, unitamente con il Referente del CTP, l'attivazione di corsi *ad hoc* in base a quanto emerge dall'attività di accoglienza.

Si tratta di un lavoro continuativo e trasversale rispetto all'attivazione dei singoli moduli didattici, un lavoro che anzi dovrebbe precedere l'attivazione degli stessi e facilitarne lo svolgimento, aumentando l'omogeneità dei corsisti e contribuendo a creare fin da subito un clima d'aula sereno e guidato.

Sportello accoglienza



Corsi di Integrazione Linguistica e Sociale (CILS)

	Settembre	Ottobre	Novembre	Dicembre	Gennaio	Febbraio	Marzo
Attivazione corso A2 sede	█	█	█				
Attivazione corso pre A1 fuori sede		█	█	█			
Attivazione corso A2 sede					█	█	
Attivazione corso A1 sede		█	█	█			
Attivazione corso A1 + fuori sede				█	█		
...							

10.1.2 Contenuti e attività per l'accoglienza

Il *Vademecum operativo* si propone altresì di fornire suggerimenti in merito all'accoglienza oltreché sul 'come', anche sul 'cosa', con indicazioni che non intendono essere prescrittive, ma indicative.

A partire da quanto scritto nelle *Linee guida per la progettazione dei Piani Regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi Terzi (A)*, secondo le quali

per garantire ai corsisti [sic] che devono svolgere la Sessione di formazione civica e di informazione ai sensi del D.P.R. n. 179/2011 e del successivo Accordo Quadro 7 agosto 2012, è necessario che i predetti corsi prevedano specifiche unità di apprendimento della durata complessiva di 10 ore (da realizzare nell'ambito della quota oraria destinata alle attività di accoglienza e orientamento) da progettare e attuare secondo le indicazioni contenute nelle "*Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*" (C) ed utilizzando materiali messi a punto dal Ministero dell'Interno, dal M.I.U.R., oppure reperiti o predisposti dai CTP.

Ciò vuol dire, in buona sostanza, che delle 20 ore previste per l'accoglienza nelle *Linee guida* (C), 10 sono destinate a *Formazione civica ed informazione*.

Le 10 ore rimanenti – che in realtà più che rimanenti dovrebbero essere preliminari anche alle ore di formazione civica – possono essere dedicate a:

- questionario-intervista²⁵³;
- test di posizionamento;
- ricognizione delle competenze e riconoscimento dei crediti;
- contrattazione di un "patto formativo";
- micro attività didattica di recupero.

Quest'ultima attività, forse quella meno identificabile all'interno delle procedura di accoglienza 'standard', è stata pensata dal *Gruppo di Coordinamento* e da chi scrive in virtù del frequente flusso di stranieri che giungono presso i CTP nel corso dell'anno formativo indipendentemente dalla calendarizzazione dei CILS, per quanto strutturati modularmente.

²⁵³ L'analisi dei dati del Questionario-Intervista sarà affrontata più avanti (cfr. 10.1.4), ma vale il sottolineare come il *Vademecum* operativo distingua tra metodi e strumenti. Il questionario è uno strumento, è neutro, freddo. Il metodo con cui può essere utilizzato è ciò che fa la differenza. E in questo trova senso il richiamo all'attenzione alla persona (cfr. documento *Italia 2020*), che vive spesso in maniera non indolore un progetto migratorio.

Pertanto lo sportello di accoglienza potrebbe anche servire per aiutare una persona (o un piccolo gruppetto) arrivata all'indomani di un corso appena avviato, per 'recuperare le lezioni perse' o comunque fornire con piccoli moduli di 2-4 ore (aiutati da compiti a casa e/o dall'utilizzo della piattaforma *on line*) quella formazione in più che può consentire un più morbido ed efficace inserimento nel gruppo classe che ha già avviato l'attività formativa.

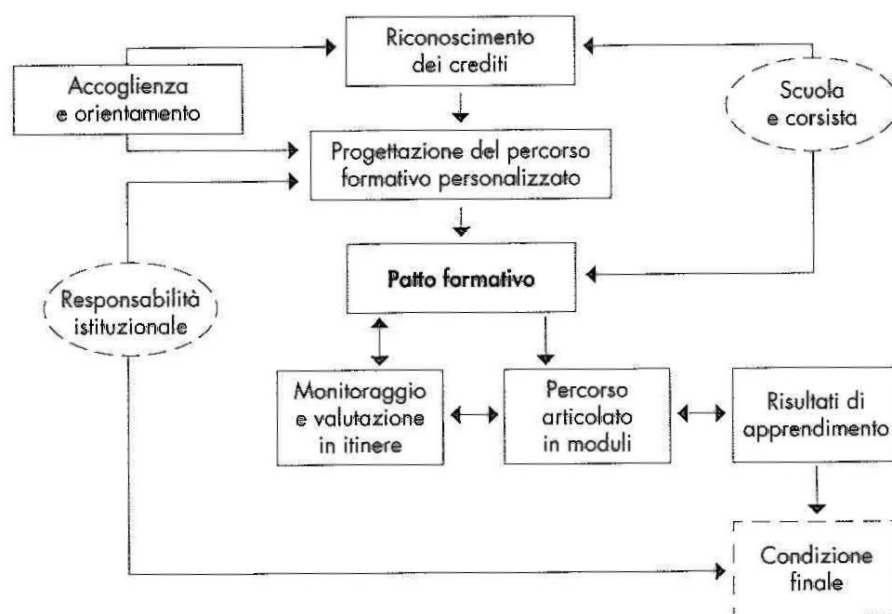
10.1.3 Il Fascicolo Personale

Uno degli strumenti di riferimento del lavoro di accoglienza è il *Fascicolo Personale*. La sua progettazione è iniziata nel corso di ICAM1 ed ha poi trovato una sistemazione durante la prima fase di ICAM2. Questo ha sostituito nel tempo il normale modulo di iscrizione e il *Gruppo di Coordinamento* ha convenuto nel nome di "fascicolo personale"²⁵⁴, nella volontà di indicare:

- con l'aggettivo "personale", l'idea di un percorso individualizzato, studiato per rispondere con efficacia e puntualità alle esigenze di chi si iscrive al CTP. Lo straniero viene da una storia personale complessa che va indagata con delicatezza al fine di valorizzare tutte le conoscenze e le competenze derivanti da esperienze pregresse (formali, non formali e informali) ed individuare le lacune e le necessità perché il percorso formativo proposto sia pienamente soddisfacente, nell'ottica per cui "non è l'adulto che si deve adeguare all'offerta formativa, ma l'offerta formativa che deve farsi carico delle esigenze e caratteristiche dell'adulto" (Gallina 2011: 14);
- con il nome "fascicolo" una raccolta, anche documentale, delle tappe di una storia e, in secondo luogo, aprire un *dossier* nel quale

²⁵⁴ Riportato negli allegati.

registrare tutte le tappe del percorso, con un *focus* sul “patto formativo” quale elemento vivo, aggiornabile, modificabile, adattabile in quanto tagliato su misura anche sulle esigenze logistiche²⁵⁵ dello straniero.



Come esemplifica ottimamente lo schema (Mastrogiovanni 2011: 24), appare evidente che

1. l'accoglienza è già un momento del percorso di apprendimento e, in quanto tale, deve essere pianificata e gestita come occasione per attivare l'apprendimento dell'adulto;
2. la pianificazione di questo percorso di studio non deve essere imposta, ma deve nascere come frutto di una condivisa traduzione in impegni delle tappe che devono essere realizzate per raggiungere gli obiettivi che l'adulto persegue.

Incentrato dunque sul *Patto formativo*, il *Fascicolo personale* realizzato all'interno di ICAM è suddiviso in 4 parti. Nella prima trovano posto tutte le informazioni anagrafiche necessarie per un corretto inserimento dello straniero nel CTP; in questa fase viene raccolta altresì la documentazione

²⁵⁵ Non deve sembrare secondario, infatti, che il patto formativo mostri una flessibilità legata ad esempio ad esigenze di orario, familiari, lavorative, dello straniero. Solo in questo modo, infatti, è possibile dare attuazione a quell'idea di accoglienza che – rifuggendo da un'ottica assistenzialistica – sappia comunque assicurare allo straniero un supporto anche sociale e psicologico quanto mai importante (Massara 2001).

(se in possesso dello straniero) comprovante le precedenti esperienze di apprendimento, sia nel Paese di provenienza che dopo il suo arrivo in Italia. La seconda parte è dedicata al bilancio delle competenze, attraverso tutti gli strumenti sopra descritti. Tale bilancio viene ‘tradotto’ ad opera della *Commissione accoglienza* in un certo numero di crediti equiparati ed equiparabili, in termini di ore, ai livelli di conoscenza della lingua italiana così come previsti dalle *Linee guida (C)*.

Parte II: accertamento delle competenze e riconoscimento dei crediti

Tabella per il riconoscimento crediti/competenze²⁵⁶ di _____
(da compilare a cura della Commissione per l'Accoglienza)

a) In fase di accoglienza, l'accertamento delle competenze in ingresso tramite intervista/colloquio, ricognizione esperienze formative pregresse (in Italia, ma anche nel paese di origine), somministrazione prove di conoscenza linguistica nelle principali abilità, ha portato al riconoscimento dei crediti come da tabella sottostante:					
<input type="checkbox"/> Livello A1	ascolto	h 20	crediti riconosciuti ore	_____	_____
	lettura	h 20	crediti riconosciuti ore	_____	_____
	interazione orale e scritta	h 20	crediti riconosciuti ore	_____	_____
	produzione orale	h 20	crediti riconosciuti ore	_____	_____
	produzione scritta	h 20	crediti riconosciuti ore	_____	_____
	Totale ore				_____
<i>(oppure)</i>					
<input type="checkbox"/> Livello A2	ascolto	h 15	crediti riconosciuti ore	_____	_____
	lettura	h 15	crediti riconosciuti ore	_____	_____
	interazione orale e scritta	h 20	crediti riconosciuti ore	_____	_____
	produzione orale	h 15	crediti riconosciuti ore	_____	_____
	produzione scritta	h 15	crediti riconosciuti ore	_____	_____
	Totale ore				_____
- note _____					

La terza parte è il “patto formativo”²⁵⁶ vero e proprio, tagliato in direzione dell’apprendimento della lingua italiana, ma aperto alla possibilità che lo straniero possa poi accedere a percorsi ulteriori di formazione, finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e della certificazione attestante l’acquisizione delle competenze di base connesse all’obbligo di istruzione²⁵⁷, o anche – perché no? – finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica²⁵⁸.

²⁵⁶ È possibile anche far riferimento ai criteri generali e alle modalità stabilite nelle *Linee guida* di cui all’art. 11, comma 10 del D.P.R. 263/2012.

²⁵⁷ Secondo il decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139.

²⁵⁸ L’idea di fondo è che il *Fascicolo personale* possa integrarsi con le indicazioni contenute nel nuovo regolamento attuativo dei CPIA, di cui al momento sono state fornite le linee guida relative all’avvio dei progetti assistiti a livello nazionale (cfr. “10 passi verso i CPIA”, art. 11, comma 1 del D.P.R. 263/12 e nota MIUR n. 4241 del 31 luglio 2013).

Parte III: patto formativo

PERCORSO CONCORDATO DI _____

a) A seguito dell'accertamento delle competenze in ingresso tra il CTP e il/la richiedente si concorda un percorso formativo così articolato: *[*il modulo di civica va svolto preferibilmente entro i 90gg dalla firma dell'Accordo]*

<input type="checkbox"/> Accoglienza	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> pre A1	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> Livello A1	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> livello A1+ (accordo)	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> Livello A2	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> modulo di civica*	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> alfab. informatica	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> altro	(periodo)	_____	per ore	_____
			Totale ore	_____

- note _____

b) raccomandazioni particolari per il corretto svolgimento del percorso formativo:

_____	Al termine del percorso, in caso di positiva valutazione da parte della commissione, il richiedente viene ammesso all'esame di attestazione per il livello	<input type="checkbox"/> A1
_____		<input type="checkbox"/> A2

C) iscrizione alla Piattaforma ICAM:

id	_____	DS	_____
----	-------	----	-------

Il presente patto formativo prevede _____ ore di frequenza. È ammesso un massimo del 25% di ore di assenza. La commissione, prima dell'ammissione all'esame di attestazione esaminerà eventuali casi particolari e situazione per situazione.

Il Corsista si impegna a rispettare il presente PATTO FORMATIVO.

Il CTP si impegna a fornire i percorsi formativi e a rispettare il presente PATTO FORMATIVO

Il patto, firmato dall'interessato e dalla Commissione accoglienza, prevede anche una sezione per eventuali aggiornamenti durante il percorso.

La quarta parte, infine, contiene uno stralcio del verbale dell'esame di attestazione linguistica, che riporta le votazioni dei punteggi di ogni singola prova, ivi incluso un punteggio di ammissione legato alla frequenza e al profitto riscontrato durante il Corso di Integrazione Linguistica e Sociale.

Parte IV: esame finale e rilascio dell'attestazione^{5*}

VERBALE D'ESAME (sintesi) DI _____

a) Al termine del percorso concordato nel patto formativo, il/la corsista è stato ammesso all'esame per l'attestazione di livello A1 - A2:

L'esame ha avuto inizio alle ore _____ . L'esame è terminato alle ore _____ .

1. Punteggio ammissione	Punteggio acquisito	_____ /	20
2. Prova di comprensione orale	Punteggio riportato	_____ /	15
3. Prova di comprensione scritta	Punteggio riportato	_____ /	15
4. Prova di produzione scritta	Punteggio riportato	_____ /	10
5. Prova di interazione orale (dialogo)	Punteggio riportato	_____ /	20
6. Prova di produzione orale (monologo)	Punteggio riportato	_____ /	20
Punteggio complessivo dell'esame			_____ / 100

- note _____

^{5*} condotto sulla base del Vademecum Regionale della Rete CTP Marche.

La strutturazione anche fisica del *Fascicolo personale* come una ‘cartellina-contenitore’ permette allo straniero di conservare tutta la documentazione prodotta durante il percorso.

10.1.4 Un questionario per conoscere l’utenza

Tra tutti gli strumenti messi a punto da chi scrive, insieme al *Gruppo di Coordinamento*, di particolare interesse è stato il lavoro intorno ad un questionario²⁵⁹ finalizzato a conoscere meglio l’utenza dei CTP marchigiani, al fine di focalizzarne al meglio i bisogni e prospettive.

Il questionario, dopo essere stato condiviso e testato dal *Gruppo di Coordinamento*, è stato messo a disposizione di tutti sulla *home page* del sito, con la possibilità di compilazione, oltreché nella versione cartacea, direttamente *on line*.

Anche in questo caso, come per i questionari somministrati al momento del test, diverse sono state le sezioni per l’indagine.

Dopo una breve ricognizione anagrafica, la sezione A mira a conoscere “esperienze personali, educative e professionali”.

Questionario di rilevazione statistica a fini di ricerca

Luogo dell'intervista		Data
Regione	Comune	16/12/2013 gg/mm/aaaa
Paese di origine		Sesso
Età		Maschio
<input type="checkbox"/> < 18 <input type="checkbox"/> 18-25 <input type="checkbox"/> 25-40 <input type="checkbox"/> > 40		Livello di lingua
		<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1/C2

SEZIONE A: esperienze personali, educative e professionali

1) Quanti anni sei andato a scuola nel tuo paese? mai meno di 2 anni 2-5 anni 5-8 anni più di 8 anni

2) Quante lingue conosci oltre a quella del tuo paese e all'italiano? Quali sono?
 nessuna una
 due
 più di due

3) Per quale motivo hai lasciato il tuo Paese?
 per trovare lavoro per studiare per stare con la famiglia per motivi religiosi o politici
 altro

4) Hai vissuto in altri Paesi oltre al tuo? Quali?
 solo in Italia in Italia e in

5) Cosa facevi nel tuo Paese?
 facevo lo studente lavoravo cercavo lavoro stavo a casa, mi occupavo della famiglia
 altro

6) Se lavoravi, che lavoro facevi nel tuo Paese?

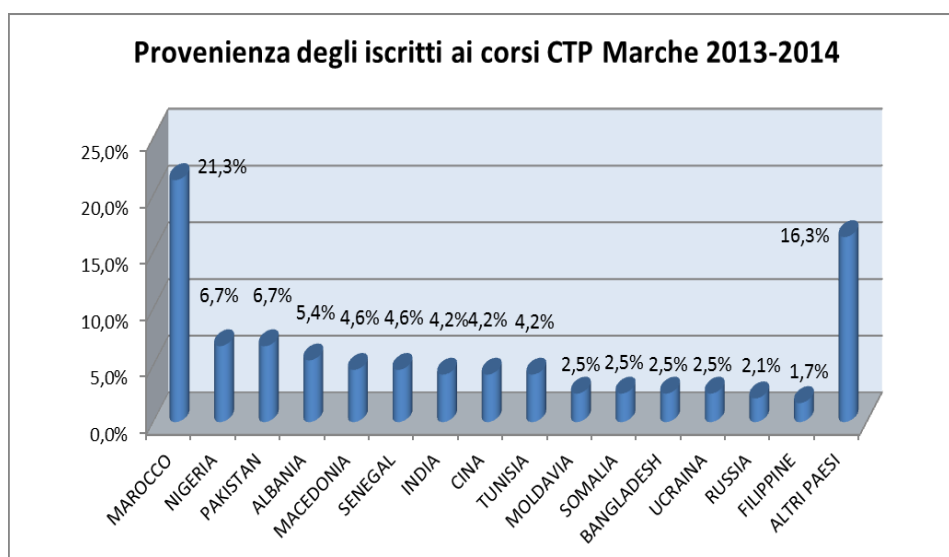
7) Da quanto tempo vivi in Italia?
 meno di 6 mesi 6 mesi- 1 anno 1-2 anni 2-5 anni più di 5 anni

8) In questo momento cosa fai?
 sono studente lavoro sono in cerca di lavoro sono casalinga mi occupo della famiglia
 altro

9) Se lavori che lavoro fai qui in Italia?

²⁵⁹ Il questionario fa parte tra l’altro di un più vasto progetto di ricerca che chi scrive ha avviato unitamente ad Angela Giallorenzo e Laura Mingozzi per un monitoraggio sul territorio nazionale. Nelle Marche, con la preziosa collaborazione dei Referenti dei CTP, sono stati compilati 239 questionari, che rappresentano circa un quinto degli iscritti ogni anno ai corsi CILS nei 13 Centri regionali; su tale campione verte l’analisi presentata in questo paragrafo.

Somministrato nella fase di accoglienza, il questionario ci restituisce una fotografia abbastanza fedele delle classi del CTP marchigiani, a partire dall'utenza che, sebbene risenta di sacche di immigrazione a connotazione territoriale²⁶⁰, presenta una netta prevalenza dell'etnia marocchina (21,3%).



Se paragoniamo i dati degli iscritti ai Corsi di integrazione linguistica e sociale con quelli ricavati dai questionari somministrati prima e dopo il test D.M. 4 giugno 2010 (cfr. 9.5.4.), ci accorgiamo subito che la presenza dell'etnia albanese (5,4%) e macedone (4,6%) è percentualmente molto meno rilevante. Un dato che può essere ricondotto sostanzialmente a due fattori:

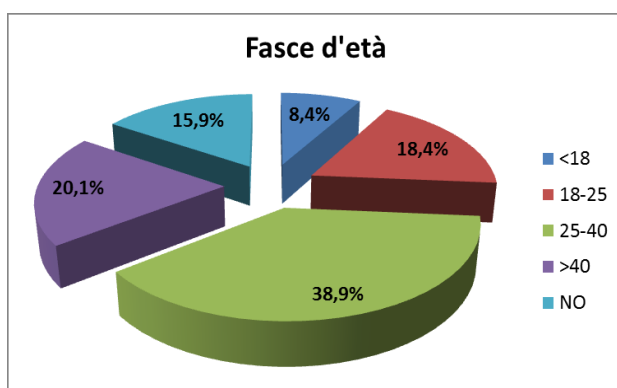
- da un lato la maggiore permanenza degli immigrati balcanici arrivati in massa negli anni '90 rispetto all'etnia marocchina, che rappresenta nella regione un'immigrazione più recente;
- dall'altra la maggiore facilità con cui albanesi e macedoni riescono ad apprendere – a livello orale – la nostra lingua, cosa che li spinge a

²⁶⁰ È il caso della nutrita comunità pakistana per il basso maceratese, o quella indiana nel fabrianese. Curiosità vuole che nella città di Fabriano, oltre a rappresentare l'etnia più numerosa, l'India ha raggiunto un significativo primato. Il cognome "Singh" è infatti il più diffuso nell'area del Comune ed ha superato cognomi storici del luogo come Stroppa, Ferretti, Latini o Ruggeri.

tentare la via del test piuttosto che intraprendere un percorso formativo.

Sostanzialmente equiparabili alle percentuali di coloro che fanno richiesta del test sono invece gli iscritti di origine africana (Nigeria 6,7%, Senegal 4,6%) e asiatica (Pakistan 6,7%, India 4,2%, Cina 4,2%).

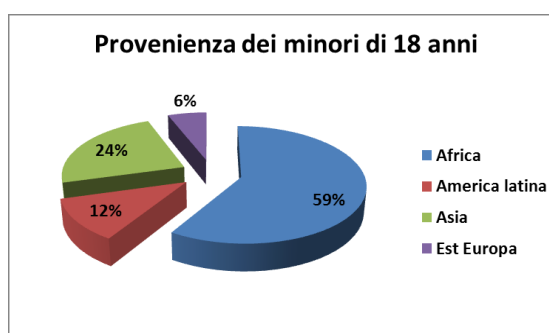
Un dato particolare è la presenza, se pur percentualmente non rilevante, ai Corsi serali dei CTP anche di nazionalità che non hanno alcun 'obbligo' di apprendimento legato al rilascio del permesso di soggiorno, quali Polonia, Romania, Germania, Spagna, Portogallo.



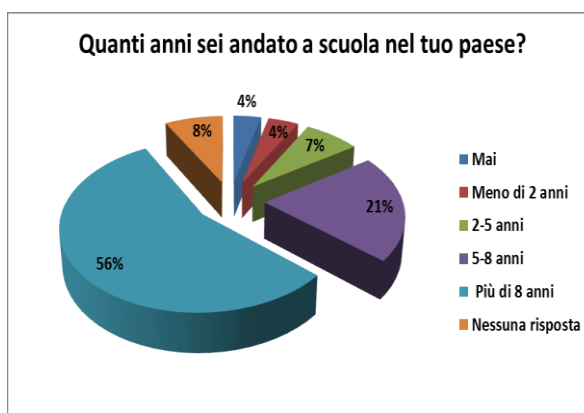
La percentuale di iscritti maschi (51,9%) e femmine (48,1%) vede una leggera prevalenza dei primi, mentre, per quanto riguarda le fasce d'età, la maggioranza assoluta è compresa nelle

fasce tra 18 e 40 anni, anche se oltre il 20% dichiara un'età superiore ai 40, segno di una presenza immigrata non più e non solo giovanissima.

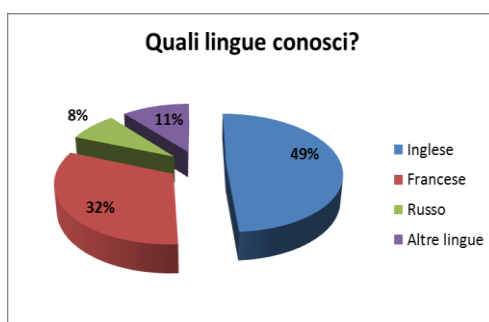
L'8,4% di quanti hanno dichiarato la propria età si colloca al di sotto dei 18 anni e tra questi la maggioranza proviene dal continente africano, seguito da Asia e America latina.



Tra i dati più interessanti in assoluto c'è probabilmente quello che riguarda la scolarizzazione degli intervistati. La maggioranza assoluta (55,7%) dichiara di aver frequentato nel proprio paese almeno 8 anni di scuola, il 20,9% tra 5 e 8 anni, e il 7,6% tra 2 e 5 anni. Relativamente pochi dunque coloro che necessitano di interventi di alfabetizzazione o prealfabetizzazione, anche se va considerato quel 7,8% che non ha risposto alla domanda e che potrebbe facilmente far lievitare la percentuale di questi ultimi²⁶¹.



Ovviamente il dato scolarizzazione legato solo agli anni di frequenza poco ci dice in merito alla conoscenza dell'alfabeto latino, sebbene studi abbiano oramai confermato un nesso tra l'esistenza e la durata di una scolarità pregressa e la maggiore facilità con cui si apprende una lingua seconda (cfr. Minuz 2005a: 63).



È importante, comunque, tener presente che i dati qui presentati a livello statistico su base regionale hanno una valenza differente se letti dai docenti all'interno del percorso di accoglienza e combinati con altre importanti informazioni, come ad

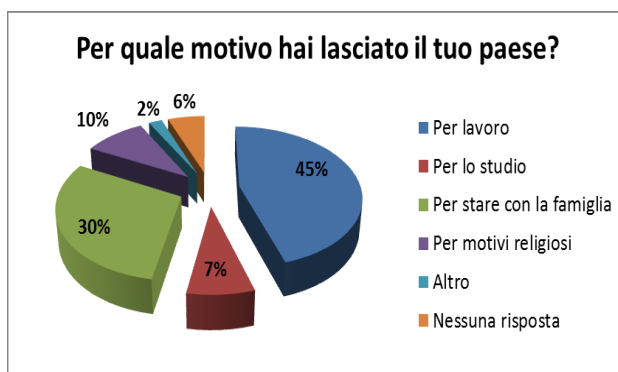
esempio la conoscenza di altre lingue straniere.

²⁶¹ Sebbene i questionari siano stati utilizzati durante le giornate di accoglienza, nel grande afflusso dei primi mesi dell'anno formativo spesso la compilazione è stata fatta autonomamente dallo straniero o con l'aiuto di parenti e amici accompagnatori. Un simile dato lasciato vuoto lascia facilmente presumere una bassa scolarizzazione.

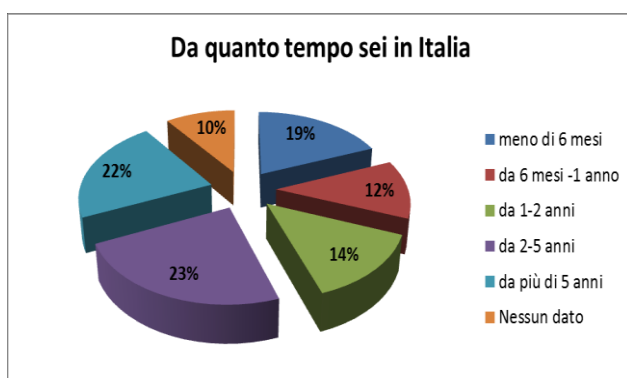
Oltre il 40%, infatti, dichiara di conoscere un'altra lingua che, nel 49% dei casi è l'inglese, nel 32% francese, nell'8% russo²⁶², mentre il rimanente 11% viene diviso tra spagnolo, tedesco, greco e albanese²⁶³.

Per valutare al meglio le dinamiche di apprendimento linguistico non sarà poi indifferente vagliare quel 14,6% che dichiara di essere stato in un altro paese prima di giungere in Italia, con in testa la Francia (30%), seguita da Germania (16%), Grecia (14%), Libia (8%), Turchia (5%) e Spagna (5%).

Tra le motivazioni per cui l'immigrato ha lasciato il proprio paese troviamo in testa il lavoro (45,6%), ma una buona percentuale risponde anche per motivi di famiglia (30,1%), indice di una crescita di domande di ricongiungimento familiare. Significativo che le motivazioni religiose (9,6%) superino la volontà di lasciare il paese per studiare (7,5%), sebbene il 31,4% dichiarò che nel proprio paese studiava.



Quanto al tempo di permanenza in Italia, la maggioranza dichiara di essere in Italia da un tempo compreso tra 2 e 5 anni (23,4%) o addirittura da più di 5 anni (21,8%), un segnale quanto mai esplicito di come i requisiti di



conoscenza della lingua ai fini dell'ottenimento del permesso CE, introdotti dalla legge 94/2009, abbiamo realmente costituito una spinta forte ad avviare percorsi di

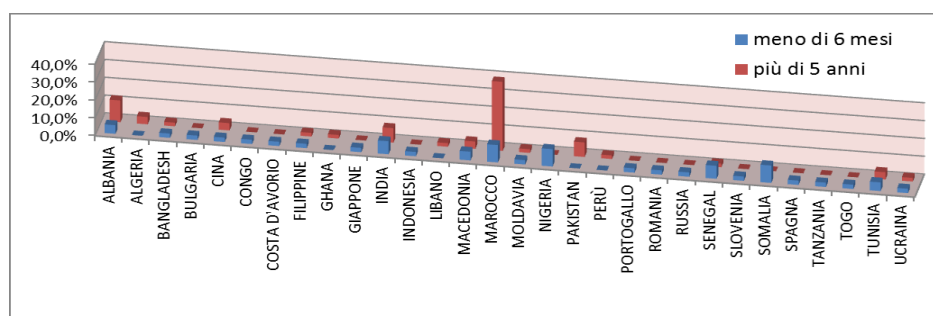
²⁶² Si tratta degli intervistati dall'Ucraina e dalla Moldavia.

²⁶³ Intesa qui come lingua diversa dal macedone.

formazione linguistica e sociale. Ed è una riprova di come un modello di inclusione non possa esimersi da una pianificazione educativa anche in termini di ‘obbligatorietà’.

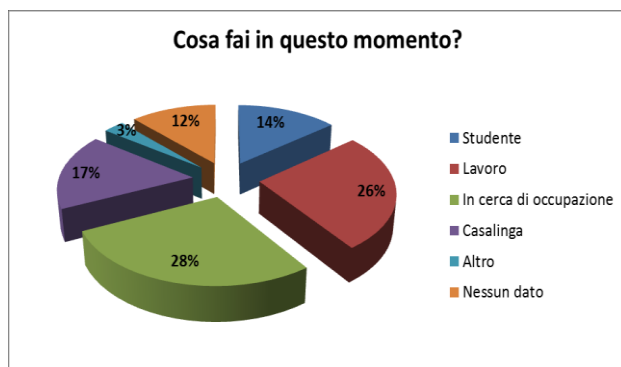
Tra le rimanenti opzioni sul periodo di permanenza in Italia, spicca la percentuale di chi è arrivato da meno di 6 mesi (18,8%), un segnale indiretto di un flusso migratorio che, almeno per la regione Marche, è ben lungi dal definirsi esaurito.

Se poi andiamo ad analizzare le nazionalità che compongono queste percentuali, si trovano dei riscontri particolari, non tanto rispetto al continente di provenienza, per il quale si constatano all’incirca le stesse percentuali tra gli intervistati che sono qui da oltre 5 anni e coloro che sono arrivati da meno di sei mesi, quanto alla singola nazione: 16 sono le nazionalità dei corsisti in Italia da oltre 5 anni, con gruppi anche abbastanza numerosi, come i corsisti provenienti da Marocco, Albania, India e Pakistan; salgono invece a 25 le nazionalità di quanti sono arrivati da meno di 6 mesi, senza gruppi maggioritari, ma con una grande parcellizzazione delle provenienze.



Un’indicazione che chiama i docenti ad un lavoro interculturale sempre più dettagliato e attento nella misura in cui la composizione delle classi, soprattutto dei livelli più bassi, viene a connotarsi come estremamente eterogenea.

Alla domanda 8 – “In questo momento cosa fai?” – il 28% ha risposto di essere in cerca di lavoro, una percentuale più alta di coloro che lavorano



(26,4%) o che stanno a casa (17,2%) o che studiano (14,2%), segno che la crisi morde anche la componente straniera.

Tra i lavori, non

diversamente da quanto emerso dagli altri questionari, spiccano l'operaio, il muratore, l'agricoltore, ecc..

La sezione B riguarda invece "bisogni e aspettative" dello straniero.

SEZIONE B: Bisogni/aspettative

10) Quando sei arrivato in Italia di cosa avevi più bisogno? (Scrivi numeri da 1 a 6)

trovare lavoro trovare casa fare i documenti imparare la lingua conoscere persone altro

11) Quali persone incontri di solito?

parenti colleghi di lavoro amici nessuno altro

12) Da dove vengono queste persone?

dal mio Paese dall'Italia da altri Paesi

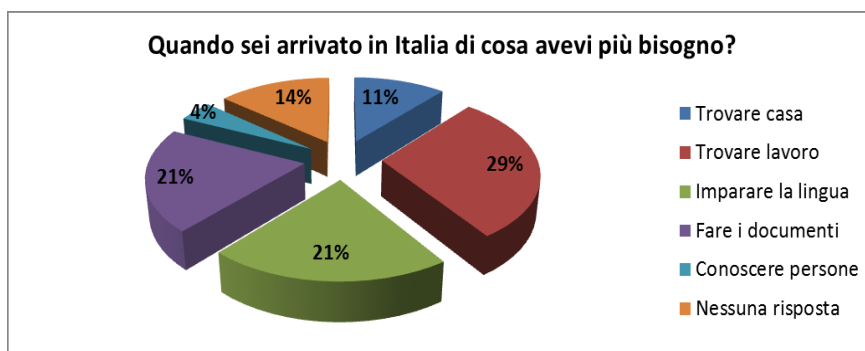
13) Quali sono i tuoi progetti per il futuro?

trovare un lavoro avviare un'attività in proprio (negozi, ecc.) cambiare lavoro occuparmi della casa/famiglia altro

14) Che cosa vuoi fare nei prossimi anni?

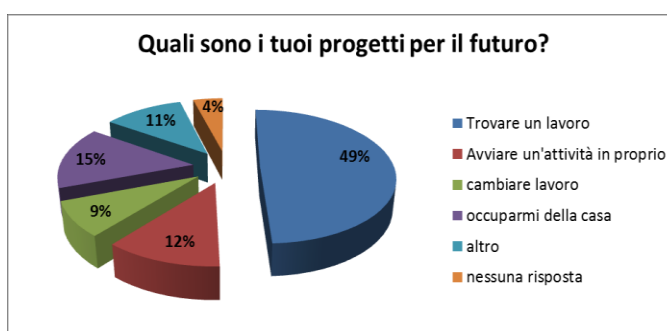
tornare nel mio Paese restare in Italia andare in un altro Paese

La necessità più impellente al momento dell'arrivo in Italia è senza dubbio il lavoro (29%) e, al contrario, "conoscere persone" è stato indicato come ciò di cui si sente minor bisogno (4%). La casa non appare essere una priorità (11%), probabilmente perché chi si appresta ad un progetto migratorio si premura quantomeno di avere una sistemazione di appoggio, mentre a parità di importanza, subito dopo il lavoro, troviamo il bisogno di imparare una lingua (21%) e il bisogno di fare i documenti (21%).



Per quanto riguarda gli incontri, la maggioranza assoluta viene data a parenti (47,4%) ed amici (28,4%) rispetto ai colleghi di lavoro (13,9%) e si tratta di persone che vengono sia dal proprio Paese (45,7%) che dall'Italia (37,2%); bassissima la percentuale di chi incontra persone provenienti da altri Paesi (3,6%).

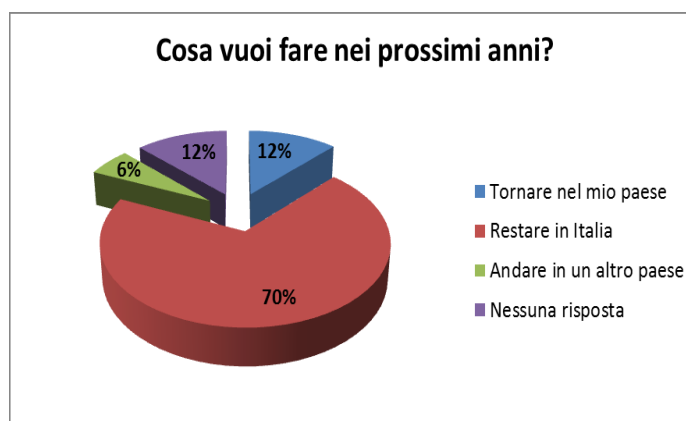
Oltremodo interessanti le risposte alle domande legate alla progettualità sul futuro. Ovviamente in testa ai desideri c'è quello del lavoro (49%), seguito dalla volontà di dedicarsi alla casa e alla famiglia (15%), ma anche una significativa percentuale di chi, tra i propri progetti, ha quello di



avviare un'attività in proprio (12%)²⁶⁴.

A chiudere la sezione, l'indicatore di lettura che, sicuramente, colpisce più di ogni altro è legato alla domanda sulla volontà di restare in Italia oppure tornare nel proprio paese.

Il 70,3% dichiara di voler rimanere in Italia, contro il 12,1% che spera invece di tornare nel proprio Paese e il 5,9% che progetta di emigrare in un altro Paese. Un



²⁶⁴ Tra questi, un questionario ha colpito particolarmente l'attenzione di chi scrive. Si tratta di una donna pakistana che, dopo aver barrato la casella "sono casalinga, mi occupo della famiglia", tra le opzioni di risposta alla domanda 8 ha compilato anche il campo libero della domanda successiva – "Se lavori, che lavoro fai?" – ha scritto: "Vendo prodotti del mio paese". Segno di una piccola imprenditorialità che nasce in modo estemporaneo, ma che poi progetta consapevolmente il proprio futuro.

desiderio di stanzialità, come si è già avuto modo di osservare, che taglia alla radice facili proclami politici e deve consapevolmente e positivamente attivare ogni azione per consolidare le basi di una società multietnica.

L'ultima sezione del questionario è interamente dedicata alla lingua italiana ed ha la funzione di fornire ai docenti preziose indicazioni sul singolo iscritto così come sulla classe, relativamente alle conoscenze pregresse e alla percezione dell'italiano che ogni straniero del gruppo vive.

SEZIONE C: La lingua italiana

15) Conoscevi l'italiano prima di venire in Italia? sì, bene sì, ma poco no

16) Se lo conoscevi già, come lo hai imparato? a scuola/a un corso parlando con amici/parenti guardando la TV da solo leggendo/studiando altro

Le prime due domande riguardano la conoscenza previa dell'italiano. Bassa la percentuale di quanti hanno dichiarato di conoscere l'italiano prima di arrivare in Italia; a saperlo “bene” era l'1,7% e “poco” il 17,6%.

Quanto alle modalità di apprendimento, chi lo conosceva²⁶⁵ dice di averlo imparato soprattutto parlando con amici e parenti o guardando la TV (la componente albanese).

Quanto invece alla conoscenza attuale dell'italiano in generale e, nello specifico, alla percezione della padronanza linguistica divisa per abilità, le risposte fornite presentano un quadro eterogeneo, in linea con la varietà tipologica delle lingue, la differente scolarizzazione, ma – soprattutto – il diverso periodo di permanenza in Italia.

17) Adesso pensi di conoscere l'italiano molto bene abbastanza bene poco per niente

18) In italiano riesci a parlare: molto bene abbastanza bene poco per niente

In italiano riesci a ascoltare: molto bene abbastanza bene poco per niente

In italiano riesci a leggere: molto bene abbastanza bene poco per niente

In italiano riesci a scrivere: molto bene abbastanza bene poco per niente

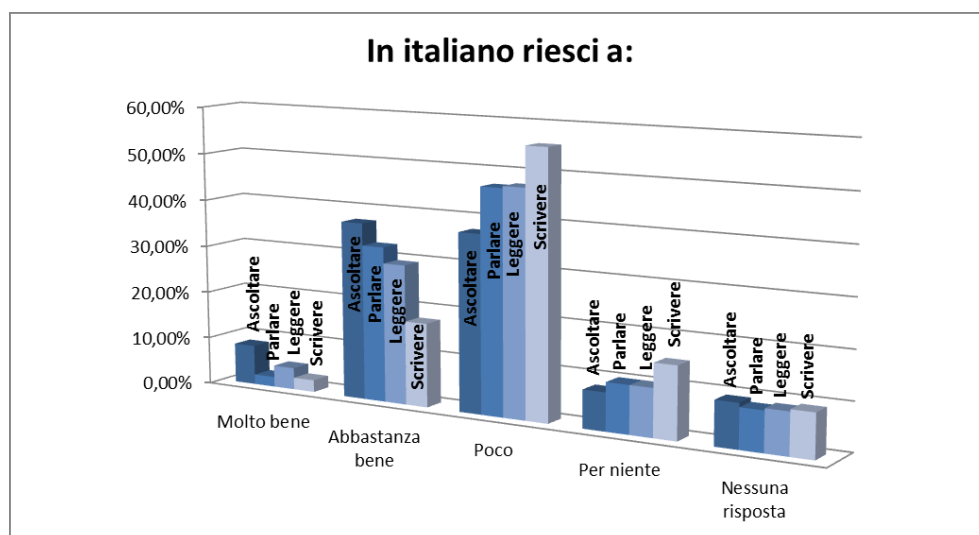
²⁶⁵ Nella lettura dei questionari si è avuto modo, in realtà, di verificare un equivoco nella compilazione. Molte persone che hanno dichiarato di non conoscere l'italiano prima di venire in Italia hanno poi compilato la successiva domanda 16 fornendo indicazioni sull'apprendimento che – ovviamente – è legato ad una permanenza nel nostro paese. Ci sono però eccezioni positive come una donna eritrea che ha dichiarato di averlo appreso tramite un “gruppo di missionari”.

In generale la conoscenza dell'italiano viene così ripartita: “molto bene” il 4,6%, “abbastanza bene” il 30,1%, “poco” il 45,2% e “per niente” l’8,8%.

Percentuali che, ricondotte alle risposte date per ogni singola abilità, presentano dati interessanti.



Prendiamo ad esempio per ogni abilità la percentuale di quanti hanno indicato “abbastanza bene” alla domanda “in italiano riesci a”:



questa decresce progressivamente dal 37,2% nella capacità di ascolto, al 32,6% nel parlato, al 29,3% nella lettura e al 17,6% nella scrittura.

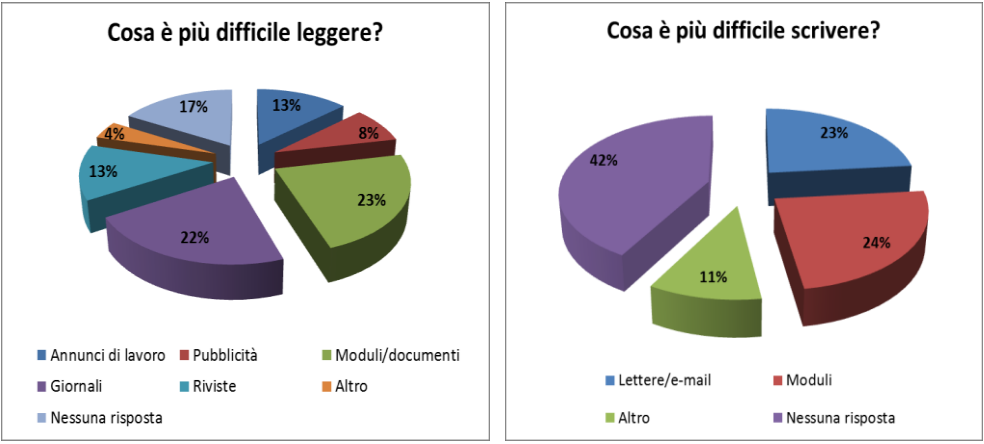
Se invece si prende a campione la percentuale di chi ha barrato la casella “per niente” ritroviamo un 7,9% per l’ascolto, che sale al 10% sia per il parlato che per la lettura fino al 15% della scrittura.

Scendendo ancor più nel dettaglio delle abilità legate allo scritto indagate nelle domande 19 e 20,

19) Per te cosa è più difficile leggere? (Scrivi numeri da 1 a 6) annunci di lavoro pubblicità moduli/documenti giornali riviste altro

20) Per te cosa è più difficile scrivere? (Scrivi numeri da 1 a 3) lettere/email moduli altro

troviamo in testa alle cose più difficili da leggere moduli e documenti (23%), seguiti da vicino da giornali (22%) e riviste (13%), mentre annunci di lavoro e pubblicità appaiono quale tipologia più immediata da decifrare. Tra le cose più difficili da scrivere, sebbene pressoché identiche appaiano le percentuali, spiccano ancora una volta i moduli (24%) e a seguire le lettere o le e-mail (23%).



Un'indicazione preziosa di lavoro per la programmazione dei corsi, ma – indirettamente – anche una segnalazione per la preparazione del test di lingua italiana previsto dal D.M. 4 giugno 2010.

Tra le prove di interazione scritta – come previsto dal *Vademecum* – troviamo spesso la richiesta di compilare moduli, forse nell'idea che riempire un *format* prestampato sia procedura estremamente semplice e diretta. Una lettura attenta dei risultati di questo questionario potrebbe aiutare molti docenti ad una presa di coscienza in funzione di:

- dedicare durante il corso delle lezioni apposite alla compilazione di moduli, sia in ottica di familiarizzazione che di acquisizione di quella che, al fondo, è una metacompetenza²⁶⁶;

²⁶⁶ Estremamente significative appaiono le parole di Freddi che, a seguito ancora una volta di un'indagine per indentificare le parole italiane che gli studenti immigrati trovano più

- migliorare la costruzione delle prove e, nella fattispecie, della terza prova test D.M. 4 giugno 2010;
- migliorare nella valutazione della capacità di interazione, senza far pesare su questa una difficoltà originale nella comprensione dovuta alla particolarità del *format* presentato.

Le domande 21 e 22 mirano invece ad indagare altri aspetti importanti e cioè la frequenza del parlato in italiano e nella lingua madre.

21) Ogni giorno quanto parli italiano?

A CASA mai quasi mai poco abbastanza sempre

A SCUOLA mai quasi mai poco abbastanza sempre

A LAVORO mai quasi mai poco abbastanza sempre

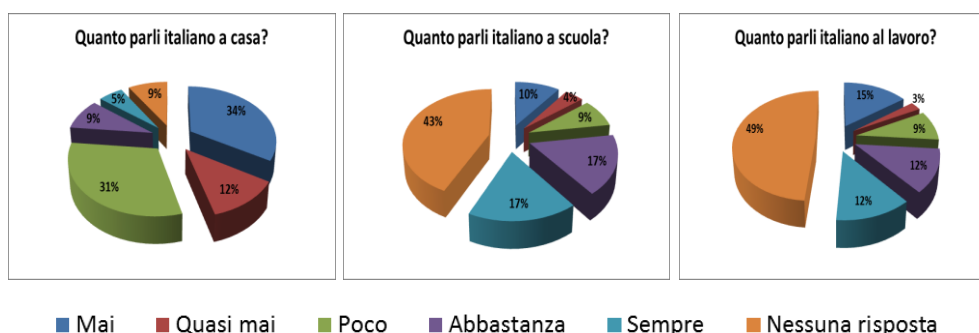
22) Ogni giorno quanto parli nella tua lingua?

A CASA mai quasi mai poco abbastanza sempre

A SCUOLA mai quasi mai poco abbastanza sempre

A LAVORO mai quasi mai poco abbastanza sempre

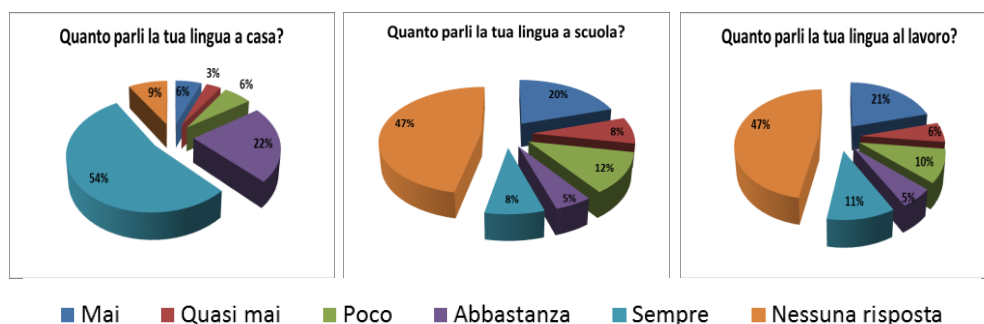
Leggendo i dati relativamente ai vari ambienti si scopre che l'italiano è poco usato a casa, sicuramente di più al lavoro, ma soprattutto a scuola, che si rivela come l'ambiente principale di utilizzo della lingua italiana.



Percentuali che si invertono quando la lingua per comunicare è quella del proprio paese, la preferita a casa (dichiara sempre il 56,3%) e con un netto

difficili, è giunto alle medesime conclusioni: «Lo spoglio delle schede rese dai giovani immigrati ha fornito indicazioni-riflessioni significative, ancorché incomplete. La parola risultata più difficile è *modulistica*, la quale rimanda ai moduli da compilare alla segreteria della scuola, agli uffici pubblici (comune, questura, ospedale, posta, banche...) e allo sviluppo di pratiche che tutti ci avvolge e che chiamiamo *burocrazia*» (2010: 159).

calo delle indicazioni di utilizzo al lavoro e soprattutto a scuola, indicatori che, addirittura, dalla maggior parte degli intervistati non vengono neppure presi in considerazione: non ha indicato nessuna risposta sull'utilizzo della propria lingua a scuola il 46,9% e al lavoro il 47,3%, in una sorta di *'damnatio memoriae'* su cui si potrebbe riflettere a lungo.



L'ultima domanda, prima della sezione D – riservata ad eventuali osservazioni dell'intervistatore che possono tornare utili per la progettazione del corso –, indaga invece cosa gli stranieri che si iscrivono al corso ritengono più importante imparare.

23) Per te al corso di italiano è importante imparare: (Da 1 a 6; 1 più importante a 6 meno)

a parlare a capire quello che dicono gli altri a scrivere la grammatica le regole della legge italiana altro

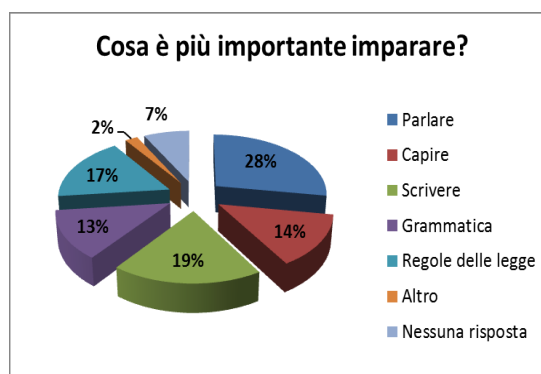
SEZIONE D: Osservazioni dell'intervistatore

Classificazione intervista: 1

Al primo posto la volontà di apprendere a parlare (28%) e a scrivere (19%), probabilmente come esigenza di una relazione il meno possibile sbilanciata con i nativi; in questo l'esigenza di capire – in virtù del fatto che molti sono in Italia già da tempo – slitta al 4° posto con il 14%, mentre sostanzialmente in coda troviamo l'interesse per la grammatica, sentita poco interessante come categoria in sé, avulsa dal contesto di pragmaticità.

Al terzo posto, invece, – dato oltremodo interessante – il 17% degli intervistati desidera apprendere le “regole della legge italiana”, indicazione importante per la programmazione delle attività didattiche, anche in virtù del fatto che le *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la*

formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi nell'ambito delle iniziative a carattere territoriale finanziati a valere sul Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi (A), uscite nel maggio 2013, rendono obbligatorio lo svolgimento di almeno 10 ore di formazione civica all'interno dei CILS.



10.2 Al lavoro sul *language testing*

Attività costante nell'arco dei tre anni di progetto è stata quella sull'analisi e produzione dei test di livello A2 mirata a:

- una selezione dei contenuti e delle tipologie di prove;
- concordare modalità ottimali di somministrazione;
- concordare azioni docimologiche in direzione di una maggiore efficacia.

Tale analisi, impostata dal gruppo dei docenti già prima dell'avvio di ICAM (cfr. 8.2.3), è proseguita secondo tre direttrici:

- un costante monitoraggio sugli esiti di superamento delle prove nei vari CTP della Regione (cfr. 9.5.3);
- l'analisi delle prove costruite dai CTP della rete;
- un lavoro di formazione e autoformazione sul *language testing*, nella convinzione che «se un ente certificatore è garante nei confronti degli individui e della società del raggiungimento di un determinato livello di competenza linguistico-comunicativa, attraverso pratiche

formalizzate e istituzionalizzate, tutto il suo operare deve essere improntato da varie considerazioni etiche» (Barni 2006: 54).

Se è vero, infatti, che i CTP non sono, né (speriamo) mai lo saranno, enti certificatori, è altrettanto oggettivo il fatto che le scelte normative fatte in seguito alla Legge 94/2009 hanno di fatto attribuito ai Centri una facoltà discriminante di non poco peso, ovvero attestare che uno straniero ha raggiunto un livello di conoscenza e competenza linguistica (A2) non solo in esito ai CILS, attività valutativa da sempre connessa al lavoro dei docenti di italiano L2, ma anche a seguito di un Test (cfr. 6.4.1 e 6.4.2) che gli stessi docenti dei CTP hanno compito di costruire, somministrare, correggere e valutare, entrando così in un'ottica certificatoria mai avuta prima²⁶⁷.

Va da sé pertanto che il *Gruppo di Coordinamento*, al di là di naturali ed ovvie perplessità²⁶⁸, ha sentito e sente l'imperativo morale di un lavoro professionale e professionalizzante (Barni 2005) per garantire la maggiore equità di trattamento agli stranieri che affrontano il test quale garanzia di convivenza ed integrazione fondata su valori costituzionalmente definiti.

Le decisioni che ogni docente dei 13 CTP va ad assumere ogni volta che costruisce, somministra, corregge e valuta un test, infatti, influiscono inevitabilmente sul futuro – quantomeno prossimo – dello straniero e vanno, sebbene inconsapevolmente, a configurare la loro attività come un esercizio di potere²⁶⁹.

²⁶⁷ Appare importante ricordare che numerosi CTP sono centri di somministrazione delle Certificazioni CELI, CILS o PLIDA, per cui i docenti hanno spesso una formazione minimale, ma come somministratori e non certo legata all'intero processo.

²⁶⁸ Cfr. Rocca 2013, Barni 2011.

²⁶⁹ Dei tentativi di 'corruzione' o comunque delle costanti richieste di avere trattamenti di favore, che sono conseguenza e palese dimostrazione di questo, se ne è già discusso.

10.2.1 Il gruppo per la costruzione delle prove

Sebbene sia costantemente proseguita in ogni CTP l'attività di costruzione delle prove come previsto dall'Accordo quadro dell'11 novembre 2011, fin da subito i CTP delle Marche si sono organizzati al fine di:

- condividere i test in ottica di confronto ed ottimizzazione del lavoro²⁷⁰;
- far convergere i materiali prodotti per una analisi della pertinenza dei test costruiti con i requisiti del *language testing*²⁷¹;
- realizzare una banca dati comune per dare avvio alla procedura di *testing on line* prevista dal D.M. 4 giugno, art. 3, comma 3.

A tal fine nasce un *Gruppo di Lavoro*²⁷² a livello centrale che inizia subito l'attività. Per garantire l'omogeneità delle prove e una più facile rielaborazione informatica viene definita, sulla scorta delle indicazioni del *Vademecum* ministeriale, ma anche del *Framework* e del *Sillabo* dei 4 Enti Certificatori, la struttura del test: le tecniche da utilizzare e le tipologie delle prove, alcuni criteri generali e la stesura delle indicazioni operative.

La raccolta e l'analisi delle prove prodotte, ovviamente, non ha mai avuto un'impostazione direttiva e critica, ma – nel pieno rispetto del lavoro di docenti che spesso hanno imparato sul campo tecniche il cui dominio richiede anni di studio e preparazione – il *GdL* ha affrontato con un'ottica costruttiva i materiali prodotti crescendo insieme e con tutti i docenti dei CTP della Rete.

²⁷⁰ Questo è avvenuto sia a livello regionale, ma in maniera costante e sistematica anche a livello provinciale. I 4 CTP della Provincia di Ancona, ad esempio, hanno spesso condiviso un modello unitario, facendo sì che la data del test – in accordo con la Prefettura – fosse la medesima su tutto il territorio e, di conseguenza, passando anche ad una prova unica.

²⁷¹ Per approfondimenti in tale direzione cfr. Porcelli 1998, Pichiassi 2000, Vedovelli 2005, Novello 2009.

²⁷² Anche *GdL*. Supervisionato da chi scrive e coordinato da due docenti che fanno parte del *Gruppo di Coordinamento*, Stefano Danti e Marcello Fedozzi, il gruppo raccoglie docenti da vari CTP ed il lavoro, oltretutto costantemente riportato al *GdC*, è visibile all'interno della piattaforma ICAM dove trovano posto i test prodotti.

Non è compito di questo lavoro riportare in maniera approfondita il lungo ed attento lavoro sulle prove, ma – a titolo puramente esemplificativo – si presenta un esempio di analisi²⁷³.

Si tratta del secondo ascolto della prova di comprensione orale; nel tempo di 13 minuti il brano viene presentato due volte con una pausa iniziale per permettere la lettura degli *item* e una pausa di alcuni minuti tra le due ripetizioni.

Di seguito è riportata la trascrizione, ma è possibile ascoltare la registrazione al link <http://176.31.34.71/iccs/didioluca/testanalisi.mp3>

La famiglia di Badu.

Badu è ghanese, è di Ada, una città vicino ad Akran nel Ghana. Ha 24 anni ed è in Italia da tre mesi. Badu è in Italia da solo, la sua famiglia è rimasta in Ghana. La famiglia di Badu è grande: padre, madre, quattro fratelli e tre sorelle. Un fratello e una sorella sono più grandi di lui, gli altri fratelli e sorelle sono più giovani.

Badu ha molti parenti, molte zie e molti zii e anche molti cugini, non è sposato e non ha figli. È carpentiere, ma non ha ancora un lavoro. Spera di trovarne uno al più presto perché è difficile vivere senza un lavoro. Molti suoi amici ghanesi lavorano e hanno già una famiglia, una moglie e anche figli.

2^a Prova

Ascolto

*Mettere una X su V per le risposte vere e F per quelle false*²⁷⁴

0.	<i>Badu è del Ghana</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	F
1.	<i>Ha trentadue anni</i>	<input type="checkbox"/>	F
2.	<i>La sua famiglia è grande</i>	<input type="checkbox"/>	F
3.	<i>È il più grande dei fratelli</i>	<input type="checkbox"/>	F
4.	<i>Gli amici ghanesi non lavorano</i>	<input type="checkbox"/>	F
5.	<i>Non ha moglie e figli</i>	<input type="checkbox"/>	F

²⁷³ Senza indicare, per motivi di opportunità, né il CTP né la data di svolgimento del test.

²⁷⁴ Forse la prima cosa che colpisce è l'assenza di indicazioni relative all'ascolto nella consegna.

Se le indicazioni del *Vademecum* ministeriale per la comprensione orale riportano (il sottolineato e il corsivo sono nostri) che il candidato di livello A2

è in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente.
È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. *informazioni* veramente *basilari* sulla *persona* e sulla *famiglia*, su acquisti, geografia locale e *lavoro*), purché si parli lentamente e chiaramente,

appare chiaro che il docente che ha operato la registrazione ha seguito (fin troppo) alla lettera la raccomandazione.

Quanto alle sottoabilità, in realtà non ci troviamo di fronte a nessuna delle 4 indicate:

- conversazione tra nativi;
- annunci e istruzioni;
- messaggi alla radio o audio-registrazioni;
- messaggi della TV,

ma c'è una stretta aderenza ai domini lessicali (in corsivo nell'indicatore).

In buona sostanza il testo proposto per l'ascolto è perfettamente adeguato al livello previsto.

Se veniamo agli *item*, ci accorgiamo che questi ripresentano in maniera quasi identica le espressioni del testo, modificando solo i dati numerici dell'età o poco altro, rendendo la prova fin troppo semplice. Unica eccezione l'ultimo *item* che, oltre a non essere presentato nell'ordine cronologico – in quanto l'informazione che Badu vive da solo in Italia viene fornita nella parte iniziale dell'ascolto –, è presentato con la forma negativa e «non si deve dimenticare che [questa] non ha lo stesso tipo di costruzione nelle diverse lingue, perciò si potrebbe verificare una interpretazione distorta del significato con la conseguenza di inficiare i dati ricavabili per la comprensione del testo» (Micheli 2006: 171).

Concludendo la rapida analisi della prova orale possiamo dire che essa è sostanzialmente adeguata alle indicazioni del *Vademecum*, anche se presenta alcune ‘ingenuità’ nella costruzione degli *item* che facilitano notevolmente (o in un caso complicano) la comprensione falsandone il dato reale.

Passiamo ora al primo testo della prova di comprensione scritta (terza prova nell’ordine in cui sono presentati i testi):

3^a Prova

Comprensione scritta

*Leggi il brano e rispondi alle domande che seguono. La domanda numero “0” è solo di esempio. Ricordati di firmare ogni foglio.*²⁷⁵

Muffin alla banana e gocce di cioccolato

Muffin banana e gocce di cioccolato sono dei dolcetti golosi e molto nutrienti, l’ideale per una colazione o per una sana merenda.

I muffin banana e gocce di cioccolato sono una ricetta pensata infatti per gli studenti, alle prese con lo studio per gli esami di maturità.

Il cioccolato e la banana infatti contengono sostanze che regolano l’umore e l’ansia.

Preparazione:

Iniziate facendo ammorbidire il burro a temperatura ambiente, sbattetelo poi per qualche minuto insieme allo zucchero fino a che il composto risulti chiaro e cremoso. Aggiungete quindi le uova una ad una sempre sbattendo.

Su un piattino schiacciate la polpa delle banane bagnandola con poco succo di limone per evitare che annerisca, rendetela una purea e poi aggiungetela al composto. Aggiungete anche il latte. A questo punto incorporate anche la farina, il lievito, la vanillina, il bicarbonato e il pizzico di sale.

In ultimo potete aggiungere le gocce di cioccolato mischiando bene il tutto. Riempite uno stampo da muffin da dodici con dei pirottini di carta e distribuitevi il composto con l’aiuto di un cucchiaino. Distribuite sulla superficie dei muffin le gocce di cioccolato. Infornate a 180°C per venticinque o trenta minuti circa,

Sono ottimi ancora tiepidi o freddi!

²⁷⁵ Nella consegna, stavolta, colpisce il fatto che: a) si indica “comprensione scritta” (e non *lettura*), mentre nella precedente prova si trova indicato “ascolto” (e non *comprensione orale*); b) compare l’indicazione chiara anche relativamente alla lettura e alla presenza dell’esempio (che invece non c’erano nella prova precedente); c) è presente un’indicazione tecnica relativa alla vidimazione dei fogli su cui si svolge la prova che – per quanto importante ai fini burocratici – rappresenta una distrazione inutile al momento di affrontare la prova.

<p>0 I Maffin sono</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dolci</p> <p><input type="checkbox"/> Salati</p> <p><input type="checkbox"/> Amari</p>	<p>1. Il cioccolato e la banana fanno bene per</p> <p><input type="checkbox"/> L'intelligenza</p> <p><input type="checkbox"/> L'umore</p> <p><input type="checkbox"/> La forza</p>
<p>2. il burro deve essere</p> <p><input type="checkbox"/> Sciolto</p> <p><input type="checkbox"/> Intero</p> <p><input type="checkbox"/> ammorbidito</p>	<p>3. La polpa di banana deve essere bagnata con</p> <p><input type="checkbox"/> Succo di arancia</p> <p><input type="checkbox"/> Succo di ananas</p> <p><input type="checkbox"/> Succo di limone</p>
<p>4. la temperatura del forno deve essere</p> <p><input type="checkbox"/> 200 °C</p> <p><input type="checkbox"/> 180 °C</p> <p><input type="checkbox"/> 160 C°</p>	<p>5. i maffin vanno cotti in forno per</p> <p><input type="checkbox"/> 25/30 minuti</p> <p><input type="checkbox"/> 25/30 secondi</p> <p><input type="checkbox"/> 30/40 minuti</p>

Le indicazioni del *Vademecum* ministeriale per la comprensione scritta in questo caso riportano che il candidato di livello A2

è in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni o sul lavoro.

Le sottoabilità indicate sono:

- lettura della corrispondenza;
- lettura per orientarsi;
- lettura per informarsi e argomentare;
- lettura di istruzioni.

Trattandosi di una ricetta, potremmo apparentemente concludere che si tratta dell'ultima sottoabilità, quella relativa a testi di tipo regolativo, ma il descrittore di riferimento recita:

è in grado di comprendere norme, per esempio di sicurezza, purché siano espresse in lingua semplice. È in grado di comprendere semplici istruzioni relative ad apparecchi che si usano nella vita di tutti i giorni - come un bancomat o un distributore automatico di benzina.

Una ricetta non sembra proprio essere contemplata quale prova adeguata per il livello e il pubblico cui è destinato il test²⁷⁶ in quanto, come raccomanda il *Framework* per il livello A2 e come riporta anche il *Sillabo* dei 4 Enti Certificatori (Ambroso *et al.* 201: 12), è necessario «contestualizzare le azioni linguistico-comunicative richieste nella prova o nel test all'interno dei contesti d'uso più vicini al parlante-candidato; è necessario quindi inserire i descrittori del livello A2, relativamente alle varie capacità, all'interno dei domini e dei contesti d'uso al parlante-candidato stesso pertinenti».

Se poi ci soffermiamo su aspetti lessicali e morfo-sintattici del testo utilizzato per la prova di comprensione, notiamo la presenza di elementi difficilmente riconducibili ad un livello A2:

- espressioni lessicali complesse e tecnicismi (*esame di maturità, sostanze, evitare che annerisca, purea, composto, stampo, pirottini...*);
- presenza di alterazioni (*dolcetti, piattino...*);
- presenza di verbi alla forma pronominale (*sbattetelo, bagnandola, rendetela, aggiungetela...*).

Gli *item* appaiono tutto sommato non complessi da decifrare²⁷⁷, ma la domanda è se, vista la complessità del testo, il candidato non si trovi a lasciarsi guidare dall'intuito (numeri, reiterazione di parole tra testo e *item*) piuttosto che da un vero sforzo di comprensione.

²⁷⁶ Ricordiamo che il *Vademecum* ministeriale è stato approntato tenendo conto del lavoro fatto dai 4 Enti Certificatori italiani che – sulla scorta delle indicazioni del *Framework* – hanno stilato un *Sillabo* apposito per testare il livello A2 di immigrati adulti.

²⁷⁷ A parte l'alternanza poco chiara maiuscola-minuscola e piccoli errori grafici tra cui Muffin del test che diventa Maffin nell'esempio e maffin (con la minuscola) nell'item 5.

10.2.2 Verso la prova regionale

Il lavoro di analisi appena esemplificato – si ribadisce ancora una volta condotto in chiave assolutamente propositiva e costruttiva – ha permesso al *Gruppo di Lavoro* di iniziare un'attività attenta per la produzione di una banca dati regionale sia per costruire test in modalità cartacea che per strutturare le medesime prove in modalità informatica.

Per quanto riguarda la struttura, seguendo quanto previsto dal *Vademecum* ministeriale, il test si compone di:

- Ascolto 1 (comprensione orale);
- Ascolto 2 (comprensione orale);
- Lettura 1 (comprensione scritta);
- Lettura 2 (comprensione scritta);
- Interazione scritta,

prove di abilità che vengono ulteriormente dettagliate dal *GdL* come di seguito descritto.

Ascolto 1:

- 5 testi brevi (parlato mono o bidirezionale);
- scelta multipla a 3 uscite (A, B, C), 5 *item*;
- lunghezza: 125-175 parole.

Ascolto 2:

- 1 testo (parlato mono o bidirezionale), nel quale siano ben identificabili e separati da pause i nuclei tematici da riferire a ciascuna domanda;
- scelta multipla a 2 uscite (SÌ/NO);
- lunghezza: 125-175 parole.

Lettura 1:

- 1 testo;
- scelta multipla a 3 uscite (A, B, C), 5 *item*;
- lunghezza: 200-250 parole.

Lettura 2:

- 5 testi brevi (frasi, domande);
- abbinamento domanda/risposta, frase/completamento... (rapporto: 5 domande/frasi + esempio, 8 risposte/possibilità di completamento, incluso l'esempio);
- lunghezza: 150-200 parole; le risposte/completamenti devono essere brevi (max 8 parole).

Interazione scritta:

- risposta a *e-mail*, cartoline, inviti, *sms*, annunci, lettere... (3 informazioni richieste nella consegna).

Nella valutazione dell'interazione scritta i punti saranno così assegnati:

- 29-35 pt Prova svolta in modo completo e corretto: vengono fornite risposte coerenti e appropriate alle informazioni richieste;
- 0-28 pt Prova svolta in modo parziale: vengono fornite risposte non sempre coerenti e appropriate alle informazioni richieste;
- 0 pt Prova non valutabile: non vengono fornite risposte.

Comunque è importante ricordare che «nel momento della valutazione [...] non è importante che la produzione sia priva di errori, ma piuttosto che sia efficace dal punto di vista comunicativo» (Ambroso *et al.* 2010: 25).

La scelta di una struttura come quella appena descritta avviene sostanzialmente per due ordini di criteri: il primo è quello di garantire una formula identica e facilitare l'informatizzazione delle prove (unitamente agli informatici il *GdL* ha selezionato pertanto le tipologie di più immediata realizzazione e che non presentano problemi con la piattaforma); in secondo luogo, la varietà tipologica garantisce il candidato rispetto ad aspetti fondamentali (Porcelli 2006: 15-16), in quanto ogni tecnica «mette in moto processi cognitivi sostanzialmente diversi ed implica non solo conoscenze, ma anche abilità e competenze diverse», senza dimenticare che «ogni soggetto tende a trovarsi a proprio agio con alcune tecniche di verifica e a

disagio con altre», a prescindere dalle conoscenze o competenze in suo possesso.

Quali criteri generali nella scelta dei testi e nella costruzione degli *item*, il *GdL* fissa alcuni importanti ‘paletti’:

- chiarezza a tutti i livelli: lessicale, grafico e nella spiegazione delle consegne;
- diversificazione: gli *item* delle prove (di lettura e di ascolto) devono essere formulati con parole diverse rispetto alla porzione di testo cui si riferiscono;
- sequenzialità: i nuclei informativi riferiti all'*item* 1., 2., ... devono essere reperibili dentro al testo nello stesso ordine e ben identificabili; nella prova di ascolto 2 le informazioni di ciascun *item* devono essere distribuite a una certa distanza le une dalle altre;
- ordine: nella scelta multipla a 3 uscite (A, B, C) le informazioni riguardanti grandezze, valuta, tempo etc. devono essere poste in ordine crescente/progressivo, ad es. alla domanda

1. *Il biglietto del treno per Roma costa:*

le risposte dovranno essere

- a. 25 €
- b. 35 €
- c. 45 €

e non

- a. 35 €
- b. 25 €
- c. 45 €

- distrattore: deve essere calibrato rispetto al livello e alla difficoltà della prova, ad es. nel breve testo di ascolto
1. - *Scusi, per andare alla stazione devo prendere l'autobus n. 7?*

- No, attenzione! Il 7 arriva all'ospedale, può prendere il 5 per andare alla stazione,

stem ed *item* proposti potranno essere

L'autobus che porta all'ospedale:

- a. è il 3 [sbagliata]
- b. è il 5 [sbagliata/distrattore]
- c. è il 7 [corretta].

10.2.3 Dal Test D.M. 4 giugno 2010 all' "attestazione" CTP

Se il Decreto Maroni ha 'impropriamente' trasformato i CTP in enti certificatori (com'è ovvio limitatamente alla verifica dei requisiti linguistici per il rilascio del permesso CE per lungo soggiorno), la constatazione che da parte di tutta la rete ICAM è emersa fin da subito è che tale 'obbligo' poteva venire a configurarsi come opportunità di reale inclusione. È infatti innegabile che

allo stato attuale un modo relativamente semplice per garantire i soggiornanti stranieri nei Paesi membri dell'Unione dai rischi dell'esclusione e della marginalizzazione sia rappresentato dall'acquisizione della lingua della nazione ospitante (Ambroso et al. 2010: 2).

Ma un'acquisizione che – piuttosto che spontanea – può essere guidata all'interno di percorsi di apprendimento flessibili, personalizzabili, adeguati alle esigenze dell'utenza, come quelli che i CTP sono in grado di erogare.

Da questo punto di vista la rigidità del sistema di *testing* voluto dal Ministero, soprattutto nella misura in cui rimane esclusa la verifica delle abilità di produzione e interazione orale (esclusione maturata probabilmente dall'idea di strutturare il test come prova da somministrare in modalità informatica), ha ben presto mostrato alcuni palesi limiti.

Si sono venute a creare fin da subito situazioni per cui candidati stranieri perfettamente autonomi dal punto di vista della comprensione e

dell'interazione orale – anche perché in Italia da tempo – non sono riusciti a superare la prova in quanto analfabeti, se non totali, quantomeno funzionali. Un primo tentativo di ovviare al problema a livello centralistico è avvenuto nel febbraio 2012 quando, con una doppia circolare, sia il Ministero dell'Interno che il MIUR²⁷⁸ comunicavano che

preso atto dei numerosi casi di dichiarato “analfabetismo funzionale”, si è convenuto, sempre d'intesa con il Ministero dell'Interno, che a richiesta dello straniero, il quale dichiara - sotto la propria responsabilità - di essere incapace di sostenere la prova relativa all'interazione sia nella prevista modalità informatica che anche in quella scritta, le commissioni, di cui all'art. 5 comma 4 del citato Accordo Quadro, fermo restando il quadro normativo di riferimento, predispongono, nell'ambito della loro autonomia, prove integrative/suppletive definite in modo da consentire lo svolgimento della prova relativa all'interazione in altre modalità in ogni caso coerenti con le specifiche indicazioni contenute nel *Vademecum*.

Ora, per quanto le commissioni dei CTP possano sforzarsi di sostituire la terza prova di interazione scritta con altre (evidentemente orali) coerenti con il *Vademecum*, ciò che coerente non appare è ‘come può fare uno straniero analfabeta a superare il test [se svolto correttamente], nella misura in cui è la stessa struttura a non renderlo possibile’.

Come recita il *Vademecum* ministeriale, infatti,

a norma dell'art. 3, comma 3, del D.M. 4 giugno 2010 “per superare il test il candidato deve conseguire almeno l'ottanta per cento del punteggio complessivo”.

Fermo restando quanto precisato in premessa in relazione ai criteri di valutazione, l'assegnazione del punteggio avviene secondo le modalità di seguito indicate.

Ora, al di là dei punteggi per singola prova ed *item*, la cosa più interessante da notare è la tabella di valutazione complessiva riportata dal *Vademecum*, tabella che lascia qualche perplessità.

Il peso delle singole prove, infatti, compare in una tabella

²⁷⁸ Si tratta della Circolare del MIUR – Dipartimento per l'Istruzione, Direzione generale per l'istruzione e formazione tecnica superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni n. 463 del 20 febbraio 2012 e della Circolare del Ministero dell'Interno – Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione, Direzione centrale per le Politiche dell'immigrazione e dell'asilo n. 1204 del 21 Febbraio 2012.

Prova di comprensione orale (ascolto)	30%
Prova di comprensione scritta (lettura)	35%
Prova di interazione scritta	35%

che non lascia dubbi.

Ipotizziamo che lo straniero che si dichiara analfabeta funzionale raggiunga il massimo del punteggio nella prova di interazione adattata per lui dalle commissioni. Ipotizziamo altresì che lo straniero, dopo l'ascolto, riceva un sostegno nella lettura degli *item* per la comprensione orale²⁷⁹ e riesca pertanto a raggiungere ancora una volta il punteggio massimo.

Si giunge così a 65 punti, non sufficienti comunque a superare la soglia di 80 punti prevista per legge, né è pensabile modificare in alcun modo la prova di comprensione scritta, pena la non validità della stessa ai fini del test²⁸⁰.

È a questo punto, e in virtù di una vocazione formativa cui i CTP non hanno mai derogato, che il *Gruppo di Coordinamento* mette in atto una differente procedura valutativa, naturalmente parallela all'attività di *testing* prevista dal Decreto Maroni e legata ai CILS attivati su tutto il territorio regionale.

²⁷⁹ Si tratta di una modalità non prevista da alcuna circolare, ma diffusa in molti CTP sulla scorta di quelle che sono le indicazioni relative alle misure compensative previste per gli alunni con DSA nella scuola, pertanto tecnica non estranea ai docenti.

²⁸⁰ Occorre notare a questo proposito che è proprio nella questione della misurazione – oltre al non aver previsto la prova orale – che si manifesta la più grande distanza tra quanto previsto dal *Vademecum* ministeriale e il *Sillabo* predisposto dai 4 Enti Certificatori. Nel documento trasmesso dal Ministero dell'Interno al MIUR con nota 3525 del 15 dicembre 2010, infatti, si trova la seguente scala di valutazione,

ABILITÀ	PESO SPECIFICO
Comprensione di lettura	25%
Comprensione d'ascolto	25%
Produzione/Interazione scritta	20%
Produzione/Interazione orale	30%

e l'indicazione della soglia di superamento del test che, «in ragione sia del tradizionale approccio alla valutazione della scuola italiana sia – più in generale – di quanto previsto dagli standard condivisi dalla comunità scientifica di riferimento e dalla letteratura di settore, è quella di un *cut-off point* posto in termini percentuali al 60%» (Ambroso *et al.* 2010: 52-53).

Si tratta cioè di una valorizzazione dello straniero che entrando in un percorso formativo apprende la lingua italiana e dà il via in maniera inequivocabile ad un processo di inclusione quanto mai importante.

I CILS attivati presso i CTP – o presso Enti terzi in convenzione con la Rete CTP delle Marche – si concludono infatti con una prova di esame²⁸¹, anch'essa mirata al rilascio dell'attestazione di conoscenza di livello A2, anch'essa basata sulle medesime prove costruite dal *GdL* sulle indicazioni del *Vademecum nazionale*, ma con due importantissime differenze:

- *in primis* viene posta l'adeguata attenzione all'oralità come requisito essenziale della competenza linguistico-comunicativa per lo straniero immigrato;
- in secondo luogo viene progettata e sperimentata²⁸² una differente scala di valutazione, a nostro giudizio molto più appropriata ad un esame che nasce come naturale conseguenza di una maggiore importanza data al percorso formativo in cui l'immigrato si è impegnato.

Per quanto riguarda le indicazioni generali, l'accesso all'esame di attestazione dei CTP viene così regolato:

- l'attestazione prevista dalla nota MIUR del 16 giugno 2011 (prot. 2362) viene rilasciata solo agli immigrati che intendono avvalersi di un percorso formativo. In caso contrario (ad es. per chi ha già acquisito un livello A2 e non ritiene opportuno frequentare alcun corso) resta sempre possibile la via dei test previsti dal D.M. 4 giugno 2010 tramite domanda alla Prefettura di riferimento;
- secondo quanto previsto dalle *Linee Guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*

²⁸¹ In allegato si riportano le istruzioni complete per la somministrazione dell'esame redatte dal *Gruppo di Coordinamento* nel corso di ICAM2 e adottate a livello regionale.

²⁸² I dati raccolti dai 13 CTP della rete durante i corsi e gli esami finali sostenuti al termine di ICAM1 e nel primo periodo (settembre 2012-gennaio 2013) di ICAM2 sono serviti alla revisione delle modalità prima di stilare un documento condiviso.

(MIUR prot. 236/12), può accedere al test chi abbia raggiunto un monte ore pari a 100 (livello A1) e a 80 (livello A2), di cui almeno 50 ore di frequenza effettiva (anche derivanti dalla somma di ore frequentate in corsi diversi e livelli diversi);

- durante la fase di accoglienza è ammesso, da parte di una Commissione esaminatrice, il riconoscimento di crediti in ingresso registrati nel *Fascicolo personale* secondo modalità di ricognizione predisposte da ogni singolo CTP (intervista, colloquio orientativo, ecc.) sulla base delle istruzioni predisposte²⁸³;
- il candidato ammesso all'esame di attestazione può affrontare il test in modalità informatica (piattaforma ICAM) o in modalità cartacea; l'esame è strutturato seguendo le modalità concordate a livello regionale per il rilascio dell'attestazione e indicate nella tabella sottostante:

Produzione/interaz. orale (10 minuti)	- dialogo: domande su argomenti familiari (presentare/descrivere se stesso, il proprio ambiente familiare e lavorativo, ecc.). - monologo: descrivere la propria casa, la propria città, il proprio Paese, un'immagine o una sequenza di immagini.
Comprensione orale (13 min)	1 testo (125-175 parole) con risposta a 5 item.
Comprensione scritta (13 min)	1 testo (175-225 parole) con risposta a 5 item.
Produzione/interaz. scritta (15 min)	Compilazione di moduli, richiesta di informazioni, risposta a e-mail, sms, ecc.
Punteggio di ammissione	In esito al percorso formativo (<i>frequenza, impegno, verifiche</i> in itinere, ecc.).

- i pesi e i relativi punteggi da utilizzare per la valutazione a base 100, a differenza di quelli indicati per il *Vademecum* dei test D.M. 4 giugno 2010, seguiranno una tabella più adeguata ad una prova che si configura come esito di un percorso formativo. Va tenuto conto, infatti, di un punteggio di ammissione al test attribuito dal docente sulla base di criteri relativi alla frequenza al corso, all'impegno e ai

²⁸³ Riportate negli allegati.

risultati di verifiche compiute *in itinere* durante il corso. La tabella di riferimento concordata a livello regionale è la seguente:

Attestazione di livello rilasciata dalla Rete CTP Marche	
Punteggio di ammissione	0-20 punti
Comprensione orale	0-15 punti
Comprensione scritta	0-15 punti
Produzione/interazione orale	0-20 (monologo) +0-20 punti (dialogo-intervista)
Produzione scritta	0-10 punti
Totale	0-100 punti

- la prova si intende superata con il raggiungimento di un punteggio minimo di 75/100 (75%).

Come si evince dalla procedura appena descritta, uno straniero che si dichiara analfabeta funzionale e che possiede una competenza comunicativa orale molto alta, accettando di frequentare un corso presso il CTP può essere messo in grado di raggiungere l'attestazione di livello A2 nell'alveo di una chiara e 'logica' regolarità.

Frequentando con profitto potrà ambire ad un punteggio massimo di ammissione (20 pt); se la sua competenza comunicativa è effettivamente di livello A2²⁸⁴ non avrà difficoltà ad ottenere il massimo del punteggio sia nella comprensione (15 pt) che nella produzione (20 pt) che nell'interazione orale (20 pt), raggiungendo di fatto – e in piena autonomia – quel 75% previsto per il rilascio dell'attestazione.

Senza contare che durante la frequenza del corso, se anche non riuscirà a raggiungere livelli alti nell'abilità di scrittura, potrà quantomeno ambire ad acquisire quelle competenze minime di alfabetizzazione indispensabili nella

²⁸⁴ Sembra importante a questo proposito sottolineare l'impostazione fortemente pragmatica che il *Sillabo* prevede, al di là di 'pretese' di correttezza morfosintattica, se non addirittura fonologica, con cui molti docenti pretendono di identificare il possesso di un livello A2. Troviamo scritto infatti in Ambroso *et al.* (2010: 7) che «il migrante che abbia raggiunto questo livello di competenza è in grado di - portare a buon fine transazioni elementari legate a necessità immediate con un repertorio linguistico ed extralinguistico altrettanto elementare che gli/le permetta di comunicare in forma comprensibile in situazioni di vita quotidiana, anche se con un forte accento straniero» (la sottolineatura è nostra).

vita di oggi mettendole minimamente a frutto nell'esame di comprensione scritta e produzione/interazione scritta²⁸⁵.

Ovviamente, poiché sia il *Sillabo* dei 4 Enti Certificatori che il *Vademecum* ministeriale presentano indicazioni in merito anche alla somministrazione, il *Gruppo di Coordinamento* regionale ha cercato fin da subito di uniformare le procedure dell'esame di attestazione, consapevole che anche differenti modalità nella somministrazione del test potevano essere all'origine di differenze di trattamento e differenze di esito²⁸⁶.

²⁸⁵ Non appare fuori luogo segnalare tra i descrittori che lo stesso *Vademecum* ministeriale riporta per l'interazione scritta c'è anche che il candidato «è in grado di riempire moduli con informazioni personali di tipo anagrafico». Abilità essenziale per la sopravvivenza.

²⁸⁶ In allegato anche le indicazioni con le modalità di somministrazione dell'esame che può essere sostenuto sia in modalità cartacea che in modalità informatica sulla piattaforma ICAM.

10.3 L'aula mobile e la rete di capillarità sul territorio... un percorso in fieri

La volontà di incidere tramite una progettualità efficace, volontà insita nel percorso che abbiamo sin qui descritto, si esplica particolarmente in una azione recentemente avviata e che già mostra i suoi primi frutti.

La riflessione di questi anni di intervento a favore della formazione degli immigrati, induce a pensare che, oltreché ragionare sulle motivazioni che spingono all'apprendimento l'individuo adulto, su tutti i problemi e sulle dinamiche connesse a tale processo, sugli aspetti esogeni ed endogeni, è necessario – per usare le parole di Gallina (2011: 24) – «identificare nel territorio tutti i soggetti operanti e credibilmente riconoscibili come sedi di aggregazione della domanda formativa espressa e implicita».

È necessario, cioè, 'uscire dall'aula' e farsi incontro alla popolazione immigrata secondo una strada che porti alla massima valorizzazione di quegli strumenti di accoglienza, analisi del fabbisogno, capacità di risposta snella e funzionale alle esigenze indotte dal nuovo quadro normativo, messi in piedi all'interno del progetto ICAM.

Preso atto dunque di un'estrema frammentazione della presenza immigrata nelle Marche e della oggettiva difficoltà agli spostamenti che siffatto pubblico accusa, il *Gruppo di Coordinamento* ha progettato la realizzazione di un'aula mobile, per favorire una capillarità di interventi sul territorio.

La progressiva implementazione della piattaforma quale luogo di apprendimento e, al tempo stesso di *testing*, unitamente alla crescente diffusione di apparati che permettono una didattica snella, 'mobile' per l'appunto, ha permesso la creazione di una azione definita "aula mobile", destinata a gruppi di immigrati che fruiranno dei corsi non presso le sedi dei 13 CTP, ma presso locali di volta in volta individuati in collaborazione con la rete.

Nell'ottica di valorizzare le potenzialità che esprimono le istituzioni locali, il Terzo settore, le associazioni di migranti come attori fondamentali

nell'erogazione di servizi alla popolazione straniera, la rete dei CTP vuole porsi come sistema di raccordo garante dei processi dell'offerta formativa, ma stimolando altresì l'iniziativa del territorio.

Per questo l'aula mobile più che un insieme di apparati (*mobile devices*), quali computer e proiettori portatili, diffusione di *access point* per il collegamento da remoto alla piattaforma, ecc., è un sistema capillare di azione che punta alla sinergia per la diffusione delle azioni formative.

Solo portando 'a domicilio' la possibilità di apprendere la lingua e la cultura civica italiana, infatti, si potrà operare quell'inversione di tendenza bene evidenziata dai risultati dei test per cui lo straniero si sentirà motivato ad intraprendere un percorso utile *in primis* alla sua persona oltretutto all'assolvimento di un obbligo formale, piuttosto che 'tentare' la sorte di un test per il quale, la maggior parte del pubblico, non è preparata.

CONCLUDENDO... o forse no

Investire sul “modello umanistico”

Nella attuale situazione italiana la formazione in età adulta, per potersi sviluppare, deve corrispondere a complessi modelli di *governance*, ed essere agita come concetto guida volto a orientare i sistemi operanti nei processi di innovazione sociale, assumendo funzioni di coordinamento e di raccordo tra le diverse attività al fine di assicurarne la coerenza.

La funzione dei decisori politici e di coloro che gestiscono le varie articolazioni del sistema deve infatti consistere nella messa a punto di meccanismi adeguati a guidare e qualificare costantemente i sistemi educativo/formativi in vista dello sviluppo sociale e occupazionale dei contesti entro i quali i cittadini agiscono diritti di cittadinanza e modalità efficaci di partecipazione

V. GALLINA

Tra gli aspetti, a giudizio di chi scrive, più interessanti che sono emersi dal lavoro c'è indubbiamente una constatazione ben riassunta dalle parole di Maggini nell'introduzione al XXII Convegno Nazionale dell'ILSA²⁸⁷ che si è svolto a Firenze il 29 novembre 2013, e cioè che, se è ormai accertato che esistono differenti pubblici in relazione all'italiano L2, è altrettanto chiaro che oltre alla lingua della comunicazione e alla lingua dello studio (per la scuola) si va affermando una terza tipologia di pubblico, quello legato all'italiano come “lingua della cittadinanza”.

Questa lingua non ha requisiti differenti (o almeno non significativi) dal punto di vista morfosintattico o lessicale e al fondo neppure nell'aspetto comunicativo in senso stretto, ma può a buon diritto essere considerata una

²⁸⁷ Dal significativo titolo “Contesti di apprendimento dell'italiano L2: gestione del fenomeno migratorio fra sperimentazione e quadro normativo”. In fase di pubblicazione gli atti; *abstract* degli interventi ed alcune riprese disponibili sul sito www.associazione-ilsa.it.

strada diversa all'interno delle dinamiche socio-culturali che il nascente "modello umanistico" italiano per l'inclusione degli immigrati sta mettendo in moto.

Ma in che consiste una volta per tutte, questo modello attorno al quale è imperniato tutto il lavoro di ricerca di chi scrive?

Potremmo in maniera azzardata descriverlo come una 'scommessa'. Una scommessa nata nell'alveo di un crescente interesse per la glottodidattica di scuola veneziana sovrapposto all'impegno vissuto in prima persona come coordinatore scientifico del progetto ICAM.

Queste due coordinate hanno dovuto fare i conti con una realtà – quella dei cambiamenti introdotti (e indotti) dalla L. 94/2009 e dalle successive norme attuative – che ha gettato nello scompiglio un intero mondo: quello degli immigrati che dall'oggi al domani si sono trovati – da grandi – a dover dimostrare che 'conoscono una lingua' (anche senza averla studiata). Ma anche quello dei 'nativi' (brutta parola) che devono dare applicazione a quel che la normativa prevede (o prescrive).

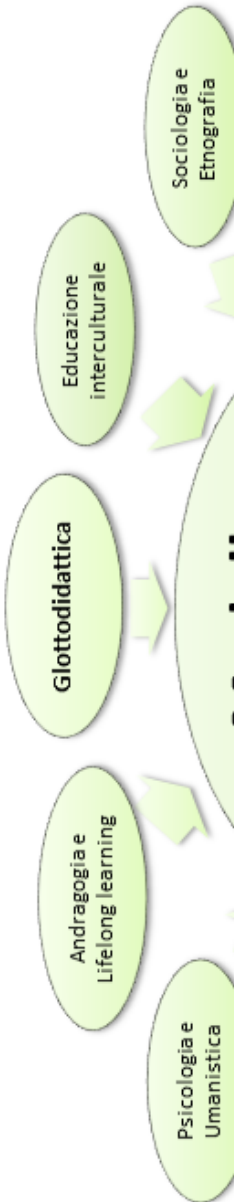
Si trattava alcuni anni fa e si tratta ancora oggi di leggere, tra gli squarci che un cielo apparentemente grigio e tempestoso lasciava intravedere, momenti di luce legati ad un quotidiano lavoro e tentare di mettere in piedi un sistema, di azzardare una progettualità, di ipotizzare un modello che renda ragione della costruzione di una società naturalmente pluriculturale²⁸⁸.

Ed è su un'ipotesi di modello, che di seguito riproponiamo per maggiore intelligibilità, che si è lavorato:

²⁸⁸ Non sembra di dire nulla di sconvolgente affermando che ormai, al di là di sterili proclami politici contro gli immigrati, assolutamente anacronistici oltretutto indegni, la percezione del cittadino comune – sebbene diversa dall'atteggiamento che poi si assume – non può non fare i conti con tutta una serie di aspetti 'visibilmente' pluriculturali: dalla nazionale di calcio di Balotelli e Ogonna alla letteratura di immigrazione, dalla presenza di italianissimi immigrati nella scuola, nei negozi, nei programmi televisivi e in ogni campo della vita sociale fino ad un aspetto di piena incisività socio-economica, che vede una nuova presenza nel mercato del lavoro non più limitata alla 'manovalanza', ma seriamente impegnata nell'imprenditoria e nelle libere professioni.

CORNICE NORMATIVA e di GOVERNANCE NAZIONALE (L.94/200)

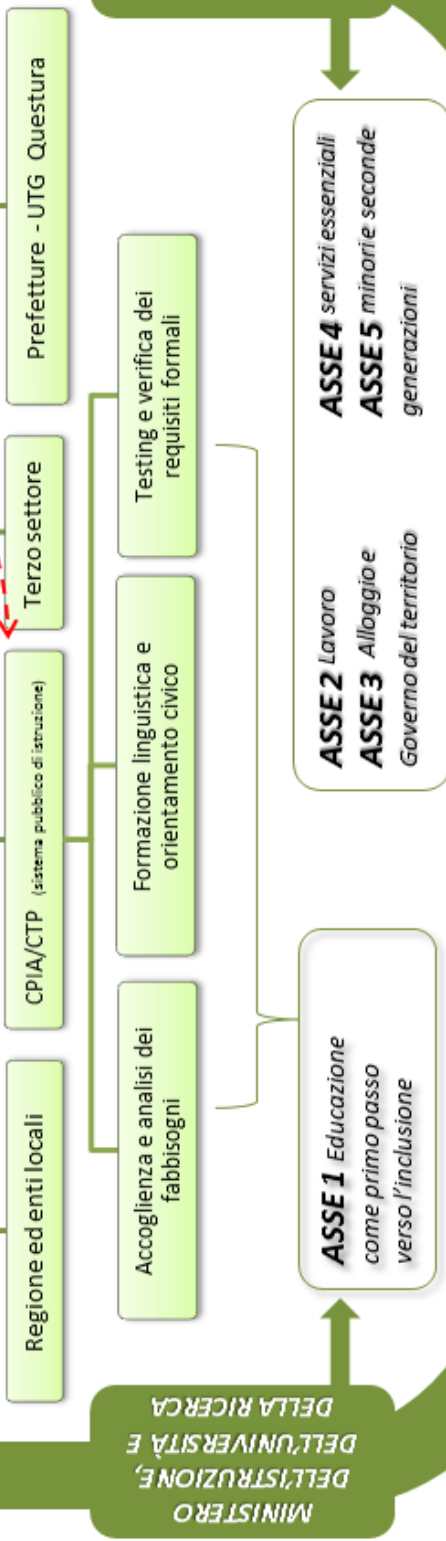
MINISTERO DELL'INTERNO



Modello
Italia 2020
(Piano per l'integrazione nella sicurezza. Identità e Incontro)

D.M. 4 giugno 2010
Introduce il test di livello A2 per il rilascio del permesso CE di lungo soggiorno
1^a Accordo quadro Ministero Interno - MIUR 11 novembre 2010

D.P.R. 179 del 14 settembre 2011
Introduce l'accordo di integrazione (per crediti) e i requisiti di conoscenza della cultura civica (sessioni)
2^a Accordo quadro Ministero Interno - MIUR 07 agosto 2012



MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI

Indicazioni Europee e confronto con le normative degli Stati Membri

Nella prima parte del lavoro abbiamo descritto i presupposti teorici e scientifici che ne costituiscono il naturale alimento, la fonte di piena coscienza, senza dei quali si corre sempre il rischio di navigare a vista.

Nella seconda parte abbiamo delineato il quadro normativo che fa da cornice, importante, al modello, in una lettura il più possibile europea, ampia e secondo una logica partecipata.

Nella terza parte, infine, abbiamo tentato, attraverso la descrizione di una sperimentazione ancora in corso, di tracciarne gli aspetti pragmatici, quelli che ruotano attorno alla messa in atto efficace di una policy territoriale di intervento, in quanto,

il modello, anzi i modelli di approccio che si producono, non sono definiti in astratto, ma costruiti in modo da adattarsi a realtà territoriali diverse, a pubblici caratterizzati a livello locale e alle agenzie formative che, in quel territorio particolare, diventano il punto di coordinamento e di snodo della rete (Gallina 2011: 24).

Un progetto territoriale che tenta in maniera efficace e concreta, attraverso una rete funzionale di andare oltre gli interventi – quanto mai preziosi, ma mai realmente legati ad un piano organico – iniziati già a partire dai primi anni 90 e dare il via ad un coordinamento sistematico in cui, a partire dal requisito fondante per l’inclusione che è l’apprendimento della lingua, una pluralità di soggetti possano intervenire sul nuovo assetto sociale in modo strutturato.

In un percorso né semplice, né rapido, nei confronti del quale, a tutt’oggi, restano carenze e miglioramenti da attuare, ma consapevoli che si è dato avvio ad una struttura permanente, facente capo alle istituzioni locali che ha finalmente cominciato a dare risposte programmatiche ponendo al centro l’“italiano della cittadinanza”.

In questa prospettiva, i Corsi di integrazione linguistica e sociale che vengono proposti acquisiscono una valenza ben più ampia di quella che superficialmente si potrebbe attribuirgli, diventando un luogo di raccordo di varie iniziative per facilitare sempre più l’inclusione degli stranieri.

Le incombenze stesse che la normativa ha – come si è visto positivamente – fatto ricadere sul sistema scuola, sono state nel modello sopra riproposto volutamente indicate con una linea diversa e tratteggiata, in quanto è piena convinzione di chi scrive che, sia la struttura del test previsto dal D.M. 4 giugno 2010, che delle *Sessioni di formazione civica ed informazione* previste dal D.P.R. 14 settembre 2011, debbano connotarsi come istituti temporanei destinati ad essere riassorbiti in un sistema formativo composito in grado di accogliere ed accompagnare tutti al raggiungimento di quelle competenze basilari (non solo la lingua) che costituiscono l'essenza del diritto di cittadinanza, italiana così come europea.

Se e in che misura questa strada diventerà un “modello” è ipotesi ancora in corso e forse non è nelle facoltà di chi scrive mettere la parola “sì”.

Vorremmo, però, che restasse alla facoltà di chi scrive designare tale modello come “umanistico”; per tre ragioni:

- la prima è che, come si è ampiamente dimostrato, ci sono buone ragioni per ricondurre l'attenzione per le dinamiche di apprendimento (e dunque di sviluppo) in età adulta a quel filone di pensiero che – ci sia consentito in senso lato – è possibile ricondurre alla “psicologia umanistica”;
- la seconda è che, se l'educazione (linguistica) viene riconosciuto come «primo passo verso l'inclusione», la scuola glottodidattica italiana cui far riferimento non può che essere indicata come “umanistica”;
- la terza ed ultima motivazione, nel riprendere quanto già indicato al termine del secondo capitolo – dove è chiara la scelta di una distanza dai già affermati modelli europei – , risiede nel fatto che

l'Italia, per storia e posizionamento geografico, è da sempre terra di incontro tra culture e tradizioni differenti che hanno saputo mantenersi – salvo poche e brevi eccezioni – in un equilibrio di rispetto e di pace. Per costruire una convivenza civile stabile, in un contesto di crescente pressione sociale, non possiamo non riscoprire nel nostro passato le condizioni essenziali,

rivitalizzandone le radici. L'identità del nostro popolo è stata plasmata dalle tradizioni greco-romana e giudaico-cristiana, che unendosi in maniera originale hanno saputo fare dell'Italia un Paese solidale nel proprio interno e capace di ospitalità e gratuità rispetto a chiunque arrivi dentro i suoi confini. Il rispetto della vita, la centralità della persona, la capacità del dono, il valore della famiglia, del lavoro e della comunità: questi sono i pilastri della nostra civiltà, traendo origine e linfa vitale direttamente da quella apertura verso l'altro e verso l'oltre che ci caratterizza. Nella Costituzione si trova la sintesi formale di questo comune sentire popolare come risultato della convergenza di diverse tradizioni politiche su una visione condivisa di persona e società. (*Piano per l'integrazione nella sicurezza. Identità e incontro. Italia 2020*: 8)

Aspetti che possono essere definiti come quell' *umanesimo* italiano che, lungi dal connotarsi storicamente e artisticamente come un periodo definito, rappresenta da sempre l'essenza pluriculturale dell'Italia in quanto tale e la sua vera ricchezza.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

AA.VV., 2001, *La lingua da scoprire. L'italiano per gli immigrati*, Perugia, CIDIS/Alisei.

AA.VV., 2011a, *Le migrazioni in Italia. Scenario attuale e prospettive*, Roma, Edizioni Idos.

AA.VV., 2011b, *L'Italiano come strumenti di integrazione. Rapporto sui corsi di lingua e cultura italiana per immigrati realizzati dalla Regione Marche e dalle Province, in attuazione degli accordi di programma con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*, Ancona, Abocomunicazione.

AA.VV., 2013, *Immigrazione. Dossier Statistico 2013. Rapporto UNAR. Dalle discriminazioni ai diritti*, Roma, Edizioni Idos.

AMBROSINI M., 2013, “La ricerca della coesione sociale per vivere in città multiculturali”, in *Rezzara notizie*, n. 4.

AMBROSINI M. (a cura di), 2012, *Governare città plurali. Politiche locali di integrazione per gli immigrati in Europa*, Milano, Franco Angeli.

AMBROSO S., “La comprensione orale nella certificazione dell’italiano L2”, *Italiano e oltre* n. 4.

AMBROSO S., 2009a, “La Certificazione della competenza in L2: aspetti, metodi e problemi. L’esperienza di Roma Tre per l’italiano”, in FATIGANTE L., MARIOTTINI, SCIUBBA M. E. (a cura di), *Lingua e società, scritti in onore di Franca Orletti*, Milano, Franco Angeli.

AMBROSO S., 2009b, “Tutto è cominciato il 14 gennaio 1986. Per una cultura della certificazione della competenza in L2: il contributo di Roma

Tre per l'italiano”, in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri* n. 20.

AMBROSO S. et al, 2010, *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in Italiano L2 (a cura degli Enti certificatori dell'italiano L2)*, in internet [www.usrcampaniapoliticheformative.org/uploads/sillabo%20livelli%20competenza%20itL2livA2.doc].

ANTONELLI V., 2012, “Quale disciplina della cittadinanza per l'inclusione sociale”, in *Per l'inclusione sociale. Politiche pubbliche e garanzia dei diritti*, Roma, Astrid.

ARPETTI A., DI DIO L., 2012, “P.O.L.I. Giovani: un esperimento di valutazione/certificazione per adolescenti stranieri”, in CAON F. SERRAGIOTTO G. (a c. di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, Utet.

BADA M., BARNI M., SIEBETCHEU R., 2004, *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*, Perugia, Guerra.

BALBONI P. E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, Utet.

BALBONI P. E. (a cura di), 2000, *ALIAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema.

BALBONI P. E., 2002, “Conflitti di cultura/civiltà in una classe inter/multiculturale”, in AA.VV., *Atti del IV seminario di aggiornamento insegnanti di italiano L2*, Roma, ASILS.

BALBONI P. E., 2002b, “In.it cresce: LS e L2”, in *In.It* n. 2.

BALBONI P. E., 2004, “Being Many and Being One. The Language Policy of the European Union”, in *Mosaic*, n. 3.

BALBONI P. E., 2004, “La comunicazione interculturale nella classe con immigrati”, in M. FIORUCCI a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Roma, Armando.

BALBONI P. E., 2006, “Dal *Quadro di Riferimento al Piano d’Azione e al Quadro Strategico per il Multilinguismo*: linee di politica linguistica europea del prossimo decennio”, in MEZZADRI M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, Utet.

BALBONI P. E., 2004, “Transition to Babel: The Language Policy of the European Union”, in *Transition Studies Review*, n. 3.

BALBONI P. E., 2005, “Il Progetto “Italdue” del MIUR”, in *In.It* n. 17.

BALBONI P. E., 2006a, “Dal «Quadro di Riferimento» al «Piano d’Azione» e al «Quadro Strategico per il Multilinguismo»: linee di politica linguistica europea del prossimo decennio”, in MEZZADRI M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, Utet.

BALBONI P. E., 2006b, “La formazione degli insegnanti di italiano L2: l’azione dello Stato”, in SANTIPOLO M. (a cura di), *Italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all’estero*, Torino, Utet.

BALBONI P. E., 2008a, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet.

BALBONI P. E., 2008b, “Italiano L2: una via italiana”, in *Studi di glottodidattica* n. 1.

BALBONI P. E., 2009, *Storia dell’educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, Utet.

BALBONI P. E., 2009b, “Esistono momenti in cui il sistema scuola è pronto”, in *In.It* n. 24.

BALBONI P. E., 2009c, “La mediazione linguistica e culturale: un approccio filosofico”, in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *La facilitazione e la mediazione linguistica nell’italiano L2*, Venezia, StudioLT2.

BALBONI P. E., 2011a, *Conoscenza, verità, etica nell’educazione linguistica*, Perugia, Guerra.

- BALBONI P. E., 2011b, "Italiano lingua straniera e lingua seconda", in *In.It* n. 28.
- BALBONI P. E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet.
- BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), 2008, *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, Utet.
- BALDELLI I., 1981, "Ipotesi di certificati di conoscenza della lingua italiana da rilasciare all'estero", in *Annali dell'Università per Stranieri di Perugia*, n. 1.
- BANZATO M., 2002, *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*, Torino, Utet.
- BARBIERI G., 1970, "Di Barbiana ce n'è una sola", in *Scuola e Lingue Moderne* n. 2.
- BARJABA K., DERVISHI Z., PERRONE L. 1992, "L'emigrazione albanese: spazi, tempi e cause", in *Studi Emigrazione*, XXIX, n.107.
- BARKI P. *et al.*, 2003, *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*, Perugia, Guerra.
- BARNI M., 2005, "Etica e valutazione delle competenze in L2", in VEDOVELLI, (a c. di) *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma, Carocci.
- BARNI M., 2006, "Valutare e certificare l'italiano di stranieri: la proposta della CILS – la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena", in JAFRANCESCO E. (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*, Roma, Edilingua.
- BARNI M., 2011, "Diritti linguistici, diritti di cittadinanza: l'educazione linguistica come strumento contro le barriere linguistiche", Atti del XLIV Congresso SLI del 2010 a Viterbo.

BARNI M., VILLARINI A. (a cura di), 2001, *La questione della lingua degli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, Franco Angeli.

BARNI M., VILLARINI A., 2004, "L'italiano nei libri di testo per gli immigrati: linee di analisi tra linguistica acquisizionale e glottodidattica", in *Lingua e nuova didattica*, n. 3.

BAROZZI C., 2007, "Come insegnare italiano in contesto migratorio? L'alfabetizzazione familiare", in DIADORI P. (a cura di), *La DITALS risponde* 5, Perugia, Guerra.

BEGOTTI P., 2006a, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia, Guerra.

BEGOTTI P., 2006b, "L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri in Italia", in *In.It* n. 18.

BEGOTTI P., 2006c, "Un test d'ingresso per alunni stranieri: obiettivi, criteri adottati e percorso d'attuazione", in CANANZI P., LOVATO F. (a cura di), *Test di comprensione linguistica*, Montebelluna, CEOD.

BEGOTTI P., 2007, "La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri", in *Studi di glottodidattica* n. 2.

BENUCCI A. (a cura di), 2009, *Liberare la comunicazione*, Perugia, Guerra.

BENUCCI A. (a cura di), 2013, *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*, Perugia, OI3.

BERNINI G., 2005, "L'apprendimento della componente lessicale nell'acquisizione di L2. Aspetti e problemi", in JAFRANCESCO E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Roma, Edilingua.

BERTIGLIA M., 1997, “Immigrazione e città”, in MOSCA S., TOSI A. (a cura di), *Le lezioni della diversità. Professionalità ed educazione linguistica in contesto multiculturale a Torino*, Torino, Eureka.

BOCCAGNI P., 2012, “Negoziano i confini della nuova convivenza multietnica. Il caso di Madrid”, in AMBROSINI M., 2012, *Governare città plurali. Politiche locali di integrazione per gli immigrati in Europa*, Milano, Franco Angeli.

BONAIUTI G. (a c. di), 2006, *E-learning 2.0*, Trento, Erickson.

BONINI F., 1978, “Le 150 ore e l’educazione dell’adulto”, in *Lingue e civiltà* n. 3.

BONINI G. F., 1977, “Metodologia e didattica delle 150 ore”, in *Scuola e Lingue Moderne* n. 3.

BORELLO E., LUISE M. C. (a c. di), 2011, *Gli italiani e le lingue straniere*, Torino, Utet.

BUCCIARELLI S., 2007, “Alberto Manzi: il maestro degli italiani”, in *Culturiana* n. 2

CACCIAPUOTI G., 2009, “Normativa e modelli multiculturali per la tutela delle nuove generazioni di immigrazione islamica”, in *Modelli di integrazione*, Università degli Studi di Napoli, L’Orientale.

CALVANI A. ROTTA M. 1999, *Comunicazione e apprendimento in Internet*, Trento, Erickson.

CALVANI A. ROTTA M. 2000, *Fare formazione in Internet*, Trento, Erickson.

CAMBIAGHI B., MILANI C., PONTANI P. (a cura di), 2005, *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*, Milano, Vita e Pensiero.

CAMPOMORI F., 2012, “Il profilo locale della cittadinanza tra politiche dichiarate e politiche in uso”, in AMBROSINI M. (a cura di), *Governare città plurali. Politiche locali di integrazione per gli immigrati in Europa*, Milano, Franco Angeli.

- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina.
- CAON F., 2008a, *Educazione linguistica e differenziazione*", Torino, Utet.
- CAON F. (a cura di), 2008b, *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*", Milano, Bruno Mondadori.
- CAON F. (a cura di), 2010, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, Utet.
- CAON F., MARASCHIO N. (a cura di), 2011, *"Le radici e le ali": l'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità*, Torino, Utet.
- CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2012, *Tecnologia e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, Utet.
- CELENTIN P., 2003, "L'immigrazione straniera in Italia: come cambia l'insegnante", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 3.
- CILIBERTI A., 2007, "Formazione di base e formazione specialistica per l'insegnamento dell'italiano lingua non materna", in JAFRANCESCO E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua*, Roma, Edilingua.
- COGNIGNI E., 2006, "Le lingue della mediazione nella classe plurilingue: apprendimento e insegnamento dell'italiano L2 a migranti adulti provenienti dai Paesi post-coloniali", in LÉVY D. (a cura di), *Da una a più lingue, da una a più discipline: insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca*, Porto S. Elpidio, Wizarts.
- COLOMBO A., 2006, "Le Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica trent'anni dopo. Un'occasione e qualche riflessione", in *Cooperazione Educativa*, n. 1.
- COLOMBO E., 2002, *Le società multiculturali*, Roma, Carocci.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2001 [2002], *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council for Cultural Co-

operation. Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press. [Le citazioni sono tratte dalla] traduzione italiana a cura di F. QUARTAPELLE, D. BERTOCCHI Oxford-Milano, La Nuova Italia.

COSTAMAGNA L., SCAGLIONE S. (a cura di), 2008, *Italiano acquisizione e perdita*, Milano, Franco Angeli.

COSTANZO E., 2005, “L’educazione linguistica in Italia: un’esperienza per l’Europa?”, *Lingua e nuova didattica* n. 5.

CUZZOLIN P., 2001, “Percezione del contatto di lingue: arabo classico, arabo moderno, italiano, dialetto”, in VEDOVELLI M., MASSARA S., GIACALONE RAMAT A., (a cura di), 2001, *Lingue e culture in contatto. L’italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, Angeli.

D’ADDIO W., “Usi e forme dell’italiano L2”, in *Italiano e oltre* n. 2.

D’ANNUNZIO B., 2008, “Verso un’educazione linguistica interculturale”, in CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un’educazione linguistica interculturale*”, Milano, Bruno Mondadori.

D’ESTE C., 2012, “Il test linguistico su computer”, in CAON F. SERRAGIOTTO G. (a c. di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, Utet.

D’ORAZIO V., 2011, “La normativa di riferimento” in Invalsi (a cura di), *Strumenti per il potenziamento e lo sviluppo dell’apprendimento in età adulta*, Trento, Erickson.

DE BERNARDIS A., 2012, “Una capitale cosmopolita alla sfida dell’integrazione. Il caso di Bruxelles”, in AMBROSINI M., 2012, *Governare città plurali. Politiche locali di integrazione per gli immigrati in Europa*, Milano, Franco Angeli.

DEMETRIO D., 1990, *L’età adulta*, Roma, Carocci.

DEMETRIO D., FAVARO G., 1992, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Firenze, La Nuova Italia.

- DEMETRIO D., FAVARO G., 1997, *Bambini stranieri a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- DIADORI P., (a cura di), 2001, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- DI DIO L., (a cura di), 2012, *ICAM. Cantiere Aperto per l'Integrazione*, Ancona, Errebi Editore.
- DI PASSIO I., PAOLINI D. (a cura di), 2010, *Processi di apprendimento linguistico in un mondo che cambia*, Firenze, Le Monnier.
- DOLCI R., 2008, "Un impianto costruttivistico per la formazione on line" in BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, Utet.
- DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), 2005, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- ERIKSON E., 1968, *Identity, Youth and Crisis*, New York, Norton.
- FABIETTI U., 1998, *L'identità etnica*, Roma, Carocci.
- FARIS R., 2002, *The Web of life and the Web of Learning: Electronic Networking anche Learning Communities*, Community Networking, Building Community, Melbourne, Australia.
- FAVARO G. (a cura di), 2000, *Imparare l'italiano, imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, Guerini, Milano.
- FAVARO G. et al., 1999, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Milano, Guerini.
- FAVARO G., "Insegnare ai nuovi arrivati", *Italiano e oltre* n. 2.
- FAVARO G., 1991, "Dalla sopravvivenza alla promozione sociale: immigrati stranieri e formazione linguistica", in *Scuola Democratica*, nn. 3-4.
- FAVARO G., 1997, *Progetto di formazione linguistica in Italiano seconda lingua*, Milano, Franco Angeli.

- FAVARO G., 2001, *I mediatori linguistico-culturali a scuola*, Bologna, EMI.
- FREDDI G., 1973, “Gli adulti e le lingue straniere: problemi generali”, in *Rassegna italiana di linguistica applicata* n. 1.
- FREDDI G., 1974, *Gli adulti e le lingue / Les adultes et les langues*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Torino, Utet.
- FREDDI G., 2010, *Lingue: strumenti di humanitas*, Milano, EduCatt.
- GALLINA V., 2011, “Sperimentazione di modelli di approccio alle esigenze formative del territorio regionale” e “Riferimenti teorici per lo sviluppo di percorsi di studio di soggetti adulti” in Invalsi (a cura di), *Strumenti per il potenziamento e lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta*, Trento, Erickson.
- GAUDENZIO F., 2004, “Autopercezione del processo di apprendimento dell'italiano L2. Un'indagine quantitativo-qualitativa nella scuola dell'obbligo”, in CECCHINI M. (a cura di), *Fare, conoscere, parlare. Abilità linguistiche, capacità operative e processi di apprendimento*, Milano, Angeli.
- GHEZZI C., GUERINI F., MOLINELLI P. (a cura di), 2004, *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Perugia, Guerra.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie d'acquisizione*, Roma, Carocci.
- HABERMAS J., 2008, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli.
- ILLERIS K., 2013, “L'apprendimento degli adulti”, in *La ricerca* n. 3.
- JAFRANCESCO E. (a cura di), 2005, *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Roma, Edilingua.

- JAFRANCESCO E. (a cura di), 2006, *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*, Roma, Edilingua.
- JAFRANCESCO E. (a cura di), 2007, *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua*, Roma, Edilingua.
- JOPPKE C., SEIDLE F.L. (a c. di), 2012, *Immigrant Integration in Federal Countries*, Montreal, McGill-Queen's University Press.
- KEARNES P., 1999, *Lifelong learning: implications for VET*, Adelaide, NCVER.
- KNOWLES M., HOLTON III E., SWANSON R., 2005, *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (6th edition)*, Burlington, Elsevier Inc., [Le citazioni sono tratte dalla Traduzione Italiana: *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- LAICARDI C., 1988, "La percezione del corso della vita", in CAPRARA G.V. (a cura di), *Personalità e rappresentazione sociale*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- LASLETT P., 1992, *Una nuova mappa della vita. L'emergere della terza età*, Bologna, Il Mulino.
- LEONE L. (a cura di), 2001, *Valutare le politiche per l'inclusione sociale*, rapporto di ricerca per il VIDES Internazionale NGO Università Anversa, Commissione Europea DGV, Roma, CeVas.
- LEVEY G.B., 2009, "What is living and what is dead in multiculturalism", in *Ethnicities* n. 9.
- LINDEMAN E.C., 1926, *The meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc.
- LO DUCA M.G., 2003, "Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: «narrare» in italiano L2", in GIACALONE

- RAMAT A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie d'acquisizione*, Roma, Carocci.
- LO DUCA M.G. 2006, *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci.
- LUISE M.C. (a cura di) 2003, *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, 3 voll., Perugia, Guerra.
- LUISE M.C., 2004, "L'italiano L2 nella scuola", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, Utet.
- LUISE M.C., 2004, "Se capisco, imparo tante cose belle", in *In.It* n. 14.
- LUISE M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, Utet.
- LUISE M.C., 2008a, "Le iniziative ministeriali per la formazione on line dei docenti di italiano L2", in BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, Utet.
- LUISE M.C., 2008b, "Una "via italiana" all'insegnamento dell'italiano come L2", in CAON F., (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- LUISE M.C., 2011, "Italiani e lingue straniere: dati e proposte per il multilinguismo", in BORELLO E., LUISE M. C. (a c. di), *Gli italiani e le lingue straniere*, Torino, Utet.
- MAAS W., 2010, "Citizenship and immigrant integration in the Netherlands", in LUEDTKE A. (a cura di), in *Migrants and Minorities: the european response*, Cambridge, Cambridge Scholars.
- MACHETTI S., 2005, "I livelli A1 e A2 della CILS per immigrati adulti: il problema della spendibilità sociale del «contatto»", in: JAFRANCESCO E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Roma, Edilingua.

MADDII L. (a cura di), 2004, *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua.

MADDII L., 1999, "L'italiano seconda lingua. Riflessioni sulle esperienze in una scuola a alta presenza di alunni cinesi", in *Lingua e nuova didattica*, n. 1.

MARINO T., 2000, "Valutazione dell'inclusione sociale: quale rapporto con le politiche per lo sviluppo e i Patti Territoriali", in LEONE L. (a cura di), *Valutare le politiche per l'inclusione sociale*, rapporto di ricerca per il VIDES Internazionale NGO Università Anversa, Commissione Europea DGV, Roma, CeVas.

MARTINA M., 2008, "Corsi di IL2 *on-line*: vantaggi e svantaggi dell'offerta formativa gratuita in Rete", in *ILSA italiano a stranieri* n. 6.

MARTINI E., PIERI M. P., 1999, "Italiano come L2 nelle scuole multiculturali. Da problema a risorsa per l'innovazione", in *Lingua e nuova didattica*, n. 1.

MARTINIELLO, M. (2010) *Immigrant Integration in Federations: The Belgian Case*, Forum des Fédérations.

MARTINIELLO M., 2012, "Belgium", in JOPKE C., SEIDLE F.L. (a c. di), *Immigrant Integration in Federal Countries*, Montreal, McGill-Queen's University Press.

MASILLO P., 2013, "Il test di lingua italiana (D.M. 4 giugno 2010): riflessioni sul *Vademecum* MIUR" in *InSegno* n. 0.

MASLOW A.H., 1970, *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row. [Le citazioni sono tratte dalla] traduzione italiana: *Motivazione e personalità*, Roma, Armando, 2010.

MASSARA S., 2001, "I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta", in VEDOVELLI M., MASSARA S., GIACALONE RAMAT A., (a cura di), 2001, *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, Angeli.

MASTROGIOVANNI A., 2011, “Personalizzazione dei percorsi formativi” in Invalsi (a cura di), *Strumenti per il potenziamento e lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta*, Trento, Erickson.

MAZZOTTA P., 1996, *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Bari, Adriatica.

MAZZOTTA P., 2004, “L'italiano come seconda lingua per gli immigrati: aspetti cognitivi e riflessioni glottodidattiche”, in *Quaderni del PLAT* [Università di Bari], n. 3.

MAZZOTTA P., 2006, “Dal «Progetto Lingue Moderne» al «Quadro Comune Europeo»”, in MEZZADRI M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, Utet.

MEZZADRI M., 2004a, *Il Quadro Comune Europeo a disposizione della classe. Un percorso di eccellenza*, Perugia-Welland, Guerra-Soleil.

MEZZADRI M., 2004b, “La valutazione dell'insegnante di qualità”, in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, Utet.

MEZZADRI M., 2004c, “Dall'insegnante ideale all'insegnante dell'eccellenza: un percorso internazionale”, in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *CEDILS, Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

MEZZADRI M., 2005, *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*, Perugia-Welland, Guerra-Soleil.

MEZZADRI M. (a cura di), 2006, *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, Utet.

MEZZADRI M., 2007, “Italiano L2: dall'emergenza alla promozione della qualità”, in *In.It* n. 20.

MEZZADRI M. (a cura di), 2009, *L'insegnamento dell'italiano L2: lo stato dell'arte*, numero monografico di *In.It* (24).

- MICHELI P. (a cura di), 1994, *Test d'ingresso di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- MICHELI P., 2006, “Una riflessione sulle problematiche relative alla costruzione di prove oggettive per la comprensione scritta: il quesito a scelta multipla”, in JAFRANCESCO E. (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*, Roma, Edilingua.
- MINUZ F., 2001, “Bisogno di lingua, bisogni di lingua. L’italiano L2 per adulti immigrati”, in JAFRANCESCO E. (a cura di), 2001, *Intercultura e insegnamento dell’italiano a immigrati: oltre l’emergenza*, Firenze, Comune di Firenze.
- MINUZ F., 2002, “Italiano L2 a adulti immigrati”, in AA.VV., *Atti del IV seminario di aggiornamento insegnanti di italiano L2*, Roma, ASILS.
- MINUZ F., 2004, “L’insegnamento dell’italiano lingua seconda per il lavoro e la formazione professionale”, in SCAGLIONE S. (a cura di), 2004, *Italiano e italiani nel mondo. Italiani all’estero e stranieri in Italia: identità linguistiche e culturali*, Roma, Bulzoni.
- MINUZ F., 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- MORIN E., 1985, “Le vie della complessità”, in BOCCHI G.-CERRUTI M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.
- NANNI A., 1998, *L’educazione interculturale oggi in Italia*, Bologna, EMI.
- NASH K., 2009, “Between Citizenship and Human Rights”, in *Sociology* n. 43, 6.
- NIGRIS E. (a cura di), 1996, *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- NOVELLO A., 2009, *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*, Venezia, Cafoscarina.
- ONG A., 2005, *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*, Milano, Cortina.

PALLOTTI G., 2001, “Quando gli alunni hanno l’italiano come seconda lingua”, in COLOMBO A., D’ALFONSO R., PINOTTI M. (a cura di), *Curricoli per la scuola dell’autonomia*, Firenze, La Nuova Italia.

PARIZZI F., SPINELLI B., 2010, *Profilo della lingua italiana*, Firenze, La Nuova Italia.

PECCIANI M. C., “Una lingua per integrarsi”, *Italiano e oltre* n. 2.

PICHIASSI M., 2000, *Misurazione e valutazione dei test di italiano L2. Aspetti docimologici e tecniche statistiche*, Perugia, Guerra.

PIERI M. P., 1999, “Lingue straniere ed educazione interculturale: un valore aggiunto”, in *Lingua e nuova didattica*, n. 3.

PORCELLI G., 1998, *Educazione linguistica e valutazione*, Torino, Utet.

PORCELLI G., DOLCI R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, Torino, Utet.

PORCELLI G., 2006, “Verifiche comode e verifiche valide”, in JAFRANCESCO E. (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*, Roma, Edilingua.

PUGLIESE R., 2004, “Comunicazione interculturale e contesti educativi”, in FAVARO G., LUATTI L. (a cura di), *L’intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli.

QUARTAPELLE F. (a cura di), 1986, *L’insegnamento della lingue straniere agli adulti*, Milano, Angeli.

QUIRICO M., 2012, “Le politiche dell’UE in materia di immigrazione e integrazione: Olanda, Germania, Francia, Svezia, Regno Unito”, in CAPONIO T. (a cura di), *Dall’ammissione all’inclusione: verso un approccio integrato? Un percorso di approfondimento comparativo a partire da alcune recenti esperienze europee*, Roma, FIERI - Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull’Immigrazione; ricerca realizzata dall’ONC-CNEL

in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali – Direzione Generale dell’immigrazione e delle politiche di integrazione.

ROCCA L., 2008, *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*, Perugia, Guerra.

ROCCA L., 2010, “Requisiti linguistici ed integrazione”, in *Gli Stranieri*, n.3, XVII, Viterbo, Studio immigrazione.

ROCCA L., 2013, “Analfabetismo e marginalità: le lacune del dominio educativo”, in *Pollicino Gnus*, n. 220, Reggio Emilia, Sante Vincenzi.

ROGERS C., 1969, *Freedom to Learn*, Merril, Columbus, Ohio. [Citazioni dalla] traduzione italiana: 1973, *Libertà nell’apprendimento*, Firenze, Giunti-Barbera.

ROSSETTI PEPE G., 1979, “Educazione linguistica nelle 150 ore”, in SIMONE R. (a cura di), *L’educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.

SALVI C., 2007, “Il *Profilo europeo* e il *Portfolio* per la formazione del docente di lingue”, in JAFRANCESCO E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua*, Roma, Edilingua.

SANTIPOLO M. (a cura di), 2006, *L’italiano: contesti d’insegnamento, in Italia e all’estero*, Torino, Utet.

SANTIPOLO M., 2008, “L’ “usabilità” sociolinguistica come obiettivo nell’insegnamento dell’italiano L2”, in CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un’educazione linguistica interculturale*”, Milano, Bruno Mondadori.

SANTIPOLO M. (a cura di), 2009, *L’italiano L2: dal curriculum alla classe*, Perugia, Guerra.

SANTIPOLO M.-DI SIERVI C. (a cura di), 2010, *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Perugia, Guerra.

SANTIPOLO M., TOSINI M., TUCCIARONE S., 2004, *La comunicazione interculturale in ambito socio-sanitario*, Venezia, Cafoscarina.

SANTORU P., 2006, “Come insegnare italiano agli immigrati stranieri in Italia? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari”, in DIADORI P. (a cura di), *La DITALS risponde*, 4, Perugia, Guerra.

SCAGLIOSO M., 2001, *L'apprendimento linguistico in età adulta*, Perugia, Morlacchi.

SCARPA G., 1993, “L'italiano come lingua straniera e la partecipazione degli stranieri ai progetti di educazione degli adulti”, in PRICE LITTLE B. (a cura di), *Per una lingua in più. Saggi sull'insegnamento della lingua straniera per adulti*, Pistoia, Comune di Pistoia.

SCUTO L., 1999, “Due singalesi a Catania”, in *Italiano e oltre*, n. 5.

SERRAGIOTTO G., 1993, “Dalla lingua straniera alla seconda lingua”, in *Scuola e Lingue Moderne* n. 8.

SERRAGIOTTO G., 2003, “Peculiarità dell'insegnamento andragogico dell'italiano come lingua seconda”, in LUISE M.C., (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra.

SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2004a, *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, Utet.

SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2004b, *CEDILS, Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

SERRAGIOTTO G., 2008, “Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati”, in CAON F., (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.

SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2009a, *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Venezia, StudioLT2.

- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2009b, *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina.
- SERRAGIOTTO G., 2010, “Come facilitare l’apprendimento linguistico degli studenti adulti”, in CAON F., (a cura di), *Facilitare l’apprendimento dell’italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, Utet.
- SIMONE R., 1974, “Il problema dell’educazione linguistica degli immigrati”, in *La ricerca*, n. 2.
- SIMONE R., 1976, *L’educazione linguistica per gli adulti. Un’esperienza della Regione Emilia-Romagna nei corsi 150 ore*, Roma, I.E.I.
- SOBRERO A., 1979, “L’educazione linguistica e le migrazioni interne”, in SIMONE R. (a cura di), *L’educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- SOBRERO A., 1974, “Il cambio linguistico nell’acculturazione dell’immigrato: nuovi problemi di glottodidattica”, in AA.VV., *Bilinguismo e diglossia in Italia*, Pisa, Pacini.
- SPINELLI B., 2006, “Il Quadro e lo sviluppo di una prospettiva interculturale”, in MEZZADRI M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, Utet Università.
- SPREAFICO A., 2006, “Analisi contrastiva italiano/francese: il caso di discendenti di italiano L2 camerunesi”, in *Itals. Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri*, n. 12.
- TARDI G., 2011, “I pubblici delle imprese, i pubblici delle lingue. Per una economia delle lingue”, in BORELLO E., LUISE M. C. (a c. di), *Gli italiani e le lingue straniere*, Torino, Utet.
- TITONE R., 1971, *Psicolinguistica applicata*, Roma, Armando.
- TRENTIN G., 2001, *Dalla formazione a distanza all’apprendimento in rete*, Milano, Franco Angeli.
- TRIM J.L.M., 2005, “Che cosa offre il Quadro Europeo di Riferimento all’insegnante?”, in *In.It* n. 15.

- VALENTINI A., “Io parlare italiano no bene”, in *Italiano e oltre* n. 1.
- VANFRETTI G., 2013, “Libertà e diritto all’istruzione nel dibattito di alcuni Stati”, in *Rezzara notizie*, n. 4.
- VEDOVELLI M., MASSARA S., GIACALONE RAMAT A., (a cura di), 2001, *Lingue e culture in contatto. L’italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, Angeli.
- VEDOVELLI M., VILLARINI A., 2003, “Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l’italiano L2 destinati agli immigrati stranieri”, in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie d’acquisizione*, Roma, Carocci.
- VEDOVELLI M., 2005, *Manuale della certificazione dell’italiano L2*, Roma, Carocci.
- VEDOVELLI M., MACHETTI S., 2008, “La certificazione dell’Italiano per i livelli iniziali di competenza: tra scienza, etica e politica”, in CAON F., (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un’educazione linguistica e interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- VIGNOZZI L., 2006, “L’insegnante di L2 come mediatore culturale”, in *ILSA italiano a stranieri* n. 4.
- ZANETTI F., 2010, “Culture e incontro tra culture”, in *Pedagogia Interculturale*, Università Repubblica di San Marino.
- ZUANELLI E., 1978, “Educazione linguistica per le 150 ore”, in *Lingue e civiltà* n. 3.

SITOGRAFIA DI RIFERIMENTO

Precisando che si è preferito riportare la sitografia relativa al capitolo 5 nelle note esplicative alle singole azioni normative degli Stati europei analizzati, di seguito si fornisce una breve rassegna dei principali siti utilizzati:

www.integrazionemigranti.gov.it

sito interministeriale della Presidenza del Consiglio, Ministro per l'integrazione, Ministero per le Politiche Sociali, Ministero dell'Interno e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

www.interno.gov.it

www.istruzione.it

www.lavoro.gov.it

portali ministeriali da cui si accede a sezioni specifiche riguardanti notizie e questioni sull'immigrazione.

www.portaleimmigrazione.it

portale dell'Immigrazione dedicato alle procedure di rilascio e di rinnovo dei permessi e delle carte di soggiorno, promosso dal Ministero dell'Interno in collaborazione con Poste Italiane e Anci.

www.indire.it/ida

sito dell'Indire – sezione dedicata all'Istruzione degli Adulti.

www.indire.it/cittadinanzaecostituzione

sito dell'Indire – sezione dedicata alla cittadinanza e costituzione.

www.cvcl.it

www.unistrasi.it

www.ladante.it

www.certificazioneitaliano.uniroma3.it

siti dei 4 Enti Certificatori con notizie sulle certificazioni, ma anche sulle attività di ricerca sul pubblico degli immigrati adulti.

<http://esa.un.org/unmigration/wallchart2013.htm>

sito delle Nazioni Unite, Dipartimento dell'Economia e delle Politiche sociali – pagina di riferimento alle migrazioni dei popoli.

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/population/introduction>

sito della Commissione Europea – pagina di riferimento per le statistiche e i dati sull'immigrazione.

<http://edanet.marche.it/eplitev2/EDANET/ContentManagement/default.aspx>

portale regionale delle Marche per l'Educazione degli Adulti. Vi si trovano i dati dell'attività formativa dei 13 CTP regionali.

www.ctpreteicam.it

sito della rete CTP delle Marche per l'italiano come lingua seconda all'interno del progetto FEI-ICAM – Italiano Cantiere Aperto Marche; dal sito si accede (con password) alla piattaforma di apprendimento e *testing* a distanza.

www.newropeans-magazine.org

rivista plurilingue europea con tematiche multiculturali.

www.associazione-ilsa.it

sito dell'associazione insegnanti di italiano come lingua seconda

www.lang.soton.ac.uk/profile

sito del Profilo Europeo per gli insegnanti di lingue curato da Kelly e Grenfell.

www.immigrazione.biz

portale di informazione soprattutto giuridica per gli aspetti dell'immigrazione in Italia.

www.asgi.it

sito dell'Associazione per gli Studi Giuridici sull'Immigrazione, presenta importanti risorse per la conoscenza della normativa.

www.emigrato.it/rivista.html

rivista fondata nel 1903 dal Beato Giovanni Battista Scalabrini, Vescovo di Piacenza, edita dai Missionari Scalabriniani (Missionari per i Migranti).

www.altri.it

progetto concepito e promosso dall'associazione Erythros (www.erythros.org) un'organizzazione multi-etnica impegnata da anni nella promozione e nella difesa dei diritti degli immigrati, senza fissa dimora, disabili, minori o vittime di tratta.

www.immigrazione.it

rivista internet quindicinale, si rivolge a operatori e studiosi nell'ambito giuridico e sociale, riguardo ai temi dell'immigrazione, dell'asilo.

www.stranieriinitalia.it

strumenti e informazioni utili per gli stranieri in Italia (indirizzi, lavoro, procedure, documenti, studio, salute e previdenza sociale). Guida in cinque lingue alle leggi sull'immigrazione e consigli sulla sanatoria per colf e badanti.

www.infomondo.it

notizie su immigrazione in diverse lingue straniere.

www.segretariatosociale.it

centro servizi per fasce "deboli", con sezioni tematiche, rubriche, consulenze on-line a livello nazionale.

www.migrare.it

guida per gli operatori e/o i cittadini extracomunitari per conoscere ed utilizzare i principali servizi a disposizione di tutti, e in particolare di chi è straniero.

www.laboratoriosi.org/appartenenza-culturale-e-educazione-ai-diritti

laboratorio per la società interculturale; ricerche e iniziative in tema di interculturalità e tutela dei diritti delle minoranze.

www.immigrazioneoggi.it

sito per la comunicazione interculturale, ha terminato la sua attività il 4 novembre 2013.

www.italianoinfamiglia.it

www.initalia.rai.it

siti didattici con interessante materiale per gli immigrati adulti

RINGRAZIAMENTI

I colleghi dei CTP delle Marche cui è dedicato con tutto il cuore questo lavoro e il prof. Luciano Vissani cui debbo gratitudine imperitura per avermi introdotto nell'affascinante mondo dell'Educazione degli Adulti e dell'italiano come L2 ad immigrati.

La prof.ssa Patrizia Cuppini, Dirigente dell'IIS Volterra-Elia di Ancona e responsabile della rete CTP-Marche, che ha sopportato pazientemente le mie intemperanze e il mio carattere spesso sopra le righe. Insieme a lei il personale tutto dell'Istituto con nota di merito a Rosella De Berardinis impareggiabile Dsga e al team informatico (Valter, Marco, Roberto) che hanno dato forma tangibile ed efficace ai sogni – spesso deliranti – miei e del *Gruppo di Coordinamento* nella strutturazione della Piattaforma e di tutte le attività a mediazione tecnologica.

I colleghi dell'IC "E.Mattei" di Matelica, con in testa il Dirigente Antonio Trecciola, il prof. Di Franco e il personale di segreteria, perché hanno accettato di buon grado, oltreché i miei tre anni di assenza per il lavoro di ricerca, anche e soprattutto il mio tempestoso rientro carico di mille incombenze cui hanno dato paziente supporto.

Il dott. Paolo Mannucci, Dirigente dell'area Servizi Sociali della Regione Marche e il suo staff, con particolare riferimento a Susanna Piscitelli e Manuela Buontempo.

Il dott. Michele Calascibetta, già Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale per le Marche, la dott.ssa Annamaria Nardiello che gli è succeduta e il personale tutto degli uffici, ma soprattutto (non me ne vogliano), Antonietta Fracchiolla, impareggiabile spalla durante tutti questi anni.

Il prof. Sebastian Amelio, Dirigente distaccato presso l'Ufficio IV del Miur e memoria storica di quanto accade nel mondo dell'educazione agli adulti per i suoi preziosi incontri.

Lo staff del Laboratorio Itals dell'Università Ca' Foscari di Venezia, con Graziano Serragiotto in testa, che mi ha dato la possibilità di vivere un'esperienza di ricerca glottodidattica dall'eccezionale valore formativo a livello professionale e umano.

Claudia Ruggia, Arianna Olvirri e Giorgia Foletti, colleghe del Master Itals per i preziosi suggerimenti sui sistemi di integrazione europei e insieme a loro i tanti amici 'sparsi' in giro per l'Europa che hanno avuto il buon cuore di controllare se quanto scritto nel capitolo 5 aveva subito sostanziali modifiche di recente: Cristina e Riikka per l'area scandinava, Carlo per l'Olanda, Rebecca per il Belgio, Maria Carmela per la Germania, Grazia per la Francia, Ana per la Spagna e – su tutti – Lara, impareggiabile spalla per il Regno Unito.

Edulingua, laboratorio di lingua e cultura italiana, ambiente ricco di stimoli e capacità di innovazione nel cui alveo continuo sorprendentemente a crescere ed imparare cose nuove.

Giorgio, Michele, Stefano, Tania... impagabili correttori di bozze (e non solo).

Ultimo ma non ultimo la mia famiglia, mia moglie e i miei figli, mio papà e mia mamma, suoceri e cognati che – oltre ad un'esperienza triennale di ricerca a 400 chilometri di distanza – hanno accettato negli ultimi mesi che io 'mettessi in stand by' qualsiasi attività (perfino la raccolta delle olive) che potesse distrarmi dal terminare il lavoro di tesi nei tempi previsti.

ALLEGATI

Allegato 1

I PRINCIPI DI BASE COMUNI DELLA POLITICA DI INTEGRAZIONE DEI CITTADINI IMMIGRATI NELL'UNIONE EUROPEA

[adottati dal Consiglio Giustizia e Affari Interni del 19 novembre 2004]

1. L'integrazione è un processo dinamico e bilaterale di adeguamento reciproco da parte di tutti gli immigrati e di tutti i residenti degli Stati membri.
2. L'integrazione implica il rispetto dei valori fondamentali dell'Unione europea.
3. L'occupazione è una componente fondamentale del processo d'integrazione ed è essenziale per la partecipazione degli immigrati, per il loro contributo alla società ospite e per la visibilità di tale contributo.
4. Ai fini dell'integrazione sono indispensabili conoscenze di base della lingua, della storia e delle istituzioni della società ospite; mettere gli immigrati in condizione di acquisirle è essenziale per un'effettiva integrazione.
5. Gli sforzi nel settore dell'istruzione sono cruciali per preparare gli immigrati e soprattutto i loro discendenti ad una partecipazione più effettiva e più attiva alla società.
6. L'accesso degli immigrati alle istituzioni nonché a beni e servizi pubblici e privati, su un piede di parità con i cittadini nazionali e in modo non discriminatorio, costituisce la base essenziale di una migliore integrazione.
7. L'interazione frequente di immigrati e cittadini degli Stati membri è un meccanismo fondamentale per l'integrazione. Forum comuni, il dialogo interculturale, l'educazione sugli immigrati e la loro cultura, nonché condizioni di vita stimolanti in ambiente urbano potenziano l'interazione tra immigrati e cittadini degli Stati membri.
8. La pratica di culture e religioni diverse è garantita dalla Carta dei diritti fondamentali e deve essere salvaguardata, a meno che non sia in conflitto con altri diritti europei inviolabili o con le legislazioni nazionali.

9. La partecipazione degli immigrati al processo democratico e alla formulazione delle politiche e delle misure di integrazione, specialmente a livello locale, favorisce l'integrazione dei medesimi.

10. L'inclusione delle politiche e misure di integrazione in tutti i pertinenti portafogli politici e a tutti i livelli di governo e di servizio pubblico è una considerazione importante nella formulazione e nell'attuazione della politica pubblica.

11. Occorre sviluppare obiettivi, indicatori e meccanismi di valutazione chiari per adattare la politica, valutare i progressi verso l'integrazione e rendere più efficace lo scambio di informazioni.

SCHEMA PER IL RILASCIO DEL TITOLO DI CONOSCENZA DELLA LINGUA ITALIANA A
LIVELLO A2

[trasmesso con nota MIUR 2362 del 16 giugno 2011]

SCHEMA

**MINISTERO DELL'ISTRUZIONE
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
(DENOMINAZIONE DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA)
ATTESTATO DI CONOSCENZA DELLA LINGUA ITALIANA**

N°.....

II DIRIGENTE SCOLASTICO

**VISTA l'O.M. 455/1997;
VISTO il comma 2-bis dell'art. 9 del D. Lgs. 25 luglio 1998, n. 286 introdotto dall'art. 1
comma 22 lettera i) della Legge 94/2009;
VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica 8 Marzo 1999, n. 275;
VISTO l'art. 1 comma 632 della Legge 27 dicembre 2006, n. 296 e successive modifiche e
integrazioni;
VISTO il regolamento emanato dal Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca (ex Ministro
della Pubblica Istruzione) con decreto 22 agosto 2007, n. 139;
VISTO il comma 1 lettera b) dell'art. 4 del D.M. 4 giugno 2010;
VISTA la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006
relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente;
VISTO il Quadro Comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue approvato
dal Consiglio d'Europa;
VISTA la richiesta dell'interessato/a;
VISTI gli atti di ufficio;**

attesta

che Cognome..... Nome.....

Data di nascita..... Luogo di nascita..... (Città, Provincia o Stato)

**al termine della frequenza del corso di conoscenza della lingua italiana come "lingua
seconda", organizzato da questo Istituto ha raggiunto un livello di conoscenza della Lingua
Italiana pari al livello A2 del QCER – Quadro Comune di Riferimento Europeo per le lingue
approvato dal Consiglio d'Europa.**

Luogo e data

.....

II DIRIGENTE SCOLASTICO

.....

 Progetto co-finanziato dall'Unione Europea	 REGIONE MARCHE	 Italiano Cantiere Aperto Marche	 MINISTERO DELL'INTERNO	Logo/timbro CTP
---	---	--	--	-----------------

Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi

ICAM 3 – Italiano Cantiere Aperto Marche 3

FASCICOLO PERSONALE

(iscrizione al CTP e percorso formativo)

Parte I: Anagrafica

(scrivere in stampatello e in maniera leggibile)

Dichiarazione Sostitutiva di Certificazione

(Art.47 D.P.R. 28 dicembre 2000, n 445)

Il/la sottoscritto/a

Cognome _____ Nome _____

Città di Nascita _____ (Prov. _____ Nazione _____) Il ___/___/____

Nazionalità: Italiana Altro: _____ Sesso: Maschile Femminile

Residente in via _____ n.º _____ Città _____ (C.A.P. _____) (Prov. _____)

Domicilio^{1*} in via _____ n.º _____ Città _____ (C.A.P. _____) (Prov. _____)

^{1*}Per eventuali comunicazioni, se diverso dalla residenza

Codice fiscale:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 Permesso Soggiorno

--

(campo obbligatorio)

Recapiti	telefono abitazione:		Cellulare:		
	Altro recapito telefonico:		E-mail		
Condizione lavorativa	<input type="checkbox"/> Disoccupato/a <input type="checkbox"/> Studente		<input type="checkbox"/> Occupato/a: <input type="checkbox"/> Casalinga		<input type="checkbox"/> Lavoratore autonomo <input type="checkbox"/> Pensionato/a <input type="checkbox"/> Lavoratore dipendente <input type="checkbox"/> Altro:.....
Anni di studio Totali: n.º _____	Titolo di Studio Riconosciuto: sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Nessuno <input type="checkbox"/> Biennio superiore <input type="checkbox"/> Laurea breve	<input type="checkbox"/> Licenza Elementare <input type="checkbox"/> Qualifica Professionale <input type="checkbox"/> Laurea Vec. ord	<input type="checkbox"/> Scuola Media <input type="checkbox"/> Scuola Superiore <input type="checkbox"/> Altro: _____	

CHIEDE DI ESSERE ISCRITTO ALLE ATTIVITÀ FORMATIVE DEL CTP

Consapevole delle sanzioni penali, nel caso di dichiarazioni non veritiere e falsità negli atti, richiamate dall'art. 76 D.P.R. 445 del 28/12/2000 e della condizione disposta dall'art.75 del medesimo D.P.R., dichiara che i dati sopra riportati corrispondono a verità per cui decade dai benefici prodotti sulla base di dichiarazione non veritiera,

dichiara

- di essere a conoscenza che l'accettazione della presente domanda è subordinata all'effettuazione delle attività formative; nel caso di sovrannumero delle domande rispetto ai partecipanti previsti, la stessa sarà oggetto di selezione;
- di essere in possesso di regolare titolo di soggiorno;
- di aver preso visione del bando, materiale informativo e di accettare il regolamento di iscrizione;

- ✓ **Allega fotocopia documento riconoscimento in corso di validità.**
- ✓ **Allega copia del permesso o carta di soggiorno in corso di validità.**
- ✓ **Allega titoli formativi precedentemente acquisiti.**

La presente dichiarazione non necessita dell'autenticazione della firma e sostituisce a tutti gli effetti le normali certificazioni richieste o destinate ad una pubblica amministrazione nonché ai gestori di pubblici servizi.

Dichiarazione informativa sulla "Privacy"

Il/la sottoscritto/a Dichiara di essere a conoscenza dell'informativa di cui all'art.13 D.Lgs 196/2003 in relazione, alle informazioni fornite e ai trattamenti di dati richiesti, a disposizione presso la segreteria della scuola.

Data: _____ Firma _____

Acconsente che tali dati potranno essere comunicati ad altri enti pubblici o privati su elenchi e nelle modalità esplicitate nell'informativa. Acconsente, solamente a fini istituzionali, all'utilizzo di immagini e/o riprese video catturate durante il percorso formativo da parte della Rete CTP.

Data: _____ Firma _____

Parte II: accertamento delle competenze e riconoscimento dei crediti

Tabella per il riconoscimento crediti/competenze^{2*} di _____

(da compilare a cura della Commissione per l'Accoglienza)

a) In fase di accoglienza, l'accertamento delle competenze in ingresso tramite intervista/colloquio, ricognizione esperienze formative pregresse (in Italia, ma anche nel Paese di origine), somministrazione prove di conoscenza linguistica nelle principali abilità, ha portato al riconoscimento dei crediti come da tabella sottostante:

<input type="checkbox"/> Livello A1	ascolto h 20 lettura h 20 interazione orale e scritta h 20 produzione orale h 20 produzione scritta h 20	crediti riconosciuti ore _____ crediti riconosciuti ore _____ crediti riconosciuti ore _____ crediti riconosciuti ore _____ crediti riconosciuti ore _____ Totale ore _____
(oppure)		
<input type="checkbox"/> Livello A2	ascolto h 15 lettura h 15 interazione orale e scritta h 20 produzione orale h 15 produzione scritta h 15	crediti riconosciuti ore _____ crediti riconosciuti ore _____ crediti riconosciuti ore _____ crediti riconosciuti ore _____ crediti riconosciuti ore _____ Totale ore _____

- note _____

b) Moduli frequentati presso il CTP di _____

n	Corso	Sede svolgimento	dal	al	Ore n	Freq ore
1	<i>Sessione di formazione civica...</i>					
2						
3						
4						
5						
Totali Ore						

- note _____

c) Moduli frequentati/titoli acquisiti presso altre associazioni/istituzioni con attività didattica riconosciuta^{3*}

Istituzione (nome, indirizzo): _____

<input type="checkbox"/> Accoglienza	<i>(documentazione presente)</i>	<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No	per ore	_____
<input type="checkbox"/> Alfabetizzazione	<i>(documentazione presente)</i>	<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No	per ore	_____
<input type="checkbox"/> Livello A1	<i>(documentazione presente)</i>	<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No	per ore	_____
<input type="checkbox"/> Livello A2	<i>(documentazione presente)</i>	<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No	per ore	_____
				Totale ore	_____

- note _____

d) Totale del monte ore riconosciuto (crediti e/o frequenze):

<input type="checkbox"/> quadro a)	per ore	_____	La commissione per l'accoglienza propone la sottoscrizione di un patto formativo per un percorso (<i>moduli di lingua, cultura, formazione civica, esame di attestazione, ecc.</i>) per il livello	
<input type="checkbox"/> quadro b)	per ore	_____		
<input type="checkbox"/> quadro c)	per ore	_____		
Totale ore				_____

^{2*} in riferimento alle "Linee Guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana" (MIUR prot. 236/12).

^{3*} con particolare riferimento ai protocolli di intesa sottoscritti nel rispetto del vademecum regionale dei CTP per l'erogazione delle attività formative.

INSEGNANTE	FIRMA
(presidente) _____	
(segretario) _____	
(docente) _____	

Il segretario _____



Il presidente

Parte III: patto formativo

PERCORSO CONCORDATO DI _____

a) A seguito dell'accertamento delle competenze in ingresso tra il CTP e il/la richiedente si concorda un percorso formativo così articolato: *[*il modulo di civica va svolto preferibilmente entro i 90gg dalla firma dell'Accordo]*

<input type="checkbox"/> Accoglienza	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> pre A1	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> Livello A1	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> livello A1+ <i>(raccordo)</i>	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> Livello A2	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> modulo di civica*	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> alfab. informatica	(periodo)	_____	per ore	_____
<input type="checkbox"/> altro	(periodo)	_____	per ore	_____
			Totale ore	_____

- note _____

b) raccomandazioni particolari per il corretto svolgimento del percorso formativo:

_____ Al termine del percorso, in caso di positiva valutazione da parte della commissione, il richiedente viene ammesso all'esame di **A1**
_____ **A2**
_____ attestazione per il livello

C) iscrizione alla Piattaforma ICAM:	id	_____	ps	_____
--------------------------------------	-----------	-------	-----------	-------

Il presente patto formativo prevede _____ ore di frequenza. È ammesso un massimo del 25% di ore di assenza. La commissione, prima dell'ammissione all'esame di attestazione esaminerà eventuali casi particolari e situazione per situazione.

Il Corsista si impegna a rispettare il presente PATTO FORMATIVO.

Il CTP si impegna a fornire i percorsi formativi e a rispettare il presente PATTO FORMATIVO

_____ li ____/____/____ Il richiedente ^(*4)Genitore/tutor

^{*4} Nel caso in cui il dichiarante sia minorenne deve firmare anche il genitore _____

INSEGNANTE	FIRMA
(presidente) _____	
(segretario) _____	
(docente) _____	

Il segretario



Il presidente

Eventuali aggiornamenti in itinere del Patto Formativo

DESCRIZIONE SINTETICA DELLE MODIFICHE APPORTATE IN DATA _____	

Firma del richiedente (genitore/tutor)	Firma del Presidente di Commissione
_____	_____

Parte IV: esame finale e rilascio dell'attestazione^{5*}

VERBALE D'ESAME (sintesi) DI _____

a) Al termine del percorso concordato nel patto formativo, il/la corsista è stato ammesso all'esame per l'attestazione di livello A1 - A2:

L'esame ha avuto inizio alle ore _____. **L'esame è terminato alle ore _____.**

1. Punteggio ammissione	Punteggio acquisito	_____ / 20
2. Prova di comprensione orale	Punteggio riportato	_____ / 15
3. Prova di comprensione scritta	Punteggio riportato	_____ / 15
4. Prova di produzione scritta	Punteggio riportato	_____ / 10
5. Prova di interazione orale (<i>dialogo</i>)	Punteggio riportato	_____ / 20
6. Prova di produzione orale (<i>monologo</i>)	Punteggio riportato	_____ / 20
	Punteggio complessivo dell'esame	____ / 100

- note _____

^{5*} condotto sulla base del vademecum regionale della Rete CTP Marche.

La commissione esaminatrice, preso atto dei risultati dell'esame

dichiara che _____

- ha superato l'esame conseguendo l'attestazione di livello A1**
 ha superato l'esame conseguendo l'attestazione di livello A2
 non ha superato l'esame

La commissione esaminatrice:

INSEGNANTE	FIRMA
(presidente) _____	
(segretario) _____	
(docente) _____	

Il segretario

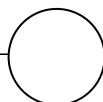


Il presidente

Si rilascia pertanto la relativa attestazione di conoscenza linguistica per gli usi consentiti dalla legge

(luogo e data)

Firma del Dirigente Scolastico





Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi 2007 – 2013

ICAM 2 – Italiano Cantiere Aperto Marche 2

Codice CUP: B73H12000120002

Decreto del Ministero dell'Interno – Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione Prot. N° 0004623 del 06/07/2012.

Indicazioni per la compilazione del Fascicolo Personale

1 gennaio 2013

Indicazioni generali

Il Fascicolo Personale, previsto dal vademecum regionale della Rete CTP Marche, vuole porsi come semplice “portfolio” del percorso di coloro che entrano in contatto con le nostre agenzie formative.

È costituito di 4 parti distinte (iscrizione, accoglienza/accertamento competenze, patto formativo e percorso/esame di attestazione) che segnano il percorso formativo che verrà svolto all'interno del CTP.

È “fisicamente” strutturato come semplice cartellina al cui interno può essere raccolta e conservata tutta la documentazione utile prodotta durante il percorso formativo.

*N.B.: è importante che il **patto formativo** (parte III del Fascicolo Personale) sia fotocopiato dopo la sua compilazione e fornito in copia al richiedente quale documentazione del percorso concordato.*

Parte I: Anagrafica

Deve essere compilata dal richiedente, con l'aiuto del personale del CTP per una corretta, e possibilmente completa, compilazione.

È strutturata a norma di legge come Dichiarazione Sostitutiva di Certificazione con tutti i vantaggi e gli oneri che essa comporta.

Contiene i campi necessari per la corretta archiviazione dei dati nel Portale Edanet.

È importante che sia completa dei documenti richiesti in allegato.

È importante che sia completa della firma per la privacy e la liberatoria all'utilizzo delle immagini.

Parte II: accertamento competenze e riconoscimento crediti

Deve essere compilata a cura della Commissione Accoglienza. Per i CTP che ancora non l'avessero predisposta, è bene – all'inizio dell'anno formativo – procedere all'individuazione e alla nomina di almeno tre docenti che – unitamente al Dirigente Scolastico, ai facilitatori linguistici e ai mediatori culturali – possano svolgere funzioni di accoglienza ed essere altresì nominati all'interno della Commissione d'esame per le attestazioni.

La tabella è stata predisposta secondo quanto previsto dalle “Linee Guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana” (MIUR prot. 236/12).

Per l'accertamento delle competenze e il successivo riconoscimento dei crediti – pur nell'autonomia riconosciuta ad ogni CTP – è raccomandabile utilizzare le modalità predisposte dalla Rete:

- prove reperibili nella sezione “Giochiamo” della Piattaforma ICAM (www.ctpreteicam.it);
- griglia di valutazione;

Per quanto riguarda il riconoscimento delle ore di corso svolte presso altre Agenzie Formative si raccomanda di tener presente gli Accordi di Rete via via stipulati dalla Rete CTP con altre realtà del Territorio. Nel caso di accordi, non regionali, ma territoriali, si raccomanda che questi siano stilati nel rispetto di quanto previsto dal vademecum regionale.

Parte III: patto formativo

Risultato di una ‘negoziazione’ tra il richiedente e il CTP (Commissione Accoglienza) è il momento più importante in cui viene concordato il percorso formativo necessario al raggiungimento di determinate conoscenze e competenze.

È importantissimo tener presente e valorizzare le conoscenze e competenze pregresse maturate in esperienze formative formali, informali e non formali – anche nel Paese di origine.

È altresì importante ricordare che il percorso formativo va stilato nel rispetto di quanto previsto dalle “Linee Guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana” (MIUR prot. 236/12), che richiedono per il livello A1 un percorso di almeno 100 ore e per il livello A2 un percorso almeno di 80 ore.

Il Patto Formativo può – ovviamente – essere rinegoziato anche in itinere.

Parte IV: esame finale e rilascio dell’attestazione

È importante che il percorso formativo si concluda con un atto formale che può essere il rilascio di un semplice attestato di frequenza, ma – sempre più spesso richiesto dopo l’entrata in vigore del D.M. 4 giugno 2010 – anche il rilascio dell’attestazione di conoscenza e competenza linguistica secondo i livelli previsti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue (*CONSIGLIO D’EUROPA, 2002, Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, Firenze, La Nuova Italia Oxford [trad. italiana di Quartapelle F. e Bertocchi D.]*) come da format inviato dal MIUR con nota 16 giugno 2011 prot. 2362.

Per il rilascio di tale attestazione la Rete CTP Marche ha convenuto una procedura comune per la stesura, somministrazione e valutazione delle prove in modo da garantire omogeneità su tutto il territorio regionale.



Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi 2007 – 2013

ICAM 2 – Italiano Cantiere Aperto Marche 2

Codice CUP: B73H12000120002

Decreto del Ministero dell'Interno – Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione Prot. N° 0004623 del 06/07/2012.

Griglie di valutazione

1 gennaio 2013

Indicazioni generali

Le griglie che seguono, strutturate all'interno del vademecum regionale della Rete CTP Marche, vogliono essere – pur nell'autonomia riconosciuta ad ogni CTP – un modello di riferimento, che può essere personalizzato, per una procedura unitaria nell'accertamento delle competenze e nella valutazione dei crediti dei soggetti che entrano in contatto con le nostre agenzie formative. Possono essere usate altresì in sede di esame di Attestazione di livello.

Si tratta di 5 griglie distinte (ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione orale, produzione scritta) stilate seguendo "Linee Guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana" (MIUR prot. 236/12). Ogni griglia è composta di 3/4 voci ad ognuna delle quali è possibile associare un punteggio da 0 (competenza nulla) a 5 (competenza ottima). Il totale risultante da 0 a 15/20 corrisponderà alle ore di credito riconosciute per l'abilità in questione (cfr. Fascicolo personale parte II).

Per le prove di ascolto e lettura è possibile utilizzare le attività di testing reperibili all'interno della sezione "Giochiamo" della Piattaforma ICAM (www.ctpreteicam.it).

Ascolto (Comprensione orale)

GRIGLIA DI VALUTAZIONE		0-5
Punteggio (0-5) per ogni voce [o in A1 o in A2]		
LIVELLO A1	Comprende un breve testo pronunciato molto lentamente, articolato con precisione e con pause per assimilare il senso	
	Comprende (ed esegue) brevi istruzioni rivolte a lui parlando lentamente e in maniera chiara	
	Comprende l'essenziale di brevi testi registrati (appositamente e con eloquio rallentato) con informazioni basilari della sua vita quotidiana	
	Comprende brevi messaggi con un lessico afferente a dimensioni del suo quotidiano (scuola, lavoro, famiglia, ecc.)	
	tot	
LIVELLO A2	Comprende in maniera sufficiente indicazioni che soddisfano bisogni concreti del quotidiano	
	Comprende espressioni riferite ad aree di priorità immediata (persona, famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro) fornite con eloquio chiaro	
	Comprende messaggi e annunci brevi, chiari e semplici (ad es. come andare da X a Y a piedi o con mezzi pubblici)	
		tot

Lettura (Comprensione scritta)

GRIGLIA DI VALUTAZIONE		0-5
Punteggio (0-5) per ogni voce [o in A1 o in A2]		
LIVELLO A1	Comprende testi brevi e semplici leggendo un'espressione alla volta	
	Comprende cartoline/mail con messaggi brevi e semplici	
	Riconosce nomi ed espressioni familiari che ricorrono su avvisi e segnaletica delle sue situazioni quotidiane	
	Segue indicazioni scritte brevi e semplici (ad es. andare da X a Y)	
	tot	
LIVELLO A2	Comprende lettere/fax/mail con argomenti familiari e/o lavorative (richieste di informazioni, ordini, lettere di conferma, ecc.)	
	Comprende correttamente informazioni all'interno di inserzioni, menu, elenchi e orari in luoghi pubblici e posto di lavoro	
	Sa trovare informazioni specifiche in semplice materiale scritto di uso corrente (lettere, opuscoli, brevi articoli di cronaca)	
	tot	

Interazione orale (dialogo) e scritta (chat/compilazione moduli/ecc.)

GRIGLIA DI VALUTAZIONE		0-5
Punteggio (0-5) per ogni voce [o in A1 o in A2]		
LIVELLO A1	Risponde a semplici domande (orali o scritte) con un sì o con un no	
	Si esprime con un vocabolario della sopravvivenza, utilizzando numeri, quantità, costi, orari	
	Comprende e risponde a semplici domande relative a se stesso, alle azioni quotidiane e ai luoghi dove si vive	
	Produce frasi con soggetto e verbo all'infinito e/o all'indicativo presente anche se non sempre corrette	
	tot	
LIVELLO A2	Risponde a domande di ambito quotidiano con frasi semplici e abbastanza corrette	
	Si esprime con un vocabolario relativo alla quotidianità, ma abbastanza ampio e corretto, parlando di attività consuete riferite alla famiglia, all'ambiente, al lavoro e al tempo libero	
	Possiede una competenza morfosintattica che gli consente di riferire fatti ed esperienze personali, anche passate e future	
	Inizia a variare registro linguistico a seconda degli interlocutori	
	tot	

Produzione Scritta (mail/lettera/ecc.)

GRIGLIA DI VALUTAZIONE		0-5
Punteggio (0-5) per ogni voce [o in A1 o in A2]		
LIVELLO A1	Sa scrivere espressioni e frasi semplici su se stesso	
	Sa scrivere espressioni e frasi semplici su persone immaginarie	
	Sa scrivere espressioni e frasi semplici per descrivere ciò che una persona fa nel quotidiano	
	Sa scrivere espressioni e frasi semplici per descrivere dove una persona vive	
	tot	
LIVELLO A2	Sa scrivere frasi connesse ad aspetti quotidiani del proprio ambiente (gente, luoghi, esperienza di lavoro, ecc.)	
	Sa descrivere in maniera semplice e brevemente avvenimenti, attività svolte ed esperienze personali anche passate	
	Sa scrivere semplici biografie immaginarie e semplici poesie (descrizioni poetiche) su una persona	
	tot	

Produzione orale (monologo)

GRIGLIA DI VALUTAZIONE		0-5
Punteggio (0-5) per ogni voce [o in A1 o in A2]		
LIVELLO A1	Sa descrivere se stesso, la sua famiglia e la sua storia in modo semplice	
	Possiede un vocabolario della sopravvivenza	
	Sa descrivere semplicemente gli oggetti degli ambienti quotidiani	
	Produce frasi con soggetto e verbo all'infinito e/o all'indicativo presente anche se non sempre corrette	
	tot	
LIVELLO A2	Sa descrivere situazioni, sentimenti e stati d'animo	
	Possiede un vocabolario che gli consente di riferire fatti ed esperienze personali, anche passate e future, descrivendo oggetti degli ambienti quotidiani in maniera abbastanza precisa	
	Produce frasi con soggetto e verbo al passato e al futuro anche se in modo non del tutto corretto	
	tot	



Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi 2007 – 2013

ICAM 2 – Italiano Cantiere Aperto Marche 2

Codice CUP: B73H12000120002

Decreto del Ministero dell'Interno – Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione Prot. N° 0004623 del 06/07/2012.

Indicazioni per la somministrazione dell'esame per l'attestazione di livello A1-A2 **1 gennaio 2013**

Indicazioni generali

- a) l'attestazione prevista dalla nota MIUR del 16 giugno 2011 (prot. 2362) viene rilasciata solo agli immigrati che intendono avvalersi di un percorso formativo. In caso contrario (ad es. per chi ha già acquisito un livello A2 e non ritiene opportuno frequentare alcun corso) resta sempre possibile la via dei test previsti dal D.M. 4 giugno 2010 tramite domanda alla Prefettura di riferimento;
- b) secondo quanto previsto dalle "Linee Guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana" (MIUR prot. 236/12), può accedere al test chi abbia raggiunto un monte ore pari a 100 (livello A1) e a 80 (livello A2) di cui almeno 50 ore di frequenza effettiva (anche derivanti dalla somma di ore frequentate in corsi diversi e livelli diversi);
- c) durante la fase di accoglienza è ammesso, da parte di una Commissione esaminatrice, il riconoscimento di crediti in ingresso registrata nel Fascicolo Personale secondo modalità di ricognizione predisposte da ogni singolo CTP (intervista, colloquio orientativo, ecc.) sulla base delle istruzioni riportate;
- d) il candidato ammesso all'esame di attestazione può affrontare il test in modalità informatica (piattaforma ICAM) o in modalità cartacea; l'esame è strutturato seguendo le modalità concordate a livello regionale per il rilascio dell'Attestazione e indicate nella tabella sottostante:

Produzione/interazione orale (10 minuti)	- dialogo: domande su argomenti familiari (presentare/descrivere se stesso, il proprio ambiente familiare e lavorativo, ecc.). - monologo: descrivere la propria casa, la propria città, il proprio Paese, un'immagine o una sequenza di immagini.
Comprensione orale (13 min)	1 testo (125-175 parole) con risposta a 5 item.
Comprensione scritta (13 min)	1 testo (175-225 parole) con risposta a 5 item.
Produzione/interaz. scritta (15 min)	Compilazione di moduli, richiesta di informazioni, risposta a e-mail, sms, ecc.
punteggio di ammissione	In esito al percorso formativo (<i>frequenza, impegno, verifiche in itinere, ecc.</i>).

- e) i pesi e i relativi punteggi da utilizzare per la valutazione a base 100, a differenza di quelli indicati per il Vademecum dei test D.M. 4 giugno 2010, seguiranno una tabella più adeguata ad una prova che si configura come esito di un percorso formativo. Va tenuto conto, infatti, di un punteggio di ammissione al test attribuito dal docente sulla base di criteri relativi alla frequenza al corso, all'impegno e ai risultati di verifiche compiute in itinere durante il corso. La tabella di riferimento concordata a livello regionale è la seguente:

	Attestazione di livello rilasciata dalla Rete CTP Marche
punteggio di ammissione	0-20 punti
Produzione/interazione orale	0-20 (dialogo-intervista) +0-20 punti (monologo) ^{5*}
Comprensione orale	0-15 punti
Comprensione scritta	0-15 punti
Produzione scritta	0-10 punti
	Totale 0-100 punti ^{6*}

^{5*} per l'attribuzione del punteggio è possibile utilizzare le griglie per la valutazione allegate.

^{6*} la prova si intende superata con il raggiungimento di un punteggio minimo di 75/100 (75%).

- f) l'attestazione sarà compilata a seguito del superamento della prova, stampata fronte/retro (scegliendo l'indicazione delle competenze raggiunte tra quella prevista per il livello A1 e il livello A2), firmata e vidimata dal Dirigente e registrata a protocollo prima del rilascio.

Ammissione

Tiene conto del percorso formativo (frequenza, impegno, esiti delle verifiche in itinere).

Comprensione orale

Nel tempo massimo di 13 minuti il candidato deve ascoltare un brano e rispondere a 5 domande che possono essere scelta multipla, Vero o Falso, riempimento griglia, ecc.

Il punteggio massimo che può raggiungere è di 15 punti.

Procedura (cartacea)

1. La commissione, svolte le procedure di riconoscimento, distribuisce il Test che deve rimanere chiuso sul tavolo.
2. Al **Via** il Candidato ha 1 minuto per visionare le domande.
3. Successivamente il Candidato ha disposizione 13 minuti per ascoltare il primo brano per due volte, ad intervallo di 1 minuto e rispondere alle domande.
4. Infine il Candidato firma tutti i fogli dell'elaborato e consegna la prova svolta e attende la seconda prova.

Procedura (informatica)

1. La commissione, svolte le procedure di riconoscimento, fa accomodare i candidati alla postazione indicata.
2. Al **Via** il Candidato accede alla piattaforma tramite id e ps forniti dalla commissione.
3. Seguendo le indicazioni della commissione il candidato inizia la prova di comprensione orale al terminale.
4. Al termine attende la seconda prova.

Prova di Comprensione scritta

Nel tempo massimo di 13 minuti il candidato deve ascoltare un brano e rispondere a 5 domande che possono essere scelta multipla, Vero o Falso, riempimento griglia, ecc.

Il punteggio massimo che può raggiungere è di 15 punti.

Procedura (cartacea)

1. La commissione distribuisce il Test che deve rimanere chiuso sul tavolo.
2. Al **Via** il Candidato ha 13 minuti per leggere il brano e rispondere alle domande.
3. Trascorsi i 13 minuti il candidato firma tutti i fogli dell'elaborato e consegna la prova svolta e attende la terza prova.

Procedura (informatica)

1. Seguendo le indicazioni della commissione, accede alla prova di Comprensione scritta al terminale.
2. Al termine attende la terza prova.

Prova di Produzione Scritta

Nel tempo di 15 minuti il candidato deve produrre un testo: scrivere una lettera, e-mail, cartolina, riempire un modulo, prendere appunti, scrivere un invito, ecc..

Il punteggio massimo che può raggiungere è di 10 punti.

Procedura (cartacea)

1. La commissione distribuisce il Test che deve rimanere chiuso sul tavolo.
2. Al **Via** il Candidato ha 15 minuti per svolgere ciò che viene richiesto dalla prova.
3. Trascorsi i 15 minuti il candidato firma tutti i fogli dell'elaborato e consegna la prova svolta.

Procedura (informatica)

1. Seguendo le indicazioni della commissione, accede alla prova di Produzione scritta al terminale.
2. Al termine attende la quarta prova

Prova di Interazione orale (dialogo)

Nel tempo di circa 5 minuti il candidato deve sostenere un breve colloquio con il docente (domande aperte su di sé, la propria famiglia e il proprio ambiente, semplice simulazione di role play in contesti familiari come negozi, uffici, ecc.).

Il punteggio massimo che può raggiungere è di 20 punti.

Procedura

1. il docente chiama il candidato e pone alcune domande mentre la commissione valuta il livello di interazione.

Prova di Produzione orale (monologo)

Nel tempo di circa 5 minuti il candidato deve sostenere davanti alla commissione un breve monologo su un argomento scelto dal docente (descrizione fotografia, sequenza di immagini/vignette, raccontare di sé, di proprie esperienze, ecc.)

Il punteggio massimo che può raggiungere è di 20 punti.

Procedura

1. Il docente chiama il candidato e pone il quesito.
2. Il candidato espone in maniera autonoma mentre la commissione valuta il livello di produzione orale.

Allegato 7



Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi 2007 – 2013

Questionario di rilevazione statistica a fini di ricerca PRIMA DEL TEST

LUOGO DEL TEST	DATA
PAESE DI ORIGINE	SESSO <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
ETA <input type="checkbox"/> <18 <input type="checkbox"/> 18-25 <input type="checkbox"/> 25-40 <input type="checkbox"/> >40	

Cara amica, caro amico, le domande servono a preparare meglio il test di italiano di livello A2, a correggere errori e ad aiutare te ed altri stranieri che faranno il test. Il questionario è assolutamente anonimo – non devi mettere il nome – ma, per favore, rispondi con serietà e sincerità alle domande. Grazie del tuo aiuto,

i docenti del CTP

SEZIONE A: anagrafica (FAI UNA "X" O SCRIVI IN STAMPATELLO PER FAVORE)

1) Da quanto tempo sei in Italia? meno di 2 anni 2-5 anni 5-8 anni più di 8 anni

2) Da quanto tempo sei nelle Marche? meno di 2 anni 2-5 anni 5-8 anni più di 8 anni

3) In questo momento cosa fai?
 sono studente lavoro sono in cerca di lavoro
 sono casalinga, mi occupo della famiglia altro _____

4) Se lavori, che lavoro fai qui in Italia?

SEZIONE B: il test (FAI UNA "X" O SCRIVI IN STAMPATELLO PER FAVORE)

5) Hai già fatto il test? mai 1 volta 2 volte 3 volte più di tre volte

6) Perché hai fatto domanda per fare il test?
(SCRIVI I NUMERI DA 1 A 4)
___ perché me l'ha chiesto mio marito/mia moglie ___ per vedere se so
l'italiano ___ per il permesso di soggiorno ___ altro _____

7) Da chi hai saputo che c'era questo test?
 parenti colleghi di lavoro amici al CTP
 internet in Prefettura/Questura altro _____

8) Sai quali prove ci saranno nel test? sì no

9) Se sì, come l'hai saputo?
 parenti colleghi di lavoro amici al CTP
 internet in Prefettura/Questura altro _____

10) Hai fatto delle prove prima di venire al test? sì no

11) Se sì, come e dove? al CTP con gli insegnanti da solo su internet altro _____

12) Hai studiato prima di venire al test? sì no

13) Se sì, dove?
 da solo a casa con marito/moglie/figli al CTP
 ho fatto un corso con _____

14) Secondo te, è giusto fare un test di lingua per avere il permesso di soggiorno? sì no

Allegato 8



Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi 2007 – 2013

Questionario di rilevazione statistica a fini di ricerca DOPO IL TEST

LUOGO DEL TEST	DATA
PAESE DI ORIGINE	SESSO <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
ETA <input type="checkbox"/> <18 <input type="checkbox"/> 18-25 <input type="checkbox"/> 25-40 <input type="checkbox"/> >40	

Cara amica, caro amico, ora che hai fatto il test, ti chiediamo di rispondere a queste ultime domande. Il questionario è sempre **anonimo** – non devi mettere il nome – ma, per favore, rispondi con serietà e sincerità alle domande. Grazie del tuo aiuto,

i docenti del CTP

SEZIONE A: anagrafica (FAI UNA "X" O SCRIVI IN STAMPATELLO PER FAVORE)

1) Da quanto tempo sei in Italia? meno di 2 anni 2-5 anni 5-8 anni più di 8 anni

2) Da quanto tempo sei nelle Marche? meno di 2 anni 2-5 anni 5-8 anni più di 8 anni

3) In questo momento cosa fai?
 sono studente lavoro sono in cerca di lavoro
 sono casalinga, mi occupo della famiglia altro _____

4) Se lavori, che lavoro fai qui in Italia?

SEZIONE B: il test (FAI UNA "X" O SCRIVI IN STAMPATELLO PER FAVORE)

5) Come era per te il test? molto facile facile normale difficile molto difficile

6) Come era per te la prova di **ascolto**? molto facile facile normale difficile molto difficile

7) Come era per te la prova di **lettura**? molto facile facile normale difficile molto difficile

8) Come era la prova di **scrittura**? molto facile facile normale difficile molto difficile

9) Volevi fare anche una prova **orale**? sì no

10) Se sì, perché?

12) Le istruzioni per le varie prove erano chiare? sì no

13) Gli insegnanti sono stati gentili? sì no

14) Gli insegnanti ti hanno aiutato con le domande? sì no

15) Pensi che supererai il test? sì no

16) Se non supererai il test, cosa farai?
 un'altra domanda in Prefettura un corso al CTP studio da solo
 faccio un corso con _____ altro _____

Allegato 9



Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi 2007 – 2013

Questionario di rilevazione statistica a fini di ricerca

LUOGO DELL'INTERVISTA	DATA
PAESE DI ORIGINE	SESSO <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
ETA <input type="checkbox"/> <18 <input type="checkbox"/> 18-25 <input type="checkbox"/> 25-40 <input type="checkbox"/> >40	LIVELLO DI LINGUA <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1/C2

SEZIONE A: esperienze personali, educative e professionali (FAI UNA "X" O SCRIVI IN STAMPATELLO PER FAVORE)

1) Quanti anni sei andato a scuola nel tuo Paese? mai meno di 2 anni 2-5 anni 5-8 anni più di 8 anni

2) Quante lingue conosci oltre a quella del tuo Paese e all'italiano? Quali sono?
 nessuna una _____
 due _____ / _____
 più di due _____ / _____

3) Per quale motivo hai lasciato il tuo Paese
 per trovare lavoro per studiare per stare con la famiglia
 per motivi religiosi o politici altro _____

4) Hai vissuto in altri Paesi oltre al tuo? Quali? solo in Italia in Italia e in _____ / _____

5) Cosa facevi nel tuo Paese?
 facevo lo studente lavoravo cercavo lavoro
 stavo a casa, mi occupavo della famiglia altro _____

6) Se lavoravi, che lavoro facevi nel tuo Paese?

7) Da quanto tempo vivi in Italia?
 meno di 6 mesi 6 mesi-1 anno 1-2 anni 2-5 più di 5

8) In questo momento cosa fai?
 sono studente lavoro sono in cerca di lavoro
 sono casalinga, mi occupo della famiglia altro _____

9) Se lavori, che lavoro fai qui in Italia?

SEZIONE B: bisogni/aspettative (FAI UNA "X" O SCRIVI IN STAMPATELLO PER FAVORE)

11) Quando sei arrivato in Italia di cosa avevi **più** bisogno? (SCRIVI I NUMERI DA 1 A 6)
 trovare lavoro trovare casa fare i documenti
 imparare la lingua conoscere persone altro _____

12) Quali persone incontri di solito?
 parenti colleghi di lavoro amici
 nessuno altro _____

13) Da dove vengono queste persone?
 dal mio Paese dall'Italia da altri Paesi

14) Quali sono i tuoi progetti per il futuro?
 trovare un lavoro avviare un'attività in proprio (negozi, ecc.)
 cambiare lavoro occuparmi della casa/famiglia altro _____

15) E cosa vuoi fare nei prossimi anni?
 tornare nel mio Paese restare in Italia andare in un altro Paese

SEZIONE C: La lingua italiana (FAI UNA "X" O SCRIVI IN STAMPATELLO PER FAVORE)

16) Conoscevi l'Italiano prima di venire in Italia?

Sì, bene sì, ma poco no

17) Se lo conoscevi già, come lo hai imparato?

a scuola/a un corso parlando con amici/parenti
 guardando la TV da solo leggendo/studiando altro _____

18) Adesso pensi di conoscere l'italiano:

molto bene abbastanza bene poco per niente

19) In italiano riesci a:

PARLARE molto bene abbastanza bene poco per niente
ASCOLTARE molto bene abbastanza bene poco per niente
LEGGERE molto bene abbastanza bene poco per niente
SCRIVERE molto bene abbastanza bene poco per niente

20) Per te cosa è più difficile leggere? (DA 1 A 6; 1 più difficile e 6 più facile)

__ annunci di lavoro __ pubblicità __ moduli/documenti
__ giornali __ riviste __ altro _____

21) Per te cosa è più difficile scrivere? (DA 1 A 3)

__ lettere/e-mail __ moduli __ altro _____

22) Ogni giorno quanto parli in italiano?

A CASA mai quasi mai poco abbastanza sempre
A SCUOLA mai quasi mai poco abbastanza sempre
AL LAVORO mai quasi mai poco abbastanza sempre

23) Ogni giorno quanto parli nella tua lingua?

A CASA mai quasi mai poco abbastanza sempre
A SCUOLA mai quasi mai poco abbastanza sempre
AL LAVORO mai quasi mai poco abbastanza sempre

24) Per te al corso di italiano è importante imparare: (DA 1 A 6; 1 più importante e 6 meno)

__ a parlare __ a capire quello che dicono gli altri __ a scrivere
__ la grammatica __ le regole della legge italiana __ altro _____

SEZIONE D: Osservazioni dell'intervistatore

Il questionario è compilabile *on line* all'indirizzo www.ctpreteicam.it



Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi 2007 – 2013

MANSIONARIO DEL PROGETTO ICAM

Sportello accoglienza

Nome funzione	Compiti	Modalità documentazione	Coordinamento e monitoraggio di primo livello
Direzione corso	<ul style="list-style-type: none"> - Presiede alle nomine del personale necessario. - Assicura il regolare svolgimento dello sportello di accoglienza, in sede e sul territorio. - Assicura la tenuta contabile come da progetto. - Assicura il rispetto delle tempistiche di svolgimento delle attività e di monitoraggio delle attività progettuali. 	Registro personale	CTP Volterra-Elia
Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge funzioni di prima accoglienza (informazione di base su Corsi, Sessioni e diritti/doveri inerenti la condizione di immigrato – intervista/questionario – test di posizionamento – patto formativo). - Cura che il materiale didattico sia valido, utilizzato e ne segnala le necessarie modifiche/integrazioni. - Provvede, in collaborazione con il coordinatore del CTP alla programmazione dei moduli necessari in relazioni ai fabbisogni emergenti dall'accoglienza. 	Registro di classe	Ctp di appartenenza
Coordinamento	<ul style="list-style-type: none"> - Segue il complessivo svolgimento dello sportello accoglienza in tutti i suoi step e in tutte le sedi ove è possibile attivarlo. - Svolge funzione di osservazione del regolare svolgimento dell'attività e dell'efficacia dell'accoglienza, anche mediante appositi formulari per il monitoraggio e la raccolta dei dati. - Intrattiene costanti rapporti con il Gruppo di Coordinamento Regionale al fine di segnalare prontamente ogni possibile difficoltà/malfunzionamento dell'attività. 	Registro personale	Ctp di appartenenza
Dsga	<ul style="list-style-type: none"> - Provvede alle nomine del personale necessario secondo gli standard di progetto. - Provvede agli ordinativi dei materiali necessari secondo gli standard di progetto. - Assicura il regolare svolgimento dell'attività di sportello di vista amministrativo. - Cura il corretto utilizzo e la corretta compilazione dei formulari di monitoraggio e raccolta dati. - Provvede ai monitoraggi periodici e al loro invio al CTP capofila. 	Registro personale	Ctp Volterra-Elia
Assistente amm.	<ul style="list-style-type: none"> - Cura la raccolta delle iscrizioni dei corsisti, la loro registrazione e – unitamente al coordinatore – risolve le problematiche inerenti gli aspetti amministrativi dei corsisti. - Supporta il Dsga in tutte le funzioni previste con particolare riferimento alle attività di monitoraggio e raccolta dati. 	Registro personale	Ctp di appartenenza
Collabor. scol.	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge funzione di prima accoglienza nei confronti dei corsisti. - Assicura una regolare tenuta degli ambienti dello sportello accoglienza. 	Registro personale	Ctp di appartenenza

	Collabora con docente e tutor nel sostenere le necessità d'aula con particolare riferimento alla predisposizione degli apparati tecnici per lo svolgimento delle attività.		
--	--	--	--

Moduli di lingua (60 ore – pre A1 / 40 ore A1 / 30 ore A1+ / 40 ore A2)

Nome funzione	Compiti	Modalità documentazione	Coordinamento e monitoraggio di primo livello
Direzione corso	<ul style="list-style-type: none"> - Presiede alle nomine del personale necessario. - Assicura il regolare svolgimento del modulo formativo. - Assicura la tenuta contabile come da progetto. - Assicura il rispetto delle tempistiche di erogazione del modulo e di monitoraggio delle attività progettuali. 	Registro personale	CTP Volterra-Elia
Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge funzioni di gestione del clima d'aula e introduzione alle tematiche del modulo. - Cura che il materiale didattico sia valido, utilizzato e ne segnala le necessarie modifiche/integrazioni. - Provvede alla stesura ed erogazione di adeguate modalità di verifica. 	Registro di classe	Ctp di appartenenza
Tutor 1	<ul style="list-style-type: none"> - Supporta il docente in tutte le funzioni, tenuta dei registri, diffusione/utilizzo materiale, somministrazione verifiche. - Collabora con docente e collaboratore scolastico nella corretta predisposizione dell'aula con particolare riferimento agli apparati tecnici. - Supporta i corsisti in tutte le difficoltà che possono incontrare lungo il percorso formativo. 	Registro di classe	Ctp di appartenenza
Coordinamento	<ul style="list-style-type: none"> - Segue il complessivo svolgimento del modulo formativo in tutti i suoi step, dalla richiesta di attivazione tramite lo sportello di accoglienza, all'attivazione, all'erogazione della didattica, al monitoraggio finale. - Svolge funzione di osservazione del regolare svolgimento dell'attività e dell'efficacia dell'azione formativa, anche mediante appositi formulari per il monitoraggio e la raccolta dei dati. - Intrattiene costanti rapporti con il Gruppo di Coordinamento Regionale al fine di segnalare prontamente ogni possibile difficoltà/malfunzionamento dell'attività. 	Registro personale	Ctp di appartenenza
Dsga	<ul style="list-style-type: none"> - Provvede alle nomine del personale necessario secondo gli standard di progetto. - Provvede agli ordinativi dei materiali necessari secondo gli standard di progetto. - Assicura il regolare svolgimento del corso dal punto di vista amministrativo. - Cura il corretto utilizzo e la corretta compilazione dei formulari di monitoraggio e raccolta dati. - Provvede ai monitoraggi periodici e al loro invio al CTP capofila. 	Registro personale	Ctp Volterra-Elia
Assist. amm.	<ul style="list-style-type: none"> - Cura la raccolta delle iscrizioni dei corsisti, la loro registrazione e – unitamente al coordinatore – risolve le problematiche inerenti gli aspetti amministrativi dei corsisti. - Supporta il Dsga in tutte le funzioni previste con particolare riferimento alle attività di monitoraggio e raccolta dati. 	Registro personale	Ctp di appartenenza
Collabor. scol.	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge funzione di prima accoglienza nei confronti dei corsisti. - Assicura una regolare tenuta degli ambienti in cui si svolge l'attività formativa. - Collabora con docente e tutor nel sostenere le necessità d'aula con particolare riferimento alla predisposizione degli apparati tecnici per lo svolgimento della lezione. 	Registro personale	Ctp di appartenenza

Esami per attestazione di livello A2 (Attestazione CTP)

Nome funzione	Compiti	Modalità documentazione	Coordinamento e monitoraggio di primo livello
Direzione corso	<ul style="list-style-type: none"> - Presiede alle nomine del personale necessario. - Assicura il regolare svolgimento dell'esame. - Assicura la tenuta contabile come da progetto. - Assicura il rispetto delle tempistiche di svolgimento dell'esame e di monitoraggio delle attività progettuali. 	Registro personale	CTP Volterra-Elia
Docente 1	<ul style="list-style-type: none"> - Prepara le prove d'esame (e/o ne verifica l'adeguatezza). - Accoglie i candidati e fornisce le necessarie indicazioni e il necessario supporto allo svolgimento della prova con particolare riferimento agli esami svolti in modalità informatica. - Corregge le prove, compila registri e documentazione necessaria. - Provvede all'invio della necessaria documentazione alla Questura di riferimento. 	Registro di classe	Ctp di appartenenza
Docente 2	<ul style="list-style-type: none"> - Prepara le prove d'esame (e/o ne verifica l'adeguatezza). - Accoglie i candidati e fornisce le necessarie indicazioni e il necessario supporto allo svolgimento della prova con particolare riferimento agli esami svolti in modalità informatica. - Corregge le prove, compila registri e documentazione necessaria. - Provvede all'invio della necessaria documentazione alla Questura di riferimento. 	Registro di classe	Ctp di appartenenza
Docente 3	<ul style="list-style-type: none"> - Prepara le prove d'esame (e/o ne verifica l'adeguatezza). - Accoglie i candidati e fornisce le necessarie indicazioni e il necessario supporto allo svolgimento della prova con particolare riferimento agli esami svolti in modalità informatica. - Corregge le prove, compila registri e documentazione necessaria. - Provvede all'invio della necessaria documentazione alla Questura di riferimento. 	Registro di classe	Ctp di appartenenza
Dsga	<ul style="list-style-type: none"> - Provvede alle nomine del personale necessario secondo gli standard di progetto. - Provvede agli ordinativi dei materiali necessari secondo gli standard di progetto. - Assicura il regolare svolgimento della sessione dal punto di vista amministrativo. - Cura il corretto utilizzo e la corretta compilazione dei formulari di monitoraggio e raccolta dati. - Provvede ai monitoraggi periodici e al loro invio al CTP capofila. 	Registro personale	Ctp Volterra-Elia
Assist. amm.	<ul style="list-style-type: none"> - Cura – unitamente al coordinatore – tutta la trasmissione dei dati con la Prefettura di Riferimento prima e dopo la sessione e risolve le problematiche inerenti gli aspetti amministrativi degli iscritti. - Supporta il Dsga in tutte le funzioni previste con particolare riferimento alle attività di monitoraggio e raccolta dati. 	Registro personale	Ctp di appartenenza

FUNZIONI “ULTERIORI” DI RACCORDO TRA CTP E GRUPPO DI COORDINAMENTO

Nome funzione	Compiti	Modalità documentazione	Coordinamento e monitoraggio di primo livello
Direzione progetto all'interno del CTP	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipa alle riunioni tecniche convocate dal CTP capofila. - Segnala ufficialmente i referenti di CTP (coordinatori) che collaboreranno con il Gruppo di Coordinamento. - Segnala ufficialmente il personale interessato ad assumere compiti particolari all'interno delle varie azioni previste. - Segnala ufficialmente il personale che prenderà parte alle attività di formazione/autoformazione. - Procedo al monitoraggio della realizzazione e dell'efficacia delle azioni del personale segnalato. 	Registro personale	CTP Volterra-Elia
Coordinamento (referente del CTP)	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipa alle riunioni tecniche convocate dal CTP capofila. - Intrattiene costanti rapporti con il Gruppo di Coordinamento Regionale al fine di segnalare prontamente ogni possibile difficoltà/malfunzionamento di tutte le attività progettuali. - Segue – unitamente al Dsga – il corretto svolgimento di tutte le attività di rendicontazione e monitoraggio e il trasferimento dati al CTP capofila. 	Registro personale	Ctp di appartenenza
Dsga (all'interno del CTP)	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipa alle riunioni tecniche convocate dal CTP capofila. - Intrattiene costanti rapporti con il Gruppo di Coordinamento Regionale al fine di segnalare prontamente ogni possibile difficoltà/malfunzionamento di tutte le attività progettuali. - Segue – unitamente al coordinatore – il corretto svolgimento di tutte le attività di rendicontazione e monitoraggio e il trasferimento dati al CTP capofila. 	Registro personale	Ctp Volterra-Elia

Gestione e implementazione piattaforma

Nome funzione	Compiti	Modalità documentazione	Coordinamento e monitoraggio di primo livello
Gest. e implement. Piattaforma ICAM2	<ul style="list-style-type: none"> - Cura della visibilità informatica del progetto (home page della piattaforma, link vari). - Creazione dell'ambiente per la rendicontazione e la raccolta dati all'interno della piattaforma. - Supporto tecnico ai gruppi che lavorano per l'implementazione delle prove su piattaforma. - Formazione dei docenti sull'utilizzo della piattaforma. - Installazione, configurazione e manutenzione del server e della piattaforma. - Supporto alla gestione degli account delle classi e degli studenti per tutta la rete dei CTP. - Procedure di sicurezza e backup dei dati. 	Registro personale	CTP Volterra-Elia
Stesura prove per esame/attestazione di livello A2	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscenza puntuale dei requisiti previsti dal Quadro Comune Europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue – liv. A2. - Conoscenza delle linee guida e di tutta la normativa di riferimento dal D.M. 4 giugno 2010 ad oggi. - Competenze (possibilmente certificate) relative alla valutazione dell'italiano come L2. - Stesura delle prove nel rispetto delle Linee guida ministeriali e delle prassi contenute nel vademecum della Rete CTP Marche. - Collaborazione con il gruppo che cura l'informatizzazione delle prove. 	Registro di classe	Ctp di appartenenza
Informatizzazione delle prove e gestione delle stesse in piattaforma	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscenza puntuale delle modalità di utilizzo della piattaforma moodle. - Conoscenza dei principali aspetti di costruzione del testing linguistico (prove oggettive). 	Registro di classe	Ctp di appartenenza

	<ul style="list-style-type: none"> - Competenze (possibilmente certificate) in campo informatico. - Informatizzazione delle prove nel rispetto delle Linee guida ministeriali e delle prassi contenute nel vademecum della Rete CTP Marche. - Collaborazione con il gruppo che cura la stesura delle prove. 		
--	--	--	--

Rete dei CTP e coordinamento aree

Nome funzione	Compiti	Modalità documentazione	Coordinamento e monitoraggio di primo livello
Referente per l'USR	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipa alle riunioni del Gruppo di Coordinamento - Funge da raccordo tra le attività del progetto e il Direttore dell'USR - Cura il ruolo istituzionale dei rapporti con le Prefetture - Intrattiene rapporti con i competenti uffici del Ministero 	Registro personale	USR
Coordinatore scientifico	<ul style="list-style-type: none"> - Presiede il Gruppo di Coordinamento CTP area scientifica. - Organizza il calendario degli incontri e prepara le riunioni. - Collabora con il Referente Regionale nelle attività di raccordo interistituzionale. - Segue la corretta gestione delle procedure di esame e attestazione di livello A1/A2, sia nell'aspetto dei contenuti che delle modalità di somministrazione informatizzate (piattaforma). - In collaborazione con il Referente Regionale cura la raccolta dati e la predisposizione delle azioni per la diffusione dei risultati (convegno, seminario, pubblicazione). - Organizza la formazione e l'autoformazione dei docenti. - Segue la selezione dei materiali e dei supporti necessari per lo svolgimento delle varie azioni. 	Registro personale	CTP Volterra-Elia
Coordinatore territoriale	<ul style="list-style-type: none"> - Cura i rapporti con la Prefettura di riferimento - Coordina sul territorio il corretto avvio di: accoglienza, moduli di lingua, sessioni di formazione civica e gli esami - Partecipa alle riunioni del Gruppo di coordinamento - Coordina il gruppo di produzione dei materiali per gli esami/attestazione di livello A2 	Registro personale	CTP Volterra-Elia
Coordinatore territoriale	<ul style="list-style-type: none"> - Cura i rapporti con la Prefettura di riferimento - Coordina sul territorio il corretto avvio di: accoglienza, moduli di lingua, sessioni di formazione civica e gli esami - Partecipa alle riunioni del Gruppo di coordinamento - Coordina il gruppo di produzione dei materiali per le sessioni di formazione civica. 	Registro personale	CTP Volterra-Elia
Coordinatore territoriale	<ul style="list-style-type: none"> - Cura i rapporti con la Prefettura di riferimento - Coordina sul territorio il corretto avvio di: accoglienza, moduli di lingua, sessioni di formazione civica e gli esami - Partecipa alle riunioni del Gruppo di coordinamento - Coordina il gruppo di informatici per l'informatizzazione delle prove e la gestione della piattaforma 	Registro personale	CTP Volterra-Elia
Coordinatore territoriale	<ul style="list-style-type: none"> - Cura i rapporti con la Prefettura di riferimento - Coordina sul territorio il corretto avvio di: accoglienza, moduli di lingua, sessioni di formazione civica e gli esami - Partecipa alle riunioni del Gruppo di coordinamento - Cura – unitamente al responsabile per la rendicontazione – la predisposizione della necessaria modulistica (bandi, nomine, registri, schede monitoraggio, ecc.) in linea con quanto previsto dal progetto. 	Registro personale	CTP Volterra-Elia

Direzione, monitoraggio e rendicontazione

Nome funzione	Compiti	Modalità documentazione	Coordinamento e monitoraggio di primo livello
Responsabile di progetto dott. Mannucci			
Referente Regione Marche [ufficio di segreteria]			
Referente per il rapporto interistituzionale	<ul style="list-style-type: none"> - Presenza agli incontri e alle riunioni del Gruppo di Coordinamento. - Cura la verbalizzazione degli stessi. - Avvalendosi della collaborazione del Dirigente del CTP capofila e del Coordinatore Scientifico funge da raccordo tra la Regione Marche, l'USR e la rete dei CTP. - In collaborazione con i rispettivi referenti cura la gestione della Rete (incontri con Prefetture, Province-CIOF, Sindacati, Associazioni di categoria, ecc.). - Avvalendosi della collaborazione dei Referenti dei CTP e del Responsabile per la Rendicontazione si occupa delle attività inerenti i monitoraggi periodici e la rendicontazione. - In collaborazione con il Coordinatore Scientifico cura la raccolta dati e la predisposizione delle azioni per la diffusione dei risultati (convegno, seminario, pubblicazione). 		
Dirigente Rete CTP	<ul style="list-style-type: none"> - Coordina tutte le attività relative al progetto e le azioni funzionali in stretto rapporto con la Regione Marche. - Svolge attività di supporto, consulenza e coordinamento della Rete dei CTP. - Garantisce la tenuta istituzionale della Rete dei CTP. - Assicura il regolare svolgimento dell'intero progetto. - Assicura il rispetto delle tempistiche di svolgimento del progetto. 	Registro personale	CTP Volterra-Elia
Responsabile per la rendicontazione	<ul style="list-style-type: none"> - Gestisce la piattaforma SOLID. - Coordina l'ufficio preposto alla raccolta dati per i monitoraggi e la rendicontazione. - Intrattiene i rapporti con la Regione Marche e il Ministero dell'Interno. - Gestisce la rete dei DSGA dei CTP Marche in merito a tutte le incombenze della modulistica. - Cura per la rete la gestione degli ordinativi, degli appalti e delle forniture comuni. - Assicura la regolare tenuta contabile come da progetto. 	Registro personale	CTP Volterra-Elia
Revisore dei Conti			

ACCORDO DI RETE

(Art. 7 D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999)

tra i Centri Territoriali Permanenti della REGIONE MARCHE

Articolo 1 OGGETTO DELL'ACCORDO

Tra i CTP indicati nel successivo articolo 3 si stipula, ai sensi dell'Art. 7 del D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, un Accordo di Rete per la realizzazione e la gestione del Progetto "TEST DI LINGUA ITALIANO L2: formazione dei docenti e produzione dei materiali".

Articolo 2 ORIGINE DEL PROGETTO

In seguito all'art. 4, comma 2, dell'Accordo Quadro tra Ministero dell'Interno e Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca dell'11 novembre 2010 (in rif. al D.M. del 4 giugno 2010), i CTP sono stati individuati quali soggetti responsabili della preparazione, somministrazione e valutazione dei Test di lingua italiana per stranieri richiedenti un permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo.

Con la Circolare dell'USR prot. n. 4192/C12a/E6A del 17 febbraio 2011, sono stati messi a disposizione dei CTP risorse finanziarie per attività di formazione del personale docente impegnato negli adempimenti connessi all'applicazione del Decreto sopra indicato, recante modalità di svolgimento del Test.

In data 16 marzo 2011 la Consulta regionale dei CTP (Protocollo d'Intesa tra USR e Regione Marche, prot. n. 50198 del 1 marzo 2006) riunitasi nella sede del soggetto capofila (I.I.S. "Volterra-Elia" – Ancona), ha sviluppato una proposta operativa prot. n. 3377/C4a del 28 marzo 2011 inviata ad ogni Dirigente membro della Consulta, che prevede un utilizzo condiviso delle risorse.

Articolo 3 SOGGETTI COINVOLTI

Tutti i CTP delle Marche che hanno formalmente aderito alla proposta di cui all'Art. 1.

Articolo 4 FINALITÀ E STRUTTURA

Il presente Accordo prevede una gestione condivisa delle risorse per:

- a. istituire un gruppo di lavoro unico che garantisca coerenza di intervento, omogeneità d'azione, parità di trattamento e di valutazione su tutto il territorio regionale;
- b. elaborare materiali didattici e valutativi utili alle commissioni impegnate nello svolgimento dei Test nel rigoroso rispetto delle indicazioni contenute nel *Vademecum* del MIUR;

- c. predisporre un database centralizzato in cui confluiscono le prove preparate e finalizzato alla somministrazione, correzione, valutazione, analisi e archiviazione delle prove stesse;
- d. predisporre "pacchetti di pronto intervento linguistico" (10-20 ore) da utilizzare in ogni singolo CTP per la preparazione dei candidati all'esecuzione delle prove;
- e. organizzare un percorso di formazione per docenti in collaborazione con il Laboratorio Itals dell'Università Ca' Foscari di Venezia per il conseguimento di competenze specifiche per l'insegnamento dell'Italiano L2.

Articolo 5 ORGANO RESPONSABILE

Responsabile dell'Accordo è la Consulta dei CTP delle Marche.

Articolo 6 DURATA DELL'ACCORDO

Il presente Accordo ha la durata di 3 anni dall'anno scolastico in corso ed è tacitamente rinnovabile alla scadenza (30 giugno 2013).

Articolo 7 GRUPPO DI LAVORO UNICO

Il Gruppo di lavoro, formato da 2 docenti per ogni CTP aderente all'Accordo, individuati da ciascun Dirigente, si occuperà della realizzazione delle attività di cui all'Art. 4. Il Gruppo definisce in autonomia il calendario degli incontri, che verrà sempre tempestivamente comunicato ai Dirigenti.

Articolo 8 RISORSE FINANZIARIE

Le attività previste dal presente Accordo di Rete e dettagliate nell'Allegato A, sono finanziate dal fondo ricavato tramite convenzione fra i CTP, risorse derivate dal contributo dell'USR (prot. n.4192/c12a/e6a del 17/02/2011), e da eventuali ulteriori finanziamenti specifici.

Articolo 9 IMPEGNI DEI CTP

I CTP aderenti all'Accordo si impegnano a:

- a. sostenere nel tempo le iniziative previste dall'Accordo;
- b. facilitare la partecipazione dei docenti alle attività del Gruppo di lavoro, esonerandoli laddove necessario dal servizio;
- c. di utilizzare per i Test di Italiano L2 i materiali prodotti dal Gruppo di lavoro, condividendo gli aspetti tecnico-didattici, le modalità di somministrazione e i criteri di valutazione;
- d. incoraggiare la partecipazione del maggior numero di docenti possibile al percorso di formazione di cui all'Art. 4e.

PROGRAMMA OPERATIVO

1. Attività e tempistica del gruppo di lavoro

Costruzione del Database, con il coordinamento e la supervisione di un esperto esterno (Luca Di Dio):

- preparazione delle prove e degli item;
- informatizzazione delle prove;
- criteri di valutazione delle prove di interazione scritta;
- monitoraggio statistico degli item;
- implementazione del database;

2. Progettazione dei corsi di "pronto intervento" (10-20 ore)

- scelta delle prove già somministrate da utilizzare nei corsi di preparazione al Test;

3. Formazione dei docenti

Chi?

20-30 docenti dei CTP aderenti all'Accordo

Come?

Struttura del percorso di formazione

- due giornate di formazione volte alla preparazione dei docenti all'esame di Certificazione CEDILS (Certificazione Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera e Seconda, riconosciuto dal Ministero Affari Esteri);
- una giornata di formazione specifica alle tematiche della valutazione e della certificazione;
- esame di certificazione CEDILS.

Quanto?

Quando?

Settembre-Ottobre 2011

Dove?

CTP di Ancona (I.I.S. "Volterra-Elia").

Allegati:

a) calendario incontri del GRUPPO DI LAVORO

- mercoledì 6 aprile 2011 dalle 9,30 alle 16
- martedì 19 aprile 2011 dalle 9,30 alle 16
- giovedì 5 maggio 2011 dalle 9,30 alle 16
- mercoledì 25 maggio 2011 dalle 9,30 alle 16

Al Dirigente Scolastico dell'IIS "Volterra-Elia" prof.ssa Patrizia Cuppini

Il sottoscritto _____
nato a _____ il _____

in qualità di Legale Rappresentante dell'Istituzione Scolastica _____
e Coordinatore del CTP di _____

DICHIARA

- di aderire alla PROPOSTA OPERATIVA prot. N.
- di corrispondere la quota parte di € 2.060 ricevuta dall'U.S.R. (prot. N.4192/c12a/E6A del 17/02/2011) in un fondo di gestione comune presso il C.T.P. capofila che si impegna alla rendicontazione puntuale di tutte le attività di seguito esposte;
- di autorizzare i seguenti docenti: _____

a prendere parte al GRUPPO DI LAVORO esonerandoli dal Servizio per le giornate indicate dal Calendario allegato

In fede, _____