

L'ABC DELLA CITTADINANZA

La presente ricerca, sviluppata nell'ambito del progetto "L'ABC della cittadinanza", dà conto degli esiti di un'indagine qualitativa sulle iniziative di formazione linguistica a favore dei migranti nel contesto di Roma Capitale e del territorio provinciale, approfondendo il profilo delle organizzazioni coinvolte, i molteplici dispositivi formativi adottati, le buone pratiche promosse e le criticità da affrontare.

La ricerca propone un'analisi degli interventi formativi volta a valutarne l'efficacia in una visione olistica, che tenga conto, oltre che dei livelli di apprendimento della lingua, dell'effettiva integrazione raggiunta dal migrante. Essa esamina gli approcci di rafforzamento delle competenze, l'offerta di attività di orientamento ai servizi e al territorio, di considerazione globale dei bisogni del migrante, di accesso a fondamentali risorse immateriali di natura culturale, in un'autentica prospettiva di promozione di partecipazione sociale e cittadinanza consapevole del soggetto.

Frutto di un intenso lavoro di collaborazione tra l'Università Roma Tre, la Provincia di Roma, il CESV - Centro Servizi per il Volontariato del Lazio e gli altri organismi del privato sociale partner del progetto, la ricerca riserva attenzione all'esperienza della Rete Scuolemigranti.

A seguito della scelta condivisa tra il capofila, Provincia di Roma, ed i partner di estendere l'attività di indagine anche ad organismi del privato sociale presenti sul territorio provinciale, esterni al progetto, essa assume un campo d'indagine rappresentativo dell'ambito territoriale metropolitano.

L'adozione di metodologie di indagine qualitativa e partecipativa ha favorito l'emergere del punto di vista di operatori e formatori esperti, che hanno offerto suggerimenti e indicazioni utili in merito alle iniziative di formazione linguistica e di promozione della partecipazione e cittadinanza attiva dei migranti.

Marco Catarci è ricercatore e docente di Pedagogia sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

Massimiliano Fiorucci è professore associato di Pedagogia sociale e interculturale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

Massimiliano Trulli è operatore sociale del CESV Lazio con una competenza specifica nel campo dell'integrazione dei migranti ed esperto di progettazione sociale partecipata.

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze

ISBN 978-88-917-0923-3



FrancoAngeli

3000.191

M. Catarci, M. Fiorucci, M. Trulli

L'ABC DELLA CITTADINANZA

Progetto cofinanziato da



UNIONE EUROPEA



PROVINCIA DI ROMA



MINISTERO DELL'INTERNO

Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi

Marco Catarci, Massimiliano Fiorucci, Massimiliano Trulli

L'ABC DELLA CITTADINANZA

Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia

COOPERATIVA SOCIALE
aperti sesamoDauser
Lazioarci
ROMA

CESV



Cidis Onlus

CENTRO
INFORMAZIONE E
EDUCAZIONE ALLO
SVILUPPO ONLUSCotrad
Cooperativa Sociale
ONLUSFOCUS - Casa dei Diritti Sociali
Associazione di Volontariato LaicoForum delle Comunità
Straniere in ItaliaROMA
TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDIasinitas
onlus
centri interculturali
con i migranti

Il presente volume è stato realizzato grazie al contributo del FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi terzi), nell'ambito del progetto "L'ABC della Cittadinanza" (Azione 1, annualità 2012 - PROG-103502 - CUP F89G13000310008), promosso dalla Provincia di Roma Dipartimento IX "Sviluppo Sociale e Politiche per l'Integrazione"- Servizio 2 "Immigrazione e Interventi in campo Sociale" in partenariato con: Apriti Sesamo cooperativa sociale, ARCI Roma, CIES (Centro Informazione ed Educazione allo Sviluppo), Asinitas onlus, AUSER (Associazione per l'autogestione dei servizi e la solidarietà) Lazio, CESV Centro Servizi per il Volontariato del Lazio, COTRAD Cooperativa Sociale onlus, FOCUS Casa dei Diritti Sociali, CIDIS onlus, Forum delle Comunità Straniere in Italia, Università degli Studi Roma Tre-CREIFOS (Centro di ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo).

Ringraziamenti

Si ringraziano la Provincia di Roma e gli organismi partner del progetto, oltre che le associazioni Art'Incantiere di Pomezia, IoNoi di Fiumicino e la Caritas di Palestrina, per il contributo dato e la collaborazione offerta nella costruzione e nella realizzazione dell'indagine.

Si ringraziano anche i tanti insegnanti e operatori sociali che, con generosità, hanno messo a disposizione del progetto di ricerca i nuovi saperi maturati nell'esperienza di formazione linguistica e di integrazione dei migranti.

Un ringraziamento particolare a Paola Aluisi, Pamela Aquilani, Bez Ampuero, Valentina Anselmi, Dania Bagnato, Adele Blasi, Chiara Casalenghi, Valentina Casavola, Laila Cipollone, Giulio Croce, Laura De Rosa, Irene Desideri Di Curzio, Marzia Esposito, Cristina Formica, Serena Licciardi, Anita Maddaluna, Laura Moretti, Laura Nanni, Michela Nicolucci, Chiara Peri, Antonella Pirolo, Paola Piva, Annalisa Portincasa, Ilaria Scalise, Francesco Taurino, Sara Valerio, Augusto Venanzetti.

Progetto cofinanziato da



UNIONE
EUROPEA



PROVINCIA
DI ROMA



MINISTERO
DELL'INTERNO

Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi

Marco Catarci, Massimiliano Fiorucci, Massimiliano Trulli

L'ABC DELLA CITTADINANZA

Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri
promosse dall'associazionismo a Roma e provincia

FrancoAngeli

Progetto “L’ABC della Cittadinanza” FEI - Azione 1, Formazione linguistica ed educazione civica – Interventi di formazione linguistica - Annualità 2012. Progetto cofinanziato da

- **Fondo Europeo per l’Integrazione dei Paesi Terzi**
- **Ministero dell’Interno**
- **Provincia di Roma e partner di progetto**

Copyright © 2014 by Provincia di Roma.

Stampa: Digital Print Service srl - sede legale: via dell’Annunciata 27, 20121 Milano;
sedi operative: via Torricelli 9, 20090 Segrate (MI) e via Merano 18, 20127 Milano

Indice

Ringraziamenti	pag.	7
Prefazione , di <i>Antonella Massimi</i>	»	9
Premessa , di <i>Angioletta Battista e Daniela Cardenia</i>	»	11
Introduzione , di <i>Francesca Danese</i>	»	19
1. Obiettivi e metodologia dell'indagine , di <i>Marco Catarci</i>	»	21
1.1. Contesto e obiettivi dell'indagine	»	21
1.2. Metodologia adottata	»	22
2. Profilo e pratiche delle organizzazioni coinvolte nell'indagine , di <i>Massimiliano Trulli</i>	»	27
2.1. Domanda e offerta di corsi di italiano come L2 nell'area romana	»	27
2.2. Le organizzazioni che gestiscono i corsi e l'esperienza della rete Scuolemigranti	»	35
2.3. L'utenza dei percorsi formativi	»	48
2.4. L'attenzione ai tempi di vita dei partecipanti	»	60
2.5. I luoghi della formazione	»	69
3. Dispositivi formativi adottati nelle scuole di italiano per immigrati , di <i>Marco Catarci</i>	»	80
3.1. Metodologie formative impiegate	»	80
3.2. Interventi di supporto sociale e di orientamento ai servizi sul territorio	»	118
3.3. Profilo dei docenti nelle scuole di italiano	»	121
3.4. Conclusioni. L'architettura formativa adottata nelle scuole di italiano per migranti	»	125

4. Buone pratiche e criticità emerse: un bilancio e un rilancio , di <i>Massimiliano Fiorucci</i>	pag.	128
4.1. Le principali difficoltà incontrate nei corsi per migranti adulti	»	129
4.2. Le buone pratiche di formazione	»	134
4.3. Conclusioni. L'urgenza di valorizzare il patrimonio di esperienze delle Scuole di italiano per cittadini immigrati	»	148

Allegati

1. Tabella di decodifica delle interviste e dei gruppi focus	»	155
2. La griglia di intervista utilizzata nella ricerca	»	157
3. Le griglie per i gruppi focus utilizzate nella ricerca	»	160
Note sugli autori	»	162
Riferimenti bibliografici	»	164

Ringraziamenti

Si ringraziano la Provincia di Roma e gli organismi partner del progetto, oltre che le associazioni Art'Incantiere di Pomezia, IoNoi di Fiumicino e la Caritas di Palestrina, per il contributo dato e la collaborazione offerta nella costruzione e nella realizzazione dell'indagine.

Si ringraziano anche i tanti insegnanti e operatori sociali che, con generosità, hanno messo a disposizione del progetto di ricerca i nuovi saperi maturati nell'esperienza di formazione linguistica e di integrazione dei migranti.

Un ringraziamento particolare a Paola Aluisi, Pamela Aquilani, Bez Ampuero, Valentina Anselmi, Dania Bagnato, Adele Blasi, Chiara Casalenghi, Valentina Casavola, Laila Cipollone, Giulio Croce, Laura De Rosa, Irene Desideri Di Curzio, Marzia Esposito, Cristina Formica, Serena Licciardi, Anita Maddaluna, Laura Moretti, Laura Nanni, Michela Nicolucci, Chiara Peri, Antonella Pirolo, Paola Piva, Annalisa Portincasa, Ilaria Scallise, Francesco Taurino, Sara Valerio, Augusto Venanzetti.

Prefazione

di Antonella Massimi*

Le migrazioni fanno parte dell'insieme dei fenomeni di mobilità umana, che sono un vero e proprio "universale" antropologico che implica una "vita in due universi".
(anonimo)

La conoscenza della lingua, unitamente a quella culturale e civica del Paese ospitante, è un fattore determinante per la riuscita del percorso d'integrazione sociale dei migranti, oltre che condizione indispensabile per il loro accesso alle opportunità professionali e personali.

L'Unione Europea, in applicazione dei Principi fondamentali comuni per la politica di integrazione degli immigrati negli Stati membri, riconosce la formazione linguistica e l'educazione civica dei cittadini immigrati dai Paesi Terzi, quale ambito d'investimento imperativo, configurando misure dedicate atte a sostenere la composizione dell'offerta formativa nei singoli Stati.

L'accesso a tali misure costituisce, per la Provincia di Roma, uno strumento fondamentale della propria strategia d'intervento in materia d'integrazione della popolazione straniera immigrata.

Con il Progetto "L'ABC della Cittadinanza", ammesso a finanziamento dal Ministero dell'Interno a valere sul Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi Terzi (Azione 1, annualità 2012), finalizzato a promuovere l'apprendimento della lingua italiana e dell'educazione civica da parte dei cittadini stranieri, la Provincia di Roma - Dipartimento IX "Sviluppo Sociale e Politiche per l'integrazione" - Servizio 2 "Immigrazione e Interventi in campo Sociale", conferma il proprio impegno prioritario in questo ambito.

Attraverso il progetto, sono stati realizzati trentuno corsi di lingua italiana per migranti ed un percorso per docenti sull'insegnamento dell'educazione civica. È stata prodotta, inoltre, una indagine a cura dei partner di progetto: Università degli Studi Roma Tre - Dipartimento di Scienze della Formazione - CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale

* Direttore Dipartimento IX "Sviluppo Sociale e Politiche per l'Integrazione" - Provincia di Roma.

e sulla Formazione allo Sviluppo) e CESV - Centro Servizi per il Volontariato del Lazio, dagli esiti interessanti.

La ricerca, che ho il piacere di presentare, è il risultato di un lavoro partecipato e condiviso, nato dalla consolidata collaborazione tra la Rete Scuolemigranti e la Provincia di Roma.

Esso analizza le pratiche di formazione linguistica, esamina il profilo e le esperienze delle organizzazioni coinvolte, approfondisce e valida metodologie didattiche, applicabili e replicabili per l'inclusione formativa di migranti, individuando nodi critici e buone prassi.

Non meno importante è l'analisi degli interventi di supporto sociale e di orientamento alla rete dei servizi territoriali ed alle risorse culturali, volti a promuovere opportunità di inserimento sociale e d'incremento delle competenze chiave di cittadinanza attiva, in prospettiva interculturale.

Per i temi trattati e l'appassionato impegno di produzione, sperimentazione e ricerca, l'indagine rappresenta un ponte verso il futuro: il lavoro svolto e le tecniche formative adottate dagli insegnanti, oggetto di studio, approfondimento ed elaborazione, hanno messo in luce metodologie innovative e buone pratiche che, per la loro replicabilità, meritano di essere condivise e diffuse anche su scala nazionale affinché l'integrazione dei cittadini stranieri, nella società e nel mondo del lavoro del nostro Paese, diventi realtà.

Colgo, dunque, l'occasione per ringraziare i curatori dell'indagine e gli estensori dei testi, i responsabili degli organismi del privato sociale partner del progetto, nonché le docenti e i docenti di lingua italiana ed educazione civica coinvolti che, accettando di condividere le proprie esperienze e riflessioni sui percorsi formativi per l'integrazione dei cittadini migranti, hanno contribuito in modo determinante alla realizzazione del progetto e della stessa ricerca.

Al personale dell'Amministrazione Provinciale coinvolto nella progettazione e realizzazione del progetto, va il mio apprezzamento e i miei più sentiti ringraziamenti con l'augurio di proseguire in quest'azione utile e meritevole in una Roma metropolitana e in un Paese che diventano sempre più cosmopoliti.

Premessa

di *Angioletta Battista e Daniela Cardenia**

La Provincia di Roma, nell'ambito delle funzioni assegnatele dalla L.R. n. 10 del 14.07.2008 del Lazio concernente "Disposizioni per la promozione e la tutela dei diritti civili e sociali e la piena uguaglianza dei cittadini stranieri immigrati", svolge, nel territorio di competenza, attività di promozione, pianificazione, coordinamento, monitoraggio e valutazione di interventi di area vasta, volti all'integrazione dei cittadini stranieri immigrati.

Promuove la relazionalità e l'appartenenza degli stessi alla comunità provinciale, in una prospettiva di empowerment e coesione della collettività, partendo dall'assunto che le politiche d'integrazione debbano essere parte essenziale e strutturale dello sviluppo sociale e del welfare locale.

A tal proposito, opera costantemente per il consolidamento di un sistema efficace di governance territoriale sul tema, per lo sviluppo di reti territoriali competenti, per il rafforzamento delle buone pratiche esistenti e la sperimentazione di metodologie innovative. Attività che costruisce, anche, percorsi di riflessione partecipata e condivisa tra gli attori territoriali, sul cambiamento in essere della comunità provinciale, sui diversi stadi del processo d'integrazione raggiunti e sull'efficacia degli strumenti di accoglienza ed inclusione messi in atto.

Un percorso complesso che registra il persistere di velocità e gradi di competenze diverse sul tema e richiama ad un'attenzione specifica verso quei territori che mostrano particolare fragilità per conflittualità sociale, alto grado di disagio, scarsità di risorse professionali e servizi.

Tra gli ambiti d'intervento e sperimentazione, l'Amministrazione Provinciale continua a considerare prioritario l'investimento nella formazione linguistica e nell'educazione civica per cittadini dei Paesi Terzi e, in particolare, per quanti, tra questi, incontrano ostacoli nell'accedere a percor-

* Dipartimento IX "Sviluppo Sociale e Politiche per l'Integrazione" - Servizio 2 "Immigrazione e Interventi in campo sociale" - Provincia di Roma.

si standard. Riconosce, infatti, l'apprendimento della lingua italiana come requisito indispensabile per l'integrazione dei migranti nel contesto socio-economico e culturale di accoglienza: valutazione rafforzata dai provvedimenti legislativi degli ultimi anni, che prevedono tale competenza come condizione necessaria per la permanenza legale nel territorio italiano.

Nella provincia di Roma, l'offerta formativa linguistica disponibile è estesa e diversificata: corsi di lingua italiana rivolti a cittadini stranieri sono programmati e realizzati dalla Regione Lazio, da Enti locali e organismi del privato sociale, oltre che da Istituzioni scolastiche. Persiste, tuttavia, oltre ad una difficoltà di pianificazione sinergica tra tutti gli attori che operano nel settore, un deficit qualitativo e quantitativo di opportunità formative, in particolare, di percorsi non standard rivolti a fasce fragili (donne isolate socialmente, minori vulnerabili, ecc.) e a segmenti della popolazione straniera che incontrano difficoltà nel conciliare i tempi della formazione con quelli di vita e lavoro. Carente risulta, ancora, l'offerta formativa di educazione civica, per la quale vi è un problema di qualificazione dei docenti, sia rispetto ai contenuti che alle metodologie didattiche applicate.

I dati dell'“Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia”, presentati in questo volume, confermano che la porzione di domanda insoddisfatta ha continuato ad oscillare, tra il 30% e il 60%, negli ultimi anni. L'offerta linguistica, inoltre, si è concentrata su Roma Capitale, con un maggiore disagio per gli immigrati residenti nei comuni del restante territorio provinciale.

Per l'anno 2013-2014, il Dipartimento IX “Sviluppo Sociale e Politiche per l'Integrazione” - Servizio 2 “Immigrazione e Interventi in campo sociale” in qualità di capofila, e in partenariato con l'Università degli Studi Roma Tre e un'ampia e qualificata rete di soggetti del privato sociale, ha promosso il progetto «L'ABC della Cittadinanza», ammesso a finanziamento dalla Direzione Centrale dei Servizi Civili per l'Immigrazione e l'Asilo del Ministero dell'Interno, in qualità di Autorità Responsabile del Fondo Europeo per l'Integrazione dei Cittadini di Paesi Terzi (FEI), a valere sul predetto Fondo, nell'ambito del Programma Annualità 2012 Azione 1 “Formazione linguistica ed educazione civica”.

Il progetto, volto a favorire l'accesso alla conoscenza della lingua italiana e dell'educazione civica ed a promuovere il successo formativo, anche di fasce di migranti fragili/vulnerabili e/o esclusi da corsi di tipo standard, è nato dalla necessità, riconosciuta dai partner e, più in generale, dai soggetti attivi nel territorio della provincia di Roma, di promuovere le pari opportunità formative tra i cittadini stranieri.

È un consolidato del processo pluriennale di sviluppo di un welfare territoriale, espressione di un modello di policy network in materia di formazione linguistica e civica, finalizzato a consolidare/implementare il sistema di interventi e servizi in essere, oltre che a migliorarne la qualità e a consolidare il sistema di rete pubblico-privato.

La partnership è stata costituita da 9 attori del privato sociale, già aderenti ad una rete strutturata, la Rete Scuolemigranti, che da anni opera nel settore, dal CESV Centro Servizi per il Volontariato del Lazio e dall'Università degli Studi Roma Tre "Dipartimento di Scienze della Formazione" CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo).

Un insieme eterogeneo di soggetti pubblici e del privato sociale, diversi tra loro per natura, mission, struttura, esperienza, competenza ed attività perseguite, le cui peculiari esperienze hanno consentito la realizzazione di un sistema integrato d'interventi e rafforzato lo sviluppo di un linguaggio e di un sapere partecipato e, con esso, la condivisione e la contaminazione degli approcci e delle metodologie adottate.

Il processo, realizzato attraverso un percorso strutturato d'interazione e scambio di esperienze nell'ambito di un paradigma di rete, ha visto il coinvolgimento effettivo e concreto di tutti i membri, sia nella fase di formulazione e condivisione degli obiettivi e delle azioni progettuali, che nella fase di realizzazione del sistema degli interventi.

Nello specifico, il progetto ha individuato quali obiettivi:

1. la sperimentazione/consolidamento di metodologie didattiche e soluzioni organizzative innovative, in grado di garantire a fasce svantaggiate di migranti l'accesso a percorsi di conoscenza della lingua e cultura italiana ed il successo formativo;
2. l'implementazione di azioni di orientamento ed accompagnamento ai corsi di livello superiore ed alla formazione continua, e più in generale alle risorse e ai servizi sociali, sanitari e culturali del territorio;
3. la qualificazione dei docenti di lingua italiana L2 sul tema specifico dell'insegnamento dell'educazione civica;
4. il consolidamento della rete esistente e l'integrazione tra le esperienze di insegnamento della lingua italiana realizzate nell'ambito della formazione formale (scuole, CTP, enti di formazione accreditati), non formale e informale (enti di volontariato e terzo settore);
5. la modellizzazione e divulgazione sul territorio provinciale delle buone pratiche individuate.

Ha agito su un territorio di ambito metropolitano, identificato in un'area rappresentativa del fabbisogno formativo linguistico e di educazione civica provinciale – gli attuali Municipi I (ex I e XVII), IV (ex V) e V (ex VI e VII) di Roma Capitale ed, in particolare, i rioni e quartieri romani di Esquilino, Torpignattara, Pietralata, Prati e i Comuni di Tivoli, Monterotondo, Ladispoli e Fiumicino – operando attraverso due linee di intervento.

La prima, direttamente rivolta alla popolazione di origine straniera, ha realizzato percorsi formativi linguistici e di educazione civica; la seconda ha previsto azioni volte alla qualificazione dell'offerta e del sistema.

Rispetto alla prima linea d'intervento, sono stati realizzati n. 31 corsi di lingua italiana e di educazione civica, suddivisi tra i livelli A2, A1 e alfabetizzazione/pre-A1, della durata media di 65 ore, di cui 5-10 riservate all'educazione civica, articolati in base ai seguenti gruppi target:

- analfabeti primari o funzionali;
- adolescenti vulnerabili e/o non accompagnati
- madri che incontrano difficoltà a partecipare ai corsi, per la presenza di figli al seguito;
- donne impossibilitate, per motivi culturali/religiosi; a partecipare a corsi con studenti di sesso maschile;
- lavoratori di lungo orario, come colf, assistenti familiari ed impiegati nel commercio.

Nello specifico, sono stati realizzati percorsi di apprendimento della lingua italiana e dell'educazione civica:

- **per analfabeti**, specificatamente dedicati a donne e uomini analfabeti del Subcontinente Indiano e Corno d'Africa;
- **per adolescenti**, spesso non accompagnati, prevalentemente maschi, provenienti dall'Afghanistan, Nord Africa, Subcontinente Indiano, propeutici all'eventuale reingresso degli stessi nei circuiti della formazione formale;
- **per mamme con figli al seguito**, di differente provenienza;
- **di prossimità**, per donne socialmente isolate, provenienti dal Nord Africa e dal Subcontinente Indiano;
- **per colf e assistenti familiari**, prevalentemente rivolti a donne dell'Est Europa e dell'America Latina;
- **per lavoratori del commercio cinesi**, rivolti a donne e uomini, realizzati in collaborazione con associazioni della comunità cinese.

I percorsi sono stati costruiti sulla base dei profili dei gruppi target e strutturati in relazione alle esigenze di conciliazione dei tempi formativi con quelli di vita e di lavoro. Hanno previsto programmi didattici differenziati, metodologie innovative, fondate su pratiche di educazione attiva, sulla valorizzazione dei saperi e delle competenze, di cui sono portatori i destinatari delle attività di formazione.

Rispetto ai contesti organizzativi ed alle prassi sono stati considerati focali:

- a) la scelta di luoghi e sedi funzionali a promuovere la massima partecipazione ai corsi, quali: la scuola frequentata dai figli, il luogo di lavoro o il domicilio degli studenti, l'organizzazione di corsi di prossimità per piccoli gruppi di donne (del subcontinente indiano e cinesi) presso il domicilio o i luoghi di lavoro delle donne stesse;
- b) individuazione di orari e giorni scelti in funzione delle esigenze dell'utenza: la sera, dopo le ore 19, per lavoratori del commercio; giovedì e

- domenica, per colf e assistenti familiari; in orario antimeridiano e nei giorni feriali, per donne con figli scolarizzati;
- c) adozione di monte ore variabile;
 - d) classi femminili con predisposizione di servizi collaterali, quali servizi di ludoteca per l'accudimento dei figli, ecc.;
 - e) presenza di docenti e tutor di madrelingua.

Per l'esame di certificazione della lingua, valido ai fini dei documenti di soggiorno, sono stati previsti accordi con gli Istituti scolastici ed il sistema d'istruzione degli adulti.

I percorsi formativi hanno riservato particolare attenzione all'incremento delle competenze chiave di cittadinanza dei destinatari, al coinvolgimento delle comunità straniere rispetto ai percorsi d'integrazione dei propri connazionali ed alla costruzione di relazioni significative tra autoctoni e migranti, in un'ottica propria d'interazione. Tali percorsi, proposti nell'ambito di un processo di orientamento al territorio, ai servizi ed alle risorse, hanno offerto e, spesso, rappresentato uno spazio per l'emergere di bisogni sociali e culturali, la cui lettura, avvenuta in raccordo con gli sportelli di orientamento, è stata elemento cardine della strategia d'intervento, orientando anche la programmazione delle visite «sul campo» alla rete dei servizi (scuola, ambulatori, mostre, ecc.) e momenti di condivisione storico-culturale e di socializzazione, come, ad esempio la visita alle Domus Romane di Palazzo Valentini.

La seconda linea d'intervento, si è esplicitata attraverso la realizzazione di un percorso formativo sull'educazione civica, che ha coinvolto n. 33 docenti di lingua italiana L2 e trattato contenuti e metodologie di educazione attiva per la programmazione e la gestione di moduli sulla materia.

La stessa linea d'intervento ha previsto un lavoro di ricerca volto all'analisi del sistema informale di formazione linguistica operante nel territorio provinciale, nonché delle pratiche di formazione adottate, i cui risultati sono presentati in questo volume.

Il lavoro denominato "Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia", curato dall'Università degli Studi Roma Tre e dal CESV, ha coinvolto tutti i soggetti partner ed è stato esteso a scuole di italiano della Rete Scuolemigranti, esterne al progetto.

Attraverso interviste semi-strutturate e focus group, ha esaminato profili ed esperienze delle scuole appartenenti alla suddetta Rete, approfondito prassi e punti critici, validato metodologie didattiche, applicabili e replicabili per l'inclusione formativa di migranti, promosse nell'ambito del Progetto "L'ABC della Cittadinanza".

L'esperienza progettuale realizzata può essere considerata un tassello necessario, nel mosaico delle politiche per l'integrazione. Coniuga prassi ed analisi in un circuito di apprendimenti condivisi e verifica delle scelte me-

metodologiche adottate e si configura come contributo per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa linguistica e civica e rafforzamento del sistema di rete territoriale.

La sua valorizzazione e potenziamento consentirebbe lo sviluppo di una filiera di servizi atta a promuovere percorsi inclusivi e di successo anche per migranti fragili e/o esclusi da corsi di tipo standard.

I risultati raggiunti dal progetto mostrano, infatti, una performance molto positiva, sia in termini di efficienza che di efficacia dei percorsi formativi posti in essere e della qualità del sistema metodologico adottato

- sono stati iscritti 502 migranti, a fronte dei 480 previsti;
- si è registrato un successo formativo dell'83%;
- il gradimento espresso dai corsisti ha raggiunto l'85%;
- si è raggiunta la qualificazione di 33 docenti di lingua italiana L2, a fronte dei 25 previsti;
- si è realizzato un lavoro di ricerca sulle pratiche formative adottate.

Si tratta di risultati da cui emergono interessanti stimoli rispetto alla lettura della domanda di inclusione linguistica e sociale, nonché indicazioni per la predisposizione della relativa risposta formativa.

Evidenziano concordemente, anche a valere sulla futura offerta formativa, l'esigenza di una proposta caratterizzata da contesti di apprendimento della lingua italiana e dell'educazione civica accoglienti e centrati sulle persone che valorizzino, attraverso pratiche di educazione attiva, i saperi e le competenze di cui sono portatori i destinatari delle attività di formazione.

Confermano la necessità di prevedere, accanto a forme standard, un'offerta di formazione linguistica complementare, customizzata e strutturale, con programmi didattici flessibili ed integrati, in relazione all'eterogeneità dei profili dei beneficiari, alle condizioni e ai tempi di vita e lavoro dei migranti, al fine di rendere effettivi, tra i cittadini stranieri, l'accesso alle opportunità formative messe in campo e la loro piena fruizione.

I suddetti risultati sollecitano, inoltre, la responsabilità pubblica ad incrementare l'offerta formativa in un'ottica di equità e di efficacia, nonché ad attuare il passaggio da una proposta territoriale aggregata, ricca singolarmente, ma frammentata e poco stabilizzata, ad un'offerta strutturale che favorisca la costruzione e la stabilizzazione di progettualità organiche e la sua organizzazione a "sistema". Forte è, anche, l'esigenza di una programmazione coordinata del sistema degli interventi tra i livelli di governo e multi-agency.

Mostrano, altresì, chiara la domanda pervasiva di empowerment e di accompagnamento all'inserimento sociale, domanda che si attiva nella partecipazione ai percorsi formativi e richiama all'esigenza di costruire un sistema educativo/formativo integrato con quello allargato dei servizi pubblici e del privato sociale operante.

Un approfondimento specifico di quanto sopra, è presente in questo volume.

A nostro avviso, quello del progetto “ABC della Cittadinanza” è un esempio “riuscito” di sinergia tra pubblico e privato. Identifica un sistema di intervento praticabile e sostenibile, basato sulla corresponsabilità e competenze specifiche, sviluppando un processo di cooperazione, partecipazione e coinvolgimento multi agency, inteso non come opzione ma come necessità, per una crescita sociale collettiva.

La scelta, da parte del capofila, di un partenariato eterogeneo per mission, struttura ed esperienze, nonché di un modello di coordinamento aperto, ha costituito sia un elemento favorente la contaminazione di linguaggi/saperi tra gli organismi del terzo settore e con il pubblico, che un fattore di empowerment e di consolidamento del dialogo in essere.

La conoscenza specifica dei bisogni dei target-group di riferimento e il know-how metodologico apportati da ciascun partner sono risultati importanti e pregnanti nella realizzazione e nella valutazione dell’esperienza. Non meno apprezzabile è stato l’insostituibile contributo aggregato, offerto dalla Rete in relazione all’esperienza di lavoro sulla tematica.

Dall’esperienza progettuale emergono ulteriori elementi di riflessione sul modo di leggere, interpretare e percepire il ruolo della Pubblica Amministrazione e la relazione pubblico-privato, da parte degli operatori del privato sociale. Si coglie l’aspettativa che questa assuma sempre più un ruolo intermediario della responsabilità e svolga funzioni di promozione, programmazione e valutazione del sistema degli interventi. È condivisa, infatti, la necessità di una regia pubblica che favorisca il confronto, la gestione dei processi e la promozione della sussidiarietà nonché del capitale sociale.

Forte è inoltre l’esigenza che, oltre ad attuare un’azione amministrativa efficiente ed efficace, la Pubblica Amministrazione abbia un ruolo di legittimazione e validazione dei percorsi formativi.

Per la Provincia/Città metropolitana di Roma Capitale, si auspica che la tematica continui ad essere oggetto di confronto ed approfondimento, oltre che ambito d’investimento prioritario. In un contesto provinciale contrassegnato da caratteristiche sempre più trans-culturali, investire nella formazione linguistica e civica è condizione indispensabile per lo sviluppo del senso di appartenenza, della responsabilità e della partecipazione attiva degli stranieri alla vita della comunità, nella prospettiva di sostenere un effettivo processo di integrazione tra cittadini autoctoni e stranieri.

Introduzione

di *Francesca Danese**

I Centri di Servizio per il Volontariato del Lazio hanno accompagnato e supportato l'esperienza di Scuolemigranti sin dalla sua creazione e, a distanza di oltre cinque anni, possiamo dire che si è trattato di una scommessa vinta. La Rete sta interpretando al meglio quello che dovrebbe sempre essere il ruolo del volontariato e dell'associazionismo: intercettare i bisogni sociali emergenti di un territorio, sperimentare interventi innovativi, affiancare e supportare i servizi pubblici quando questi da soli non sono in grado di rispondere alla domanda, ma anche avere un ruolo di critica costruttiva verso le istituzioni – richiamandole al loro dovere di tutelare i diritti di tutti.

Sono tante le reti che nascono e poi restano sulla carta, perché praticare concretamente il confronto e la collaborazione è sempre complicato e lo è anche superare divisioni e rivalità. Scuolemigranti è invece una rete vera, costruita sul confronto tra centinaia di volontari ed operatori e che pratica quotidianamente sinergie operative. Per questo la Rete si è consolidata e si è arricchita negli anni di nuove collaborazioni e di nuovi interventi.

Questa esperienza assume un valore ancora maggiore se si considera il contesto nel quale si è sviluppata. Si è trattato di anni nei quali l'integrazione delle persone migranti non rappresentava certo un tema popolare, per lo meno a giudicare dai discorsi dei politici e dagli interventi sui principali mezzi di informazione. Anni in cui si guadagnavano consensi e si vincevano elezioni utilizzando la retorica della sicurezza. Un atteggiamento irresponsabile che ha finito per alimentare diffidenza e paura verso tutto ciò che si discosta da un assurdo concetto di normalità: gli stranieri, gli omosessuali, gli emarginati e così via.

Fortunatamente non tutti hanno ceduto a questa lettura stereotipata della realtà e all'ostilità verso le persone che arrivano nel nostro Paese sfidando la sorte a bordo delle carrette del mare o nascoste nei tir. La parte migliore della società civile ha dato invece prova di coraggio e maturità, organizzando interventi di accoglienza dei migranti e conoscenza reciproca con le

* Presidente del CESV - Centro Servizi per il Volontariato del Lazio.

persone che provengono da altre culture. Sono state così fondate nuove associazioni, sono stati realizzati centinaia di corsi di lingua, sono stati formati moltissimi volontari come insegnanti di italiano.

Consapevole dell'importanza di questa esperienza, CESV ha sostenuto e promosso Scuolemigranti in vari modi, compresa la promozione di quelle esperienze di progettazione partecipata delle quali "L'ABC della Cittadinanza" rappresenta uno degli esempi più recenti e positivi. Il progetto ha visto la partecipazione di ben 12 partner e ha permesso di sperimentare pratiche di educazione linguistica dirette ai migranti più svantaggiati, come le donne a rischio di isolamento sociale, gli analfabeti, i minori stranieri non accompagnati. Questa positiva sperimentazione non sarebbe stata possibile senza l'apporto della Provincia di Roma, Ente Locale da sempre attento alle esigenze del territorio ed alla valorizzazione del terzo settore in una ottica di messa a sistema di tutte le risorse locali.

L'attività di ricerca sociale e le iniziative editoriali rappresentano per noi solo un ulteriore strumento per rafforzare questo tipo di sinergie. A nostro modo di vedere si tratta di un'attività strategica, perché permette di diffondere e rendere replicabili quelle che vanno senza dubbio considerate buone pratiche di rilievo nazionale.

Già nel 2008 fu realizzato un lavoro di ricerca-azione che indagava su un fenomeno nascente – quello delle scuole di italiano gestite dall'associazionismo – e che ha accompagnato la fase di costituzione della Rete. Ne è risultato il volume *Scuolemigranti: le scuole popolari di italiano per migranti a Roma e nel Lazio*.

Nel 2013 è stato invece pubblicato *Laboratori di Cittadinanza*, un lavoro editoriale basato sulle testimonianze di volontari e operatori, e che rende conto di tutta la ricchezza di approcci e pratiche delle oltre cento realtà che danno vita a Scuolemigranti.

Con il volume che qui presentiamo, prosegue e si arricchisce questo lavoro di analisi e di valorizzazione delle esperienze della Rete. Si tratta di un accurato lavoro di ricerca sulle metodologie formative e sulle pratiche delle scuole di lingua italiana gestite dall'associazionismo di Roma e provincia.

Quando il volontariato sa coniugare la conoscenza che acquisisce quotidianamente attraverso il lavoro sul campo con il sapere teorico e scientifico di chi fa ricerca – in questo caso l'Università di Roma Tre CREIFOS, che rappresenta uno dei soggetti accademici più attenti e competenti sulle tematiche dell'educazione interculturale – ottiene sempre risultati di qualità.

La ricerca pone un'attenzione particolare ad un aspetto che rappresenta il vero valore aggiunto delle scuole del volontariato e del terzo settore: la capacità di includere nei percorsi formativi anche i migranti più vulnerabili. Siamo convinti che sapere offrire anche a queste persone percorsi di formazione e inclusione sociale sia uno degli aspetti chiave su cui si misurerà nei prossimi anni il grado di civiltà e giustizia sociale del nostro Paese.

1. Obiettivi e metodologia dell'indagine

di *Marco Catarci*

1.1. Contesto e obiettivi dell'indagine

L'indagine che qui si presenta è stata svolta nel contesto di Roma e provincia tra settembre 2013 e giugno 2014, nell'ambito del progetto "L'ABC della Cittadinanza", attuato nel quadro del Fondo Europeo per l'integrazione dei cittadini dei Paesi terzi (Azione 1, annualità 2012).

Con l'obiettivo complessivo di promuovere una prospettiva di partecipazione e cittadinanza per i migranti, il progetto ha previsto, oltre all'attività di ricerca scientifica qui presentata, anche percorsi di apprendimento della lingua italiana e di educazione alla cittadinanza dalle modalità sperimentali, in grado di includere fasce di migranti vulnerabili (ad esempio, attraverso percorsi di prossimità per piccoli gruppi di donne cinesi o del subcontinente indiano presso il loro domicilio o luogo di lavoro; percorsi per sole donne; percorsi per mamme con servizio di accudimento dei figli; percorsi per colf, badanti e per lavoratori del commercio cinesi realizzati in orari e giorni compatibili con gli impegni lavorativi; percorsi per analfabeti; percorsi per adolescenti stranieri non accompagnati; percorsi nei contesti territoriali caratterizzati da particolare scarsità di offerta formativa). Sono state predisposte, inoltre, attività di orientamento e accompagnamento ai servizi territoriali per i migranti destinatari dei percorsi di formazione linguistica e iniziative di formazione a favore dei docenti di lingua italiana attraverso il ricorso a metodologie di didattica attiva.

Le attività progettuali sono state realizzate da un partenariato composto dalle seguenti organizzazioni: Provincia di Roma, Dipartimento IX, servizio 2 – Immigrazione e interventi sociali (capofila), Apriti Sesamo cooperativa sociale, ARCI Roma, CIES (Centro Informazione ed Educazione allo Sviluppo), Asinitas onlus, AUSER (Associazione per l'autogestione dei servizi e la solidarietà) Lazio, Contrad Cooperativa Sociale onlus, Focus Casa dei Diritti Sociali, CIDIS onlus, Forum delle Comunità Straniere in

Italia, Università degli Studi Roma Tre-CREIFOS (Centro di ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo).

La ricerca qui presentata è il frutto di un intenso lavoro di collaborazione fra ricercatori, operatori e responsabili delle associazioni partner del progetto. L'adozione di metodologie di indagine qualitativa ha favorito l'emergere del punto di vista di operatori e formatori esperti, che, in una prospettiva partecipativa, hanno offerto suggerimenti e indicazioni utili in merito alle iniziative di formazione linguistica e di promozione della cittadinanza attiva dei migranti.

Obiettivo generale dell'indagine – coordinata da Massimiliano Fiorucci e Marco Catarci – è stato quello di analizzare da un punto di vista pedagogico le pratiche di formazione linguistica promosse dalle scuole di italiano per i migranti nel contesto di Roma e Provincia.

Gli obiettivi specifici che ci si è proposti sono stati, invece, i seguenti:

- indagare il profilo e le esperienze delle organizzazioni che promuovono scuole di italiano per gli immigrati nel contesto di Roma e provincia;
- analizzare in profondità i dispositivi formativi adottati e il profilo dei formatori attivi in tali scuole di italiano per stranieri;
- descrivere buone pratiche realizzate e criticità riscontrate nelle pratiche di formazione linguistica per i migranti.

L'indagine è stata realizzata, in particolare, all'interno di organizzazioni rappresentative delle diverse realtà della rete Scuolemigranti, istituita nel 2009 nel contesto romano per mettere in collegamento le più importanti scuole di italiano per stranieri, all'interno delle associazioni di volontariato e del privato sociale. Caratteristiche essenziali di queste scuole sono la gratuità dei corsi, la riproduzione a cicli ricorrenti o continuativi durante l'anno, la finalità complessiva di promozione dell'integrazione sociale, dell'utilizzo dei servizi di base, dell'esercizio dei diritti fondamentali. I percorsi formativi attuati in tale prospettiva si contraddistinguono per la cura nell'accoglienza, l'approccio olistico ai problemi del singolo, la bassa soglia per consentire l'accesso alle persone con particolari carenze di istruzione o deboli e svantaggiate, la predisposizione all'indirizzo e all'accompagnamento verso strutture di sostegno (Venanzetti, 2013: 11-14).

1.2. Metodologia adottata

Per realizzare l'indagine, si è scelto di adottare una metodologia qualitativa, poiché attraverso tale approccio è possibile individuare situazioni problematiche ed esperienze significative, conseguendo una notevole profondità di analisi.

Il disegno della ricerca ha previsto, in particolare, i seguenti strumenti: analisi della letteratura e della documentazione disponibile sulle pratiche di formazione linguistica a favore dei migranti, interviste semi-strutturate e gruppi focus rivolti a testimoni privilegiati (vale a dire, responsabili e docenti delle organizzazioni che promuovono percorsi di formazione linguistica per i migranti).

Va osservato che, rispetto alla dimensione quantitativa, il concetto di rappresentatività del campione qualitativo è differente, poiché deve testimoniare un universo nascosto di dinamiche, così ricche o complesse da non essere riducibili a forme complessive manifeste, per cui non è tanto importante intervistare una gran massa di soggetti, ma scegliere alcuni campioni sui quali agire in profondità. Lo stesso rigore metodologico dell'intervista viene garantito dalla qualità del comportamento verbale dell'intervistatore, che deve approfondire i punti rilevanti per le finalità della ricerca (Kanizsa, 1998: 75).

Dal gennaio 2014 all'aprile 2014 sono stati intervistati, in particolare, 13 testimoni privilegiati, responsabili e docenti di organizzazioni attive nella rete Scuolemigranti, che promuovono iniziative di formazione linguistica per adulti e minori immigrati nel contesto romano, secondo la seguente tabella:

Tab. 1.1 - Testimoni privilegiati intervistati nel corso dell'indagine

<i>Codifica</i>	<i>Ruolo intervistato</i>	<i>Tipologia organizzazione</i>	<i>Data</i>
Int. 1	Responsabile di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di grandi dimensioni attiva nella città di Roma	23/01/2014
Int. 2	Docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di grandi dimensioni attiva nella città di Roma	28/01/2014
Int. 3	Docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella città di Roma	14/02/2014
Int. 4	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di medie dimensioni attiva nella città di Roma	18/02/2014
Int. 5	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella Provincia di Roma	25/01/2014
Int. 6	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella Provincia di Roma	26/01/2014
Int. 7	Docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella città di Roma	14/02/2014
Int. 8	Responsabile di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di grandi dimensioni attiva nella città di Roma	11/02/2014

Tab. 1.1 - segue

<i>Codifica</i>	<i>Ruolo intervistato</i>	<i>Tipologia organizzazione</i>	<i>Data</i>
Int. 9	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella città di Roma	20/02/2014
Int. 10	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di grandi dimensioni attiva nella città di Roma	14/02/2014
Int. 11	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di grandi dimensioni attiva nella città di Roma e sull'intero territorio nazionale	16/02/2014
Int. 12	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella provincia di Roma	19/05/2014
Int. 13	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella provincia di Roma	22/05/2014

L'intervista semi-strutturata è stata condotta sulla base di una "griglia" o "scaletta", che ha avuto una funzione di guida. Le interviste si sono svolte, quindi, in forma libera, non direttiva, con uno schema di punti chiave da seguire nel discorso. Si sono poste le domande facendo affrontare all'interlocutore le questioni che egli stesso riteneva importanti, ma cercando di stimolarlo anche sui punti chiave da approfondire.

La griglia dell'intervista semi-strutturata (cfr. allegato 2) utilizzata nella ricerca si sviluppa attraverso i seguenti ambiti tematici:

- esperienza dell'organizzazione/associazione (struttura, esperienze maturate nello specifico campo della formazione linguistica rivolta a migranti, esperienze maturate più in generale nel campo dell'immigrazione);
- utenza (destinatari a cui sono rivolti i percorsi formativi organizzati, caratteristiche dell'utenza, modalità di informazione e sensibilizzazione dei partecipanti);
- tempi (orari e giorni della settimana in cui si svolgono i percorsi formativi, esigenze organizzative dei partecipanti);
- luoghi (città, quartiere e sede in cui si svolgono i percorsi formativi e implicazioni per la frequenza dei partecipanti ai percorsi formativi);
- modalità formative e didattiche (accorgimenti adottati per la promozione dell'accesso ai percorsi e del successo formativo, metodologie educative utilizzate, specifiche strategie impiegate per l'educazione alla cittadinanza, rilevanza assegnata al syllabus per i livelli linguistici A1 ed A2¹,

1. Va ricordato che il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) (*Common European Framework of Reference for Languages-CEFR*) prevede

- strumenti didattici, materiali didattici originali prodotti dai docenti o dai partecipanti);
- ulteriori interventi promossi (iniziative aggiuntive per la promozione della frequenza ai percorsi formativi o di altre opportunità di integrazione sociale e di cittadinanza attiva);
 - formatori (esperienza, formazione iniziale e continua ricevuta, modalità volontaria o retribuita dell'impiego, bisogni di formazione continua);
 - nodi critici e buone pratiche (principali difficoltà e ostacoli sperimentati, strategie per il superamento di tali criticità, buone pratiche realizzate e loro elementi di innovatività e trasferibilità ad altri contesti, sviluppo delle interazioni sociali in aula, suggerimenti formulati dai partecipanti in merito alle attività formative).
- Dal marzo 2014 all'aprile 2014 sono stati realizzati, inoltre, 4 gruppi focus, che hanno coinvolto nel complesso 22 testimoni privilegiati, responsabili e docenti di organizzazioni attive nella rete Scuolemigranti, secondo la seguente tabella:

Tab. 1.2 - Testimoni privilegiati che hanno preso parte ai gruppi focus nel corso dell'indagine

<i>Codifica</i>	<i>Tipologia intervistati</i>	<i>Tema del gruppo focus</i>	<i>Data</i>
GF. 1	5 responsabili/docenti di organizzazioni attive nella rete Scuolemigranti	Modalità formative e didattiche adottate	26/03/2014
GF. 2	6 responsabili/docenti di organizzazioni attive nella rete Scuolemigranti	Modalità formative e didattiche adottate	31/03/2014
GF. 3	6 responsabili/docenti di organizzazioni attive nella rete Scuolemigranti	Nodi critici e buone pratiche	9/04/2014
GF. 4	5 responsabili/docenti di organizzazioni attive nella rete Scuolemigranti	Nodi critici e buone pratiche	16/04/2014

Per lo svolgimento dei gruppi focus sono state predisposte due specifiche griglie (cfr. allegato 3). La prima, sul tema delle “modalità formative e didattiche adottate”, si articola nelle seguenti dimensioni:

- accorgimenti adottati per favorire l'accesso e il successo formativo dei partecipanti;

sei livelli di competenza linguistica: A1 - Livello base; A2 - Livello elementare; B1 - Livello intermedio o “di soglia”; B2 - Livello intermedio superiore; C1 - Livello avanzato o “di efficienza autonoma”; C2 - Livello di padronanza della lingua in situazioni complesse (Council of Europe, 2001).

- metodologie formative e didattiche utilizzate nei percorsi formativi;
- metodologie formative e didattiche impiegate per affrontare i temi dell'educazione alla cittadinanza;
- strumenti didattici utilizzati nei percorsi formativi;
- materiali didattici prodotti dai formatori o dai partecipanti in aula.

La seconda griglia, sul tema “nodi critici e buone pratiche”, si sviluppa attraverso i seguenti ambiti tematici:

- difficoltà e ostacoli sperimentati nel campo della formazione linguistica a favore dei migranti;
- strategie per il superamento di tali criticità;
- elementi per la promozione del successo formativo degli interventi formativi;
- buone pratiche realizzate, elementi di innovatività e trasferibilità ad altri contesti.

Per quanto concerne, infine, l'analisi del materiale raccolto nella ricerca, si è proceduto attraverso i seguenti passaggi: lettura di ogni intervista o gruppo focus; selezione dei passi significativi, sulla base della lettura delle interviste e dei gruppi focus; raccolta in “contenitori tematici”; costruzione di classificazioni semplici e crociate; interpretazione dei dati raccolti.

2. Profilo e pratiche delle organizzazioni coinvolte nell'indagine

di *Massimiliano Trulli*

2.1. Domanda e offerta di corsi di italiano come L2 nell'area romana

Prima di analizzare quelli che sono gli aspetti qualitativi dei corsi di lingua italiana per stranieri portati avanti dall'associazionismo sul territorio romano, può essere utile inquadrare brevemente anche la dimensione quantitativa del fenomeno. Da una analisi ragionata dei dati disponibili emergono infatti considerazioni importanti. Come faremo anche nei paragrafi seguenti, riportiamo brevemente le principali considerazioni emerse e poi passiamo ad analizzarle più approfonditamente.

In primo luogo è ormai consolidata la tendenza per la quale volontariato e Terzo Settore coprono costantemente il 60% circa dell'offerta di corsi a Roma. Ma soprattutto va evidenziato che esiste una carenza strutturale di offerta, dato che lo sforzo congiunto del sistema di istruzione pubblico e dell'associazionismo non è sufficiente a coprire il fabbisogno di corsi di lingua. In particolare, la porzione di domanda insoddisfatta varia ogni anno dal 30% al 60%.

Questa strutturale carenza di opportunità di apprendimento linguistico ha un effetto doppiamente negativo sulle prospettive di integrazione dei migranti. In primo luogo la lingua è un fondamentale strumento di comunicazione, ed è dunque difficile immaginare percorsi di integrazione che prescindano dalla acquisizione di competenze linguistiche. Inoltre, in seguito ai recenti provvedimenti legislativi in materia di immigrazione,¹ conoscere l'italiano è diventato addirittura un requisito per l'ottenimento dei documenti di soggiorno. A tali provvedimenti non si è purtroppo accompagnato lo stanziamento di risorse economiche adeguate, tanto che allo stato attuale all'obbligo di conoscere la lingua non corrisponde alcun diritto all'apprendimento.

1. Si tratta dei decreti del 4/6/2010 e del 14/9/2011.

Il Lazio può vantare una buona pratica che per ora rimane unica sul territorio nazionale: su impulso della rete Scuolemigranti e dell'Ufficio Scolastico Regionale, numerosi Centri Territoriali Permanenti (CTP) – le scuole pubbliche che si occupano di educazione degli adulti – hanno sottoscritto con le scuole dell'associazionismo degli accordi per la realizzazione dei così detti “corsi coordinati”; si tratta di corsi gestiti da associazioni e cooperative ma che danno accesso – grazie alla collaborazione con i CTP – all'attestazione di conoscenza della lingua valida i fini dell'ottenimento dei documenti di soggiorno.

La fonte dei dati

Per sviluppare il ragionamento sull'offerta di corsi, ci baseremo sui dati raccolti sin dall'anno scolastico 2007-2008 dalla rete Scuolemigranti, comprendenti sia l'offerta formativa messa in campo dall'associazionismo che quella dei CTP². Questi dati – corredati da un commento a cura della stessa Rete – vengono pubblicati sistematicamente dall'Osservatorio Romano sulle Migrazioni a partire dall'edizione del 2009 (Caritas, 2009 e ss.).

Ancora prima di entrare nel merito, può essere fatta una prima osservazione riguardante proprio la fonte dei dati. Se oggi è possibile fare una analisi abbastanza precisa riguardo alla consistenza dell'offerta di corsi e stimare anche la domanda insoddisfatta, lo si deve ad una coalizione di enti del Terzo Settore come Scuolemigranti. Sembra invece deficitario il ruolo delle istituzioni nella raccolta ed analisi delle statistiche sui corsi. Eppure dovrebbe essere proprio il settore pubblico – in qualità di titolare della funzione di programmazione delle politiche educative e di integrazione – a svolgere un'attenta analisi quali-quantitativa sui bisogni formativi della popolazione migrante. Peraltro – non essendo stato predisposto un sistema per la raccolta sistematica di dati operativo su tutto il territorio nazionale – non saremo in grado di fare raffronti tra le situazioni delle diverse aree del Paese.

In base alle informazioni disponibili sarà invece possibile ragionare sull'evoluzione della domanda e offerta di corsi a Roma. I dati a disposizione comprendono infatti sei anni scolastici consecutivi: non si tratta di una serie storica lunghissima, ma permette comunque di confermare alcune linee di tendenza piuttosto evidenti.

Corsi dell'associazionismo e delle scuole pubbliche

Una prima osservazione che può essere fatta riguarda il costante e notevolissimo incremento degli studenti migranti iscritti ai corsi gestiti dall'associazionismo. Nel corso dei sei anni scolastici in esame il numero di

2. I dati non comprendono invece gli iscritti alle numerose scuole a pagamento presenti sul territorio romano. L'utenza che accede a questo tipo di corsi è infatti qualitativamente diversa da quella dei migranti per motivi economici e richiedenti asilo che si rivolgono ai corsi gratuiti di CTP e rete Scuolemigranti.

iscritti è praticamente raddoppiato – passando dalla già ragguardevole cifra di 6.400 studenti a quasi 12.000³.

Tab. 2.1 - Numero di iscritti nelle scuole dell'associazionismo nella provincia di Roma

<i>Anno scolastico</i>	<i>Studenti iscritti</i>
2007-2008	6.411
2008-2009	6.417
2009-2010	7.715
2010-2011	9.645
2011-2012	11.241
2012-2013	11.780

Fonte: rielaborazione su dati Caritas, 2009 e ss.

Un secondo spunto di riflessione riguarda la sostanziale concentrazione dei corsi nell'area urbana di Roma. Fortunatamente anche negli altri comuni della provincia c'è un graduale aumento di corsi ed iscritti in città come Tivoli, Palestrina, Fiumicino, Pomezia. Dal punto di vista quantitativo si tratta purtroppo di esperienze che hanno ancora un'incidenza marginale. La sproporzione tra domanda ed offerta appare preoccupante se si considera che i comuni attorno a Roma vedono un'alta presenza di soggiornanti stranieri e che i CTP – presenti solo in alcuni centri – non hanno la capacità operativa necessaria a coprire tutta la richiesta di corsi.

Tab. 2.2 - Numero di iscritti nelle scuole dell'associazionismo nei centri urbani diversi dalla Capitale

<i>Anno scolastico</i>	<i>Studenti iscritti</i>
2007-2008	0
2007-2009	0
2009-2010	66
2010-2011	82
2011-2012	95
2012-2013	143

Fonte: rielaborazione su dati Caritas, 2009 e ss.

3. Si tenga presente che i dati delle scuole dell'associazionismo riportati nel presente paragrafo si riferiscono prevalentemente – ma non esclusivamente – a enti membri della rete Scuolemigranti. Sono infatti compresi anche i dati di scuole che hanno un rapporto di collaborazione alla Rete ma non vi hanno aderito formalmente, come la Comunità di S. Egidio e Camminare Insieme.

Gli elementi di riflessione più significativi emergono però quando si confronta l'offerta di corsi dell'associazionismo con quella delle scuole pubbliche⁴. Ne emerge una tendenza ormai consolidata per la quale sono volontariato e Terzo Settore a coprire la porzione maggioritaria dell'offerta di corsi.

Solo nei primi 2 anni scolastici considerati il numero di iscritti dei CTP superava (di poco) quello di associazioni e cooperative. Da allora in poi l'associazionismo ha offerto stabilmente alla popolazione migrante il maggior numero di opportunità di apprendimento della lingua. Va anche rilevato che in alcuni anni scolastici (compreso il 2012-13 – l'ultimo per il quale sono disponibili dati) i CTP hanno visto una contrazione delle iscrizioni dovuta ai tagli di bilancio ed organici. L'associazionismo, pur contando su risorse assai scarse e tendenzialmente in contrazione, è riuscito invece ad aumentare costantemente l'offerta. Il risultato è che negli anni il divario è progressivamente aumentato, fino ad arrivare a una differenza di oltre 4.800 iscritti (gli studenti dei CTP sono stati 7.836 nell'anno scolastico 2012-2013, contro gli 11.637 del Terzo Settore).

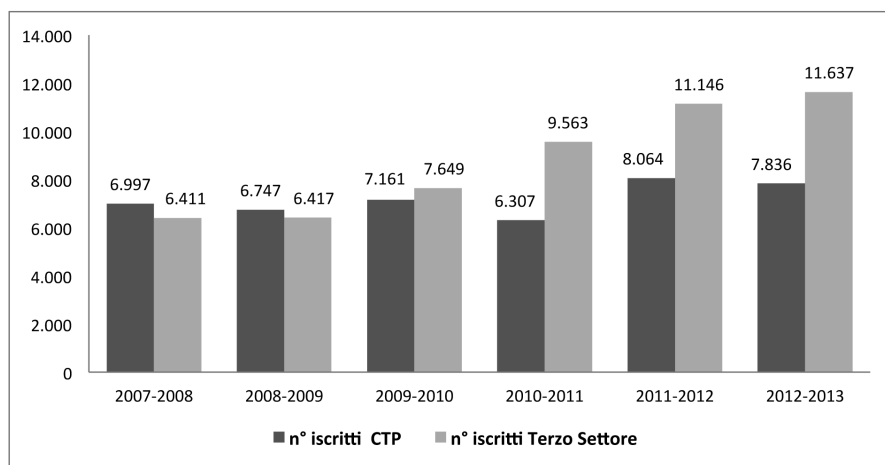


Fig. 2.1 - Numero di iscritti nei CTP e nelle scuole dell'associazionismo a Roma città

Le linee di tendenza sono ancora più evidenti se invece del numero assoluto di iscritti si considera la copertura percentuale assicurata da CTP e

4. Si noti che da questo punto in poi ci limiteremo a ragionare sui corsi nell'area urbana di Roma, dato che non sono disponibili i dati sugli iscritti dei CTP negli altri comuni della provincia.

Terzo Settore. Ne risulta che mentre nei primi anni scolastici i CTP coprivano poco più del 50% dell'offerta di corsi, negli ultimi tre anni la percentuale è scesa stabilmente attorno al 40%.

Tab. 2.3 - Numero di iscritti nei CTP e nelle scuole dell'associazionismo a Roma città (valori assoluti e copertura percentuale)

Anno scolastico	N. iscritti CTP		N. iscritti Terzo Settore		N. iscritti totale
	(v.a.)	(%)	(v.a.)	(%)	
2007-2008	6.997	52%	6.411	48%	13.408
2008-2009	6.747	51%	6.417	49%	13.164
2009-2010	7.161	48%	7.649	52%	14.810
2010-2011	6.307	40%	9.563	60%	15.870
2011-2012	8.064	42%	11.146	58%	19.210
2012-2013	7.836	40%	11.637	60%	19.473

Fonte: rielaborazione su dati Caritas, 2009 e ss.

La domanda di corsi inevasa

Il dato più negativo emerge però quando si confronta l'offerta complessiva di corsi con una stima della domanda. Ne risulta infatti che CTP e associazionismo non riescono a coprire che una parte dell'esigenza formativa, e che una porzione rilevante della domanda resta dunque inevasa.

Per stimare la domanda di corsi abbiamo utilizzato i dati dell'Osservatorio Romano Migrazioni (Caritas, 2009 e ss.). In particolare, abbiamo ipotizzato che l'incremento annuo di residenti stranieri provenienti dall'estero e trasferitisi nel Comune di Roma sia una stima sufficientemente attendibile del numero di persone che desiderano accedere a un corso di lingua italiana⁵.

Il risultato è il seguente: mentre la domanda formativa si è tenuta negli ultimi anni costantemente attorno a 30.000 persone, l'offerta di corsi – pur in crescita tendenziale – è sempre stata al di sotto dei 20.000 iscritti. In termini percentuali si può dire che la domanda inevasa di corsi è stata oltre il 30% anche negli anni più positivi, mentre in quelli peggiori si è avvicinata al 60%. Si tratta ovviamente di un dato molto negativo, anche se vi è una certa tendenza verso una riduzione dei migranti esclusi dai corsi.

5. Potrebbe trattarsi in realtà di una stima approssimata per difetto, dato che questi dati non tengono conto dell'accumulo di domanda di corsi rimasta insoddisfatta negli anni precedenti.

Tab. 2.4 - Copertura della domanda formativa a Roma città e domanda inevasa (valori assoluti e valori percentuali)

Anno scolastico	Domanda formativa stimata	Domanda coperta	Domanda inevasa (v.a.)	Domanda inevasa (%)
2007-2008	22.110	13.408	8.702	39%
2008-2009	30.876	13.164	17.712	57%
2009-2010	29.715	14.810	14.905	50%
2010-2011	28.951	15.870	13.081	45%
2011-2012	28.280	19.210	9.070	32%
2012-2013	31.759	19.473	12.286	39%

Fonte: rielaborazione su dati Caritas, 2009 e ss.

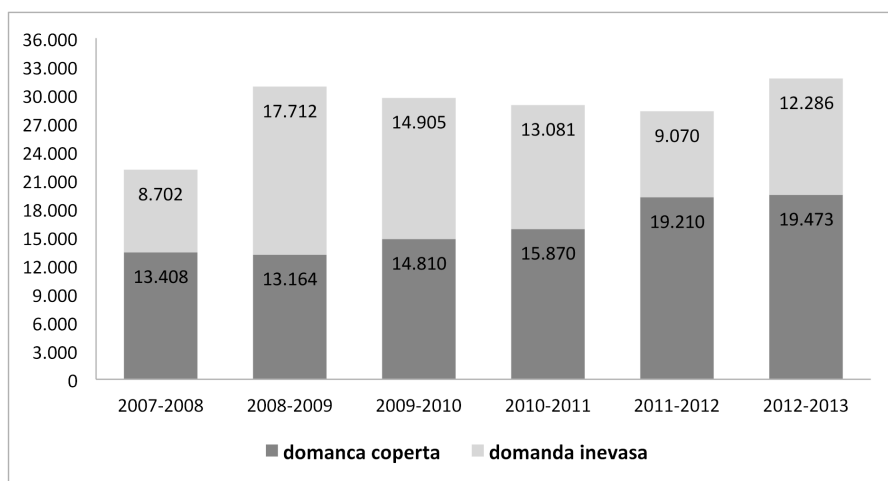


Fig. 2.2 - Copertura della domanda formativa a Roma città e domanda inevasa

Il nodo dei finanziamenti

I dati riportati dimostrano con chiarezza che l'apporto del Terzo Settore all'offerta di formazione linguistica non è affatto marginale. L'associazionismo si fa carico in maniera strutturale e preponderante di una domanda in forte crescita.

Bisogna anche chiarire che dal punto di vista economico l'associazionismo non è in concorrenza con i CTP e non rischia di distrarre gli scarsi finanziamenti disponibili dal loro utilizzo naturale all'interno del sistema educativo pubblico. La stragrande maggioranza dei corsi organizzati

dal Terzo Settore si basano infatti sul volontariato e sull'auto finanziamento. Bandi e finanziamenti utilizzabili dall'associazionismo per questo tipo di attività sono sempre stati piuttosto scarsi, e negli ultimi anni si sono ulteriormente ridotti. Ad oggi la più rilevante fonte di finanziamento a cui il Terzo Settore può accedere per queste attività sono i bandi annuali del Fondo Europeo per l'Integrazione (FEI). Tuttavia la rete Scuolemigranti ha calcolato che questo fondo copre meno del 10% dell'offerta di corsi dell'associazionismo:

Sostegni finanziari nazionali/territoriali sono praticamente scomparsi; l'unica fonte è ormai quella europea con i bandi FEI, ma l'apporto tradotto in cifre è poca cosa: gli studenti dei corsi gratuiti del volontariato coperti dai bandi europei arrivano a malapena all'8% annuo (Caritas, 2013: 97).

Nelle scuole con un maggior numero di iscritti la proporzione è ancor più sbilanciata a favore degli interventi autofinanziati: "Su duemila persone che iscriviamo ogni anno, quelle coperte dai bandi FEI sono sessanta oppure ottanta. Non so che percentuale è, credo che sia del due, tre, quattro per cento" (GF. 4).

Un altro nodo critico evidenziato da organizzazioni che hanno avuto accesso a fondi FEI gestiti attraverso la Regione Lazio⁶ è che questi finanziamenti hanno condizioni economiche piuttosto svantaggiose. Viene infatti prevista una retribuzione dei docenti corrispondente al monte ore del corso, ma non è riconosciuta alcuna spesa per le funzioni di coordinamento, per il lavoro di programmazione, o per i costi indiretti legati alla logistica ed all'organizzazione dei corsi:

I bandi sono concepiti in maniera tale che il progetto [...] è remunerato soltanto in maniera secca rispetto alla prestazione dell'insegnante, all'acquisto del libro di testo [...]. E il corso dove lo fai? Ma soprattutto chi si occupa di tutto il resto? Chi organizza il corso? Chi pubblicizza? Anche perché poi chiedono corsi complessi: per analfabeti, per donne, per disoccupati [...]. Bisogna andarli a cercare, selezionare, fare i test d'ingresso, andare nelle comunità straniere, fare i volantini... ma tutta questa roba [tra le spese riconosciute] non c'è (GF. 4).

Le novità legislative e i loro effetti sul sistema della formazione linguistica

Il significativo apporto del volontariato all'offerta di formazione linguistica va letto comunque in modo positivo, dato che rappresenta un esempio

6. Parliamo in particolare delle due edizioni del progetto PRILS, con capofila la Regione Lazio e finanziati dalle annualità 2011 e 2012 del FEI. Nell'ambito di questi due progetti una parte delle risorse è stata riservata – tramite appositi avvisi pubblici – alla realizzazione di corsi di italiano ed educazione civica da parte del Terzo Settore.

virtuoso di applicazione del principio di sussidiarietà. Inoltre – come vedremo diffusamente nel seguito della ricerca – l’associazionismo non si limita a dare all’offerta di corsi un apporto quantitativo, ma anche qualitativo – sperimentando percorsi formativi innovativi ed in grado di includere categorie vulnerabili della popolazione immigrata.

L’elemento più negativo sta invece nella porzione di domanda formativa che – nonostante il significativo contributo dell’associazionismo – rimane scoperta. La situazione si è aggravata dopo l’entrata in vigore di norme che configurano la conoscenza dell’italiano non più come abilità personale utile ai percorsi di integrazione, ma come vincolo di legge per l’accesso ai documenti di soggiorno. In particolare, il decreto del 4 giugno 2010 modifica le modalità per l’ottenimento della carta di soggiorno di lungo periodo, mentre il decreto del 14 settembre 2011 riguarda il rinnovo del normale permesso di soggiorno; in entrambi i casi è ora necessario dimostrare il possesso di competenze linguistiche pari almeno al livello A2.

I decreti citati hanno introdotto – in una situazione già caratterizzata da forte carenza di formazione linguistica – norme destinate giocoforza ad aumentare lo squilibrio tra domanda e offerta. E l’operazione è avvenuta senza alcuno stanziamento aggiuntivo per la realizzazione di corsi di lingua⁷. I CTP – investiti del compito di erogare percorsi di formazione linguistica e rilasciare una attestazione valida ai fini dell’ottenimento dei titoli di soggiorno – alle condizioni date non sono in grado di aumentare l’offerta. Queste scuole versano da tempo in una situazione di difficoltà, con carenze di personale e una progressiva riduzione di risorse. Anche la prevista riforma del sistema di educazione degli adulti – che dovrebbe vedere una trasformazione dei CTP in CPIA attraverso una riagggregazione territoriale e un riordino delle competenze – non sembra andare nella direzione auspicata, dato che si profila una consistente riduzione degli organici.

In questo quadro problematico, l’elemento più incoraggiante è la positiva sinergia portata avanti da scuole pubbliche e associazionismo con la sperimentazione dei corsi coordinati. L’esperienza è nata grazie ad un’intesa tra rete Scuolemigranti, Ufficio Scolastico Regionale del Lazio e Comitati EDA. Sulla base di appositi protocolli di intesa, associazioni e cooperative della Rete organizzano corsi di livello A2 coordinandosi con i CTP sia rispetto ai contenuti didattici che in fase di verifica delle competenze acquisite. Al termine del percorso il CTP rilascia l’attestazione necessaria per l’ottenimento dei documenti di soggiorno. Augusto Venanzetti, coordinatore della Rete all’epoca delle prime sperimentazioni dei corsi coordinati, ci spiega meglio il funzionamento del meccanismo:

7. Diversamente è avvenuto in altri paesi dell’UE che hanno introdotto in qualche forma l’obbligo della conoscenza della lingua, ma hanno stanziato contemporaneamente risorse dedicate, garantendo l’accesso a corsi di durata anche consistente.

Il CTP, garante dell'operazione, verifica preventivamente durata, sillabi, materiale didattico, quindi si riserva di effettuare a metà corso un monitoraggio dell'andamento; alla conclusione gli studenti vengono sottoposti ad un accertamento di competenze concordato tra l'insegnante della scuola del volontariato e l'insegnante referente del CTP. La somministrazione e valutazione è effettuata concordemente e al termine viene rilasciata l'attestazione di conoscenza dell'italiano di livello A2 (CESV, 2013: 20).

I risultati del primo anno di sperimentazione sembrano essere incoraggianti:

Nel corso dell'anno 2011-2012 sono stati effettuati 46 "Corsi coordinati" con il rilascio circa 800 attestazioni. Un risultato più che soddisfacente, se si considera che il grosso dei corsi – sia del volontariato che dei CTP – continua ad essere di livello A1 (CESV, 2013: 20-21).

La necessità di una risposta di sistema

A conclusione di questo ragionamento va detto che non è più eludibile una risposta di sistema in grado di modificare strutturalmente la situazione e garantire alla popolazione immigrata di poter fruire in modo agevole di corsi di lingua italiana. In mancanza di provvedimenti urgenti ed efficaci, il così detto "Accordo di Integrazione" rischia di tradursi in accordo-capestro con clausole vessatorie nei confronti del suo contraente più debole. In altre parole c'è il rischio concreto che un consistente numero di migranti si veda rifiutare i documenti di soggiorno perché non è stato in grado di trovare posto in un corso gratuito. Nella migliore delle ipotesi questa vicenda finirebbe per tradursi in un lucroso affare per le scuole di lingua che offrono corsi a pagamento.

La positiva collaborazione tra rete Scuolemigranti e sistema scolastico pubblico ha mostrato di essere un fattore in grado di far fruttare nel modo più efficiente le risorse esistenti, e ci si deve augurare che queste sinergie siano potenziate e migliorate ulteriormente. Ma è necessario anche un investimento netto nelle politiche educative. I CPIA devono essere potenziati e messi in grado di svolgere il ruolo loro assegnato per l'istruzione degli adulti. E anche le scuole dell'associazionismo andrebbero sostenute per lo meno dal punto di vista della copertura delle spese vive e della logistica⁸.

2.2. Le organizzazioni che gestiscono i corsi e l'esperienza della rete Scuolemigranti

Dopo avere analizzato gli aspetti quantitativi della domanda e offerta di formazione linguistica, proveremo ora ad approfondire le caratteristiche

8. Si veda in particolare il paragrafo 2.5 rispetto al problema della carenza di sedi per la formazione.

delle organizzazioni che offrono corsi di lingua italiana gratuiti. Nella prima parte del paragrafo ci occuperemo in particolare di tracciare un profilo degli enti dell'associazionismo di Roma e provincia che realizzano questo tipo di corsi, mentre nella seconda parte parleremo di Scuolemigranti, rete informale che riunisce la larghissima parte di queste realtà e rende possibili interessanti sinergie.

Analizzando il profilo delle scuole di lingua dell'associazionismo emerge un quadro molto complesso e sfaccettato, nel quale risaltano importanti punti di forza ma anche alcune criticità. Gli enti che gestiscono corsi di italiano sono anzitutto in costante crescita negli ultimi anni; si tratta di realtà presenti ormai in maniera piuttosto capillare per lo meno nella città di Roma, mentre la copertura del resto della provincia appare molto più problematica. In secondo luogo bisogna notare come le scuole abbiano una dimensione molto variabile: alcune sono strutturate per accogliere e formare migliaia di studenti all'anno, ma la maggior parte si concentra su gruppi limitati di migranti e punta molto sulla qualità dell'intervento. Molto diversificate sono anche le forme giuridiche degli enti che gestiscono i corsi: vi è una prevalenza di organizzazioni di volontariato (OdV), ma non mancano realtà che utilizzano personale retribuito e che devono necessariamente reperire finanziamenti per poter offrire le loro attività formative. Un'ulteriore distinzione può essere fatta tra gli enti di tipo laico – che costituiscono la grande maggioranza – e quelli di ispirazione religiosa – legati al mondo cattolico ma anche a quello protestante e musulmano. Una caratteristica comune a buona parte degli enti è quella di offrire accanto ai corsi di italiano una serie di altri interventi per l'integrazione delle persone migranti e la promozione dell'intercultura: questo permette agli studenti di accedere spesso ad opportunità che vanno oltre il mero apprendimento linguistico, comprese attività di orientamento, formazione professionale, accoglienza notturna, erogazione di beni di prima necessità, mediazione, scambio e confronto interculturale.

In questa realtà così sfaccettata si inserisce l'esperienza di Scuolemigranti. La Rete ha senza dubbio avuto in questi anni la capacità di produrre un valore aggiunto rispetto alla sommatoria degli interventi svolti dagli enti che la compongono. Nel corso della seconda parte del paragrafo ricorderemo alcuni risultati significativi raggiunti proprio grazie alle sinergie di rete: l'aver svolto una funzione di monitoraggio sul sistema di integrazione linguistica e le sue criticità – producendo tra le altre cose i dati quantitativi più completi ed affidabili sull'argomento; l'aver promosso momenti di approfondimento e confronto tra terzo settore, istituzioni, sistema scolastico – individuando in alcuni casi anche soluzioni condivise ed efficaci a questioni problematiche; l'aver realizzato numerosi percorsi di formazione degli insegnanti di lingua e più in generale di scambio e confronto – coinvolgendo peraltro anche i docenti delle scuole pubbliche insieme a quelli dell'as-

sociazionismo; l'aver agevolato l'incontro tra domanda e offerta formativa dando pubblicità a tutti i corsi in partenza; l'aver facilitato la partecipazione degli studenti migranti a percorsi interculturali di alto profilo.

Caratteristiche e peculiarità delle scuole del Terzo Settore

Approfondiamo ora il ragionamento sulle caratteristiche delle scuole di italiano dell'associazionismo. Nel fare questo ci baseremo principalmente su due fonti. Abbiamo in primo luogo analizzato le 93 schede⁹ contenute nel volume *Laboratori di Cittadinanza* (CESV, 2013: 149-202) che descrivono sinteticamente il profilo delle realtà della provincia di Roma che aderiscono a Scuolemigranti o che sono comunque legate alla rete da un rapporto di collaborazione. Utilizzeremo, inoltre, ancora una volta i dati riportati dall'Osservatorio Romano Migrazioni (Caritas, 2009 e ss.); a differenza del paragrafo precedente non estrapoleremo tuttavia le informazioni sull'offerta complessiva di corsi, ma i dati disaggregati riguardanti le singole associazioni e cooperative. Entrambe le pubblicazioni si basano su dati raccolti da Scuolemigranti, ed è quindi possibile che alcune scuole siano sfuggite all'analisi. Tuttavia la grande rappresentatività raggiunta dalla Rete – soprattutto sul territorio di romano – ci consente di affermare che l'analisi comprenda la stragrande maggioranza delle realtà dell'associazionismo che operano sul territorio.

Una prima considerazione che può essere sviluppata riguarda il notevole incremento delle scuole dell'associazionismo attive nella realizzazione corsi di italiano gratuiti. Nell'anno scolastico 2007-2008 i dati raccolti si riferivano a 11 scuole, mentre sei anni più tardi il loro numero era salito a 56. Non sono purtroppo ancora disponibili i dati dell'A.S. 2013-2014, ma è possibile affermare che la tendenza all'incremento delle scuole sia proseguito: ne è prova il fatto che ad oggi gli enti aderenti o che collaborano con la Rete nella provincia di Roma sono saliti ad 83¹⁰.

La crescita delle scuole censite è attribuibile a due fattori concomitanti. Da una parte le rilevazioni della rete Scuolemigranti si sono fatte sem-

9. Le 93 schede non corrispondono tuttavia al numero di enti che gestiscono scuole a Roma e provincia: dato che le schede seguono un criterio di suddivisione territoriale, alcuni enti che hanno sedi formative in diversi territori sono stati riportati più volte. Inoltre vi è una scheda sul Progetto Mediazione Sociale, che è membro fondatore di Scuolemigranti e ha offerto alla Rete un contributo prezioso a livello organizzativo, ma non gestisce corsi di italiano. Per queste ragioni, gli enti che realizzano corsi si riducono a 82.

10. Non è stato possibile per mancanza di informazioni sviluppare un discorso strutturato rispetto agli anni di esistenza in vita delle diverse scuole. Ci limitiamo qui a sottolineare che la situazione è molto diversificata: le prime scuole attive a Roma hanno accumulato ormai 3 decenni di esperienza; numerose esperienze sono nate più di recente ma hanno comunque alle spalle una storia di 10 o 15 anni; in fine è negli ultimi 5-6 anni che si è assistito alla nascita di tantissime realtà impegnate nel campo.

pre più accurate, arrivando a comprendere realtà precedentemente non conosciute e indagate. Ma soprattutto è aumentato in questi anni il numero assoluto degli enti che realizzano questo tipo di corsi, sia perché una serie di realtà già preesistenti hanno deciso di aggiungere alle loro attività anche i corsi di italiano, sia perché sono nate nuove realtà associative proprio allo scopo di offrire formazione linguistica. In tutti questi casi è rintracciabile una motivazione comune: quella di rispondere a una richiesta pressante di corsi di lingua italiana da parte dei migranti presenti sul territorio (si veda a tal proposito il paragrafo 2.1).

Tab. 2.5 - Numero di scuole dell'associazionismo attive a Roma e provincia

<i>Anno scolastico</i>	<i>Numero di scuole</i>
2007-2008	11
2008-2009	15
2009-2010	24
2010-2011	39
2011-2012	44
2012-2013	56

Fonte: rielaborazione su dati Caritas, 2009 e ss.

Un secondo spunto di riflessione riguarda la dislocazione territoriale delle sedi dei corsi. Complessivamente sono per lo meno 92 le sedi utilizzate dall'associazionismo per le attività formative a Roma e provincia¹¹. Per quanto riguarda Roma città, il dato emergente è che i corsi sembrano avere una buona copertura territoriale. Le sedi sono infatti 89, disseminate in tutti i municipi romani – pur con la significativa eccezione del XV. La maggiore concentrazione delle sedi su alcuni municipi è giustificata dalla presenza di quartieri che vedono un'alta incidenza di migranti: è ad esempio il caso del Municipio I, dove oltre la metà delle 26 sedi presenti insistono sul rione Esquilino o nelle sue immediate vicinanze. Ma anche l'alto numero di sedi presenti sul Municipio V è dovuto alla alta incidenza di migranti in quartieri come Torpignattara e Centocelle.

Molto meno soddisfacente risulta la situazione negli altri comuni della provincia di Roma. Al di fuori della Capitale sono presenti solo 4 sedi for-

11. Il numero è approssimato per difetto: abbiamo infatti calcolato 1 sede per ciascun ente "censito" nel volume *Laboratori di Cittadinanza* (CESV, 2013: 149-202). Tuttavia alcuni di questi enti organizzano corsi in più sedi, magari appoggiandosi a scuole pubbliche, consultori e così via (si veda a tal proposito il par. 2.5). La fonte da noi utilizzata tiene conto solo in parte di questo fattore, anche in considerazione della forte variabilità delle disponibilità di tali sedi.

mative, rispettivamente a Tivoli, Palestina, Fiumicino, Pomezia¹². Le associazioni operative su questi territori si fanno carico di organizzare più o meno saltuariamente interventi formativi anche in altri comuni della provincia¹³, ma nonostante i loro sforzi, ampie aree del territorio restano completamente scoperte dai corsi dell'associazionismo.

Tab. 2.6 - Dislocazione delle sedi formative dell'associazionismo nella provincia di Roma

<i>Territorio</i>	<i>Numero di scuole</i>	<i>Territorio</i>	<i>Numero di scuole</i>
Municipio I (già I e XVII)	26	Municipio XI (già XV)	5
Municipio II (già II e III)	8	Municipio XII (già XVI)	2
Municipio III (già IV)	4	Municipio XIII (già XVIII)	1
Municipio IV (già V)	4	Municipio XIV (già XIX)	4
Municipio V (già VI e VII)	12	Municipio XV (già XX)	0
Municipio VI (già VIII)	2	Fiumicino	1
Municipio VII (già IX e X)	7	Palestrina	1
Municipio VIII (già XI)	8	Pomezia	1
Municipio IX (già XII)	1	Tivoli	1
Municipio X (già XIII)	4	Totale	92

Fonte: rielaborazione su dati Caritas, 2009 e ss.

Se si analizzano i dati sul numero di iscritti ai corsi ne emerge che le scuole dell'associazionismo hanno dimensioni molto variabili. Per sviluppare il ragionamento su questo aspetto abbiamo utilizzato i dati degli iscritti ai corsi nell'ultimo anno scolastico disponibile – il 2012-2011 – suddividendo le 56 scuole censite in 5 diverse categorie: si tratta rispettivamente delle scuole che in quell'anno avevano iscritto fino a 100 studenti, da 101 a 200, da 201 a 500, da 501 a 1.000, e infine quelle con oltre 1.000 iscritti.

Ne risulta che la maggior parte delle scuole sono di dimensioni piuttosto limitate, ma con eccezioni significative. In particolare, oltre la metà dei soggetti appartiene alla prima categoria – quella delle scuole più piccole – e un altro 27% fa parte della seconda. Poco più di una scuola su cinque – il 22% – fa parte delle categorie restanti, e può quindi considerarsi di media

12. Quest'ultima associazione non realizza peraltro corsi di italiano da un paio di anni scolastici.

13. Ad esempio IoNoi di Fiumicino organizza corsi anche a Ladispoli, Art'Incantiere di Pomezia lavora anche ad Ardea, Caritas di Palestrina a Labico; in fine Arci di Roma ha recentemente organizzato corsi a Monterotondo.

o grande dimensione. Si tratta di un fatto comprensibile dato che – come vedremo tra poco – la gran parte degli enti che realizzano corsi appartengono al mondo del volontariato e autofinanziano i loro interventi formativi. La dimensione piccola non significa peraltro improvvisazione o scarsa qualità degli interventi: al contrario, come documentato ampiamente nel seguito della ricerca, il lavoro sui piccoli numeri si accompagna di solito alla sperimentazione di interventi didattici innovativi ed efficaci.

Tab. 2.7 - Scuole dell'associazionismo di Roma e provincia suddivise per numero di iscritti (A.S. 2012-2013)

<i>N. di iscritti</i>	<i>N. di scuole (v.a.)</i>	<i>N. di scuole (%)</i>
da 0 a 100	29	52%
da 101 a 200	15	27%
da 201 a 500	8	14%
da 501 a 1.000	2	4%
oltre 1.000	2	4%
Totali	56	100%

Fonte: rielaborazione su dati Caritas, 2009 e ss.

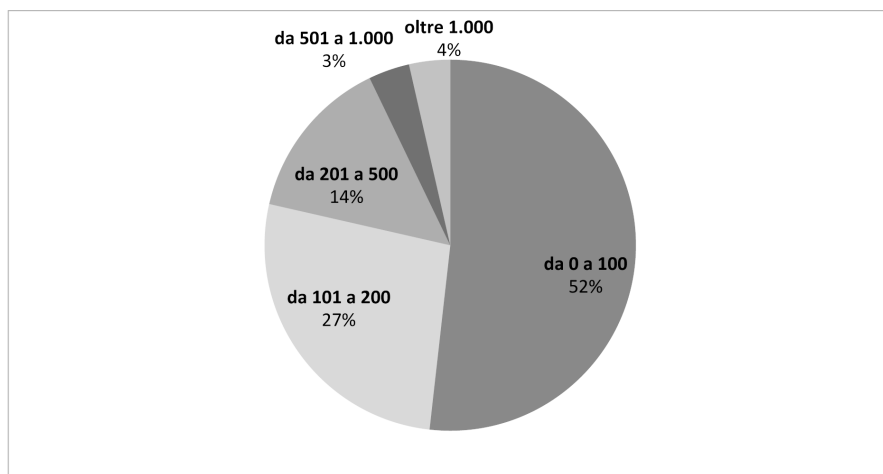


Fig. 2.3 - Scuole dell'associazionismo di Roma e provincia suddivise per numero di iscritti (A.S. 2012-2013)

Se si incrocia il numero di iscritti con la dislocazione territoriale delle scuole ne risulta che sono ancora una volta i comuni diversi dalla Capita-

le quelli più scoperti: oltre ad essere poche, le scuole della provincia hanno dimensioni limitate (nessuna va oltre la categoria 101-200 iscritti). La sproporzione è evidente se si considera che i comuni attorno a Roma vedono un'alta incidenza di popolazione straniera.

Va notato infine che non sempre sono gli enti più grandi e strutturati a gestire le scuole di lingua con il maggior numero di iscritti. Da questo punto di vista sembrano contare maggiormente altri fattori, come il numero di volontari disponibili o l'importanza di questo specifico settore di attività nelle strategie complessive dell'ente¹⁴.

Anche un'analisi delle forme giuridiche delle realtà associative impegnate nella realizzazione di corsi di lingua italiana rende bene l'idea della loro ricchezza ed eterogeneità. Da questo punto di vista i dati in nostro possesso sono incompleti, dato che riguardano il 50% circa degli enti di Scuolemigranti. Si tratta tuttavia di un campione sufficientemente significativo per permettere di ricavare indicazioni sulle tipologie prevalenti¹⁵.

La forma giuridica più diffusa è l'organizzazione di volontariato (OdV). Va peraltro tenuto presente che al di là delle 20 associazioni aventi i requisiti di cui alla legge 266/91 sul volontariato, vi sono numerose altre associazioni che realizzano corsi basandosi esclusivamente su volontariato e autofinanziamento, profilandosi in qualche modo come OdV di fatto.

Altre 15 organizzazioni hanno scelto di darsi una struttura giuridica compatibile con forme di impegno professionale e retribuzione dei propri soci: in particolare 10 organizzazioni che gestiscono scuole di italiano hanno la forma giuridica dell'associazione di promozione sociale, mentre le cooperative sociali sono 5.

In tre casi le scuole di italiano sono gestite da gruppi informali: si tratta in particolare di centri sociali occupati ed autogestiti o di circoli di partito; vi sono peraltro altri casi di scuole nate da analoghe esperienze di militanza politica e sociale, ma che a un certo punto hanno deciso di costituirsi formalmente in associazione.

Infine segnaliamo – senza peraltro poter fornire dati precisi – che tra le realtà che realizzano i corsi esiste una molteplicità di ulteriori situazioni giuridiche: tipologie di associazioni diverse da quelle già citate, ONG di cooperazione allo sviluppo, fondazioni, enti di formazione che accanto agli interventi a pagamento realizzano anche corsi di italiano gratuiti ri-

14. Ad esempio 2 realtà importanti come ACLI e ARCI gestiscono scuole di italiano appartenenti rispettivamente alle categorie medio-piccola (da 101 a 200) e piccola (da 0 a 100). Una realtà meno strutturata di queste ultime come Focus Casa dei Diritti Sociali appartiene invece alle scuole che ospitano oltre 1.000 studenti l'anno.

15. L'incompletezza dei dati dipende dal fatto che le schede da noi utilizzate (CESV, 2013: 149-202) non sempre riportano la forma giuridica. Questa è desumibile solo basandosi sulla ragione sociale o sulla descrizione del profilo dell'ente. Abbiamo inoltre consultato il registro delle OdV della Regione Lazio.

volti a migranti, e così via. All'interno della rete Scuolemigranti vi è persino l'"anomalia" dell'Istituzione Biblioteche di Roma: non un ente del Terzo Settore ma una struttura del Comune che realizza corsi di italiano facendo anche ricorso a docenti volontari.

La varietà di fattispecie giuridiche fa sì che ci sia una notevole differenza di approcci anche rispetto all'impiego delle risorse umane necessarie per i corsi ed alla natura del loro impegno¹⁶. Abbiamo già notato come gran parte degli enti – non solo le OdV – facciano ricorso a coordinatori, tutor, docenti di lingua volontari: “Nel gruppo ruotano mediamente circa 60 insegnanti attivi. Sono ex insegnanti, abilitati Ditals, tirocinanti. I docenti sono tutti volontari” (Int. 10).

All'opposto, altre organizzazioni operano esclusivamente con personale retribuito, e rivendicano questa caratteristica come una scelta in grado di garantire la qualità della didattica: “[Nome dell'organizzazione] ritiene l'insegnamento L2 una professionalità specifica che necessita di formazione ed esperienza ad hoc, e per tale ragione seleziona docenti qualificati e procede sempre a sessioni di formazione interna” (Int. 1).

A ben vedere la differenza tra le categorie del volontariato e del lavoro professionale non è sempre così netta, sia perché spesso anche i docenti volontari sono altamente qualificati, sia perché quasi sempre gli insegnanti che hanno un contratto svolgono ore di lavoro non retribuite. L'aspetto motivazionale e l'attivismo sociale sembrano insomma giocare sempre un ruolo importante anche in realtà come cooperative e associazioni di promozione sociale:

Gli insegnanti fanno comunque tantissimo volontariato anche se il corso è finanziato. Non so se capita anche agli altri, però finite le due ore di lezione io sto per lo meno altre due. Non è solamente la preparazione della lezione [...] le persone si fermano e ti chiedono cose, che può essere [...] dal leggere una bolletta a capire come fai ad inserire l'annuncio di lavoro su Portaportese (GF. 3).

Un'ulteriore distinzione può essere fatta tra enti di ispirazione religiosa ed enti laici. Anche se questi ultimi rappresentano la netta maggioranza delle scuole di italiano, vi è un numero significativo di realtà che si ispirano esplicitamente a valori religiosi e che a volte sono anche diretta emanazione di organizzazioni ecclesiastiche. Si tratta in particolare di 13 scuole su 82; tra queste prevalgono ovviamente gli enti cattolici – come le Caritas diocesane, associazioni legate a ordini missionari e comunità religiose – ma sono presenti anche un'organizzazione cristiana evangelica – la FCEI – ed una musulmana – il Centro Islamico di Roma. Da notare che anche

16. Si veda a tal proposito anche il paragrafo 3.3 all'interno del presente volume.

le organizzazioni di ispirazione religiosa quasi sempre rivendicano un approccio laico, per lo meno rispetto all'iscrizione degli studenti ed al rapporto con essi:

Una scuola frequentata da persone di culture e religioni diverse, e anche di nessuna religione, non può che essere una scuola laica. Non indifferente però al tema religioso, che viene invece trattato in una dimensione di dialogo interculturale, tanto più che ci sono incomprensioni, intolleranze, pregiudizi anche tra migranti (CESV, 2013: 86).

È significativo il fatto che tra gli enti che realizzano corsi ci sia una crescente presenza di associazioni di migranti: attualmente sono cinque le realtà di questo tipo; si tratta in particolare di esperienze nate grazie all'impegno di migranti filippini (2 associazioni), bengalesi (1), cinesi (1) e di vari paesi africani (1). L'importanza del loro apporto va a nostro parere ben oltre il dato quantitativo – ancora limitato – dei corsi offerti e del numero di studenti iscritti: il loro impegno nel settore dell'integrazione linguistica conferma che sta crescendo la voglia di cittadinanza attiva e l'impegno sociale e culturale da parte dei migranti che hanno raggiunto un sufficiente grado di stabilità economica e sociale nonché delle seconde generazioni.

Un'ultima considerazione può essere fatta rispetto alle attività aggiuntive ai corsi di lingua italiana. Praticamente tutti gli enti che gestiscono le scuole offrono alle persone migranti una serie di altri interventi sociali, sanitari e culturali. Questo permette agli studenti di accedere ad opportunità che vanno oltre il mero apprendimento linguistico, tanto da poter considerare i corsi di italiano una porta di accesso a più ampi percorsi di integrazione e presa in carico¹⁷.

Anzitutto le schede descrittive degli enti mostrano come il 41% dei soggetti rivolge i suoi interventi esclusivamente ai migranti, mentre il restante 61% si dedica anche ai cittadini italiani. Entrando nel merito degli interventi svolti, quelli più frequenti risultano essere gli sportelli di orientamento e le iniziative interculturali – entrambi praticati dal 40% degli enti; nel primo caso si tratta di attività di informazione e accompagnamento focalizzate prevalentemente sull'ottenimento/rinnovo dei documenti di soggiorno, sull'accesso ai servizi sociali e sanitari, ma anche sulla ricerca del lavoro; le attività interculturali e di valorizzazione delle culture d'origine degli studenti riguardano una ampia varietà di iniziative e situazioni, a volte molto strutturate e altre più occasionali e spontanee. Sono numerose anche le scuole che organizzano percorsi formativi diversi dall'insegnamento dell'italiano (38% dei casi); si tratta di interventi eterogenei come corsi professionali, insegnamento di lingue straniere, formazione per operatori e

17. Si veda a tal proposito il paragrafo 3.2.

volontari su tematiche interculturali, e così via. Oltre il 20% degli enti realizzano attività di servizio legale (29%), iniziative didattiche e ludico-ricreative a favore di minori (22%), o assistenza per persone vulnerabili come distribuzione di pasti e beni di prima necessità, accoglienza notturna, rilascio della residenza anagrafica (21%). Percentuali superiori al 10% riguardano invece l'assistenza psicologica (14%), gli interventi sanitari (13%), la mediazione linguistica e culturale (12%).

Il valore aggiunto della Rete

Nel complesso, questa analisi sulle caratteristiche delle scuole dell'associazionismo ci consegna l'immagine di una realtà ricca e piena di potenzialità, ma anche piuttosto frammentata. Bisogna riconoscere a Scuolemigranti il merito di avere offerto a questa galassia di organizzazioni – pur nel rispetto della loro diversità – l'opportunità di realizzare importanti sinergie e di raggiungere alcuni obiettivi che per le singole scuole non sarebbero stati possibili.

Per almeno due ragioni Scuolemigranti va considerata una buona pratica il cui valore va oltre l'ambito locale e regionale. In primo luogo va sottolineata proprio la sua capacità di stimolare uno spirito di positiva e concreta collaborazione tra le singole scuole. Non si trattava di un'operazione scontata: il mondo dell'associazionismo romano è senza dubbio ricco di potenzialità e capacità di innovazione, ma troppo spesso è anche caratterizzato da un'accentuata parcellizzazione degli interventi e persino da rivalità e divisioni.

La seconda considerazione riguarda i rapporti esterni alla Rete: Scuolemigranti non si è limitata a promuovere la collaborazione interna al mondo del Terzo Settore, ma è stata in grado di coinvolgere il sistema scolastico e le istituzioni pubbliche. Se oggi a Roma e nel Lazio si stanno sperimentando pratiche di collaborazione tra sistema di istruzione formale e associazionismo inedite nel resto del Paese lo si deve ad un'azione di stimolo proveniente dal basso e ad un'esperienza di partecipazione che vede coinvolti decine di enti e centinaia di volontari ed operatori.

Per una ricostruzione puntuale della storia di Scuolemigranti e del suo assetto organizzativo è sufficiente rimandare ai volumi *Scuolemigranti: le scuole popolari di italiano per migranti di Roma e Lazio* (A. Scassellati, 2009) e *Laboratori di Cittadinanza* (CESV, 2013: 11-14). Ci limitiamo qui ad una considerazione: alla sua fondazione – avvenuta ad aprile 2009 – la Rete contava 11 aderenti. Se a distanza di cinque anni i membri sono cresciuti fino a diventare 106¹⁸ lo si deve al fatto che Scuolemigranti non è

18. Ci riferiamo in questo caso ad enti operativi non solo a Roma e provincia ma in tutta la regione Lazio. Il numero sale a 114 se si aggiungono gli enti collegati alla Rete da un rapporto di collaborazione.

una delle tante reti che stanno sulla carta: si tratta invece di una esperienza vitale e che ha prodotto una serie di ricadute pratiche sul lavoro delle organizzazioni che gestiscono corsi di lingua italiana. Nel seguito del paragrafo ci concentreremo proprio su alcuni dei risultati più significativi conseguiti dalla Rete in questi cinque anni. Nel farlo richiameremo spesso un punto di vista privilegiato: quello di chi per oltre quattro anni è stato il coordinatore ed uno dei principali animatori della Rete.

La prima considerazione riguarda il fatto che la Rete ha sempre costituito un reale spazio di confronto e condivisione tra le organizzazioni associate e soprattutto tra le persone – volontari o professionisti – che le animano: “Parliamo di una rete ‘vera’, che ha una vita associativa intensa, con almeno 8 riunioni l’anno dell’Assemblea e numerose riunioni di gruppi di lavoro e commissioni” (CESV, 2013: 12).

Sin dall’inizio una delle finalità della Rete è stata quella di promuovere percorsi di aggiornamento per gli insegnanti su una serie di argomenti legati all’insegnamento dell’italiano come L2. Ed in effetti la formazione ha rappresentato uno dei settori in cui il lavoro è stato più intenso e fruttuoso, dando anche alle associazioni più piccole la possibilità di qualificare i propri docenti e fornendo a tutta la Rete – ma anche a soggetti ad essa esterni come i docenti dei CTP e esponenti del mondo accademico – una preziosa occasione di confronto e scambio di esperienze:

La formazione degli insegnanti è infatti uno degli elementi fondanti della rete, individuata come un’esigenza di primario interesse, anche per il dinamismo che caratterizza il ricambio dei volontari [...]. La Rete ha assunto questa esigenza ed ha costituito un Gruppo Formazione con lo specifico compito di rilevare i bisogni e di attuare i percorsi formativi. Ogni anno vengono prodotte circa 4 iniziative, fruendo del contributo – volontario – di formatori e accademici (CESV, 2013: 13).

Più di recente la Rete si è dotata anche di una rivista periodica on line, sempre intesa come strumento di confronto e diffusione di buone pratiche all’interno di una platea di volontari ed operatori che si fa sempre più numerosa e quindi difficilmente raggiungibile con i soli incontri in presenza:

Raggiungere un parco che oggi conta circa 700 docenti è impresa complessa e impegnativa, e si vanno adottando metodologie e tecniche in grado di facilitare il raggiungimento di questo obiettivo. Tra queste c’è ad esempio l’adozione di una rivista on line “Dall’Italia: la rivista per studiare l’italiano”. Uno strumento di diffusione di percorsi didattici, buone pratiche, indicazioni bibliografiche e altri elementi di interesse (CESV, 2013: 13).

Scuolemigranti ha anche svolto in questi anni una funzione di monitoraggio qualitativo e quantitativo sul sistema di integrazione linguistica e sulle sue criticità. Non è necessario dilungarsi su questa questione, dato

che abbiamo già utilizzato ampiamente i dati e le riflessioni prodotte annualmente dalla Rete e pubblicati nelle ultime sei edizioni dell'Osservatorio Romano Migrazioni (Caritas, 2009 e ss.).

La creazione della Rete è stata anche l'occasione per mettere in atto un'idea di disarmante semplicità, ma mai concretizzata in precedenza: quella di rendere disponibile on line l'intera offerta formativa di corsi di italiano attivi sul territorio laziale. Il successo è stato immediato: volontari ed operatori che lavorano con i migranti, insegnanti delle scuole pubbliche, e gli stessi studenti hanno iniziato a consultare il blog della Rete per avere un quadro dei corsi disponibili su ciascun territorio:

C'è [...] da registrare il successo del sito <http://retescuolemigranti.wordpress.com/>. Attivo da circa tre anni e mezzo, ha superato i 120.000 contatti, con un'accelerazione notevole nell'ultimo anno. Il sito [...] è ricercato soprattutto per la pagina "corsi attivi", con indicazioni del livello, dei giorni di svolgimento e delle modalità di iscrizione ai corsi gratuiti (CESV, 2013: 14).

Un altro aspetto positivo della Rete è rappresentato dalla possibilità di condivisione dei materiali didattici. Questo avviene a vari livelli: in maniera informale nell'ambito dei rapporti personali tra docenti, tramite la condivisione on line all'interno del blog della Rete di materiali autoprodotti dalle diverse scuole, ma a volte anche tramite l'elaborazione di materiali didattici originali realizzati in comune:

La Rete ha deciso ad esempio di realizzare un autonomo format di educazione civica, da mettere a disposizione di tutte le scuole aderenti, utilizzabile in vario modo, anche intrecciato al normale percorso didattico di insegnamento dell'italiano. Un gruppo di lavoro nominato dall'Assemblea della rete ha ultimato recentemente il format, articolato in 130 slides, realizzato in contatto con il Dipartimento Libertà Civili del Ministero dell'Interno (CESV, 2013: 17)¹⁹.

La Rete si è rivelata un'interfaccia utile anche nel facilitare l'accesso degli studenti dei corsi a risorse culturali che altrimenti avrebbero avuto dei costi proibitivi. Da questo punto di vista si possono citare gli esempi delle visite gratuite alle Domus Romane di Palazzo Valentini realizzate in collaborazione con la Provincia di Roma nella primavera del 2014, e soprattutto della mostra Roma Caput Mundi:

È stata aggiunta una nuova collaborazione con l'Università Roma Tre e la Soprintendenza archeologica del Lazio; questa ha consentito a cavallo tra il 2012 e il 2013 l'ingresso gratuito al Foro Romano e al Colosseo a più di 800 studen-

19. La video-presentazione è disponibile sul blog della Rete sia in versione italiana che tradotta nelle 18 principali lingue d'origine dei migranti che vivono nel nostro Paese.

ti delle associazioni: un'iniziativa incentrata sulla mostra "Roma Caput Mundi" (Caritas, 2014: 98)²⁰.

È utile segnalare anche che all'interno di Scuolemigranti sono nate esperienze di progettazione partecipata che hanno portato alcuni membri della Rete ad aggiudicarsi due distinti progetti nell'ambito degli avvisi pubblici dei fondi FEI. È il caso dei progetti "La Città delle Comunità", con capofila il CESV e che vedeva la partecipazione di 6 membri della Rete e "L'ABC della Cittadinanza", con capofila la Provincia di Roma e ben 9 partner membri della Rete.

Ma la finalità principale per la quale è nata e si è battuta in questi anni la Rete è probabilmente l'esigenza di interloquire con le istituzioni sul tema dell'integrazione linguistica dei migranti, segnalando problemi e disservizi, ma anche ponendosi in maniera costruttiva nel suggerire opzioni e soluzioni praticabili:

L'esigenza maggiormente avvertita era quella di poter dialogare con una sola voce con gli Enti istituzionali: soprattutto di far riconoscere il ruolo svolto dal volontariato e dal privato sociale in questo settore; a questo fine la costituzione della rete è stata certamente decisiva (CESV, 2013: 13).

Un primo risultato conseguito è stato quello di rappresentare una voce unitaria e qualificata, in grado di prendere posizione sulle questioni importanti come i decreti che introducevano l'obbligatorietà della conoscenza dell'italiano per i documenti di soggiorno:

Su tali decreti la Rete, d'intesa con l'Ufficio Scolastico Regionale e con il patrocinio della Regione Lazio, ha promosso a novembre 2010 un Convegno con la partecipazione del Ministero dell'Interno, delle Prefetture, di Istituzioni territoriali, del mondo dell'istruzione per adulti: un'iniziativa che ha rappresentato l'occasione per una disamina del provvedimento e dei suoi effetti. In tale sede, e non solo, il mondo del volontariato ha fortemente criticato la natura complessiva di questi provvedimenti, la logica che li sorregge, l'insieme degli adempimenti connessi (CESV, 2013: 18).

Al di là della funzione di critica che il Terzo Settore deve sempre avere in una sana dialettica democratica, in alcune occasioni è stato possibile aprire un dialogo costruttivo con le istituzioni pubbliche:

Va però sottolineata la collaborazione che si è creata tra la Rete, l'Ufficio Scolastico Regionale e il Dipartimento Libertà Civili e Immigrazione del Ministe-

20. Sull'esperienza di visite guidate gratuite per gli studenti della rete Scuolemigranti nell'ambito dell'iniziativa "Roma Caput Mundi", cfr. Barni G., Catarci M., Fiorucci M. (a cura di), *Roma Caput Mundi. Testimonianze antiche e nuove pratiche d'integrazione. Il ruolo del Patrimonio Culturale*, Electa, Milano 2013.

ro dell'Interno, in termini di ricerca di soluzioni in grado di rendere più agevoli e meno penalizzanti per gli immigrati i percorsi verso il riconoscimento delle competenze linguistiche richieste per l'ottenimento dei titoli di soggiorno (CESV, 2013: 19).

Da questo punto di vista il più evidente successo ottenuto è la già citata intesa sui corsi coordinati, che sta permettendo a numerosi migranti di ottenere una attestazione di conoscenza della lingua alla quale diversamente non avrebbero avuto facile accesso:

Sono stati prodotti numerosi corsi coordinati, Istituiti per un'intesa – unica in tutta Italia – tra la rete Scuolemigranti e l'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio. In forza di tale intesa singoli CTP e singole associazioni sul territorio concordano lo svolgimento di corsi di italiano L2 presso le sedi del volontariato [...]. Al termine viene rilasciata l'attestazione di conoscenza dell'italiano di livello A2 (CESV, 2013: 20).

2.3. L'utenza dei percorsi formativi

Dopo aver analizzato le caratteristiche delle scuole dell'associazionismo è arrivato il momento di concentrarsi sulle persone che seguono i corsi. In sintesi, il profilo degli studenti che accedono ai percorsi formativi può essere descritto come segue: si tratta di persone mediamente piuttosto giovani e con un livello di istruzione più alto di quello degli italiani. Le provenienze sono eterogenee e frammentate: sostanzialmente non ci sono paesi d'origine che rappresentino da soli una quota molto consistente di studenti. Le donne sono meno degli uomini sia in termini assoluti sia con riferimento alla quota di donne straniere residenti nell'area romana; questo conferma che la parità di accesso alle opportunità formative sia ostacolata da una serie di fattori che proveremo ad analizzare. Per quanto riguarda le tipologie di documenti di soggiorno, prevalgono ovviamente quelli per lavoro, ma vi è una quota consistente di richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale, nonché di persone giunte in Italia per motivi familiari.

In generale le classi dei corsi di italiano rispecchiano al loro interno la ricchezza e l'eterogeneità sin qui rappresentata. Infatti gli enti che gestiscono i corsi sono convinti che un gruppo di studenti diversificato per provenienze, età, genere e condizione sociale sia un fatto positivo, che incoraggia il confronto interculturale e favorisce l'apprendimento.

Tuttavia non sono pochi i casi in cui vengono organizzati corsi diretti specificatamente a una particolare tipologia di utenza: questo avviene ogni volta che le caratteristiche e le esigenze formative peculiari di quel gruppo lo rendano opportuno. Alcuni esempi sono quelli dei corsi per persone non alfabetizzate, per minori stranieri non accompagnati, per sole donne.

In tutti questi casi l'associazionismo fornisce prova di grande attenzione e adattabilità alle esigenze dell'utenza, modulando contenuti formativi, metodologie, scelte logistiche sulle caratteristiche specifiche di ciascun gruppo.

Un ulteriore elemento da segnalare è la totale apertura delle scuole dell'associazionismo a ogni tipologia di utenza. La priorità assoluta è garantire a tutti una opportunità di apprendimento a prescindere dallo status legale o da ogni altra considerazione. Quando i corsi sono finanziati da un ente pubblico questa filosofia dell'accoglienza a 360 gradi rischia di venire seriamente compromessa da una serie di vincoli burocratici. Al di là del problema dei migranti irregolari, spesso le fonti di finanziamento creano cesure nette tra corsi per immigrati per questioni economiche e richiedenti asilo, o tra corsi per comunitari ed extra-comunitari.

Il profilo degli studenti

Analizziamo ora più nel merito le caratteristiche dell'utenza. Un primo importante contributo utile a descrivere il profilo degli studenti ci viene ancora una volta dai dati di Scuolemigranti. Bisogna tuttavia precisare che se le informazioni raccolte annualmente dalla Rete sul numero di studenti iscritti possono considerarsi complete, in questo caso i dati riguardano solo un campione – pur se ampio – di utenza. L'incompletezza dei dati non dipende peraltro da questioni meramente tecniche, ma è legata al tipo di approccio utilizzato dalle scuole dell'associazionismo: quello di accogliere tutti senza filtri burocratici e quindi anche senza la compilazione di schede anagrafiche o la richiesta di documenti. I termini della questione sono spiegati da Chiara Peri nel volume *Laboratori di Cittadinanza*:

Le realtà aderenti [...] non sempre fanno uso di registri e registrazioni complete. Questo non avviene per sciatteria o trascuratezza, ma per una precisa scelta: le persone accolte sono continuamente sottoposte a controlli, registrazioni, schedature. Sono fin troppo abituate a sentirsi rispondere che per loro non c'è posto, che non hanno i requisiti, che non hanno tutte le caratteristiche necessarie al servizio offerto. Accogliere e basta, senza filtri burocratici, è in molti casi una priorità irrinunciabile (CESV, 2013: 30).

Entrando nel merito, i dati – riferiti all'anno scolastico 2012-2013 – evidenziano una serie di caratteristiche dell'utenza. Su tutti questi fattori – che ora ci limitiamo a descrivere brevemente – torneremo nel seguito del paragrafo, approfondendoli con l'aiuto delle testimonianze degli interlocutori coinvolti nell'indagine.

Anzitutto vi è una pronunciata dispersione delle provenienze. Gli studenti appartengono a ben 125 nazionalità diverse (ma nell'anno scolastico precedente era stata raggiunta addirittura quota 142). A parte la comunità bengalese – che copre da sola il 24% del totale – gli altri paesi di provenienza non rappresentano mai più del 6% degli iscritti. Dopo il Bangladesh

seguono infatti le Filippine con il 6% degli studenti, l'Ucraina con il 5,5%, il Perù con il 3,5%, l'India e la Romania entrambe al 3%.

La varietà delle presenze rispecchia d'altronde una caratteristica dell'immigrazione romana, che non è mai stata polarizzata su un numero limitato di paesi di provenienza e si presenta anzi come piuttosto articolata.

Una seconda caratteristica che salta agli occhi è che il rapporto fra uomini e donne è piuttosto sbilanciato a favore dei primi. Le studentesse sono infatti solo il 41% contro il 59% degli uomini. In questo caso il dato non rispecchia la composizione della popolazione straniera sul territorio: nella provincia di Roma le donne rappresentano infatti il 51% delle presenze (IDOS, 2013: 465).

La limitata presenza di donne nei corsi deve dunque essere attribuita a una serie di fattori concomitanti che contribuiscono a creare una situazione di svantaggio di genere nell'accesso alle risorse formative. Come vedremo, le scuole dell'associazionismo sono ben consapevoli di questa condizione di svantaggio e lavorano attivamente per trovare le soluzioni più adeguate.

I dati sul livello di istruzione parlano di una situazione sfaccettata. Mediamente i migranti che frequentano i corsi sono piuttosto istruiti, dato che il 63% ha conseguito un titolo di studio superiore come il diploma o la laurea. All'estremo opposto vi è un 3% di iscritti che non ha mai frequentato la scuola nel proprio paese di origine. Ovviamente la presenza significativa di studenti non alfabetizzati pone problemi di non poco conto rispetto all'organizzazione dei corsi ed alla gestione della didattica.

La maggioranza degli studenti ha un permesso di soggiorno per motivi di lavoro: si tratta del 46% del totale. Seguono i richiedenti asilo o titolari di protezione internazionale (16%) e coloro che hanno un permesso per motivi familiari (14%). Il 9% è cittadino dell'Unione Europea. Se si confrontano questi dati con quelli relativi a tutti i migranti della provincia (Caritas, 2014: 68) emergono due dati interessanti. In primo luogo i rifugiati e richiedenti asilo che frequentano i corsi sono piuttosto numerosi rispetto alla loro incidenza sul totale della popolazione straniera (5,9%); questo dato è attribuibile alla particolare attenzione posta dalle scuole dell'associazionismo alle categorie di migranti più vulnerabili. Il secondo elemento è più negativo, e riguarda gli studenti con permesso per motivi di famiglia: questi risultano essere relativamente pochi rispetto a quelli residenti nella provincia con questo tipo di soggiorno (30,1%). Probabilmente bisogna leggere questo dato come una difficoltà delle mogli e dei genitori anziani arrivati per ricongiungimento familiare ad accedere ai corsi, ma anche ad integrarsi pienamente nella vita della comunità di accoglienza.

Infine la popolazione degli studenti risulta essere piuttosto giovane, con quasi la metà degli iscritti – precisamente il 47,5% – al di sotto dei 30 anni; il dato è ancora più significativo se si tiene presente che questa quota ri-

guarda essenzialmente la fascia di età 16-29 anni, dato che è modesta la quota di studenti ancora in età di scuola dell'obbligo²¹.

Passiamo ora alle considerazioni raccolte tra i testimoni privilegiati nell'ambito di interviste e gruppi focus in merito alle caratteristiche dell'utenza.

Anzitutto le testimonianze confermano che anche nelle singole scuole il bacino di iscritti è variegato, e tendenzialmente ai corsi accedono studenti di provenienze e caratteristiche molto diverse: "I gruppi nazionali sono molto diversi. Mediamente ogni anno superiamo le 70 nazionalità diverse" (Int. 10).

Analizzando le caratteristiche degli studenti e la loro evoluzione si potrebbe addirittura prevedere come si sta trasformando il fenomeno migratorio. Si tratta di un fatto perfettamente logico, dato che nel loro complesso, le scuole vengono in contatto con una quota molto alta di migranti e spesso lo fanno subito dopo il loro ingresso in Italia. Sarebbe quindi utile monitorare i dati sulle iscrizioni e tenerne conto per programmare interventi adeguati: "Si può dire che i corsi di livello A1 e A2 rispecchiano la composizione dei flussi migratori, e quasi li anticipano. I nostri corsi sono un osservatorio privilegiato, per sapere quale sarà la tendenza dei flussi nei prossimi anni" (CESV, 2013: 85).

Dalla discussione dei gruppi focus emerge peraltro che l'eterogeneità dell'aula e le opportunità di scambio che questa crea sono considerate un valore aggiunto dalle scuole dell'associazionismo.

Le nostre classi sono molto eterogenee [...] ed è giusto che sia così, perché la missione dell'associazione è proprio quella di accogliere tutti (GF. 4).
Sono belli, perché poi quando li vedi che si aiutano tra di loro veramente ti danno l'idea che un altro mondo è possibile! (FG. 3).

Un'insegnante sottolinea come vengano messe in atto strategie apposite per evitare che all'interno delle classi possano esserci delle polarizzazioni basate sull'appartenenza linguistica e/o geografica, salvaguardando così le interazioni trasversali all'intero gruppo:

In classe può esserci la tendenza a chiudersi per gruppi etnici: il bangladese tende a stare con il bangladese, e così via. Allora noi abbiamo sperimentato una tattica che funziona. Si mette subito in piedi un gioco di quelli che fanno muovere le persone, tipo: tutti in piedi quelli che hanno i pantaloni neri [...]. A quel punto sono costretti a mischiarsi [ride] (GF. 3).

Ovviamente le organizzazioni che gestiscono le scuole sono consapevoli di come la diversità di lingue madri, contesti culturali d'origine, età, ponga

21. Si tende ad indirizzare i minori con meno di 16 anni alle scuole pubbliche, anche se proprio su richiesta di queste ultime si stanno moltiplicando gli interventi di L2 svolti a supporto del sistema scolastico. Si veda per approfondimenti CESV, 2013: 21-22.

anche una serie di questioni di cui bisogna tenere presente nella programmazione didattica:

Il gruppo è esso stesso eterogeneo al suo interno, per età, provenienze geografiche e culturali, storie di migrazione in Italia, e questo stimola l'insegnante a ricercare un modo di facilitare le relazioni e lo scambio all'interno del gruppo (Int. 3). L'utenza dell'alfabetizzazione socio-linguistica di [nome dell'organizzazione] è molto eterogenea per provenienza, età, scolarizzazione, progetto migratorio, motivazioni e aspettative. Per far fronte a questa situazione si richiede ai docenti di elaborare un percorso che deve tenere conto di tutte le variabili legate agli apprendenti [...]. In questo percorso risulta fondamentale l'identificazione delle caratteristiche socio-culturali e linguistiche degli utenti e dei loro bisogni (Int. 1).

La positiva interazione tra studenti di diversa provenienza e l'affiatamento del gruppo non sono sempre scontati o immediati. Si tratta invece di obiettivi che vengono raggiunti nel corso del tempo, attraverso il percorso di lavoro e apprendimento comuni. Ce ne parla in particolare un'associazione abituata ad usare molto l'auto-narrazione come metodologia didattica e al contempo come strumento di interazione reciproca:

All'inizio si presentano come gruppetti separati: il gruppo delle arabe, il gruppo delle bengalesi, il gruppo dell'India [...]. La narrazione ci permette di farle uscire [...] dai confini della comunità e conoscersi come individui, come singoli (GF. 2).

Un elemento sottolineato da molti degli interlocutori interpellati – e che sembra caratterizzare le scuole dell'associazionismo rispetto al sistema educativo pubblico – è la totale assenza di barriere burocratiche nell'accesso ai corsi. Quasi mai è richiesto il possesso dei documenti di soggiorno; spesso si evita anche di chiedere la compilazione di schede di iscrizione; anche la valutazione delle competenze in entrata è in alcuni casi rimandata al secondo incontro. La priorità assoluta è garantire a tutti l'accesso e dare immediatamente un segnale di accoglienza nel gruppo classe:

La nostra scuola è a porte aperte, chiunque si può iscrivere e seguire i corsi. In un primo momento niente deve ostacolare il primo ingresso! Al secondo incontro viene effettuata l'iscrizione e fatto fare un primo test per valutare la collocazione al corso giusto di riferimento in base al livello di conoscenza (Int. 6).

Laddove i corsi ricevono contributi pubblici, questo atteggiamento di completa apertura è destinato a scontrarsi con le regole del finanziatore. Queste impongono di solito di lavorare solo con studenti in regola con i documenti di soggiorno, e magari richiedono di produrre le copie dei documenti di identità degli studenti:

Per il FEI sei costretta a farlo: devi per forza chiedere il permesso di soggiorno, devi per forza fare le fotocopie [...]. Che è un po' un'invasione, perché appena arrivano tu gli chiedi: il permesso di soggiorno, scusa? (GF. 1).

Non si tratta d'altronde dell'unica barriera d'accesso imposta dai corsi finanziati. All'interno dei progetti che hanno ottenuto il sostegno del FEI – che come abbiamo visto è stato negli ultimi anni il principale canale di finanziamento per i corsi di lingua come L2 – non è consentito includere destinatari con la cittadinanza dell'UE. Eppure da molti punti di vista le caratteristiche socio economiche dei migranti rumeni o polacchi non sono dissimili da quelle di chi proviene da paesi extra UE:

Se avvii un corso con i fondi europei, non puoi inserire il comunitario, ma questa è una cosa, secondo me, drammatica, perché i fondi europei che sono finalizzati all'integrazione, creando questa discriminazione di base, non aiutano l'integrazione (GF. 1).

Un'altra distinzione piuttosto artificiosa è quella tra i corsi per immigrati per questioni economiche – per i quali si può richiedere un finanziamento al FEI – e quelli per rifugiati e richiedenti asilo – che ricadono sotto un diverso programma europeo, il FER. Questo comporta che i corsi cofinanziati con l'apporto del FEI non dovrebbero ammettere studenti rifugiati e viceversa. Per lo meno in questo caso le istituzioni comunitarie si sono rese conto che il meccanismo rischiava di creare disfunzioni, e nella nuova programmazione 2014-2020 i due Fondi sono stati unificati:

La proposta formativa della scuola [...] dovrebbe essere aperta a chiunque ne ha necessità, cosa che invece [...] con questo genere di burocratizzazione dei corsi diventa complicato Perché nel FEI non possono rientrare i rifugiati. D'altronde creare una classe ad hoc "rifugiati", è già anche questa una cosa assurda, perché noi dobbiamo favorire processi di integrazione (GF. 3).

Per evitare discriminazioni che sarebbero poco comprensibili per chi chiede di accedere ai corsi e inaccettabili anche per chi li gestisce, spesso si individuano delle scappatoie. Ad esempio, gli studenti che non hanno i requisiti per essere iscritti come frequentanti vengono comunque accolti in aula come uditori:

Abbiamo trovato questo escamotage [...]. Ovviamente non operiamo una selezione di sorta, ma facciamo due registri [...]. Uno è quello che serve per rendicontare i progetti FEI. E l'altro per gli altri utenti della scuola. In modo tale che tutti firmano e nessuno si sente diverso (GF. 1).

Passiamo ai titoli di studio degli studenti, mettendoli anche in relazione con livello e tipologie di occupazione lavorativa. Una scuola frequentata da migliaia di studenti l'anno ha elaborato precise statistiche sui titoli di studio dei frequentanti. Ne emerge una conferma del fatto che il livello di istruzione medio è piuttosto elevato:

I nostri studenti hanno un tasso di scolarizzazione molto elevato: abbiamo una media di laureati che sta intorno al 18%, quindi tre volte la media degli italiani. Lo stesso sui diplomati, stiamo sul 39-40% [...]. Hanno anche lauree sofisticate: abbiamo tanti asiatici [che] sono laureati in matematica, in gestione aziendale. Però non sono titoli riconosciuti (GF. 2).

All'alto livello di qualificazione degli studenti non corrispondono livelli occupazionali adeguati. Generalmente i migranti che frequentano i corsi ricoprono infatti mansioni dequalificate.

Certamente si riscontra un comune denominatore: nell'inserimento lavorativo l'immigrato occupa sempre mansioni di basso profilo, indipendentemente dal livello di istruzione (Int. 4).

Fanno i camerieri a nero se va bene la sera da qualche parte (GF. 2).

Alcune categorie vulnerabili

Sin qui abbiamo parlato delle caratteristiche salienti di chi frequenta i corsi, tracciando in qualche modo il profilo dello studente-tipo. Vi sono poi una serie di gruppi che hanno caratteristiche peculiari: si tratta di segmenti particolarmente vulnerabili della popolazione migrante, o che hanno comunque esigenze didattiche specifiche. Parliamo delle donne a rischio di isolamento sociale, degli analfabeti, dei minori non accompagnati, di chi ha orari di lavoro particolarmente lunghi ed onerosi. Per ragioni diverse ciascuno di questi gruppi fatica ad accedere ai corsi di italiano di tipo troppo standardizzato:

Numerose categorie di immigrati per problemi di lavoro, disponibilità di orari e giorni, logistica ecc., non riescono ad accedere all'offerta formativa disponibile, rappresentando così una domanda che resta sostanzialmente inespressa e insoddisfatta (CESV, 2013: 19).

Di seguito analizzeremo le caratteristiche di questi studenti con bisogni particolari, e vedremo soprattutto quali soluzioni sono state individuate dalle scuole dell'associazionismo per favorire la loro inclusione nei percorsi formativi. Una funzione di grande importanza svolta in questi anni da associazioni e cooperative che realizzano corsi è stata infatti quella di sperimentare corsi che si adattassero alle esigenze specifiche di questi target, colmando così una grave lacuna dell'offerta formativa.

Una prima tipologia di migranti che fatica a trovare spazio nei corsi standard è quella delle donne a rischio di isolamento sociale. Si tratta prevalentemente di donne appartenenti alla comunità bengalese. Quasi sempre si tratta di casalinghe che si occupano dei lavori domestici e della cura dei figli, e di solito i loro rapporti sociali si limitano alla cerchia della famiglia e della comunità di riferimento:

Sono spesso entrate in Italia per ricongiungersi al coniuge [...]. Tutte, da quando si trovano in Italia, hanno in comune un certo grado di “segregazione sociale”, in quanto le occasioni di socialità, così come le occasioni di accedere alla vita culturale del territorio, sono per loro molto ridotte, se non inesistenti (Int. 1).

Di frequente, anche le donne che vivono in Italia da un numero consistente di anni non hanno acquisito neanche le competenze linguistiche più elementari:

Sono venute fuori realtà di donne che magari da cinque anni stanno in Italia, non parlano italiano, ma non avevano nessuna esigenza di imparare l'italiano! [...] Tanto devono stare a casa no? [...]. Non è che uno non voglia rispettare le culture diverse, [...] però, se le persone vivono qui si devono integrare, e la difficoltà di integrazione dei bambini dipende anche dalla mancanza di integrazione da parte dei loro genitori (GF. 3).

Dato che la presenza in aula di studenti di sesso maschile rappresentava un serio ostacolo alla partecipazione di questa tipologia di donne, numerose scuole dell'associazionismo organizzano regolarmente corsi diretti ad un'utenza interamente femminile: “Si trovano più a loro agio a stare tra donne, soprattutto le islamiche. I mariti, poi, vengono a controllare che non ci siano altri maschi” (CESV, 2013: 104-105).

Ovviamente anche gli insegnanti di questi corsi sono di sesso femminile:

In questo caso le insegnanti sono donne, anche per consentire un rapporto più facile, soprattutto quando si toccano tematiche sulla specificità femminile o sulla salute (CESV, 2013: 62-63).

Altra questione che spesso e volentieri limita l'accesso delle donne ai corsi è la difficoltà di individuare qualcuno a cui affidare i figli durante le lezioni. Per questo vengono organizzati corsi con orari coincidenti con quelli nei quali i minori vanno a scuola²². Numerosi corsi prevedono inoltre il contemporaneo svolgimento di attività ludiche ed educative dirette ai bambini in età pre-scolare:

La scuola di italiano con donne straniere offre uno spazio di accoglienza per i bambini in età prescolare (0-3 anni) delle studentesse. Mentre le madri fanno lezione d'italiano, i bambini vengono accompagnati nel delicato percorso del primo distacco dalla madre (Int. 3).

22. Si veda il paragrafo 2.4 rispetto ai corsi organizzati in orario scolastico e più in generale agli interventi formativi compatibili con i tempi di vita dei migranti: corsi che si tengono di sera, nel fine settimana, ecc. Il paragrafo 2.5 analizza inoltre i corsi realizzati in luoghi familiari e rassicuranti per le donne vulnerabili: la scuola, il consultorio, ecc.

Da segnalare anche l'esperienza di alcuni corsi per sole donne realizzati all'interno dei campi rom. Anche in questo caso la finalità era quella di raggiungere un target che difficilmente accede ai corsi standard. Interessante notare che in classe sono stati sviluppati argomenti tali da promuovere la presa di coscienza delle corsiste sulle tematiche di genere:

L'insegnamento alle donne rom nel campo rom è stata un'esperienza fantastica [...]. Abbiamo trattato temi per loro di grande interesse, perché parti dalla cucina, i figli, la famiglia [...]. Imposti i ragionamenti [...] e quindi s'aprono conflitti familiari, ma ben vengano: questo è il processo di emancipazione. Quindi è prezioso (GF. 4).

Un'altra categoria di studenti particolarmente vulnerabile è costituita dai minori che arrivano in Italia senza genitori o altre figure di riferimento adulte. Un'insegnante traccia un profilo abbastanza preciso delle loro caratteristiche:

[Sono] tutti di sesso maschile e di età tra i 16 e i 17 anni, hanno un livello di scolarizzazione pregresso piuttosto basso (in media della durata di 3-5 anni), in alcuni singoli casi inesistente [...]. I Paesi prevalenti di provenienza sono Bangladesh, Egitto e più in generale il Maghreb [...]. Trattandosi di minori non accompagnati si tratta ovviamente di condizioni sociali particolarmente svantaggiate (Int. 4).

Anche in un altro intervento si sottolinea l'aspetto della bassa scolarizzazione dei minori non accompagnati – con frequenti casi di completo analfabetismo. Trattandosi di ragazzi già adolescenti con una scarsa abitudine allo studio, le scuole devono lavorare molto non solo sul recupero del gap formativo, ma anche sull'aspetto motivazionale:

I minori non accompagnati [...] che noi quest'anno abbiamo avuto [...] non hanno scolarizzazione di base o comunque ne hanno avuta una minima [...]. Questo, ovviamente, comporta tutta quella resistenza a seguire dei percorsi di formazione [...]. Quindi, tanta, tanta energia si spende anche su questo: proprio perché c'è necessità di farglielo capire che è importante per loro seguire un processo formativo (GF. 3).

I percorsi formativi pensati per questa utenza riguardano normalmente l'alfabetizzazione e il livello A1, e di solito vengono realizzati con un ampio utilizzo di metodologie di didattica attiva, in grado di stimolare e coinvolgere i ragazzi.

Molti insegnanti lamentano il fatto che purtroppo i problemi per questi giovani vanno ben oltre la questione dell'apprendimento linguistico. Fino a quando restano minori gli viene bene o male garantita l'accoglienza, ma non appena compiuta la maggiore età si pretende che diventino improvvi-

samente autonomi, a prescindere dalle condizioni difficilissime del mercato del lavoro e dall'assenza di una rete familiare di sostegno:

Vivono presso le case famiglia del territorio, e una volta raggiunta la maggiore età sono alla disperata ricerca di un lavoro. Spesso vanno a lavorare, a nero, presso i mercati generali di Ponte di Nona in orari notturni (Int. 6).

In un paese dove i figli rimangono a casa fino a 30 anni, a 18 il minore non accompagnato lo butti per strada e gli dici: cavatela da solo! (GF. 3).

Le insegnanti che lavorano con i minori stranieri non accompagnati denunciano che negli ultimi anni nel circuito d'accoglienza di Roma sta accadendo un fatto molto grave. Prima di accedere ai centri d'accoglienza questi ragazzi vengono sottoposti a una procedura di accertamento della minore età. Tuttavia, con la motivazione di contrastare eventuali abusi, molti ragazzi ospiti dei centri subiscono una nuova procedura di accertamento che si svolge con modalità discutibili e che ha effetti piuttosto traumatici. Una pattuglia della polizia si reca nel centro e preleva un gruppo di giovani scortandoli presso l'ospedale militare di Roma. Qui viene chiesto agli adolescenti di denudarsi perché una dottoressa possa ispezionargli i genitali. Chi si rifiuta o a seguito dell'ispezione viene ritenuto maggiorenne, viene espulso dal centro con effetto immediato:

Li portano al Celio, l'ospedale militare, dove hanno trovato, non so come, una unica dottoressa donna. Immaginate voi dei ragazzini [...] di radice culturale islamica che devono subire un controllo da una dottoressa donna che gli ispezioni i genitali. Per cui entrano nel panico, [...] si rifiutano, e a quel punto scatta l'espulsione dal Centro. E questa cosa avviene dall'oggi al domani, cioè un ragazzo che fino a ieri dormiva in quella stanza, che faceva un corso di italiano, la sera stessa deve essere espulso! (GF. 3).

Un'insegnante nota come questo tipo di procedure si rivelino destabilizzanti non solo per i giovani direttamente coinvolti, ma per tutti i minori che vivono nei centri e frequentano i corsi:

Nel periodo in cui vengono messi in atto tali procedimenti, l'intera classe vive di ansie e tensioni che rendono difficile l'apprendimento e la partecipazione. Spesso poi ne consegue un repentino abbandono del percorso intrapreso da parte di molti giovani (Int. 4).

Anche per rifugiati e richiedenti asilo si pone spesso un serio problema motivazionale. Le ragioni possono essere molteplici: alla base vi è ovviamente il fatto di non avere scelto di intraprendere un percorso migratorio, ma di essere scappati da contesti di guerra e persecuzioni; spesso un motivo aggiuntivo di frustrazione è l'impossibilità di raggiungere il resto della

famiglia che vive in un altro paese europeo a causa delle rigide norme imposte dal Trattato di Dublino; va in fine considerata la lunga estenuante attesa delle procedure per il riconoscimento dello status e del loro esito:

Molte volte [...] non ci vogliono venire a scuola, hanno proprio questo rifiuto. Dipende dalle fasi: [...] se sono già in Italia da molto tempo e hanno raggiunto ben pochi obiettivi di quelli che loro si erano prefissi, è chiaro che anche venire a scuola pesa loro moltissimo [...]. Anche perché molte volte sono in una fase di depressione acuta, e quindi dobbiamo lavorare moltissimo, moltissimo sulla motivazione (GF. 1).

Un'ultima tipologia di studenti sulla quale è utile soffermarsi è quella dei non alfabetizzati: si tratta, come abbiamo visto, di una parte minoritaria dell'utenza, ma che impone a chi gestisce una scuola di lingua di impostare un sistema didattico completamente a se stante. Bisogna peraltro operare un'importante distinzione tra migranti che non hanno mai frequentato le scuole neanche nel proprio paese d'origine e persone scolarizzate ma che si trovano in difficoltà nell'approccio con l'alfabeto latino: "Curiamo gli analfabeti nella lingua madre o le persone che non conoscono l'alfabeto latino" (GF. 2).

Di fronte a questo problema le scuole dell'associazionismo hanno attivato una serie di percorsi formativi mirati proprio all'alfabetizzazione:

Abbiamo un corso di accoglienza e alfabetizzazione che permette di accogliere nuovi studenti per inserirli poi nelle classi di livello superiore [...]. Consente a chi non sa leggere e scrivere correttamente di esercitarsi per colmare le lacune (Int. 8).

Si tratta di un lavoro complesso, che viene svolto per piccoli gruppi o addirittura a livello individuale: "Sono praticamente lezioni individuali [...]. E quindi la mattina ce ne abbiamo 3-4 per volta [...]. Abbiamo dei volontari che si dedicano a questo" (GF. 1).

A conferma della capacità che le scuole dell'associazionismo hanno di adattarsi alle esigenze dell'utenza, bisogna notare come non sempre questi interventi siano programmati sin dall'inizio dell'anno scolastico. Capita, ad esempio, che organizzando un corso di livello più elevato emerga la richiesta di iscrizione da parte di studenti non alfabetizzati. Invece che respingere questa utenza la scuola decide a quel punto di sdoppiare il corso, prevedendo una classe dedicata a studenti non alfabetizzati: "Quest'anno, poi, abbiamo avuto cinque analfabeti e abbiamo dovuto creare una classe per loro. Vogliamo essere differenti da quella scuola [...] centrata sul docente" (CESV, 2013: 54).

A seconda del livello pregresso di scolarizzazione, dell'età degli apprendenti, e di altri fattori, il percorso di alfabetizzazione ha tempi mol-

to variabili. Un'insegnante nota come in generale il monte ore necessario a raggiungere risultati rilevanti sia superiore a quello dei corsi standard riconosciuti e finanziati:

Lavorare con gli analfabeti nei tempi che vengono dati [...] dai progetti FEI è ridicolo, è impossibile! Anche con un percorso lungo di 80 ore, 100 ore non ci si arriva! [...] Non si riesce veramente a definire una tempistica per dire: porto uno da un A0 a un A1[...]. Dipende, ci sono talmente tante variabili... (GF. 3).

Fino a pochissimi anni fa esisteva anche una carenza di materiali didattici dedicati a questo tipo di utenza²³. Per fortuna oggi c'è una maggiore disponibilità di materiali, spesso auto-prodotti dalle stesse scuole dell'associazionismo:

I materiali ci sono un po' di più [...]. È un problema, ma è un problema risolvibile, nel senso che poi tutti si sono adattati e hanno iniziato anche a creare delle cose. Io tutte le associazioni che sento, che lavorano con analfabeti creano, insieme agli studenti, delle unità per lavorarci. Ovviamente ti correggi: vedi una cosa che non funziona la fai meglio la prossima volta (GF. 3).

Un'insegnante nota come le grandi difficoltà incontrate dagli apprendenti adulti nel percorso di alfabetizzazione possano portare ad un alto livello di dispersione formativa:

Riferendosi agli analfabeti [...] almeno per quel che ci riguarda, c'è una maggiore dispersione scolastica. Insomma, hanno più difficoltà, [...] abbandonano e spesso non ritornano (GF. 3).

Bisogna tenere presente che per i migranti non alfabetizzati sarebbe invece essenziale portare avanti con successo il percorso formativo almeno fino ad un livello A2. Il problema per loro non è solo quello di poter comunicare e quindi migliorare le proprie capacità di interazione sociale, ma anche quello di superare l'esame per accedere ai documenti di soggiorno:

[Quello delle] certificazioni è un problema molto serio con gli analfabeti [...]. I permessi di soggiorno sono adesso legati alle certificazioni di livello A2. Noi abbiamo stranieri che parlano l'italiano quasi meglio di un italiano, che però [non sanno scrivere]. [...] Ci sono CTP virtuosi[...] che hanno fatto l'esame solo orale (GF. 3).

Per non rischiare di fornire un'immagine distorta dell'utenza di queste scuole, bisogna precisare che non sempre sono i migranti più vulnerabili

23. La questione veniva sottolineata ad esempio nel volume "Scuolemigranti" (CESV-SPES, 2009: 264).

li ad accedere ai corsi. Le scuole dell'associazionismo sono un punto di riferimento importante anche per chi ha raggiunto una maggiore stabilità nel suo percorso migratorio:

Ci sono i migranti arrivati da poco [...]: la lingua in questi casi è un bisogno di prima necessità, e non è detto che poi si vada avanti in corsi di livello superiore all'A1, almeno nell'immediato. Il secondo bacino è fatto di persone che si sono inserite magari da diversi anni, hanno poi fatto arrivare i figli, che ora [...] sentono il bisogno di competenze linguistiche più evolute per poter comunicare con loro e con le scuole (CESV, 2013: 84).

2.4. L'attenzione ai tempi di vita dei partecipanti

L'attenzione ai tempi di vita degli studenti migranti rappresenta un fattore particolarmente qualificante dell'offerta formativa dell'associazionismo di Roma e provincia. Superare le rigidità di orario delle lezioni significa infatti includere nei corsi una serie di segmenti di popolazione immigrata impossibilitati a seguire percorsi formativi di tipo troppo standardizzato.

La difficoltà incontrata dagli apprendenti adulti nel portare a termine corsi di formazione lunghi e onerosi è un fatto noto per chi si occupa di formazione continua. Il fenomeno dell'abbandono formativo tende poi ad essere ancora più pronunciato in una classe formata da migranti, dato che soprattutto nelle prime fasi del percorso migratorio la loro presenza in Italia è caratterizzata da una pronunciata precarietà abitativa, lavorativa e sociale.

Per affrontare il problema e favorire il successo formativo di questo tipo di studenti, l'associazionismo ha messo in campo negli ultimi anni un catalogo di sperimentazioni e buone pratiche particolarmente ampio. Alcune organizzazioni stanno tentando di rispondere alle esigenze dell'utenza sperimentando interventi formativi flessibili e che consentono l'interruzione e la successiva ripresa del percorso di apprendimento. Spesso si strutturano inoltre corsi pensati per le esigenze di categorie specifiche di destinatari: la sera e nel fine settimana per i lavoratori con lungo orario di lavoro, durante l'orario scolastico per le mamme – magari con l'aggiunta di un servizio di accudimento per i figli più piccoli, e così via. Inoltre alcune associazioni hanno l'abitudine di concordare l'orario e i giorni del corso direttamente con gli iscritti.

Di grande importanza è anche la presenza di scuole gestite dall'associazionismo in maniera diffusa sul territorio provinciale, in quanto i tempi per gli spostamenti sono a volte tali da scoraggiare la frequenza dei corsi. Tra le sperimentazioni più interessanti realizzate in questo campo si segnalano i corsi realizzati sui luoghi di lavoro o a domicilio.

Precarietà di vita e frequenza incostante delle lezioni

Scendendo più nel merito delle testimonianze, elencheremo prima i fattori critici legati alla questione dei tempi di vita, per poi passare ad analizzare le sperimentazioni portate avanti dall'associazionismo allo scopo di favorire la partecipazione ai corsi. Anzitutto la totalità delle organizzazioni intervistate confermano come una delle criticità principali nella gestione dei corsi sia legata alla discontinuità delle presenze degli studenti, dovuta in gran parte alla instabilità delle loro situazioni lavorative e di vita.

Un altro problema consiste nella fluttuazione delle presenze nei percorsi formativi poiché ben pochi studenti seguono interamente, dall'inizio alla fine, un corso di italiano. Questo è dovuto essenzialmente all'instabilità di vita dei migranti, condizionata da una continua variazione di contesti di lavoro e di vita, che spesso li porta ad abbandonare i percorsi formativi intrapresi (Int. 4).

Spesso e volentieri perdiamo [...] degli studenti. Perché trovano lavoro, perché rimangono incinte o perché magari partono per due, tre mesi, e poi tornano [...]. Portare avanti tutto il gruppo, riuscire a farli arrivare tutti, sempre, alla certificazione è un po' un sogno! Ecco, diciamo che ce la facciamo con la maggioranza degli studenti, però, rimane quel segmento di persone che non riesci [...] a far proseguire nel percorso (GF. 3).

È interessante il caso di un corso svolto il giovedì pomeriggio e la domenica proprio per venire incontro alle esigenze di orario di assistenti familiari e lavoratori domestici. Nonostante questa attenzione ai tempi di vita dei corsisti, la precarietà delle condizioni di lavoro ha condizionato negativamente le presenze in aula:

Colf e assistenti familiari non hanno tutti un lavoro fisso. Per cui chi ha un lavoro fisso riesce a frequentare con assiduità [...]. Chi non ce l'ha e quindi magari viene chiamato per lavoro [...] non viene, poi ri viene per altre due volte, per altre tre volte non viene più. E pure quello, nel momento in cui torna, lo mette in una posizione di svantaggio [...]. Lo vedi che fanno fatica quelli che non riescono a frequentare con assiduità (GF. 3).

Bisogna sottolineare che la variabilità delle presenze non avviene solamente in uscita, ma anche in entrata. A corso iniziato si ricevono costantemente nuove richieste di iscrizione, magari da parte di migranti appena arrivati in Italia, che hanno da poco cambiato città, o che avendo perso il lavoro hanno maggiore disponibilità di tempo. Ovviamente questo crea una serie di difficoltà al docente che deve garantire il completamento e l'unitarietà del percorso didattico:

A fronte degli abbandoni, a scuola si assiste ininterrottamente ad un arrivo di persone da inserire in formazione. Gli inserimenti di nuovi studenti in aula richiedono un continuo sforzo di ripresa di argomenti già trattati (Int. 4).

Per quanto riguarda le studentesse di sesso femminile, vanno segnalate alcune questioni aggiuntive che concorrono a determinare l'instabilità delle frequenze. Le più ovvie sono chiaramente la maternità, le incombenze domestiche e la necessità di badare ai figli piccoli. In alcune comunità – come quelle bengalese, marocchina ed egiziana – il problema si accentua perché le donne sono prevalentemente casalinghe che tendono ad avere gravidanze ricorrenti e magari passano alcuni mesi all'anno nel paese d'origine:

Io lavoro con donne quindi parlo di problemi più che altro femminili [...]. Parliamo di donne che rimangono incinte, di donne che trovano lavoro, di donne che devono tornare, che magari tornano per l'inverno, per un mese, due mesi e quando tornano non se la sentono di ricominciare, [...] un po' come quando non vai più in palestra per sei mesi e non ci torni mai più! [ride] (GF. 3).

Anche la lunga crisi economica sembra avere avuto un effetto negativo su questo tipo di target. Si segnalano infatti numerosi casi di donne giunte in Italia a seguito di un ricongiungimento familiare e che sono costrette a tornare nel paese d'origine in quanto il marito non è più in grado di mantenere la famiglia in Italia:

L'anno scorso e anche quest'anno, ci sono state queste [...] partenze delle donne [...]. Partono perché i mariti perdono il lavoro, e quindi loro dopo anni sono costrette a ritornare nonostante abbiano partorito qua, abbiano la famiglia qua. Sono costrette a ritornare al paese perché non c'è più lo stipendio (GF. 4).

Anche il pendolarismo di molti migranti – che lavorano a Roma ma vivono in centri urbani minori per risparmiare sull'affitto – costituisce una causa di fluttuabilità delle presenze ai corsi:

L'unico ostacolo è la fluttuabilità continua dei corsi dovuta al fatto che gran parte dei migranti residenti sul territorio [nome dell'area geografica] lavora a Roma e spesso non fa in tempo ad arrivare in orario al corso (Int. 6).

Nel caso di corsi finanziati con risorse pubbliche – programma FEI in primis – la difficoltà di portare gli studenti a fine corso non dipende solamente dalle loro oggettive condizioni di vita, ma anche dalla rigidità delle regole fissate a monte. Per poter completare formalmente il percorso ed accedere quindi all'attestato di conoscenza della lingua è infatti necessario avere un numero molto alto di presenze. Si tratta di regole a volte irrealistiche, e che comunque mal si adattano con il contesto sin qui descritto: “Il progetto impone la frequenza di almeno l'80% delle ore del corso. Di conseguenza la flessibilità è limitata” (Int. 9).

Bisogna sottolineare che le scuole dell'associazionismo salvaguardano comunque la continuità del percorso formativo anche per gli studenti che

superano il tetto massimo di assenze. I discenti possono comunque continuare a frequentare le lezioni, anche se non vengono conteggiati nei dati relativi al successo formativo e non possono accedere all'eventuale attestazione:

In ogni caso se alcuni corsisti fanno più assenze possono continuare a partecipare anche se non saranno conteggiati, a termine corso, come partecipanti ai fini del progetto (Int. 9).

Flessibilità ed adattabilità alle esigenze degli studenti

Passiamo ad analizzare le soluzioni sperimentate dalle scuole dell'associazionismo per conciliare gli orari dei corsi e i tempi di vita degli studenti, promuovendo così il completamento dei percorsi formativi.

Come già accennato, il catalogo di buone pratiche è piuttosto ricco e diversificato, ma vi è un minimo comune denominatore che unisce tutte queste esperienze. I corsi messi in campo dall'associazionismo sono improntati ai criteri guida della flessibilità e dell'attenzione alle esigenze specifiche di ciascun migrante. È stata insomma superata la logica dei corsi standard che troppo spesso caratterizza ancora l'offerta formativa pubblica. I tempi dei corsi sono al contrario modulati sulle esigenze specifiche dei diversi gruppi di destinatari.

Una delle esperienze più interessanti è quella di una scuola che si è strutturata in maniera da dare agli studenti la massima libertà di decidere in quali giorni ed orari seguire le lezioni. Di conseguenza non esistono classi fisse, ed i gruppi si formano volta per volta. Il meccanismo alla base di questi corsi è la ripetizione continua di determinati moduli formativi. Gli studenti decidono liberamente se e per quanto tempo interrompere la frequenza, e quando sono in grado di tornare vengono reinseriti allo stesso punto del percorso:

Gli studenti non sono inseriti in gruppi classe fissi. Il sistema è questo: il corso di livello A1 è stato suddiviso in tre sottolivelli, base, intermedio e avanzato. Ci sono 4 orari giornalieri di lezione – 10,30-15,00-17,00-19,00 – e per ogni orario si compongono tre gruppi classe relativi ai sottolivelli. Uno studente che arriva per la prima volta a scuola viene inserito nel sottolivello base; lì segue la sua prima lezione, dopo di che non è obbligato a venire in giorni e orari prefissati, viene quando vuole, anche tutti i giorni. L'importante è che vada sempre al gruppo base (Int. 10).

È sempre facoltà del singolo studente decidere quando si sente pronto a passare al modulo successivo:

[Lo studente] frequenta tutto il tempo che vuole e quando ha acquisito le competenze di quel sottolivello, la volta successiva si sposta al sottolivello intermedio. Si trattiene anche lì per tutto il tempo necessario, poi passa al sottolivello avanzato. È un sistema impostato su un'autogestione del singolo, che è libero di frequenta-

re quando vuole, di interrompere e riprendere, di terminare il corso quando vuole (Int. 10).

I corsi sono autofinanziati e portati avanti con risorse economiche molto limitate, eppure si tratta di un'esperienza di successo: la scuola è in assoluto una delle più frequentate a Roma, e anche a livello di apprendimento i risultati sono soddisfacenti:

Gli studenti gradiscono moltissimo questo meccanismo, che peraltro dà ottimi risultati rispetto all'apprendimento, ed è alla base del successo della scuola – affollatissima con oltre 2000 studenti l'anno (Int. 10).

Non si tratta però di un modello facilmente replicabile, dato che alla base c'è una organizzazione complessa. Sono necessarie almeno 3 aule disponibili a tempo pieno e un alto numero di volontari:

Le condizioni di attuazione sono però vincolanti: – i corsi si svolgono tutto l'anno ininterrottamente, senza soluzione di continuità; – il parco dei volontari insegnanti è numeroso: oltre 60 attivi per garantire la copertura di 54 lezioni settimanali per altrettanti gruppi classe (Int. 10).

Altre associazioni stanno in ogni caso tentando di muoversi su in questa stessa direzione:

Per favorire l'accesso ai corsi si è deciso di sviluppare i corsi in cicli continui che si ripetono durante l'anno, in questo modo siamo in grado di accogliere anche studenti che si presentano a corso avviato (Int. 5).

Stiamo cercando di poter attivare corsi no-stop dal mattino e fino a sera sul modello organizzativo di altri paesi del Nord-Europa (Int. 6).

Un'altra strategia utilizzata per rendere gli orari delle lezioni compatibili con le esigenze dell'utenza è quella di negoziare giorni ed orari proprio con gli iscritti:

La calendarizzazione dei corsi avviene di concerto con le allieve, e varia da corso a corso. [Nome dell'organizzazione] organizza una-due giornate durante le quali insegnante e tutor incontrano le aspiranti allieve, ne valutano il livello di competenza in Italiano, raccolgono [...] i desideri rispetto all'orario delle lezioni. Viene quindi formulato un programma del corso definitivo condiviso (Int. 1).

A volte gli adattamenti alle esigenze degli studenti avvengono anche a corso iniziato:

Per tutti i corsi, inoltre, l'orario è stato negoziato a inizio corso insieme ai partecipanti, e in alcuni casi sono state fatte modifiche o aggiustamenti per venire incontro alle esigenze della maggior parte del gruppo (Int. 9).

In altri casi la volontà dell'associazionismo di venire incontro alle esigenze dell'utenza si scontra con una disponibilità di spazi limitata solo ad alcuni giorni ed orari²⁴:

Per quanto riguarda gli orari siamo da sempre vincolati alla disponibilità degli spazi dove possiamo fare la scuola. Pertanto i nostri corsi vengono proposti con un orario già stabilito (Int. 8).

Abbiamo accennato di come il frequente turn-over di studenti renda più difficile il compito dei docenti ed il completamento del programma didattico. La soluzione praticata da alcuni enti – soprattutto da quelli che utilizzano personale volontario – è di mettere in campo più docenti contemporaneamente, suddividendo l'aula in sotto gruppi che svolgono un lavoro diversificato:

Per quanto riguarda la fluttuazione delle presenze in aula, la nostra associazione affronta questo problema con la compartecipazione di più docenti e tutor d'aula. Questo consente di poter dividere gli studenti in sottogruppi con i quali poter affrontare anche argomenti già illustrati senza pesare su quanti sono in una fase più avanzata della formazione (Int. 4).

Iniziamo ora ad analizzare come la diversificazione di giorni ed orari dei corsi serva a coprire le esigenze di segmenti di utenza con caratteristiche altrettanto diversificate.

Anzitutto, numerose associazioni e cooperative organizzano corsi in orario pomeridiano e serale per venire incontro alle esigenze dei migranti che lavorano: “Solitamente il [nome dell'organizzazione] offre corsi serali (18.00-20.00) per consentire la frequenza alle persone che lavorano” (Int. 7).

Molto interessante è l'esperienza riferita da un'associazione che ha realizzato un corso serale per lavoratori agricoli indiani. Oltre all'orario, un altro elemento che ha favorito la frequenza è stato il fatto che le lezioni si svolgevano direttamente presso l'azienda agricola. Dopo la prima sperimentazione finanziata da un Comune, i datori di lavoro hanno deciso di far proseguire le lezioni retribuendo loro gli insegnanti:

Noi abbiamo lavorato a [nome della località] che in realtà è una colonia indiana [...]. E quindi abbiamo lavorato orario serale, quando i lavoratori, che lì sono tutti lavoratori delle campagne, potevano venire [...]. I datori di lavoro stessi si sono resi conto di quanto fosse importante per questi lavoratori imparare l'italiano, perché ovviamente è chiaro che se tu riesci a dialogare con il tuo lavoratore [...] sai come capirti, sai come organizzarti. E quindi questi datori di lavoro hanno finan-

24. Di questo tema si parlerà più diffusamente nel par 2.5 dedicato ai luoghi della formazione.

ziato loro poi un paio di corsi a seguire. Quindi questa è stata un'esperienza molto positiva: [è importante] questo fatto che l'hanno organizzato da loro, nella loro struttura, pagando loro i docenti" (GF. 3).

Sono molti anche i corsi che si tengono di mattina. Si tratta ad esempio dell'orario preferito dalle casalinghe con figli che frequentano le scuole:

Le donne che frequentano la nostra scuola per la maggior parte non lavorano ma si occupano esclusivamente della cura dei figli e della famiglia. Per loro il mattino è il momento migliore della giornata perché i figli sono a scuola e hanno del tempo da dedicare a sé. Inoltre nella scuola è previsto uno spazio d'accoglienza per i loro bambini in età prescolare e questo permette alle donne che non hanno nessuno a cui lasciare i figli piccoli o che non sono riuscite ad ottenere un posto al nido di frequentare comunque un corso di italiano (Int. 3).

Un'associazione che lavora con richiedenti asilo e rifugiati nota come anche per questo tipo di utenza la mattina sia il momento più funzionale per seguire un corso. Si tratta infatti di "migranti forzati" il cui obiettivo iniziale non è la ricerca di un lavoro. Durante la lunga attesa per la valutazione della domanda di asilo il rischio è quello di lasciarsi andare e cadere in uno stato di apatia. La lezione di italiano rappresenta in questi casi un modo per uscire da questa situazione:

Anche per [...]rifugiati e richiedenti asilo il mattino è un momento importante: attivarsi al mattino significa dare struttura all'intera giornata e ciò diventa ancora più importante trattandosi di persone con molto tempo libero a disposizione (Int. 3).

Per quanto riguarda il target delle donne, numerosi corsi provvedono a fornire un servizio aggiuntivo che si occupa di intrattenere i figli in età pre-scolare con attività ludiche e laboratori creativi:

La scuola di italiano con donne straniere offre uno spazio di accoglienza per i bambini in età prescolare (0-3 anni) delle studentesse. Mentre le madri fanno lezione d'italiano, i bambini vengono accompagnati nel delicato percorso del primo distacco dalla madre (Int. 3).

Nel quartiere è l'unica scuola che ha [...] all'interno ha anche uno spazio per i bambini in età pre-scolare [...]. E ci sono i mariti che arrivano anche sei mesi prima, dicendoci "tra sei mesi arriverà mia moglie..." quindi vogliono fare anche la pre-iscrizione diciamo [ride] (GF. 2).

Anche laddove non esiste un servizio strutturato di questo tipo, è molto frequente che le scuole dell'associazionismo permettano ai genitori di portare in aula i loro figli: "I corsi non prevedono iniziative aggiuntive, ma i partecipanti possono portare con se i bambini molto piccoli. Questo è importante soprattutto per il corso delle donne" (Int. 9).

Abbiamo già accennato all'esperienza dei corsi specificatamente diretti ai lavoratori domestici, e che per questa ragione si svolgono nei tradizionali orari di libera uscita di questo tipo di professioni, come il giovedì pomeriggio e la domenica: "Per colf e assistenti familiari il corso viene fatto di giovedì pomeriggio, ma non tutte le domeniche, per poter lasciare spazi di libertà a persone che lavorano molte ore a settimana" (Int. 9).

La grande flessibilità dell'associazionismo si traduce talvolta anche in corsi a domicilio, che rispondono alle esigenze particolari di un piccolo gruppo o di un singolo studente. In alcuni casi vengono addirittura ricontattati gli studenti che hanno abbandonato la frequenza, tentando di trovare una soluzione "personalizzata" che consenta loro di riprendere il percorso:

Mi capita spesso di riprendere la lista, una bella lista di circa 200 nomi [ride], mettermi al telefono e chiamarli singolarmente [...]. Mi faccio spiegare un po' la situazione, il problema, se riusciamo a risolvere in qualche modo [...]. Tipo delle insegnanti vanno a fare lezione a casa di questa persona oppure la prendono con la macchina e la portano uscendo di casa prima (GF. 3).

Altra caratteristica che distingue l'offerta formativa di alcune associazioni è la capacità di tenere aperti i corsi anche in giorni ed orari festivi. Abbiamo già accennato alle lezioni che si tengono di domenica. Alcune scuole sono inoltre operative anche in piena estate: "Noi, nella logica della massima accoglienza, siamo aperti tutto l'anno ininterrottamente. Pure a Pasquetta facciamo le lezioni, pure i festivi, l'estate" (FG. 4).

Infine, va segnalato che alcuni enti – al momento una minoranza – stanno svolgendo le prime sperimentazioni nell'ambito della formazione a distanza. Un paio di associazioni hanno già sviluppato esperienze abbastanza strutturate – anche se testate per ora su un numero limitato di studenti:

Negli ultimi due anni [nome dell'ente] ha inoltre metodologie e tecniche nuove a supporto di coloro impossibilitati a seguire corsi lunghi e strutturati e che studiano in autoapprendimento, come l'italiano su Skype e i "Tandem". 4 chiacchiere online è un servizio di L2 via Skype dove un docente esperto si mette a disposizione 2/3 giornate a settimana per conversazioni mirate a praticare quanto appreso in fase d'aula o in autoapprendimento dagli utenti. I Tandem sono invece una modalità di apprendimento interculturale basata sul principio della reciprocità attraverso la quale due persone di lingua diversa si scambiano "lezioni" finalizzate al miglioramento delle rispettive conoscenze linguistiche e culturali (Int. 1).

Altre associazioni stanno muovendo i primi passi in questa direzione ma in maniera meno strutturata:

Molti studenti hanno difficoltà a conciliare lavoro, studio, famiglia, frequentando quindi non regolarmente le lezioni. Questi studenti vengono seguiti on-line o per telefono (Facebook, ecc.). Inoltre vengono riforniti di materiale alternativo: corso d'italiano da seguire sul pc ed esercizi da svolgere a casa (Int. 12).

Alcune proposte per il futuro

Fin qui ci siamo limitati a riportare le testimonianze su alcune delle sperimentazioni messe in atto dall'associazionismo. Ma docenti e responsabili organizzativi di questi enti – sollecitati a ragionare sul tema della flessibilità dei corsi – mostrano di avere una visione abbastanza chiara di come dovrebbe trasformarsi il sistema formativo nel suo complesso.

La proposta che emerge con maggiore forza è quella di permettere ai corsisti di interrompere e poi riprendere in un secondo momento il percorso formativo senza per questo dover ricominciare da zero, ma vedendosi in qualche modo riconosciuto il lavoro già fatto. Ovviamente per fare questo, i diversi livelli dovrebbero essere suddivisi in moduli certificabili anche separatamente:

Una proposta potrebbe essere la suddivisione del corso in moduli – ad esempio 3 – che si possono interrompere e riprendere successivamente (Int. 2).

[Nome dell'organizzazione] ritiene che una soluzione al problema dell'abbandono possa anche essere quella di creare corsi che escano dalla tipologia tipica dei percorsi per migranti [...] Diversificare i percorsi e approfondire l'offerta linguistica grazie a moduli di micro-lingua potrebbe decisamente aumentare la motivazione (Int. 1).

Riteniamo che le esperienze sin qui riportate dimostrino con chiarezza che le scuole di italiano dell'associazionismo non si limitino a svolgere un ruolo – pur importante – di supplenza e integrazione quantitativa dell'offerta messa in campo dalle scuole pubbliche.

La sfida lanciata da associazioni e cooperative riguarda soprattutto la qualità, la flessibilità, la capacità dei corsi di raggiungere anche i segmenti di popolazione straniera più vulnerabili. Come nota giustamente Fiorella Farinelli, se gli adulti immigrati non sono in grado di reggere percorsi formativi lunghi,

la soluzione però non è accorciare/alleggerire/impoverire, è piuttosto flessibilizzare, diversificare, scomporre in tempi diversi. E poi riconoscere le competenze acquisite anche in modo non formale, nelle esperienze di lavoro e vita (CESV, 2013: 26).

Le soluzioni al problema sono quelle già praticate dall'associazionismo nel suo complesso. Anzitutto occorre differenziare orari e giorni delle lezioni, consentendo agli studenti di scegliere se frequentare la mattina, il pomeriggio, la sera, nel fine settimana.

È poi necessario porre una particolare attenzione all'accesso formativo delle donne, anche prevedendo corsi dedicati e servizi aggiuntivi come l'accudimento dei figli piccoli.

I corsi dovrebbero essere diffusi su tutti i territori, e andrebbero sviluppate ulteriormente le sperimentazioni di formazione a distanza – in modo da consentire lo studio anche a domicilio.

Anche la durata dei corsi andrebbe ripensata, ad esempio prevedendo moduli più snelli certificabili separatamente e reiterati più volte durante l'anno.

Ma soprattutto gli attori del sistema formativo dovrebbero muoversi tutti in questa stessa direzione. L'associazionismo continuerà a realizzare le sue sperimentazioni – e nel fare questo dovrebbe essere maggiormente supportato e facilitato dalle istituzioni. Ma anche il sistema scolastico dovrebbe abbandonare corsi di tipo troppo standardizzato e muoversi verso una diversificazione dell'offerta.

2.5. I luoghi della formazione

Quello della disponibilità di spazi dove realizzare i percorsi formativi rappresenta un tema cruciale per le scuole dell'associazionismo. Associazioni e cooperative denunciano una carenza strutturale di aule disponibili gratuitamente o comunque a prezzi accessibili, e questo limita fortemente la loro offerta di corsi sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo.

Consapevole dell'importanza della sua azione educativa, il Terzo Settore di Roma e provincia rivendica l'accesso a spazi pubblici per poter estendere la propria offerta di corsi. D'altronde non mancano i servizi pubblici dotati di spazi adeguati e solo parzialmente utilizzati: si tratta ovviamente di scuole, ma anche di centri anziani, consultori, biblioteche e così via. Vi sono in effetti esempi positivi di collaborazione e condivisione di spazi tra questi soggetti e le scuole dell'associazionismo. Purtroppo si tratta per lo più di eccezioni, legate alla sensibilità del singolo dirigente di servizio o rappresentante politico. A livello di sistema manca invece un'azione incisiva delle istituzioni nel promuovere e favorire questo tipo di sinergie positive.

Un ulteriore nodo critico riguarda la raggiungibilità delle sedi formative – anche in considerazione del fatto che buona parte degli studenti dei corsi non dispone di mezzi di trasporto privati.

Nonostante i vincoli e le difficoltà sin qui accennate, associazioni e cooperative coinvolte nella ricerca si sforzano di mettere a disposizione dei migranti ambienti adeguati: il tentativo – spesso riuscito – è quello di predisporre aule accoglienti, diffuse sul territorio, facili da raggiungere e che facilitino l'accesso ai corsi anche da parte dei segmenti più vulnerabili di popolazione immigrata.

Il tema degli spazi per la formazione va però oltre la questione delle aule didattiche. Molte scuole dell'associazionismo stanno sperimentando la realizzazione di interventi formativi sul territorio, utilizzando parte del monte ore dei corsi per effettuare visite ai servizi pubblici o accedere a risorse culturali. Tutti i testimoni intervistati ritengono che si tratti di esperienze molto efficaci dal punto di vista dell'apprendimento, ma anche sotto

il profilo della socializzazione e dell'accelerazione dei processi di integrazione.

Purtroppo anche da questo punto di vista bisogna registrare una criticità: i costi per accedere a musei, teatri, ed altre risorse culturali sono decisamente alti rispetto alle possibilità degli studenti migranti, e le sperimentazioni di visite didattiche gratuite sono ancora troppo episodiche.

La carenza degli spazi formativi

Per approfondire il tema della carenza di aule, è utile anzitutto richiamare la questione – affrontata più diffusamente in altre parti della ricerca²⁵ – delle risorse economiche con le quali vengono organizzati i corsi. La maggioranza degli enti di Terzo Settore che offrono corsi gratuiti si basano esclusivamente su risorse umane volontarie e sull'autofinanziamento. Altri enti organizzano corsi solo in presenza di finanziamenti, ma non possono certo contare su erogazioni costanti nel tempo. Il quadro è completato da un mercato degli affitti che a Roma e nei centri limitrofi continua ad avere – nonostante la crisi – costi esorbitanti.

Non a caso, quando nelle interviste e i focus group con docenti e responsabili organizzativi delle associazioni viene toccato il tema delle criticità, un coro quasi unanime identifica la carenza di spazi come uno dei problemi principali: “Una prima difficoltà consiste nel reperimento di sedi formative a costo basso o nullo, adeguate e allocate in quartieri ad alta presenza di immigrati al fine di favorirne la partecipazione” (Int. 4).

Si crea dunque un corto circuito per il quale l'associazionismo è costantemente pressato da richieste di iscrizione ai corsi, vi sarebbero anche risorse umane per rispondere a questa domanda, ma l'assenza o insufficienza di aule formative costituisce un vincolo insuperabile.

“Gli insegnanti danno ognuno due o tre ore a settimana di disponibilità e potrebbero anche aumentarla, ma spesso non ci sono abbastanza locali per moltiplicare l'offerta” (CESV, 2013: 85).

“Spesso siamo costretti a respingere persone per problemi di spazio, e questo è contrario alla logica della scuola” (CESV, 2013: 67).

Pur di rispondere alla domanda di corsi, spesso l'associazionismo si adatta a fare lezione in spazi non del tutto adeguati alla didattica: può trattarsi di aule anguste, senza luce diretta, e così via:

Noi abbiamo adattato un ingresso ad aula, perché [...] ci serviva un terzo vano e lo abbiamo rimediato in quello che era un ingresso; c'entrano dodici persone [...]. Non c'è riscaldamento, e ce la puliamo e dipingiamo [da soli] [...] Per fortuna i bagni sono stati rifatti, quindi funzionano (GF. 4).

25. Si veda soprattutto quanto riportato nel paragrafo 2.1.

Insegnanti e studenti non si fanno scoraggiare da questa situazione non ottimale, e si mettono anzi in gioco con la massima adattabilità e disponibilità. Al tempo stesso sono consapevoli di come l'inadeguatezza della sede formativa abbia un riflesso diretto sulla qualità della didattica. Un insegnante nota ad esempio come avere una classe affollata limiti la possibilità di utilizzare metodologie educative attive come lavori di gruppo, laboratori didattici, e così via:

Alcune scuole per la loro metodologia [...] creano una condizione un po' di comunità, stanno insieme, si cucinano insieme, quindi si creano momenti nei quali è più facile questo scambio. Da noi no, noi siamo stra-affollati in classe, non siamo in grado di fare questo. Però lo facciamo fuori! Ecco perché tante iniziative esterne, passeggiate, iniziative [...] di socializzazione (GF. 2).

La responsabile di un'altra scuola – in questo caso dotata di ambienti adeguati – conferma come la qualità della logistica abbia un'influenza positiva sul successo formativo:

A mio avviso, comunque, la scelta della sede è estremamente importante poiché lo studente deve sentirsi a proprio agio in un ambiente accogliente e confortevole che favorisca l'apertura e diventi un punto di ritrovo e quindi di sostegno (Int. 12).

La condivisione di spazi tra pubblico e Terzo Settore

La strategia più logica ed efficiente per risolvere il problema della carenza di spazi dovrebbe senza dubbio essere quella della condivisione di spazi con i servizi pubblici: scuole, biblioteche, centri anziani, e così via, hanno sedi diffuse sul territorio, una ampia disponibilità di spazi e vengono utilizzate solo in alcune fasce orarie per le proprie funzioni istituzionali. Purtroppo quando l'associazionismo prova ad aprire una discussione con questi servizi rispetto alla possibilità di un uso condiviso degli spazi si scontra con ostacoli di varia natura.

Molto spesso si tenta un approccio con le scuole, che rappresentano d'altronde il luogo naturale dove svolgere interventi formativi. Purtroppo la lista degli impedimenti è lunga, e finisce spesso per precludere del tutto l'utilizzo delle aule o per limitarlo fortemente nei modi e nei tempi. Un primo problema è di natura economica: di solito le scuole chiedono come minimo la copertura dei costi di pulizia e di guardiania; ma non è infrequente che i dirigenti scolastici – alle prese con tagli di bilancio sempre più severi – siano costretti a fare cassa chiedendo un vero e proprio affitto per l'uso delle aule. Vi è poi un problema di compatibilità di orari dei corsi di italiano con le altre attività che si svolgono nella scuola: spesso la disponibilità finisce per essere molto limitata e non sempre in linea con le esigenze dell'u-

tenza²⁶. Un terzo ordine di problemi può riguardare il pregiudizio da parte del personale o dei genitori degli alunni verso l'accesso di immigrati adulti all'interno della scuola, soprattutto se in compresenza con i minori: "La scuola pubblica, nonostante la disponibilità di aule soprattutto nelle ore pomeridiane, pone problemi e ostacoli che il più delle volte si rivelano insuperabili" (Caritas, 2014: 97).

Non hai gli spazi quindi devi lavorare comunque appoggiandoti sempre o a una scuola o al Comune [...]. Poi le scuole hanno i loro orari [...] comunque noi dobbiamo lavorare in quegli orari disponibili [...]. Invece bisognerebbe avere una maggiore flessibilità di orario (GF. 3).

Anche realizzare corsi all'interno dei centri anziani comporta una serie di difficoltà. Ancora una volta vi è una questione legata all'insufficiente disponibilità oraria rispetto alla domanda di corsi:

Noi abbiamo una sede che, prima delle quattro, ospita gli anziani, e facciamo scuola dalle quattro, dal pomeriggio in poi. Nonostante facciamo scuola tutti i giorni, comunque non riusciamo ad ampliare l'offerta (GF. 2).

Inoltre due enti diversi riferiscono problemi legati a pregiudizi degli anziani verso la presenza di immigrati nel centro:

Il Comune mi ha dato la sede per fare il corso, proprio per la difficoltà di sedi, nel Centro Anziani [...]. Sì, l'abbiamo fatto, però [...] questi anziani non erano per niente contenti (GF. 3).

Il nodo centrale sta nel fatto che la richiesta per l'uso di spazi e le successive trattative si svolgono tra la singola associazione e il referente della scuola o servizio al quale viene inoltrata la richiesta. Quello che è mancato in questi anni è stata invece una risposta di sistema, una volontà forte delle autorità pubbliche di risolvere questo problema. Lo nota Augusto Venanzetti, che negli anni in cui era coordinatore di Scuolemigranti ha posto il problema in molte sedi istituzionali:

Volontariato e terzo settore si barcamenano con mezzi davvero scarsi, aule rimediate da parrocchie, centri anziani, comitati di quartiere, sezioni di partito, circoli privati. Se l'energia dei volontari è il motore essenziale che fa girare lo straordinario sforzo organizzativo e creativo messo in campo, la carenza di sedi è un grave problema che continua a non trovare soluzione. Le istituzioni territoriali, più volte sollecitate, non sono state in grado di dare risposte (Caritas, 2014: 97).

26. Nel paragrafo 2.4 abbiamo argomentato che sarebbe invece fondamentale diversificare giorni e orari dei corsi per poter includere quanti più studenti.

Fortunatamente ci sono una serie di esempi virtuosi, quelli in cui la collaborazione tra associazionismo impegnato nella realizzazione di corsi e istituzioni territoriali si è rivelata soddisfacente.

Gli enti che hanno avuto l'opportunità di sperimentare una coabitazione con le scuole pubbliche riferiscono generalmente di essere molto soddisfatti. Il fatto stesso di operare nella scuola favorisce ad esempio un'ampia partecipazione dei genitori stranieri:

Lavorare dentro le scuole secondo me è veramente un'opportunità da cogliere. Viene accolto benissimo dalle famiglie. Eppure ci sta il CTP [...], c'è la chiesa a due passi che fa i corsi da sempre, da anni. E perché nel momento in cui tu fai il corso nella scuola improvvisamente arrivano tutti? La scuola è un luogo dove le informazioni circolano più facilmente probabilmente, non lo so [...]. La maggioranza sono mamme della scuola, ma poi sono venute tante col passaparola anche da fuori. Addirittura le abbiamo dovute mandar via perché a un certo punto il gruppo era pieno e non c'era più proprio lo spazio fisico, neanche per accoglierle (GF. 4).

L'ambiente scolastico favorisce persino l'inclusione formativa dei segmenti della popolazione migrante più restii a prendere parte a corsi, come le donne straniere a rischio di isolamento sociale:

Uno dei corsi è proprio fatto dentro una scuola a Rebibbia, ed è stato un grandissimo successo [...]. Tramite il fatto di essere all'interno della scuola, abbiamo anche intercettato molte donne che, pur essendo da tanti anni in Italia, comunque non avevano avuto l'occasione, l'opportunità, il coraggio insomma di andarsi a cercare qualcosa da sole, e andarselo a cercare in un posto estraneo, quindi la scuola comunque è un luogo rassicurante. Ed è stato facile, insomma (GF. 2).

Va notato che i vantaggi di questa coabitazione tra associazionismo e scuole pubbliche sono reciproci. La scuola ospitante può a sua volta avvantaggiarsi di servizi – ad esempio di mediazione – svolti dalle associazioni ospitate. Più in generale la migliore conoscenza dell'italiano da parte dei genitori migliorerà la comunicazione tra scuola e famiglie:

Essere all'interno di una scuola, anche con la mediazione linguistico-culturale è sicuramente un'ottima pratica [...] perché, ti ritrovi, appunto ad essere chiamato a parlare con famiglie che da sole magari non sarebbero venute a chiederti informazioni, né sui corsi di italiano, né sui servizi del territorio (GF. 4).

Da segnalare anche la positiva esperienza riportata da una associazione che ha realizzato corsi per sole donne all'interno dei consultori. Anche in questo caso il luogo scelto ha favorito la partecipazione di una tipologia di utenza che si era dimostrata poco disponibile ad accedere a sedi formative di tipo diverso:

Fin dall'inizio è stato chiaro che per le donne era difficile frequentare i corsi serali dentro il Centro sociale. L'orario, il luogo poco familiare per loro, la presenza di molti uomini, sono elementi che le scoraggiano [...]. Poi, circa sei anni fa abbiamo deciso di portare la scuola in un luogo più familiare per le donne: così abbiamo avviato i primi corsi al Consultorio di zona. L'esperimento ha funzionato e oggi i corsi accolgono numerose donne, di diverse nazionalità, e si tengono in due diversi Consultori del Distretto (CESV, 2013: 104).

In un paese della provincia c'è un accordo stabile con il Comune per l'uso della biblioteca, con grande soddisfazione dell'utenza: "La location della sede incide molto sulla motivazione della frequenza, per un adulto scolarizzato frequentare i corsi presso il luogo culturale per eccellenza come la biblioteca è gratificante" (Int. 6).

A volte la soluzione al problema delle aule può arrivare anche grazie alla positiva collaborazione con enti religiosi. Un esempio virtuoso è riportato da un'associazione di ispirazione religiosa che ha trovato ospitalità presso un convento:

Sono le [nome dell'ordine religioso]: sette suore anzianissime che improvvisamente hanno deciso di aprire le porte di questo convento magnifico: tante sale, tante stanze. E quindi ho iniziato ad attivare corsi, livelli, asilo per i più piccoli... Insomma, le sto praticamente, piano piano, sommergendo [ride] (GF. 2).

La raggiungibilità delle sedi formative

Anche laddove vi sono sedi formative disponibili, un ulteriore nodo critico riguarda la loro raggiungibilità. Da questo punto di vista bisogna tenere conto di diversi fattori: gli studenti migranti spesso non hanno la disponibilità di mezzi di trasporto privati, e a volte non dispongono neanche dei soldi necessari ad acquistare un titolo di viaggio per i mezzi pubblici. È anche frequente che per risparmiare sull'affitto i migranti vadano ad abitare nei luoghi più periferici e meno collegati.

Nei centri urbani limitrofi alla Capitale il problema è amplificato: mentre a Roma gli studenti possono bene o male contare su un sistema di trasporto pubblico che copre tutto il territorio cittadino, vi sono comuni della cinta metropolitana che sono cresciuti a dismisura ma che difettano di un sistema di trasporto che colleghi in maniera funzionale quartieri e frazioni. È ad esempio il caso dei comuni del litorale romano, territorio nel quale opera la docente di seguito citata:

Il problema di una piccola associazione in un territorio così di provincia è che non hai degli spazi [...]. Diventa difficile quando un territorio è così dispersivo. E quindi, è difficile per le persone spostarsi per andare a raggiungere i luoghi [...]. Perché lì veramente non ci sono le comunicazioni per raggiungere proprio il luogo[dove si tiene il corso] (GF. 3).

Le soluzioni adottate dalle scuole dell'associazionismo per far fronte a queste problematiche sono varie. Anzitutto i corsi sono realizzati in maniera diffusa sul territorio, privilegiando in particolare quartieri e centri urbani ad alta densità di popolazione immigrata. In secondo luogo si tenta laddove possibile di utilizzare sedi molto ben collegate con linee di trasporto urbano ed extraurbano: “Si privilegiano sedi facilmente raggiungibili dal trasporto pubblico in considerazione del fatto che gli stranieri, ma a maggior ragione le donne, spesso non dispongono di mezzi privati” (Int. 1).

A volte – compatibilmente con i finanziamenti sempre scarsi – agli studenti vengono concessi gratuitamente biglietti e abbonamenti dei mezzi di trasporto pubblici. La responsabile organizzativa di un'associazione che in passato ha fatto ampio ricorso a questo incentivo nota tuttavia che ci possono essere degli effetti distorsivi:

A chi si iscriveva veniva offerta la tessera Atac, per incentivare la frequenza. Ma succedeva che molti venivano quasi solo per questo, tanto che facevano segnare la presenza e poi se ne andavano [...]. Ora diamo poche tessere, soprattutto a chi viene da lontano (CESV, 2013: 43).

In un centro del litorale romano un'associazione ha infine sperimentato una sorta di servizio scuolabus in grado di raccogliere gli studenti che vivevano nelle frazioni meno collegate: “Mettiamo occasionalmente a disposizione degli studenti un pulmino della [nome dell'ente] per gli spostamenti” (Int. 12).

Nel paragrafo sulle tipologie di utenti dei corsi abbiamo già parlato dei percorsi formativi realizzati a domicilio come di uno strumento di inclusione formativa di target vulnerabili. Altre volte questo tipo di interventi formativi realizzati in piccoli gruppi ed a casa dei corsisti rappresentano una risposta ulteriore al problema della carenza di spazi. Questo si verifica soprattutto nei centri urbani minori e nelle frazioni caratterizzate da un'alta dispersione di residenti migranti: “[Abbiamo] insegnanti molto disponibili: a volte fanno lezione a casa degli studenti al di fuori dell'orario del corso ossia quando la sede che ospita il corso non è disponibile” (Int. 12).

Ovviamente alcune associazioni e cooperative dispongono di sedi proprie dove realizzare i corsi. In questi casi è facile che nei medesimi spazi siano attivi altri progetti per l'integrazione delle persone straniere, e questo facilita lo sviluppo di una serie di sinergie operative. Dunque il corso di lingua rappresenta per i migranti solo il punto di accesso di un percorso più ampio di conquista di diritti:

La scuola di italiano vive in simbiosi con lo sportello di orientamento dell'Associazione, situato in un piano superiore dello stabile dove si trova la scuola. Lo sportello fornisce assistenza, segretariato, assistenza legale e ambulatoriale (Int. 1).

La sede dei corsi può dare diretto accesso a interventi sociali, ma anche a risorse culturali che si possono rivelare altrettanto importanti nei percorsi di integrazione e socializzazione:

I nostri corsi sono tenuti in un centro di aggregazione giovanile [...] frequentato soprattutto da minori, diciamo dagli undici fino ai ventitre anni [...]. Il Centro è un bel posto, ha tante possibilità: incontro con i ragazzi, sala musica, danza, biliardino, ping-pong, quindi questo li attira. Poi magari non vengono a lezione perché c'hanno un sacco di altre cose carine da fare [ride] (GF. 1).

Seguire le diverse attività aiuta il migrante ad arricchire la propria conoscenza della cultura italiana e [gli dà] la possibilità di entrare in contatto con la rete sociale propriamente detta (Int. 2).

Fare lezione sul territorio

La sede formativa rappresenta dunque un elemento fondamentale per la buona riuscita dei corsi di lingua. D'altra parte, nessuna delle organizzazioni coinvolte nella ricerca sviluppa corsi che si esauriscano completamente all'interno dell'aula. È invece diffuso il ricorso a visite didattiche e uscite sul territorio. Si tratta di iniziative tra loro molto diverse, ma che possono essere raggruppate in tre tipologie: visite a servizi di pubblica utilità (ambulatori, biblioteche, centri di orientamento al lavoro, patronati), visite culturali (musei e mostre, spettacoli teatrali, concerti), iniziative di svago e socializzazione (visite ai parchi, feste). Gli obiettivi di queste attività extra-aula sono molteplici: si tende in questo modo a rafforzare le competenze linguistiche, ma anche ad accelerare i processi di integrazione ed a promuovere le relazioni positive e le motivazioni dei discenti.

Durante i corsi di Italiano [nome dell'organizzazione] prevede sempre degli "incontri di cittadinanza" interculturali e di socializzazione, dove le studentesse vengono accompagnate presso i servizi e i luoghi più importanti della città pubblica. Sono state ad esempio organizzate visite al Consultorio, alle Biblioteche di Roma, A Villa Borghese, alla giornata mondiale contro il razzismo, alla Casa Internazionale delle Donne, all'Orto botanico, ecc. (Int. 1).

Anche noi abbiamo cercato di fare delle cose anche fuori, quindi portarli a vedere dei luoghi della città che loro non conoscevano, sia culturali sia invece luoghi che potessero essergli utili dal punto di vista del lavoro. Per esempio siamo andati a visitare un Centro di Orientamento al Lavoro, che era una cosa che loro ci avevano chiesto, però poi l'abbiamo portati invece anche all'Auditorium, alle Catacombe (GF. 2).

Le attività didattiche sul territorio si rivelano particolarmente importanti quando si lavora con alcune categorie di migranti più vulnerabili – che per questioni economiche, culturali e di isolamento sociale hanno avuto acces-

so nullo o molto limitato a questo tipo di esperienze. Lo sottolinea una insegnante che lavora con donne a rischio di isolamento sociale:

Le occasioni di socialità, così come le occasioni di accedere alla vita culturale del territorio, sono per loro molto ridotte, se non inesistenti. In queste occasioni non solo si ha l'opportunità di riappropriarsi di alcuni spazi pubblici e di cittadinanza andati persi con l'esperienza migratoria, ma la diversità etnica e culturale delle partecipanti stimola l'interazione comunicativa e l'apprendimento interculturale (Int. 1).

In questi casi usufruire dei servizi del territorio è visto anche come percorso di emancipazione e riappropriazione di diritti:

Io questo intendo per percorso di cittadinanza, la riappropriazione di uno spazio nella città, nel posto dove vivi, che loro vivono nei loro quartieri, nella loro comunità. Prendere la metro, scendere, andare a piedi fino al Pincio, capito? Cose che veramente hanno fatto una volta in sette anni (FG. 1).

Analogo discorso può essere fatto per i minori stranieri non accompagnati. Molti di loro hanno avuto per la prima volta nella loro vita la possibilità di accedere a un teatro o a una biblioteca solo nell'ambito del corso di italiano:

La cosa più bella che mi viene in mente di quest'anno è stata l'uscita che abbiamo fatto a teatro (...). Era circolata questa iniziativa gratuita nella rete Scuole Migranti, questo spettacolo che si chiamava "Viva la Gente" (...). Devo dire che loro proprio si sono emozionati, hanno pianto, hanno riso, si sono alzati, ballavano con gli attori, proprio... Ancora me lo dicono: quand'è che andiamo? (GF. 3).

Secondo molte testimonianze questo tipo di iniziative non sono solamente piacevoli e gradite dai corsisti, ma hanno anche una efficacia didattica superiore alla lezione d'aula:

Ecco perché tante iniziative esterne [...]. Stare assieme, fare cose, produce dal punto di vista del dialogo, della comunicazione, della ricerca anche lessicale dei termini più opportuni. Conta come dieci lezioni (GF. 2).

D'altronde le "visite" non sono iniziative estemporanee e improvvisate, ma vengono solitamente precedute e seguite da un lavoro svolto in aula e finalizzato a sfruttarne al massimo le potenzialità didattiche:

Le uscite per visite culturali o di conoscenza dei servizi del territorio [sono] accompagnate da attività di preparazione prima dell'uscita e da attività di riflessione e fissazione successive all'uscita (Int. 9).

Chiaramente sono incontri preparati in cui si annuncia l'incontro nella precedente lezione, si dice lo scopo, le persone ragionano su quali sono le domande che vor-

rebbero porre [...]. E devo dire che abbiamo sempre sfiorato le due ore [...]. Erano interessantissimi e le domande non finivano più (GF. 1).

Sfortunatamente anche in questo campo si registrano delle criticità. Soprattutto i luoghi di interesse culturale hanno costi di accesso proibitivi per buona parte dei corsisti, e questo limita drasticamente le esperienze di questo tipo: “Purtroppo, come sappiamo, è molto difficile organizzare attività culturali a costo zero: l’accesso alla cultura, ad esempio ai musei, mostre ecc. è quasi sempre a pagamento” (Int. 7).

Capita che le scuole dell’associazionismo riescano – a volte per iniziativa del singolo ente, altre grazie ad accordi fatti nell’ambito della rete Scuolemigranti – ad ottenere ingressi gratuiti per musei e spettacoli culturali. Gli intervistati lamentano tuttavia il fatto che si tratti di opportunità sporadiche: “Era l’anno scorso che è stata fatta l’uscita Roma Caput Mundi. È stata un’ottima esperienza, che, però, se è una singola nella vita è un po’ un peccato, nel senso che gli alunni erano tutti un molto entusiasti” (GF. 3).

Più insegnanti sottolineano che sarebbe invece opportuno trovare meccanismi stabili per consentire agli studenti dei corsi l’accesso a musei e teatri pubblici. Si tratterebbe peraltro di un giusto riconoscimento dato all’associazionismo per l’apporto fornito nel campo dell’integrazione linguistica dei migranti:

C’è il volontariato che fa tanto. Forse non ci date le sedi, almeno dateci, che ne so, qualche ingresso [ride]. Dateci un medico della ASL che viene a parlare dentro i nostri corsi, dateci accesso a tutti i musei comunali gratuito, dateci la possibilità di andare al cinema, al teatro perché bisogna entrare in una rete sociale (GF. 4).

Una questione ancora aperta

In conclusione, la ricerca conferma come il problema degli spazi dove fare formazione linguistica resti un tema critico. L’associazionismo romano sta svolgendo un ruolo prezioso nell’integrare un’offerta pubblica largamente insufficiente, ma incontra numerosi ostacoli perché ha a disposizione mezzi logistici molto precari. Vi sono esempi virtuosi nei quali le scuole pubbliche o altre istituzioni hanno messo a disposizione delle associazioni spazi per realizzare i corsi, ma si tratta di iniziative a macchia di leopardo, dovute più che altro alla sensibilità del singolo dirigente.

Nei prossimi anni non è prevedibile che il sistema educativo pubblico possa aumentare significativamente l’offerta dell’educazione per adulti, e dunque l’apporto dell’associazionismo continuerà ad essere indispensabile. I corsi del volontariato e del terzo settore andrebbero dunque salvaguardati e possibilmente potenziati.

Per questa ragione il settore pubblico dovrebbe offrire all’associazionismo un sostegno concreto, anche dal punto di vista degli spazi per la formazione.

Un'altra questione emersa con forza è la richiesta di dare continuità e stabilità alle positive sperimentazioni per le quali la formazione linguistica e l'educazione civica possono e devono essere fatte anche sul territorio. Per facilitare le visite didattiche degli studenti migranti ai servizi pubblici e soprattutto a risorse culturali come musei e spettacoli, sarebbe tuttavia necessario che le istituzioni stipulassero con le scuole di lingua accordi stabili e sistematici.

Su questi ed altri temi sarebbe opportuno che le istituzioni si facessero carico di sostenere in maniera ben più incisiva l'associazionismo che svolge interventi di interesse pubblico, il più delle volte in maniera autofinanziata e basandosi sul volontariato.

3. Dispositivi formativi adottati nelle scuole di italiano per immigrati

di *Marco Catarci*

3.1. Metodologie formative impiegate

L'indagine qualitativa sulle pratiche di insegnamento di italiano a favore degli immigrati nel territorio di Roma e provincia, condotta attraverso interviste semi-strutturate e gruppi focus tra settembre 2013 e giugno 2014, ha consentito di approfondire le molteplici modalità formative e didattiche adottate in tale contesto.

Va preliminarmente osservato che i percorsi formativi predisposti dalle scuole di italiano per stranieri si svolgono principalmente nell'ambito dei livelli A1 e A2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, rispettivamente descritti nel modo seguente:

- Livello base – A1: “Comprende e usa espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice, purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare” (Council of Europe, 2001: 24).
- Livello elementare – A2: “Comunica in attività semplici e di abitudine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti della sua vita, dell'ambiente circostante; sa esprimere bisogni immediati” (Council of Europe, 2001: 24).

Frequentemente vengono predisposti anche percorsi di prima alfabetizzazione, propedeutici a quelli di livello A1.

Nel complesso, nel corso delle interviste e dei gruppi focus, gli interlocutori hanno avanzato riflessioni di ampio respiro che fanno riferimento ai seguenti nuclei tematici: accorgimenti adottati per favorire l'accesso dei discenti ai percorsi formativi; strategie per il successo formativo degli utenti; metodologie educative adottate; approcci di educazione alla cittadinanza

sperimentati; ruolo del syllabus nei percorsi formativi; strumenti didattici utilizzati e materiali prodotti dai discenti.

I nuclei tematici emersi vengono di seguito discussi, accompagnandoli con la citazione dei passi più significativi delle interviste e dei gruppi focus realizzati, con l'intento di "dare voce" agli interlocutori sui temi oggetto di indagine.

3.1.1. *Approcci per l'accesso dei discenti ai percorsi di apprendimento linguistico*

Un primo tema approfondito nel corso dell'indagine concerne le strategie e gli accorgimenti adottati per favorire l'accesso ai percorsi formativi da parte del pubblico. Come è noto, quello della effettiva accessibilità all'offerta formativa è un aspetto cruciale per la costruzione di una prospettiva formativa in grado di contrastare la marginalità sociale (Schwartz, 1995; Susi, 1989 e 2012; Federighi, 2000).

Una osservazione preliminare va svolta, anzitutto, in relazione all'estrema ricchezza di esperienze delle scuole di italiano, organizzate nel contesto di Roma e provincia nella rete Scuolemigranti. Un interlocutore sottolinea:

Ogni volta che si indaga la Rete [Scuolemigranti] emerge sempre questa ricchezza incredibile di esperienze, di sfaccettature: c'è chi si occupa delle donne, chi di rifugiati, ecc. Messe insieme poi queste esperienze danno delle potenzialità enormi (GF. 2).

Si tratta di una esperienza che nasce storicamente per offrire opportunità formative agli adulti e che si orienta oggi anche verso nuove tipologie di destinatari, come i minori o le donne solitamente escluse dalle occasioni formative: "Siamo intervenuti storicamente sempre sugli adulti, poi da quattro anni a questa parte anche sui minori" (GF. 2). Va osservato che, soprattutto al di fuori dei contesti metropolitani, in molti casi le opportunità formative offerte dalle scuole di italiano per stranieri hanno colmato una necessità palese nel sistema dei servizi dei territori, come racconta una intervistata: "In realtà, [nel territorio] non c'erano corsi [...] di lingua. C'è una scuola [un CTP]... che organizza dei corsi, appunto di italiano per stranieri, ma ci stanno dirottando i loro studenti" (GF. 2).

Nel corso della ricerca gli interlocutori hanno evidenziato che, nella predisposizione dell'offerta formativa, risulta strategico, in primo luogo, un forte ancoramento di essa ai contesti di vita e di lavoro dei partecipanti. Una responsabile di una scuola di italiano spiega:

I nostri corsi vengono disegnati intorno alle esigenze e agli interessi dei corsisti, sono arricchiti da attività extracurricolari, giochi didattici e materiali “autentici” [ovvero riferiti alla realtà della vita quotidiana] per stimolare la partecipazione attiva e il protagonismo degli allievi (Int. 1).

Per assicurare un effettivo accesso alle opportunità formative, la gratuità dei percorsi, la promozione di occasioni di partecipazione, la predisposizione di un clima aperto ed accogliente appaiono dimensioni strategiche:

I corsi sono aperti e gratuiti, l’ambiente classe si presenta accogliente e coinvolgente. Per le prime lezioni abbiamo utilizzato dei mediatori linguistico-culturali. Le attività coniugano i bisogni formativi dei partecipanti con interessi relativi sia alla loro età che al loro bisogno di inserimento nel nuovo tessuto sociale, [così] come la nuova realtà culturale alla quale si affacciano (Int. 2).

Per raggiungere il potenziale pubblico della formazione vengono attivati, inoltre, specifici dispositivi di informazione e sensibilizzazione. Un’intervistata spiega che i canali impiegati per l’informazione sono molteplici (siti web, volantini, locandine, ecc.); tra di essi, particolarmente efficaci appaiono i contatti informali, come racconta un’insegnante:

Nonostante [un percorso formativo] venga pubblicizzato sul sito della rete Scuolemigranti che comunque è ottimo, ci vuole un po’ di tempo perché questo entri in circolo, per cui se tu progetti un corso e inizi a pubblicizzarlo da uno o due mesi prima, non è detto che sia tempo sufficiente per raggiungere [...] quanti potrebbero essere interessati. Per cui, [l’informazione] si inserisce sul sito dell’associazione, [su quello della] rete Scuolemigranti, si fa volantinaggio, si appendono locandine; il passaparola è tra le cose più efficaci, perché c’è anche la questione della fiducia, no? [...] me lo dice un mio amico, me lo dice un mio parente, io già ci sono andato per cui ti dico che lì puoi andare [...] è gratuito, puoi fare la certificazione per il permesso di soggiorno (GF. 1).

Sebbene sia indubbiamente un veicolo formidabile per l’informazione sulle opportunità offerte dalle scuole di italiano per stranieri, il contatto informale all’interno delle comunità di origine determina, però, anche un adensamento di particolari provenienze nazionali nel pubblico della formazione, come riferisce un intervistato:

Siccome il passaparola è il principale [canale di accesso], ogni comunità alimenta se stessa, quindi dal Bangladesh [arrivano] sempre più dal Bangladesh, dal cinese sempre più cinesi. Il risultato finale è che noi [...], stranamente, abbiamo pochi studenti dell’Est e abbiamo tantissimi asiatici (GF. 2).

Va tuttavia osservato che quello della formazione linguistica gratuita a favore dei migranti è, senza dubbio, un ambito nel quale la domanda

di formazione supera ampiamente l'offerta disponibile. Una docente racconta:

Io ricevo una quantità incredibile di telefonate quotidiane [...], per la richiesta di corsi di italiano. Il mio numero è presente sul sito di "Roma Multietnica", dove ci "finiscono" più o meno tutti [...] e quindi anche tantissimi italiani mi chiamano per le loro badanti, piuttosto che per la fidanzata venuta dalla Thailandia, ecc. Quindi, ricevo una quantità di telefonate incredibile [...], al punto che non ho neanche più fatto volantinaggio per i corsi negli ultimi tempi (GF. 1).

In altri casi, il canale di accesso è costituito da un'importante azione di orientamento realizzata dagli altri servizi presenti sul territorio, come spiega un intervistato:

Un po' in tutte le scuole [gli allievi arrivano anche] dagli sportelli dei Municipi, [...] che ormai hanno tutti i riferimenti della Rete e quindi orientano in base al territorio [di residenza], perché il sito della Rete Scuole Migranti [pubblicizza] i "corsi attivi", divisi per territori... quindi se lo sportellista è in gamba, gli dice dove andare, trova [...] il posto logisticamente più vicino (GF. 2).

Assai interessante è poi il caso di una organizzazione che ha una lunga esperienza di collaborazione con gli istituti scolastici sui temi dell'educazione interculturale. In questo caso, l'intervistata spiega che proprio la "scuola" si è rivelata un canale strategico per consentire a molte donne migranti, madri di allievi della scuola, di accedere alla formazione linguistica:

Già eravamo nella scuola [...] e abbiamo usato proprio [questo] canale [...]: abbiamo chiesto alle scuole di promuovere il corso tra i genitori stranieri [...], quindi sapevamo che comunque avremmo intercettato una domanda [...]. Abbiamo anche intercettato molte donne che, pur essendo da tanti anni in Italia, comunque non avevano avuto l'occasione, l'opportunità, il coraggio [...] di andarsi a cercare qualcosa da sole, e andarselo a cercare in un posto estraneo, quindi la scuola comunque è un luogo rassicurante ed è stato facile (GF. 2).

Alcune scuole realizzano, inoltre, attività di informazione e sensibilizzazione, per sollecitare la domanda di formazione e la motivazione all'apprendimento, in collaborazione con altri servizi sul territorio, come i centri di accoglienza. Una intervistata racconta:

[Collaboriamo] molto con i centri di accoglienza. [...] Abbiamo dei contatti e loro ci chiedono spesso e volentieri di andare da loro e parlare, [...] di solito organizzano delle assemblee, delle riunioni con tutti i loro utenti, e [...] spiego loro come siamo organizzati e anche l'importanza di quello che si trovano a dover fare. Perché molte volte [...] [i ragazzi] non ci vogliono venire a scuola. [...] Dipende dalle fasi: se sono appena arrivati in Italia, ben volentieri accolgono l'offerta da noi ri-

volta. Però [...] se sono già in Italia da molto tempo e hanno raggiunto ben pochi obiettivi di quelli che si erano prefissati, è chiaro che anche venire a scuola pesa loro moltissimo, e non sentono la necessità perché ritengono di avere acquisito l'essenziale per poter risolvere i problemi minimi, e [...] un po' anche perché molte volte sono in una fase di depressione acuta, e quindi dobbiamo lavorare moltissimo sulla motivazione (GF. 1).

Frequentemente vi è quindi una stretta collaborazione tra le scuole di italiano per stranieri e i centri di accoglienza per migranti o i centri pubblici di educazione degli adulti (con i quali si sviluppano, tra l'altro, anche percorsi formativi comuni):

La collaborazione con il CTP [Centri per l'educazione permanente] permette di fornire agli studenti un riferimento per futuri sviluppi formativi, perché i CTP offrono l'opportunità di ottenere il diploma di scuola media inferiore, o altro (corsi di patente informatica, ecc.) (Int. 4).

Va osservato che l'accessibilità delle iniziative formative risulta immediata anche nei casi in cui tali percorsi sono organizzati all'interno di organizzazioni che offrono altri servizi agli utenti immigrati. Una insegnante attiva nei corsi di italiano per minori stranieri spiega:

I ragazzi vengono da qualunque zona; devo dire non soltanto dal primo Municipio; anzi capita che ci sono ragazzi che vengono pure da Castelnuovo di Porto. Il Centro è un bel posto: offre tante possibilità, incontro con altri ragazzi, sala musica, danza, bigliardino, ping-pong, quindi tutto ciò li attira (GF. 1).

A questo proposito, un intervistato spiega:

Poi c'è lo sportello della [organizzazione], che [rispetto alla scuola] sta al piano di sopra, e siccome viviamo in simbiosi con lo sportello, loro ci dirottano le persone, come noi mandiamo da loro persone che hanno bisogno (GF. 2).

Le alterne circostanze dell'esperienza migratoria influiscono, poi, in modo determinante sulla frequenza e sulle modalità con le quali i discenti partecipano alle attività formative, come risulta evidente nel caso raccontato da una docente:

L'ultima volta è arrivato appunto tramite [un centro per minori stranieri non accompagnati] [...] questo ragazzo di 16 anni, che [...] non è neanche voluto entrare in classe, è rimasto sulla porta. Allora, ho cercato di capire [...], mi ha detto: "ma io che ci vengo a fare? Tanto fra due, tre mesi, me ne vado a Londra, non resto in Italia" [...]. È importante cercare di "catturarli" per capire come [...] poter essere utile: "allora, sì, tu fra tre mesi te ne vai, ma nel frattempo cosa fai?". E allora fare domande, aspettare una risposta e cercare di rispondere in modo adeguato, in modo tale da non perderlo, e, almeno, farlo venire lì per conoscere qualcuno, sta-

re in compagnia, anche perché non è detto che fra tre mesi se ne andrà, può darsi pure che, come altri suoi coetanei, alla fine resta lì, un anno, due anni (GF. 2).

Va osservato che una certa discontinuità nella frequenza al percorso formativo sembra essere diffusa soprattutto tra i partecipanti ai corsi di livello elementare (ad esempio nel percorso di livello A1), mentre, nell'ambito di livelli più elevati (ad esempio, nel percorso di livello A2) si registra di certo una maggiore solidità del gruppo-classe:

C'è un'alta dispersione, rispetto alla frequenza delle classi, per il tipo di vita che fanno. [...] Le classi di alfabetizzazione sono un po' un "porto di mare", mentre le classi avanzate [...] sono composte di persone un pochino più "stabili" dal punto di vista sociale, che possono avere una continuità nello studio (GF. 2).

Proprio un'efficace fase di accoglienza all'inizio del percorso formativo è ritenuta allora cruciale da una intervistata, che spiega la rilevanza di tale aspetto in un contesto nel quale la frequenza dei discenti può essere irregolare o, comunque, influenzata dalle molteplici difficoltà di vita o di lavoro degli utenti:

[L'accoglienza è] molto importante perché stimola i discenti a tornare [...] perché non è detto che iscrivendosi poi dopo sicuramente vengono a scuola: assolutamente no. Noi abbiamo un'infinità di iscrizioni e poi dopo [...] tantissime persone non [le] vediamo più. Oppure vengono pochissime volte e non tornano più. Per svariati motivi. Non ultimo il fatto che magari non trovano interesse, oppure non gli piace [il percorso] (GF.1).

Un'altra intervistata racconta: "Il primo colloquio è essenziale [...]. Noi facciamo un piccolo test d'ingresso, che consiste nella compilazione di un modulo [...] e poi un colloquio" (GF. 1). In alcuni casi, vengono predisposte anche specifiche prove di valutazione della competenza linguistica "in ingresso" utili nella fase di accoglienza, per acquisire informazioni in merito alla pregressa competenza linguistica dell'allievo e al suo contesto e progetto di vita:

Abbiamo costruito un test iniziale [...], che doveva avere alcune caratteristiche: doveva essere un test progressivo, che potesse essere utilizzabile [...] da persone con una scarsissima conoscenza della lingua, fino a quelle che ne hanno una più ampia, perché non avevamo la possibilità di dare a ciascuno il test per il suo livello: c'è stato un anno di lavoro [...]. Questo test [...] ha quattro ambiti: quello linguistico, quello socio-culturale, extra-linguistico e psico-attitudinale. [...] È un test di accoglienza, in teoria, dell'alunno straniero, in cui tu puoi anche raccogliere in parte la sua storia, appunto, autobiografica, il suo cercare di mettere a fuoco lo stile di apprendimento, lo stile cognitivo [...], però la parte linguistica l'abbiamo usata anche con gli adulti (GF. 2).

Dalle parole di una intervistata emerge in modo del tutto evidente che la tipologia stessa di utenza che frequenta i percorsi di formazione linguistica è determinata, in buona misura, dalle più complessive dinamiche migratorie in atto nel territorio:

Quando abbiamo avviato la scuola nel 2010, la massima richiesta l'abbiamo avuta da adulti per il livello A2, perché nel 2010 c'era stata la famosa circolare e quindi c'era la necessità di ottenere la certificazione. Quindi l'utenza era prevalentemente di adulti, in cerca di questo attestato. Man mano, e soprattutto ultimamente, proprio perché le dinamiche migratorie stanno cambiando, noi vediamo che [...] l'accesso nella nostra scuola è molto cambiato. Prima con le richieste di prima accoglienza: minori e rifugiati. Adesso addirittura, con i famosi NEET [*Not in Education, Employment or Training*] [...]. Quindi adesso non riusciamo quasi più a fare i corsi di [livello] A2, siamo quasi tutti sull'alfabetizzazione e sul livello A1 (GF. 1).

Una criticità rilevante riscontrata nella delicata fase di accesso alla formazione viene sottolineata, nel corso di un gruppo focus, da alcuni intervistati i quali spiegano che le caratteristiche dei finanziamenti, rivolti a determinate tipologie di destinatari, possono originare forme di esclusione formativa per categorie di migranti, che pure avrebbero bisogni in tal senso (come nel caso dei rifugiati o cittadini comunitari, per il Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi terzi):

Sei avvii un corso con i fondi europei, non puoi inserire il comunitario, [...] perché lui non può rientrare in quella [tipologia] [...]. Questa è una cosa, secondo me, drammatica, perché i fondi europei che sono finalizzati all'integrazione, creando questa discriminazione di base, non aiutano l'integrazione (GF. 1).

Va sottolineato che, in questo scenario difficile, le organizzazioni si adoperano per evitare l'esclusione formativa di tali tipologie di potenziali utenti, ad esempio consentendo l'accesso a chiunque manifesti bisogni formativi da soddisfare, trovando poi ulteriori accorgimenti per non marcare distinzioni (ad esempio prevedendo registri sia per coloro per i quali il percorso viene finanziato sia per gli altri utenti che ne hanno comunque bisogno):

Quanti rumeni aiutiamo? Quanti bulgari aiutiamo? Quante persone all'interno dell'Unione europea aiutiamo, che vogliono venire ai nostri corsi? [...] Noi facciamo due registri [...] ovviamente non operiamo una selezione di sorta, per cui in classe ci sono tutti. L'unica cosa è che abbiamo due registri [...] in modo tale [che] tutti firmano, nessuno si sente diverso (GF. 1).

Sulla questione del registro di presenza dei discendenti una intervistata precisa:

[Gli utenti] tengono moltissimo alla riservatezza. [...] Alcune persone non vogliono dare il proprio nome vero, non vogliono dare la via [...], quindi noi li tranquillizziamo (GF. 1).

Una strategia adottata soprattutto dalle organizzazioni di dimensioni più significative per favorire la massima accessibilità alle opportunità formative è quella di organizzare cicli formativi continui che si susseguono nell'arco dell'anno, consentendo così ai partecipanti di avviare la propria esperienza formativa in qualsiasi momento intendano farlo. Un intervistato riferisce: "Per favorire l'accesso alla formazione si è deciso di sviluppare i corsi in cicli continui che si ripetono durante l'anno, in questo modo siamo in grado di accogliere anche studenti che si presentano a corso avviato" (Int. 5). Organizzando i corsi di livello elementare in cicli continui per tutto l'anno, senza pause nel calendario formativo, si intende "abbassare" la soglia di accesso al servizio per facilitare l'esercizio da parte dei discenti del proprio diritto all'apprendimento permanente:

La scuola non chiude mai per tutto l'anno, ci sono quattro orari giornalieri [...], quindi l'accesso [degli utenti] con il passaparola è continuo, infatti noi a regime abbiamo 2200 studenti l'anno. [...] Questa scelta [...] incide poi [...] sulla partecipazione alle attività interculturali: abbiamo fatto il laboratorio teatrale, li abbiamo portati tutti al Quirinale, erano 80, tra l'altro ci fermano come corteo non autorizzato, perché tra gli studenti e i volontari che accompagnano, abbiamo una marea di gente! (GF. 2).

In questo caso, si profila una differenziazione tra i percorsi di livello elementare e quelli di grado più elevato: i primi, infatti, non sono generalmente composti da gruppi-classe stabili, ma consentono ai discenti di frequentare un percorso con grande flessibilità in relazione alle circostanze di vita e di lavoro, lasciando la libertà di decidere autonomamente la tempistica del proprio percorso formativo:

Nel [livello] A1, non componiamo gruppi-classe fissi, ognuno viene quando vuole, va nel sottolivello "base", "intermedio" o "avanzato" del corso con "libertà assoluta". Qui c'è il problema grandissimo che hanno gli adulti immigrati, che cominciano a frequentare [il percorso] e dopo 6-7 lezioni trovano un lavoretto da facchino a Ostia, e mollano tutto e spariscono per un mese. In un corso strutturato, [questa persona] non tornerebbe più [...] e invece da noi, quando tornano, lo rimettiamo dove stava, nel gruppo "base". Quando ha acquisito le competenze di quel livello passa al sottolivello "intermedio" e così fino all'"avanzato". Ognuno fa durare il corso il tempo che vuole; io voglio un italiano di sopravvivenza: prendo poche lezioni; io invece voglio prendere l'attestazione: vengo tutti i giorni (GF. 2).

Va osservato, però, che, se da una parte la gestione autonoma del discente dei tempi e ritmi del proprio percorso formativo riduce i vincoli che pos-

sono essere di ostacolo alla frequenza, dall'altra tale strategia richiede una certa consapevolezza da parte del discente rispetto al proprio percorso formativo:

[Questa impostazione] dà libertà assoluta agli studenti di restare e di trattenersi in un gruppo il tempo che [ritengono opportuno] [...]. Quindi c'è un'autogestione: un rumeno fa cinque lezioni nel gruppo base, poi è pronto e passa all'intermedio; il cinese nel gruppo base ci sta due mesi e mezzo, ma decide lui: quando si comincia a "scocciare" passa [...] al secondo [livello]. Però, ecco, qualche inconveniente poi si crea e dobbiamo correggerlo: due ragazzi eritrei arrivano insieme, partecipano insieme al gruppo base, dopo un po' uno è pronto [per passare al livello successivo], l'altro no. Però, siccome stanno sempre insieme, passano insieme all'intermedio, allora siccome noi non costringiamo nessuno, con dolcezza gli facciamo capire che è meglio se torna al gruppo base, però se non vuole, ce lo sopportiamo lì (GF. 2).

Un'altra intervistata aggiunge che anche l'utilizzo di brevi moduli formativi di livello elementare favorisce l'accesso a percorsi di livello superiore. In questo caso, una iniziale esperienza formativa consente anche una importante evoluzione della domanda di formazione del soggetto:

Abbiamo un corso di accoglienza e alfabetizzazione che permette di accogliere nuovi studenti per inserirli poi nelle classi di livello superiore. Il corso di alfabetizzazione ha una funzione di sostegno ai corsi di livello superiore (A1 e A2) perché consente a chi non sa leggere e scrivere correttamente di esercitarsi per colmare le lacune (Int. 8).

Una responsabile di una organizzazione precisa, infine, che l'attenzione prestata ad una questione cruciale, come quella dell'accesso alla formazione, si inserisce nei temi propri del filone della "scuola popolare" che nel nostro Paese ha storicamente offerto risposte tangibili ai bisogni di formazione di ampie fasce di popolazione:

La scuola di italiano come L2 [...] è denominata "Scuola popolare di lingua italiana per stranieri" ed è proprio il particolare del "popolare" che favorisce l'accesso ai corsi. La nostra scuola è a porte aperte, chiunque si può iscrivere e seguire i corsi. In un primo momento niente deve ostacolare il primo ingresso! Al secondo incontro viene effettuata l'iscrizione e fatto fare un primo test per valutare la collocazione al corso giusto di riferimento in base al livello di conoscenza della L2 (Int. 6).

3.1.2. Strategie per il successo formativo dei discenti

Nel corso dell'indagine sono state altresì approfondite le modalità attraverso le quali, all'interno delle scuole di italiano per migranti, viene perse-

guito il successo formativo dei discenti. Una responsabile spiega, anzitutto, che tale finalità esige una rigorosa analisi dei bisogni formativi dei partecipanti, nonché la costruzione di un clima aperto, collaborativo e coinvolgente nel contesto formativo:

Il successo formativo [...] è una sfida: all'inizio di ogni corso si distribuisce un questionario per l'analisi dei bisogni formativi, ciò consente alle insegnanti di modellare le attività didattiche sulla base dei bisogni espressi. Contemporaneamente si fa un lavoro sulle relazioni (tra studenti e insegnante e tra gli studenti) per creare un clima d'apprendimento sereno, ludico, divertente, rilassato e collaborativo. Questo aspetto è molto importante perché abbassa il livello di ansia e contribuisce a superare l'eventuale "resistenza all'apprendimento" (Int. 7).

La predisposizione di un contesto accogliente nel quale i discenti possono "sperimentare" il benessere e stringere relazioni significative con gli insegnanti e i compagni appare, dunque, una strategia imprescindibile:

Nel caso appunto degli adulti, sicuramente, l'aspetto dell'accoglienza e la creazione di un clima e di un luogo che non fosse soltanto visto come la scuola di lingua, dove si entra in modo freddo, abbiamo provato a sviluppar[lo] [...], creando anche degli spazi proprio per stare insieme a bere un caffè, un tè, mangiare una cosa insieme. Abbiamo puntato molto [...] sul creare uno spazio accogliente e in cui si potessero creare relazioni anche tra di loro e mi sembra che sia stata una chiave molto efficace (GF. 2).

In qualche caso, il clima di coinvolgimento viene costruito nel gruppo-classe anche mediante attività espressive, come il canto o la danza, svolte insieme da docenti e discenti. Un interlocutore riferisce, ad esempio, sull'utilizzo di un "canto" di accoglienza:

Questo canto iniziale è particolare, perché inizia con un ritmo lento e poi diventa sempre più forte, più ritmico. È curioso vedere alcuni [discenti] che, magari [perché] è la prima volta che vengono [...], sono un po' titubanti [...], in questo cerchio, che gira. [...] Poi i volontari partecipano, quindi stanno nel cerchio. E piano piano questa cosa funziona, perché è un ritmo che aumenta, [i partecipanti] girano e poi cantano, battono le mani, alla fine vengono coinvolti. Questa cosa dura tre minuti, non è lunghissima, ma è un elemento socializzante: nella lezione, quando si inizia, si è già creato un clima di partecipazione (GF. 2).

Viene inoltre osservato che il successo formativo dei partecipanti viene perseguito attraverso l'impiego di una progettazione formativa rigorosa e coerente con i bisogni e le esigenze del pubblico della formazione, con un'attenzione non secondaria per gli aspetti organizzativi e logistici (vale a dire giorno, orario e luogo della formazione). Una intervistata racconta:

L'accesso ai corsi e il successo formativo vengono promossi dall'insieme del sistema, programmato con attenzione in ogni sua fase: dalla promozione mirata dei corsi, alla scelta concordata di giorni e orari, venendo incontro il più possibile alle necessità specifiche dei corsisti, alla valutazione dei livelli linguistici e di conseguenza allo sviluppo del programma didattico e del syllabo, alla scelta dei materiali (Int. 9).

Una docente spiega che, alla base delle attività formative, vi è una continua e impegnativa attività di programmazione della didattica:

Ci spendiamo tanto nel "prima", nella programmazione [...]. È una cosa di cui non si parla tanto, però tendiamo anche tra noi insegnanti, operatori a veder-ci: ci vediamo nel fine settimana proprio per fare programmazione da qui a tre mesi (GF. 2).

In questa prospettiva, si rivelano cruciali dispositivi di valutazione sia in itinere sia ex post, volti a raccogliere feedback da parte dei discenti e a permettere, conseguentemente, un opportuno riorientamento delle attività formative:

La supervisione continua dei corsi da parte del coordinatore mira a un monitoraggio in itinere, al fine di affrontare tempestivamente eventuali criticità che si manifestino durante lo svolgimento del corso e di programmare eventuali azioni correttive. Infine, in particolare per il corso degli adulti, il programma può variare in base alle richieste del gruppo e agli interessi manifestati. Al termine di tutti i corsi viene inoltre somministrato un questionario di gradimento che prende in considerazione diversi aspetti (organizzativi e metodologici). I risultati dei questionari vengono analizzati al fine di sviluppare eventuali modifiche nel futuro (Int. 9).

Particolarmente rilevante appare, quindi, l'utilizzo di forme di monitoraggio e valutazione in itinere:

Il monitoraggio e la valutazione in itinere permettono, se necessario, di ricalibrare o di rimodulare il programma: possiamo dunque affermare che la nostra metodologia è uno degli accorgimenti che adottiamo per favorire la frequenza (Int. 1).

Nel corso dei gruppi focus, i docenti sottolineano, inoltre, che la promozione di un coinvolgimento dei partecipanti rappresenta un fattore essenziale per il superamento delle resistenze alla formazione. Un docente racconta un episodio significativo in tal senso:

Ieri abbiamo fatto un lavoro per parlare del verbo essere e del verbo avere; ancora prima di elaborarlo come forma grammaticale, è stata proposta un'attività, che era quella di raffigurare la propria famiglia, in modo che poi uno era obbligato a dire: "Io ho tre sorelle", "Io sono [nome]"; a quel punto, spiegando il fatto che inter-

pretare in prima persona ti porta poi a dover parlare in prima persona e quindi a esercitare la lingua in prima persona, funziona (GF. 1).

Va osservato che le asperità dell'esperienza migratoria possono determinare una vera e propria "resistenza" nei confronti dell'offerta formativa, che, nel caso dei migranti, si aggiunge a quella comunemente riscontrabile in coloro che accettano di tornare in formazione dopo averla abbandonata in passato. A questo proposito, una intervistata riferisce:

Il filtro affettivo dipende dall'esperienza migratoria, più che dalla provenienza [culturale]. Questo ormai l'abbiamo imparato ogni volta che lavoriamo con soggetti che hanno un'esperienza migratoria più dura: [ad esempio] i rifugiati, i minori (GF. 1).

La resistenza rispetto alla proposta formativa sembra quindi determinata da una condizione di vera e propria "invisibilità" vissuta dai soggetti, che all'inizio del percorso formativo fanno fatica a riconoscersi come portatori di una storia o testimoni delle vicende vissute nel proprio paese e nel viaggio:

All'inizio [...] è uno scoglio che devono [superare] [...], poi dopo riescono a raccontarsi e a raccontare, ma dopo, dopo, dopo. Anche il fatto stesso che loro parlano sempre a bassa voce, che non riescono a dire il proprio nome [...] è segno che non riescono neanche a riconoscersi come persone [...] come portatori di storie (GF. 1).

In questa prospettiva, una docente spiega che, poiché la resistenza del soggetto alla proposta formativa è strettamente connessa, oltre a quanto vissuto nel proprio Paese, alle attuali forme di esclusione subite nella nostra società, per alcune tipologie di discenti va allora attuata una continua mediazione sociale e culturale, indirizzata alla costruzione di una relazione efficace tra il servizio formativo e gli utenti. Un valido esempio di tale prospettiva è rappresentato dallo sviluppo di percorsi formativi di prossimità, realizzati all'interno delle abitazioni delle donne immigrate:

Si tratta di docenza a domicilio per piccoli gruppi di donne. Questa idea [...] è nata per cercare di far seguire un percorso di apprendimento anche a donne che vivono in condizioni di marginalità sociale, come per esempio donne bengalesi che si trovano in Italia da sette anni e non sono mai andate a un corso di italiano [...], perché il rapporto con la società è filtrato o dal marito o dal figlio, [...] quindi attraverso la mediazione abbiamo conosciuto alcune donne che ci hanno ospitato nelle loro case – una donna mette a disposizione la propria casa e ospita altre cinque, sei persone (GF. 1).

In questa esperienza, il contesto di apprendimento assume caratteristiche del tutto particolari, con una connotazione emotivo-affettiva inedita anche per la stessa docente:

Entri in un'intimità incredibile, dove appunto non esiste il filtro affettivo, [...] anzi ce l'ho io, che vado in casa loro; sono io che entro in un mondo nuovo, sono io che imparo parole bengalesi e cingalesi per cercare di capire cosa dicono fra di loro. [...] Non c'è quella struttura della classe; è assolutamente più informale come ambiente. Si prende il tè insieme, si fanno quattro chiacchiere, si gioca con i bambini, la signora si alza e stende i panni, cioè succede un po' di tutto (GF. 1).

L'insegnante osserva, inoltre, che anche in un contesto inedito, una volta promosso un clima positivo, le metodologie didattiche più audaci non incontrano resistenze nelle partecipanti:

In un ambiente di questo genere io ho trovato utile il gioco didattico [...] Abbiamo fatto una prossimità con un gruppo, un piccolo gruppo di donne pakistane analfabete. Fare una prima alfabetizzazione usando i giochi è stato istruttivo, soprattutto per loro, ma tantissimo anche per noi. Adorano le parole crociate, adorano [...] quando si crea un po' di competizione, quando si lavora in gruppo (GF. 1).

In altri contesti, per facilitare la relazione tra l'utente immigrato e il servizio, vengono impiegati mediatori interculturali, vale a dire operatori sociali che facilitano la comunicazione tra individuo, famiglia e comunità nell'ambito di una prospettiva interculturale¹:

1. Una buona definizione della figura del mediatore interculturale è offerta da un documento della Conferenza delle Regioni e delle Province autonome, nel quale si afferma che "il mediatore interculturale è un operatore sociale che facilita la comunicazione tra individuo, famiglia e comunità nell'ambito delle azioni volte a promuovere e facilitare l'integrazione sociale dei cittadini immigrati. Svolge attività di mediazione e di informazione tra i cittadini immigrati e la società di accoglienza favorendo la rimozione delle barriere culturali e linguistiche, la valorizzazione della cultura di appartenenza, promuovendo la cultura dell'accoglienza, l'integrazione socio-economica e la fruizione dei diritti e l'osservanza dei doveri di cittadinanza.

Il mediatore interculturale facilita l'espressione dei bisogni dell'utente da un lato e delle caratteristiche, risorse e vincoli del sistema d'offerta dall'altro, propone le prestazioni, collabora con gli Enti/gli operatori dei servizi pubblici e privati affiancandoli nello svolgimento delle loro attività e partecipando alla programmazione, progettazione, realizzazione e valutazione degli interventi.

Ha un'adeguata conoscenza della lingua italiana, una buona conoscenza della lingua madre o della lingua veicolare scelta ai fini della mediazione e dei codici culturali sottesi del gruppo immigrato di riferimento e dell'ambito situazionale in cui l'attività si svolge. È dotato di adeguate capacità comunicative, di relazione e di gestione dei conflitti" (Conferenza delle Regioni e delle Province autonome, 2009: 8).

Abbiamo avuto delle mediatrici, molto inserite nella comunità, che ci hanno aiutato; [...] anche il passaparola fra di loro: “Fate di nuovo corsi in casa”, “davvero?” [...] “ti mando dalla mia amica”, “venite a casa mia vi porto questa, quest’altra e quest’altra signora”. La mediazione [...] serve (GF. 1).

3.1.3. *Metodologie educative adottate*

Nel corso dell’indagine, gli intervistati hanno descritto un’ampia gamma di metodologie educative adottate nelle iniziative di formazione rivolte agli immigrati (lezioni frontali, gruppi di lavoro, didattica laboratoriale, attività ludiche ed espressive, ecc.).

Una osservazione preliminare è doverosa in riferimento al fatto che, nell’approfondimento delle metodologie educative adottate, i riferimenti teorici citati dagli intervistati sono spesso di altissimo profilo, a testimonianza di una profonda consapevolezza pedagogica posseduta da responsabili e docenti delle scuole di italiano per migranti. La loro esperienza si iscrive, senza dubbio, nell’orizzonte del più avanzato filone democratico della storia dell’educazione italiana. Una docente afferma:

Le nostre pratiche intrecciano intuizioni, scoperte e strumenti derivati dai CEMEA (Centri d’Esercitazione ai Metodi dell’Educazione Attiva), per l’approccio laboratoriale dall’MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) e il metodo naturale di Célestin Freinet, per la cooperazione in classe, l’utilizzo del testo libero e della correzione collettiva. La lezione di don Milani e della Scuola di Barbiana per il rapporto tra scuola, città, cittadinanza (Int. 3).

Per ciò che concerne, nello specifico, le metodologie educative adottate, nel corso di un gruppo focus, viene osservato che gli approcci impiegati differiscono in relazione ai bisogni dell’utenza, in vista di risposte effettivamente coerenti con le caratteristiche del pubblico della formazione:

C’è bisogno di un insieme di metodologie, non c’è una risposta unica, ma ci sono una serie di risposte che vanno applicate a contesti differenti [...]. Io lavoro solo con donne, [...] è un discorso diverso se si lavora con uomini, se si lavora con rifugiati (GF. 1).

Un’altra docente spiega:

Noi abbiamo adottato [...] un approccio cosiddetto integrato, che vede proprio l’alternarsi, a seconda delle circostanze, a seconda dell’utenza, [...] sia di un approccio comunicativo, che di metodologie attive, ludiche, piuttosto che di attività strutturali, esercizi (GF. 1).

Un’altra docente riferisce dell’ampia gamma di metodologie adottate nei percorsi formativi nel modo seguente:

Le lezioni sono molto varie. Possono essere frontali; laboratoriali e organizzate secondo una modalità comunicativa che prevede soprattutto il dialogo inizialmente. Il laboratorio con bambini e adolescenti in genere prevede attività di racconto di fiabe, invenzione di storie ed attività teatrali (Int. 13).

Viene poi osservato che l'approccio didattico si modifica anche in relazione alla precedente esperienza di scolarizzazione del discente: "La grande differenza, per noi, è tra chi è scolarizzato, nella sua lingua, e quindi alfabetizzato, e chi non lo è. [...] Perché a prescindere dalla lingua di provenienza, il lavoro cambia completamente" (GF. 2). In questo senso, l'alto livello dell'esperienza formativa pregressa, frequentemente riscontrato dai docenti delle scuole nei discenti, scaturisce direttamente dall'elevato profilo formativo registrato più complessivamente nella popolazione immigrata che vive nel nostro paese:

Noi abbiamo visto [...] che i nostri studenti hanno un tasso di scolarizzazione molto elevato: abbiamo una media di laureati che sta intorno al 18% [...], per i diplomati siamo sul 39-40%, però, fanno i camerieri a nero, se va bene, la sera da qualche parte. Hanno anche lauree sofisticate, abbiamo tanti asiatici che sono laureati in matematica, in gestione aziendale, però non sono titoli riconosciuti (GF. 2).

Le metodologie adottate nei percorsi formativi si alternano di volta in volta anche al fine di mantenere un alto livello di interesse da parte dei partecipanti:

Le metodologie didattiche utilizzate sono molteplici in quanto si predilige un approccio cosiddetto "integrato". Quindi si alternano momenti di spiegazione frontale a momenti di esercitazioni in coppia o in piccoli gruppi, momenti di correzione in plenaria a momenti di autocorrezione. Inoltre viene stimolata la curiosità e i momenti di confronto interculturale (Int. 2).

In generale, nello svolgimento della didattica vengono privilegiate attività indirizzate prioritariamente all'acquisizione di abilità comunicative nel contesto quotidiano di vita e di lavoro. L'offerta formativa si caratterizza, così, per un approccio orientato alla facilitazione della comunicazione, mediante attività di conversazione, scrittura e comprensione linguistica:

In classe viene utilizzato principalmente l'approccio comunicativo, le lezioni prevedono per una buona parte conversazione e dialogo su vari input, sia forniti dall'insegnante che dagli studenti stessi. Il restante tempo è dedicato ad attività [...] come lettura e scrittura in italiano, esercizi sulla grammatica. È favorito un approccio integrato che stimoli le facoltà comunicative degli studenti a partire dalla propria esperienza e dall'esperienza comune. Sono previste attività pratiche che permettano agli studenti di associare la lingua ad un'esperienza diretta e ad attività di ascolto e comprensione di storie e canzoni (Int. 8).

Un'altra intervistata approfondisce le potenzialità dell'approccio comunicativo:

Nello svolgimento delle lezioni viene utilizzato il metodo comunicativo-funzionale che favorisce il raggiungimento della competenza linguistico-comunicativa mirata ad agevolare l'uso della lingua in situazioni comunicative concrete. [L'organizzazione] opera attraverso una metodologia "situazionale": rispetto allo studio degli aspetti formali della lingua, si privilegia lo sviluppo delle abilità comunicative e della capacità di esprimersi in contesti legati alla vita quotidiana. Le unità didattiche tematiche sono volte a stimolare l'interesse personale ed a rispondere ad esigenze pratiche. Si cerca così di massimizzare la spendibilità sociale dei contenuti dei corsi, e di fornire uno strumento pratico per sviluppare la propria socialità, accedere ai servizi essenziali del territorio e promuovere l'empowerment delle corsiste, nella quotidianità come in campo professionale (Int. 1).

Frequentemente l'azione didattica si sviluppa in base ad un tema specifico, che consente a tutti i discenti di sentirsi partecipi nelle differenti attività di comunicazione, laboratorio, narrazione, lettura, lezione frontale, ecc.:

Scegliamo un tema per fare didattica, che può essere "il posto", attraverso vari input: [...] la letteratura, un racconto per bambini o un film, una canzone, e da lì parte un percorso che può essere di ambienti naturali, la città, la campagna e poi si può parlare di un posto metaforico (il mio posto quale può essere), [...] poi continuiamo con un laboratorio. Dopo il laboratorio manuale segue la narrazione, una narrazione che può essere scritta o orale e [...] da questo materiale [...] tiriamo fuori le lezioni di lingua (GF. 2).

Una docente precisa che lo studio della grammatica della lingua italiana viene proposto secondo una modalità induttiva: ad una impostazione di tipo tradizionale, per la quale dallo studio di principi generali si passa alle applicazioni in casi particolari, si preferisce un'attività organizzata di osservazione e riflessione su esperienze e fatti, fortemente connessi ai contesti di vita dei discenti, dai quali si risale a principi generali. Una docente spiega:

La grammatica viene sempre fatta nel modo più induttivo possibile, facendogli cercare di osservare proprio quello che emerge [...] dalla classe, da quello che ascoltano, [...] libri [...] si alternano [a] [...] volantini della spesa, informazioni, annunci sui giornali. E le uscite [...] abbiamo cercato di farle diventare materiale didattico, nel senso che [...] nel corso [di esse] [...] abbiamo cercato dei momenti per fermarci a fare un po' di didattica, partendo da quello che stavano guardando (GF. 2).

In questa prospettiva, anche l'apprendimento di nozioni di grammatica viene quindi realizzato sempre a partire da un approccio comunicativo, facendo leva sull'interlingua, ovvero quella particolare lingua sviluppata

dal discente durante l'apprendimento di una seconda lingua, che mantiene aspetti della lingua madre, con alcune innovazioni:

La grammatica, secondo me, [...] va insegnata: [...] la distinzione che hanno le parole all'interno della frase, qual è l'importanza di utilizzare un verbo all'interno della frase, insegnare le parole nella loro famiglia. Va spiegata più così [...] che non ad argomenti troppo astratti. Quindi si lavora molto in classe sull'interlingua, il mio metodo fondamentale è iniziare a parlare con la classe [...] e poi dalla discussione, da quello che emerge, inserire la nozione o l'esercizio o l'approfondimento per il famoso principio "n+1": [...] le cose che sai, più la cosa che non sai (GF. 2).

L'obiettivo è, pertanto, quello di perseguire l'acquisizione, non soltanto, di conoscenze linguistiche, ma di più articolate competenze comunicative, indispensabili in un percorso di effettiva integrazione sociale nell'ambito sociale, formativo e lavorativo. Una docente racconta:

Noi lavoriamo molto con l'approccio comunicativo, come immagino tutti quanti, la grammatica è sempre induttiva, facciamo lavorare molto i gruppi. [...] Mi piace anche fare gli esercizi strutturali, grammaticali, alla fine "tutti insieme appassionatamente", una frase per uno nell'esercizio, perché per loro [i discenti] è estremamente gratificante [...] scoprire la regola e applicarla [...] e chiunque abbia studiato una lingua straniera sa che è gratificante, un pochino di strutturalismo vecchia scuola: ma perché no? (GF. 1).

Va osservato che il "gruppo classe" rappresenta il contenitore che dà senso all'intera esperienza formativa del soggetto e che permette fondamentali itinerari di rielaborazione del proprio vissuto biografico. A questo proposito una responsabile di una organizzazione racconta:

La scuola di italiano si rivolge e opera con stranieri migranti attraverso la sua funzione principale di riscoperta della parola e facilitazione della comunicazione. Per i migranti la scuola è luogo ideale di ospitalità e cura, perché garantisce continuità nella relazione e utilizza il gruppo valorizzandolo, sia come strumento di apprendimento che di cura dei singoli. La scuola mira, da una parte, al recupero della memoria della propria storia individuale e, contemporaneamente, alla creazione di un nuovo contesto di appartenenza, di creazione di nuove identità e di testimonianza al presente (Int. 3).

Una docente riferisce che, alla base di tale approccio, vi è l'idea che l'occasione di apprendimento debba rafforzare competenze di diversa natura e, soprattutto, di carattere socio-relazionale:

L'apprendimento della lingua italiana non può avvenire per gli stranieri se non attraverso l'acquisizione di una nuova identità "di residenza": facilitando l'espressione del sé, aumentando l'autostima dei partecipanti, offrendo nuove possibilità

identitarie e nuove appartenenze relazionali, sostenendo affettivamente le persone, favorendone la fuoriuscita da dimensioni di isolamento, aumentando la capacità di resilienza degli individui e offrendo la possibilità di vivere dimensioni distensive, creando un “ritmo strutturante”, nelle lunghe attese destrutturanti necessarie ai processi di integrazione (attese per la regolarizzazione, per l’inserimento professionale, per il ricongiungimento familiare, ecc.) (Int. 3).

Sempre nella prospettiva di promuovere l’acquisizione di competenze comunicative, vengono predisposti, in qualche caso, appositi momenti di conversazione su temi scelti dai partecipanti, come spiega un docente:

Fuori dai gruppi-classe, abbiamo fatto delle riunioni a parte, con gli studenti disponibili, per [...] fare dialogo su dei temi che sceglievano loro. [...] Per esempio, è emerso il fidanzamento, il matrimonio, erano interessati a sapere quello che succedeva qui in Italia, uno mi ha chiesto i funerali come funzionano qui (GF. 2).

In questo contesto, particolare cura viene posta nella ricerca di metodologie didattiche in grado di valorizzare la pluralità di esperienze, stili comunicativi, percorsi di ridefinizione identitaria, in un’ottica di ricerca “aperta”, condivisa da insegnanti e discenti, che può essere definita, a buon diritto, autenticamente “interculturale”. Nei percorsi formativi promossi dalle scuole di italiano per stranieri viene infatti praticata una prospettiva di dialogo interculturale, attraverso un processo – per citare un noto documento del Consiglio d’Europa – di scambio di vedute aperto fra persone e gruppi di origini culturali diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci (Consiglio d’Europa, 2008: 17). Una intervistata illustra questa dimensione nel modo seguente:

Insegnare la lingua italiana a un gruppo di migranti adulti pone [...] l’insegnante di fronte alla necessità di avviare, insieme agli studenti, un processo di ricerca soprattutto sulle metodologie didattiche, nonché sulle modalità di approccio alla persona, in quanto non c’è una lingua parlata comune e questo comporta una ricerca in se stessi e nelle proprie possibilità comunicative; non c’è una cultura comune e questo comporta una ricerca con l’altro, dei “punti di contatto” culturali condivisibili; il gruppo è esso stesso eterogeneo al suo interno, per età, provenienze geografiche e culturali, storie di migrazione in Italia e questo stimola l’insegnante a ricercare un modo di facilitare le relazioni e lo scambio all’interno del gruppo; occorrono strumenti nuovi in grado di “parlare” a tutti, questo pone l’insegnante ancora una volta in una ricerca (Int. 3).

A questo proposito una insegnante racconta un episodio divertente:

Sulla famiglia abbiamo chiesto a tutti gli studenti di disegnare il loro nucleo familiare allargato chiaramente sia ai nonni e bisnonni [...]. C’è stato un ragazzo [...] della Somalia che mi ha disegnato come nucleo familiare, sette nonni! (GF. 1).

Una docente spiega quanto questa prospettiva interculturale la coinvolga in prima persona, in vista di quella “educazione problematizzante”, definita da Paulo Freire come un’attività di insegnamento che è sempre anche di apprendimento, dal momento che “l’educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l’educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa” (Freire, 2004: 69):

Io utilizzo moltissimo lo scambio linguistico in classe: io imparo [...] in bengalese, tu impari in italiano; io imparo il “sole” in arabo, tu lo impari in italiano, con i ragazzi funziona tantissimo, loro si divertono tantissimo e per le parole che si dicono nella lingua madre si trova subito il corrispettivo italiano (GF. 2).

Questo presupposto obbliga, poi, i docenti a progettare modalità educative originali e innovative, in una prospettiva realmente “sperimentale”:

Negli anni la nostra associazione ha elaborato un proprio approccio alla didattica dell’italiano L2 per le persone straniere costruendo un metodo sperimentale che si avvale di diverse scuole e contributi. A scuola: rendiamo presenti e attivi i corpi attraverso giochi, canti, laboratori manuali, materiali grammaticali manipolabili; accogliamo e stimoliamo le narrazioni dell’esperienza presente e accogliamo e stimoliamo la memoria attraversando quei temi antropologici universali che tendono ad accomunare le persone in condivisione di esperienze; non scindiamo mai l’analisi grammaticale dal senso del discorso, dal linguaggio vivo e comunicativo degli studenti e studentesse presenti qui e ora; stimoliamo l’immaginazione e l’identificazione attraverso storie e miti; stimoliamo l’espressione e la condivisione con immagini e oggetti (Int. 3).

In alcuni casi, tali innovazioni scaturiscono dall’esigenza concreta di offrire risposte alle necessità di un pubblico particolare, come nel caso delle donne migranti:

L’approccio adottato per la realizzazione delle attività corsuali si compone di una molteplicità di metodologie adottate ad hoc per il target femminile, con l’obiettivo del rafforzamento delle competenze linguistiche come strumento per conquistare una socialità compiuta, una piena consapevolezza di sé, dei propri diritti e doveri in quanto donne e cittadine, un migliore accesso alle opportunità lavorative e di fatto uno sbocco concreto verso l’autonomia e l’empowerment (Int. 1).

Uno dei temi che emerge in modo ricorrente nelle interviste e nei gruppi focus è, poi, quello concernente possibili strumenti a sostegno della frequenza dei discenti ai percorsi di formazione, che, come racconta una intervistata, appare spesso discontinua: “Abbiamo circa 50 iscritti, ma la frequenza ovviamente non è regolare” (GF. 2). Riflettendo su tale criticità, determinata da impellenti necessità di vita e di lavoro dei discenti, un’al-

tra intervistata aggiunge che una organizzazione modulare della didattica potrebbe risultare strategica, con un'organizzazione del curricolo, delle risorse, del tempo e dello spazio che preveda l'impiego flessibile di segmenti dell'itinerario di insegnamento-apprendimento, denominati moduli, con struttura, funzioni ed estensioni variabili, ma formalmente ed unitariamente definite (Domenici, 1998: 117). Questo approccio consente di predisporre singole esperienze omogenee ed unitarie nell'ambito di un più esteso percorso formativo:

Una soluzione [...] [potrebbe] anche essere quella di [...] diversificare i percorsi e approfondire l'offerta linguistica grazie a moduli di micro lingua, che potrebbero decisamente aumentare la motivazione [...], [nonché] improntare il corso alla massima flessibilità per permettere inserimenti nuovi di allievi e presenze discontinue (Int. 1).

In questo scenario, particolare attenzione viene posta alla dimensione dell'ascolto e della condivisione, anche in vista della promozione di un clima accogliente e di opportunità di socializzazione:

Grande attenzione viene posta sulla metodologia dell'ascolto e della condivisione: le iscritte ai corsi L2 per sole donne sono spesso entrate in Italia per ricongiungersi al coniuge o alla famiglia, oppure con permessi di lavoro autonomi, per lo più legati a forme di lavoro precario come badante o colf. Tutte, da quando si trovano in Italia, hanno in comune un certo grado di "segregazione sociale", in quanto le occasioni di socialità, così come le occasioni di accedere alla vita culturale del territorio, sono per loro molto ridotte, se non inesistenti (Int. 1).

Va osservato che le scelte formative e didattiche sono orientate proprio alla promozione di un clima di apprendimento aperto, in grado di stimolare i partecipanti a impiegare attivamente le proprie risorse intellettuali. Una responsabile spiega:

L'obiettivo primario dell'insegnante è quello di proporre attività che facciano sentire l'apprendente a proprio agio [...] e parte attiva nel processo di apprendimento, con l'esplicitazione delle pre-conoscenze, le attività di pre-lettura, la comprensione e post-lettura, l'individuazione delle regole grammaticali attraverso un percorso induttivo. Le attività proposte seguono un percorso che va da una comprensione globale di un determinato input ad una comprensione via via più analitica che permetta di analizzare e, successivamente, reimpiegare il lessico e alcune delle strutture linguistiche incontrate (Int. 9).

Alla qualità della relazione educativa, sia tra l'insegnante e i discenti sia all'interno del gruppo classe (nel quale vengono attivati processi di insegnamento-apprendimento orizzontali tra i partecipanti), viene assegnato

grande rilievo nelle scuole di italiano per stranieri, persino in momenti extra-didattici:

Noi siamo tre, anche quattro, a volte addirittura in cinque in aula, per cui c'è un rapporto tra formatori e [discenti] [...] a volte non uno a uno, ma quasi [...]. Cerchiamo sempre di stabilire delle relazioni molto personalizzate, soprattutto coi giovani, tant'è che usiamo sempre fare una pausa a metà lezione in cui si fa merenda, che è [...] un momento d'oro, preziosissimo, perché lì veramente puoi stabilire un dialogo personale con i giovani; [...] è fondamentale avere quella cura di riuscire a stabilire anche un rapporto personale, e ci riusciamo tant'è che, a distanza di anni i vecchi studenti, ogni tanto, telefonano, ci chiamano o addirittura passano in aula e vengono a salutarci, soprattutto nei momenti particolari, che ne so: quando ottengono il permesso di soggiorno, quando gli muore un parente, nei momenti così della vita (GF. 1).

Va osservato che la relazione di fiducia tra l'insegnante e l'allievo diviene uno straordinario spazio di mediazione interculturale nei momenti di criticità che il soggetto migrante vive nel percorso di integrazione. Quando il discente sperimenta un contrasto con le istituzioni o il sistema dei servizi, l'insegnante è l'unico soggetto che può svolgere una indispensabile e delicata attività volta a spiegare motivazioni e dinamiche dei processi in corso, riducendo il livello di conflittualità:

Quest'anno [...] i centri per minori [...] sono stati "colpiti" [...] dagli accertamenti dell'età del Comune, [...] da marzo scorso fino ad oggi questi ragazzi sono stati convocati dal Comune per l'accertamento dell'età. [...] E questo, purtroppo, ha inserito un elemento, nelle classi, di non tranquillità [...]. E, quindi, ecco che l'insegnante diventa anche la persona di fiducia [...]. L'elemento della fiducia che poi si instaura è, insomma, "tu da che parte stai?" [...]. Quindi, il metodo che ho utilizzato per fronteggiare queste emergenze è stato anche lì il dialogo, l'espressione delle proprie perplessità, la comprensione di quello che gli stava accadendo, quindi ribadire in classe come ha funzionato tutto il sistema, quali sono i loro diritti, perché stanno facendo questi controlli sull'età, a chi si potevano rivolgere [...]. Quindi un po' l'insegnante deve essere anche formato su questi aspetti (GF. 2).

Particolarmente prediletta in molte scuole di italiano è, poi, una metodologia di ispirazione "attivista", che pone il discente come soggetto attivo del proprio processo di apprendimento, superando modalità tradizionali direttive (ad esempio la lezione frontale) con lavori di gruppo, progetti, giochi di ruolo, attività di simulazione, anche al fine di favorire la comunicazione orizzontale nel gruppo: "Nel caso di giovani studenti, si adottano metodologie di educazione attiva, lavori di gruppo o giochi di competizione. Nel caso di adulti, si fa ricorso a lezioni frontali e gruppi di lavoro" (Int. 4). Un altro intervistato spiega:

Durante il corso si utilizzano diversi approcci, il meno utilizzato è quello delle lezioni frontali, che vengono svolte solo in poche lezioni come ulteriore rafforzamen-

to o come riepilogo degli argomenti già trattati. Molto utilizzati sono i gruppi di lavoro, i role play e l'apprendimento basato sull'autocorrezione degli errori (Int. 5).

A questo proposito, una docente spiega l'efficacia della didattica cooperativa, nella quale il processo di apprendimento viene attivato all'interno di una interazione cooperativa tra i discenti, che acquisiscono saperi e competenze in un'esperienza collettiva:

[L'approccio] cooperativo è molto efficace [...]. Abbiamo fatto dei lavori manuali, [...] utilizzando i pennarelli, ritagliando i giornali, perché abbiamo cercato lavoro, abbiamo [...] forse anche trovato lavoro; abbiamo fatto delle lettere di [...] candidatura [...]. E quindi forse questo li ha portati anche a collaborare, a scrivere, a fare proprio insieme (GF. 1).

L'approccio cooperativo nell'ambito dei percorsi formativi per i migranti acquisisce, poi, una connotazione del tutto particolare, dal momento che i contesti nei quali la formazione si svolge sono contraddistinti da una impostazione decisamente interculturale:

È molto interessante il confronto interculturale che da noi emerge: si prendono in giro, s'aiutano a vicenda. A volte vedo un ragazzo del Mali e uno del Bangladesh che parlano, vado lì, [mi chiedo:] ma che si staranno dicendo? In italiano, poi. Come farebbe qualunque altro adolescente, magari prendono in giro la maestra o un compagno. Tra l'altro noi abbiamo sempre usato metodologie attive interculturali, prima nelle scuole con gli alunni italiani, adesso con le classi miste e quello che mi piace è che stiamo cercando di portarlo anche nel [corso di italiano] L2 (GF. 1).

Alle modalità didattiche frontali sono sempre affiancate, così, iniziative maggiormente partecipative, come ad esempio attività ludiche e di simulazione, come racconta una responsabile:

La metodologia didattica per gli adulti è costituita dalla lezione frontale con role play a fine lezione. Con gli adolescenti la metodologia è sempre con lezioni frontali intervallate da lavori di gruppo come testing in itinere. A metà corso e fine corso sono previsti laboratori con tecnica esperenziale tramite lavori di gruppo su tematiche varie per lo più agganciate a festività importanti, usanze e giornate da ricordare (Int. 6).

Un altro intervistato racconta: "Le lezioni sono articolate in modo da favorire l'interattività, con esercizi collettivi, simulazioni, role play, ecc." (Int. 10).

In alcune scuole di italiano, l'approccio ludico viene adottato per costruire percorsi di apprendimento nell'ambito di contesti di socializzazione aperti che facilitino il perseguimento degli obiettivi didattici promuovendo al contempo la motivazione e il coinvolgimento. Una docente spiega:

Il momento della lezione dovrebbe essere percepito dagli studenti come un momento di “cura di sé” e questo acquisisce più valore in contesti nei quali il lavoro quotidiano impone la cura di altri (pensiamo ad esempio al lavoro di badante). Per questi motivi diamo particolare importanza alla metodologia ludica d’insegnamento. [...] Questa metodologia assegna al gioco un valore strategico per raggiungere obiettivi sia linguistici (le abilità comunicative, le competenze lessicale e grammaticale) sia formativi (lo sviluppo cognitivo, culturale, delle competenze sociali e interazionali). Attraverso il gioco è stato dunque possibile stimolare la motivazione ad apprendere da parte degli studenti, presentare materiale linguistico in modo diverso, far esercitare la lingua in maniera rilassata, creare un contesto autentico e significativo per lo studente (Int. 7).

Nel corso di un gruppo focus, una docente spiega poi come, vinte le resistenze iniziali, il gioco possa effettivamente rappresentare una opportunità non solo formativa ma anche di cura di se stessi:

Inizialmente magari si fa un po’ di fatica a lasciarsi andare al gioco [...], però superato il primo irrigidimento, [...] diventa la chiave per interagire con l’insegnante, e fra di loro, in modo molto più libero, e soprattutto [...] quelle due ore passate insieme sono piacevoli. [...] [I discendenti] dedicano poco tempo al relax, allo svago (soprattutto le mamme e le persone che fanno professioni come la badante), [...] ridendo, scherzando, giocando, imparano allo stesso tempo (GF. 1).

Precedenti esperienze di apprendimento in contesti tradizionali di didattica di tipo prevalentemente frontale possono però essere all’origine di una certa resistenza al coinvolgimento in attività ludiche:

Ci sono delle aule [...] dove i ragazzi arrivano e spostano i banchi, rimettono in ordine, e quindi il loro intento è quello di riorganizzare l’aula come se dovesse assistere a una lezione di quelle tradizionali, dove c’è la cattedra da una parte e gli studenti dall’altra. [...] È un’abitudine mentale [...] a seguire delle lezioni esclusivamente frontali. E, in genere, [...] sono studenti che provengono da [...] un’impostazione direttiva (GF. 1).

In altri casi, sono gli insegnanti che possono manifestare una qualche resistenza alle metodologie attive, come nel caso di docenti volontari anziani:

[La nostra] è un’associazione che si rivolge agli anziani e propone [loro] di esercitare delle attività di cittadinanza attiva, tra cui insegnare l’italiano agli stranieri, quindi all’interno della scuola ci sono insegnanti anziani, che non sempre provengono da una professione di docente [...] [e che] fanno molta resistenza ad applicare delle tecniche ludiche [...] ed è divertentissimo vedere la relazione tra un anziano e i giovani (GF. 1).

Particolarmente interessante è, in questa prospettiva di didattica laboratoriale, l’utilizzo della visita didattica “nei luoghi di vita quotidiana (poste,

mercato, ecc.) e [...] ai monumenti di Roma” (Int. 11). Tale approccio assume una doppia valenza di promozione sia culturale sia socio-economica, come racconta una intervistata:

Abbiamo cercato di fare delle cose fuori [dalla scuola], di portarli a vedere dei luoghi della città che loro non conoscevano, sia culturali sia che potessero essergli utili dal punto di vista del lavoro. Per esempio siamo andati a visitare un centro di orientamento al lavoro, che era una cosa che ci avevano chiesto, li abbiamo portati all’Auditorium, alle Catacombe [...], e questa cosa mi sembra che piaccia molto (GF. 2).

Una docente precisa che le visite vengono preparate con cura all’interno del percorso formativo, attraverso un’attenta attività didattica propedeutica, che impone anche la predisposizione di specifici materiali:

[Prima della visita] abbiamo fatto tutto un lavoro di preparazione di materiali, giornali illustrativi, lessico, cose, e poi anche durante l’uscita [...] prima abbiamo provato a chiedere [ai discenti] di fare delle domande [alla guida], quindi abbiamo preparato anche le domande. [...] Poi [abbiamo chiesto ai discenti] di scrivere qualcosa sulle impressioni [...], e ognuno riallacciava [le cose viste] a un proprio vissuto (GF. 2).

La valenza e le diverse tipologie delle visite didattiche e di conoscenza del sistema dei servizi sul territorio vengono descritte da una intervistata con le seguenti parole:

Per creare uno spazio di protagonismo e socializzazione anche al di fuori dell’aula di italiano, vengono organizzate gite didattiche tematiche di approfondimento e scambio “fuori dal libro”, come ad esempio “gite” al consultorio, visite alle biblioteche comunali, visite ai parchi di Roma, gite presso luoghi di interesse femminile, ecc. In queste occasioni non solo si ha l’opportunità di riappropriarsi di alcuni spazi pubblici e di cittadinanza andati persi con l’esperienza migratoria, ma la diversità etnica e culturale delle partecipanti stimola l’interazione comunicativa e l’apprendimento interculturale (Int. 1).

La visita didattica è volta ad incoraggiare, in modo particolare, l’autonomia del soggetto. Una docente spiega che si cerca anche “[di] segnalare cose che possono fare loro [i discenti] autonomamente, auto-organizzandosi in piccoli gruppi” (GF. 2). Va osservato che la finalità della promozione dell’autonomia emerge, in modo interessante, anche in un’esperienza di welfare “partecipativo” e “auto-organizzato”, ispirato ad un principio di corresponsabilità, per il quale ciascuno dei discenti è responsabile dei processi attivati nella scuola di italiano:

Da noi si attua questa sorta di “corresponsabilità” [...], il fatto che ognuno si senta responsabile, apporti qualcosa, quindi in termini non solo di lavoro, ma anche

di soldi, perché c'è anche chi lavora e guadagna bene tra gli studenti, o chi lavora e guadagna insomma, ognuno porta qualcosa: anche denaro. Quindi noi, non solo riusciamo a coprire le spese, che sono basse, ma riusciamo anche a pagare delle bollette a chi ne ha bisogno [...]. È una dinamica che io definisco virtuosa (GF. 2).

La stessa responsabile della scuola aggiunge che il principio della corresponsabilità favorisce anche il successo formativo dei discenti:

Responsabilizziamo gli studenti mediante l'uso – quando possono [...] – del manuale tascabile e dalla grafica accattivante che integriamo con altro materiale anche autoprodotta; li coinvolgiamo sempre in ogni attività anche extra scolastica quindi, a mio parere, farli sentire parte del sistema è estremamente importante anche al fine di favorire il successo didattico (Int. 12).

Nel corso delle interviste, è stata inoltre approfondita la rilevanza di strumenti di narrazione autobiografica o persino attività di coinvolgimento dei partecipanti a livello cognitivo, affettivo e corporeo. Una intervistata spiega:

L'acquisizione di una nuova lingua è per la persona migrante un delicato processo di ri-costruzione identitaria, necessaria a collegare il qui e l'altrove e a superare la spezzatura di vita che la migrazione porta con sé. Nell'insegnamento di una nuova lingua diamo risalto agli aspetti semantici e comunicativi. Attingiamo fin dai primi passi dell'apprendimento nelle memorie delle persone e dunque nella narrazione autobiografica e nella condivisione di esperienze vissute nel presente, considerando la motivazione all'apprendimento soprattutto legata all'esigenza espressiva del sé e alla costruzione di nuovi legami. Privilegiamo la didattica operativa, che coinvolga la persona nella sua interezza (a livello cognitivo, affettivo, corporeo). La nostra scuola è scuola del fare, utilizza la dimensione circolare e laboratoriale, il corpo, il canto, l'attività manuale, gli strumenti operativi per l'apprendimento grammaticale (mutuati da quelli elaborati da Maria Montessori per i bambini), utili in particolare nell'affrontare l'analfabetismo (Int. 3).

Un intervistato spiega che il bisogno di raccontarsi dei discenti viene soddisfatto in alcune scuole attraverso apposite iniziative di visita didattica, mentre, in altri casi, tale dimensione viene perseguita nei momenti di socializzazione:

Il raccontarsi, l'auto-narrazione, sono importantissimi. Però vanno create le condizioni. [...] Alcune scuole per la loro metodologia [...] creano un po' una condizione di comunità: stanno insieme, cucinano, si creano momenti nei quali è più facile questo scambio. [...] Noi siamo affollati in classe, [...] però lo facciamo fuori: ecco perché tante iniziative esterne, passeggiate, dove si sta insieme, o anche i laboratori che abbiamo fatto: il laboratorio fotografico, il laboratorio teatrale, perché una giornata passata insieme nel fare cose [...] produce dal punto di vista del dialogo, della comunicazione, della ricerca anche lessicale dei termini più opportuni, come dieci lezioni, e in quelle occasioni emerge finalmente questo bisogno enorme che hanno gli immigrati di raccontarsi (GF. 2).

Va osservato che la narrazione assume una valenza prettamente interculturale, dal momento che, come sottolinea una insegnante, consente ai soggetti di raccontarsi stabilendo interazioni con gli altri al di là della singola provenienza culturale:

Noi usiamo [la narrazione] [...] come uno strumento educativo. Perché la narrazione? Perché permette di raccontare alle persone anche con poca conoscenza della lingua, con una sola parola, oppure creandolo l'oggetto, qualcosa di sé [...]. Nel quartiere [vivono] [...] tante comunità: Bangladesh, India, Egitto, Marocco e tante altre, e [...] difficilmente si mischiano fuori, [...] quindi dentro la scuola si presentano nello stesso modo: arrivano il gruppo delle arabe, il gruppo delle bengalesi, il gruppo dell'India, [...]. La narrazione permette di far uscire loro e anche noi [...] dai confini della comunità (GF. 2).

Una docente spiega, inoltre, che i temi proposti durante il percorso formativo fanno leva su codici differenti (come quello verbale, iconico, gestuale o sonoro), al fine di perseguire il maggior coinvolgimento possibile dei partecipanti:

Gli argomenti trattati cercano sempre di essere aderenti agli interessi degli studenti, di stimolare la narrazione di percorsi autobiografici e di sviluppare uno sguardo critico e decentrato e vengono presentati [...] attraverso codici differenti (verbale, iconico, gestuale e sonoro) per favorire i diversi canali sensoriali (uditivo, visivo, cinestesico) (Int. 9).

Un'altra insegnante formula, a tale proposito, un esempio:

La musica ti dà la possibilità di imparare cantando e la struttura del testo, anche se non è necessariamente regolare, ti aiuta anche per affrontare questioni di vocabolario, lessico, grammatica (GF. 1).

A questo proposito, nel corso di un gruppo focus una docente osserva che le attività di insegnamento dell'italiano non dovrebbero veicolare una visione "miserabilista" del migrante, per la quale la lingua sarebbe funzionale solo a "sopravvivere" nel contesto di inserimento. È necessario invece restituire a tale percorso una visione di più ampio respiro:

Una cosa che ho notato e che mi dà sempre più fastidio: la ghetizzazione della L2 per i migranti. Nell'attività [didattiche] c'è sempre: come chiedere il permesso di soggiorno, come fare il ricongiungimento familiare; sempre queste tematiche un po' tristi, come se tu impari la lingua per cavartela con la "burocrazia impossibile" in Italia. Ti insegniamo a questo scopo: a chiedere il ricongiungimento, il codice fiscale, la tessera sanitaria [...]. Magari queste cose te le spiego se hai bisogno [...], ma francamente organizzare una lezione intorno al codice fiscale è di una tristezza assoluta. C'è proprio questa differenza con l'italiano per tutti gli altri, che è colorato: [invece] puoi parlare di pasta, di pizza, di Pasolini, di quello che ti pare (GF. 1).

In alcuni casi, nell'ambito del percorso formativo vengono sperimentate metodologie educative specifiche, come il metodo Montessori, che può rivelarsi utile soprattutto nei confronti di discenti analfabeti:

Ho sperimentato, dall'anno scorso, il metodo Montessori, che è nato con la didattica per bambini, ma ovviamente riproposta per gli adulti. Ho visto che funziona benissimo, perché con il metodo Montessori, leggere e scrivere è un'attività che non si fa con la penna in mano e col foglio e non si fa con il libro; si fa in maniera interattiva, si fa attraverso i sistemi di gioco, l'impatto, l'occhio, ecc. Di conseguenza le persone imparano a leggere e a scrivere senza aver mai preso una penna in mano (GF. 1).

In questa prospettiva di più ampio respiro, in alcune scuole vengono perseguiti anche obiettivi didattici solitamente trascurati nelle pratiche di insegnamento linguistico a favore dei migranti, perché relativi ad aspetti comunemente non ritenuti di immediata spendibilità da parte degli utenti, come, ad esempio, la scrittura corsiva:

Non so perché, [...] in genere il corsivo non si fa. Vuoi perché c'è poco tempo, vuoi perché gli obiettivi sono tanti e soprattutto di comunicazione, per cui pensare di insegnare il corsivo sembra una perdita di tempo. Però io mi sono sempre chiesta: ma questo giovane che oggi ha questa opportunità, se non la sfrutta adesso, arriverà a quarant'anni che ancora scrive a stampatello! E non so se questa riflessione personale in qualche modo l'ho trasmessa, ma ho visto che il corsivo li affascina. Il corsivo per me è anche un modo per parlare di sé, della personalità, il carattere, è il se stessi (GF. 1).

Altre scelte metodologiche di grande interesse vengono svolte in relazione all'analisi testuale e alla riflessione metalinguistica e metacognitiva nell'ambito del percorso formativo, descritte nel corso di un'intervista in questo modo:

Una parte importante viene riservata all'analisi testuale e alla riflessione metalinguistica e metacognitiva (saper essere e saper apprendere). Con l'analisi testuale, si cerca di fornire allo studente una bussola che lo aiuti ad orientarsi sempre meglio in un testo, riuscendo a realizzare con un'efficacia sempre maggiore le attività di focalizzazione, inferenziazione e interpretazione delle informazioni presenti. L'osservazione del testo, anche molto breve, e l'individuazione dei segnali logici, connettivi, indicatori temporali e spaziali [...] costituiscono i primi passi verso un'esplicitazione dei diversi schemi che sottostanno all'organizzazione testuale e delle funzioni discorsive o testuali. Con la riflessione metalinguistica e metacognitiva, invece, si intende guidare l'apprendente verso una maggiore consapevolezza dei meccanismi che sottostanno al funzionamento di una lingua per imparare a descriverli e a confrontarli con quelli della propria lingua materna o di altre lingue conosciute (competenza metalinguistica); delle caratteristiche del proprio modo di apprendere e delle strategie più efficaci al raggiungimento di un obiettivo didattico, recuperando quelle già apprese ed utilizzate nello studio di una L1 o di una LS (competenza metacognitiva) (Int. 9).

A questi obiettivi se ne aggiungono altri, specifici per le particolari fasce d'età dei discenti, come spiega la stessa intervistata:

Per gli alunni della scuola primaria: obiettivi linguistico-cognitivi adeguati all'età degli alunni, diverse metodologie di insegnamento della letto-scrittura in L2. Per gli alunni della scuola primaria e secondaria: percorsi di *italstudio* (utilizzo di testi semplificati e di tecniche di facilitazione del testo). Per gli adulti: percorsi di apprendimento della letto-scrittura con l'alfabeto latino, percorsi di educazione civica, uscite per visite culturali o di conoscenza dei servizi del territorio accompagnate da attività di preparazione prima dell'uscita e da attività di riflessione e fissazione successive all'uscita, percorsi di preparazione per l'esame di livello A2 presso i CTP [Centri per l'educazione permanente] (Int. 9).

Particolarmente innovativa appare, infine, la sperimentazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'ambito dei percorsi di insegnamento dell'italiano ai migranti. Come racconta un'intervistata, questo strumento consente di offrire risposte ai bisogni di coloro che, per motivi legati ad esigenze impellenti di vita e di lavoro, non possono frequentare percorsi strutturati:

Negli ultimi due anni [l'organizzazione] ha inoltre [sperimentato] metodologie e tecniche nuove a supporto di coloro impossibilitati a seguire corsi lunghi e strutturati e che studiano in autoapprendimento, come l'italiano su Skype e i "tandem". "4 chiacchiere online" è un servizio di L2 via Skype dove un docente esperto si mette a disposizione 2/3 giornate a settimana per conversazioni mirate a praticare quanto appreso in fase d'aula o in autoapprendimento dagli utenti. I "tandem" sono invece una modalità di apprendimento interculturale basata sul principio della reciprocità, attraverso la quale due persone di lingua diversa si scambiano "lezioni" finalizzate al miglioramento delle rispettive conoscenze linguistiche e culturali (Int. 1).

3.1.4. *L'educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale*

All'interno dei percorsi formativi di italiano come lingua seconda trovano spazio anche i temi della cittadinanza, che rappresentano un importante riferimento per un approccio formativo indirizzato all'integrazione sociale del discente. In questo senso, vengono promosse attività volte a stimolare una partecipazione attiva e consapevole del soggetto nella comunità, in una prospettiva di scambio interculturale. Una intervistata osserva: "La tematica dell'educazione alla cittadinanza viene integrata nella didattica, i temi della cittadinanza vengono trattati come spunti di riflessione linguistica" (Int. 5).

Va qui precisato, come sottolineato da un'intervistata, che la stessa competenza linguistica rappresenta di per sé una delle forme più rilevanti della cittadinanza:

La scelta [dell'organizzazione] è quella di affrontare l'educazione alla cittadinanza all'interno dei momenti di apprendimento della L2, per proporre la lingua come strumento veicolare al riconoscimento dei doveri e dei diritti che sono alla base dell'esercizio responsabile della cittadinanza e che porta ad acquisire un senso immediato di appartenenza comunitaria (Int. 1).

In molte scuole, il tema della cittadinanza emerge, così, spontaneamente all'interno delle attività didattiche, come nel caso di un laboratorio di *digital storytelling*, nel quale vengono utilizzati strumenti digitali multimediali per dar vita ad una narrazione, consentendo così ai partecipanti di rappresentare ed elaborare criticità significative del proprio vissuto biografico:

[Stiamo] provando ad attuare [...] un laboratorio di digital storytelling, in cui, attraverso un lavoro in gruppi sulle immagini e la realizzazione di un filmato, i ragazzi possono esprimere le loro storie. Il confronto tra loro e gli operatori sarà guidato e finalizzato alla riflessione sulla cittadinanza globale, i rapporti tra Nord e Sud del Mondo, la consapevolezza di essere cittadini (Int. 2).

Attraverso una tale metodologia laboratoriale, le trame e i nodi critici del vissuto migratorio possono essere oggetto di un fondamentale processo di rielaborazione:

Quello che mi piace pensare è che [...], visto che sono degli adolescenti, [...] escano un po' più strutturati da questa esperienza, con l'idea che quello che dicono è importante, che esprimere il proprio parere è fondamentale [...]. Per esempio, adesso stiamo adottando questa metodologia di digital storytelling, in cui loro stanno scrivendo una microstoria su sé stessi [...]. Per alcuni è emerso il viaggio che hanno fatto, per altri una passione che hanno, e stanno provando a raccontarla a modo loro (GF. 1).

Nel corso delle attività formative, le stesse esperienze dei discenti danno origine, così, a preziose opportunità per l'approfondimento delle questioni più rilevanti connesse al tema della cittadinanza, intesa come partecipazione attiva e consapevole alla società:

I temi dell'educazione alla cittadinanza vengono affrontati a partire dall'esperienza diretta dei ragazzi, stimolando in classe il dialogo attraverso gli input linguistici e comunicativi dell'insegnante. Viene chiesto ai ragazzi di elaborare frasi semplici [...] sulla propria esperienza di vita e nello specifico sulle varie problematiche legate alla vita in città [...]. Sono previsti anche momenti di confronto su temi di attualità che riguardano il nostro paese o il paese di provenienza (Int. 8).

In altri contesti, l'educazione alla cittadinanza viene realizzata attraverso l'approfondimento dell'universo tematico dei diritti del cittadino con esperti del settore:

La formazione di educazione civica viene affrontata con incontri tematici su specifici argomenti, come il servizio sanitario nazionale, la ricerca di occupazione, norme e leggi specifiche sull'immigrazione, la scuola pubblica, le relazioni di condominio, ecc. [...]. Si organizzano incontri con esperti di settore qualificati, come rappresentanti di sportelli [...], ma anche con professionisti operanti nei consultori familiari, nella ASL, nella scuola pubblica, ecc. (Int. 4).

In qualche caso, viene utilizzato anche uno specifico strumento informativo plurilingue, volto a promuovere una conoscenza di base della Costituzione della Repubblica. Una intervistata racconta:

L'educazione alla cittadinanza viene affrontata con l'ausilio di slides, in lingua italiana, in lingua russa, in lingua araba, in lingua inglese. Negli ultimi tre anni sono stati anche consegnati testi della nostra Costituzione nelle lingue madri (Int. 6).

Un altro intervistato precisa le caratteristiche di questo strumento informativo, predisposto appositamente dai docenti della rete Scuolemigranti:

Il powerpoint creato da un gruppo di lavoro della rete Scuolemigranti [è composto da] [...] 130 slides, curate nei contenuti e nella grafica, opportunamente "studiate" per essere presentate ad adulti stranieri [...]. Questo materiale è utile per orientare gli stranieri su temi riguardanti l'accordo di integrazione, la carta per lungosoggiornanti, il sistema fiscale, il sistema sanitario, il sistema scolastico, ecc. (Int. 7).

In altri casi, il materiale informativo recepito dai servizi sul territorio diventa un prezioso supporto didattico nel percorso formativo: "Ho trovato un opuscolo interessante che [...] parla di sicurezza sul lavoro ed è anche [...] in due o tre lingue, e io l'ho utilizzato qualche volta per affrontare argomenti di tutela" (GF. 1).

Alcuni interlocutori distinguono, poi, tra una educazione "civica", volta a far conoscere il sistema normativo e dei diritti-doveri del nostro paese, e una educazione "alla cittadinanza", indirizzata a costruire percorsi partecipativi che consentano la promozione di interazioni efficaci tra il soggetto migrante e i servizi sul territorio o gli autoctoni. La prima prospettiva – definita di educazione civica – viene descritta da una docente con le seguenti parole: "Spiegare quali sono i diritti, spiegare che i diritti sono uguali per tutti, [...] quella è educazione civica" (GF.1). La seconda prospettiva – di educazione alla cittadinanza – viene invece illustrata da un'altra docente nel modo seguente:

Educare alla cittadinanza è un'altra cosa: dovrebbero essere attivati dei laboratori specifici di cittadinanza attiva, laboratori dove si pratica il diritto alla cittadinanza attraverso la creazione di percorsi partecipativi, che consentano l'interazione con

altre realtà presenti sui territori (scuole, associazioni e cittadini, ecc.), per discutere, fare emergere e proporre soluzioni a bisogni comuni non soddisfatti (Int. 7).

In questo senso, una riflessione critica sulle caratteristiche della particolare forma di educazione alla cittadinanza delineata dalla legislazione sull'immigrazione viene svolta, nel corso di un gruppo focus, da una docente, la quale reclama l'imprescindibilità di spazi di effettiva partecipazione sociale per i migranti:

Qui partiamo dal presupposto che i nostri studenti debbano essere educati alla cittadinanza. [...] Se la scuola è collegata con varie realtà che possono essere le associazioni, i cittadini, e si crea un contesto di partecipazione, allora lì si può fare educazione alla cittadinanza, perché gli italiani stessi non sono cittadini [...], non sono abituati a partecipare (GF. 1).

In questa prospettiva, le pratiche di educazione alla cittadinanza dovrebbero condurre, in ultima istanza, anche alla formulazione di proposte politiche in grado di incidere nella realtà sociale:

Io vedo la partecipazione come un metodo per fare proposte politiche; e le proposte politiche non possono arrivare da una comunità isolata, da un gruppo di persone isolate [...]. Una classe dovrebbe relazionarsi con un contesto, perché partecipare significa modificare l'ambiente in cui vivi, sia dal punto di vista fisico, che dal punto di vista sociale (GF. 1).

Alcuni docenti riferiscono poi che, all'interno dei percorsi formativi, vengono spesso organizzati momenti nei quali si praticano forme tangibili di cittadinanza, ad esempio mediante visite di conoscenza del territorio e dei suoi servizi:

Abbiamo sviluppato quelli che abbiamo chiamato "percorsi di cittadinanza", che in realtà sono dei percorsi di riappropriazione di spazi pubblici [...]. Siamo andati nelle biblioteche di Roma, le signore hanno fatto la tessera, hanno donato dei libri in bangla, ne hanno presi degli altri [...]. [Siamo andati] al consultorio [...], dove la mediatrice e l'assistente sociale ci hanno parlato dei servizi. La mediatrice ha tradotto, perché anche loro si devono sentire libere. Un conto se io faccio una lezione, un conto se sei libera nella tua lingua [di fare domande] (GF. 1).

Iniziative di conoscenza del territorio e dei suoi servizi sociali e culturali vengono dunque promosse in vista del rafforzamento dei diritti di cittadinanza del soggetto. Una docente spiega:

Ogni anno alla fine dei corsi si organizzano pic-nic con le classi e uscite culturali per conoscere la città di Roma. Gli studenti, insieme alle insegnanti, scelgono un quartiere da visitare: attraverso una lezione dedicata, viene distribuita una mappa della città di Roma e vengono illustrate le caratteristiche dei territori di maggiore

interesse [...]. Poi la classe sceglie il quartiere da visitare e le insegnanti organizzano l'uscita. Purtroppo, come sappiamo, è molto difficile organizzare attività culturali a costo zero: l'accesso alla cultura, ad esempio ai musei, mostre ecc. è quasi sempre a pagamento (Int. 7).

Un'altra docente ribadisce la forte valenza di educazione alla cittadinanza che assumono le uscite didattiche nel territorio:

Per affrontare l'argomento delle indicazioni stradali, siamo usciti [...], abbiamo girato il quartiere: ora giriamo a destra, ora giriamo a sinistra, poi abbiamo incontrato il fruttivendolo [...]. Andiamo pure al mercato a fare la spesa [...], a prendere la metro, quindi vediamo il biglietto [...], tutta una serie di cose che secondo me fanno parte dell'educazione alla cittadinanza (GF. 1).

In questa prospettiva, viene sottolineato che riappropriarsi degli spazi territoriali è un aspetto cruciale per sviluppare sentimenti di effettiva appartenenza alla comunità:

Io questo intendo per percorso di cittadinanza: la riappropriazione di uno spazio nella città, nel posto dove vivi [...], cioè prendere la metro, scendere, andare a piedi fino al Pincio, capito? Cose che veramente [i discendenti] hanno fatto una volta in sette anni [...]. Poi ti nasce anche l'amore e il rispetto per il posto in cui vivi, che è una cosa importantissima. Vivere in un posto ostile come Roma, che è ostile con tutti, figurarsi con loro, e apprezzarlo e anche rispettarlo (GF. 1).

Va osservato che, comunque, anche l'attività di acquisizione di informazioni sui diritti e doveri del cittadino, di più immediata realizzazione nel contesto delle scuole di italiano per stranieri, assume una importante valenza per rimuovere gli ostacoli a una partecipazione piena e attiva del soggetto alla vita della società, come spiega un'altra docente:

Abbiamo strutturato degli incontri con le categorie, per esempio con il servizio di orientamento al lavoro [...]. Chiaramente sono incontri preparati in cui si annuncia l'incontro nella precedente lezione, si dice lo scopo, le persone ragionano su quali sono le domande che vorrebbero porre, quali argomenti vorrebbero comprendere meglio, e devo dire che abbiamo sempre superato le due ore, che di solito facciamo nel [livello] A2: in questi incontri arrivavamo tranquillamente a quattro [ore] (GF. 1).

Si può infine osservare che, nonostante gli intervistati esprimano posizioni differenziate sulle valenze e l'efficacia delle diverse forme di educazione alla cittadinanza, viene ampiamente riconosciuto che tali tematiche sono intimamente connesse a qualsiasi attività realizzata nel percorso formativo. Una docente spiega:

Ovviamente quando si parla del lavoro, in classe tiri fuori il primo articolo della Costituzione, utile o non utile che sia in quel contesto. Oggi parlavamo dei mezzi

di trasporto, se pagano il biglietto, lo si timbra, non lo si timbra [...]. Le riflessioni sulla società vengono spontanee quando fai delle attività, [...] [che] hanno a che fare con la vita quotidiana (GF. 1).

3.1.5. *Ruolo del syllabus nei percorsi formativi*

L'indagine ha consentito di approfondire anche il ruolo del syllabus, vale a dire il documento che descrive ciò che il discente deve sapere e saper fare, per i diversi livelli linguistici di riferimento, nell'ambito delle attività formative linguistiche rivolte ai migranti. Come evidenziato in precedenza, tale riferimento è rappresentato, per le scuole di italiano per stranieri, essenzialmente dal quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (Council of Europe, 2001).

Viene anzitutto osservato che tale questione va messa in relazione con le effettive esigenze dei discenti. Una intervistata sostiene:

La rilevanza attribuita al syllabus cambia da livello a livello in quanto sono differenti le esigenze del gruppo dei discenti. Per quanto riguarda il gruppo di partecipanti al livello A1, essendo da poco nel nostro paese, la loro esigenza è quella di prendere confidenza con una nuova cultura di arrivo [...]. Per questa ragione il syllabus viene preso in considerazione, ma il tempo attribuito alle varie fasi didattiche tiene conto primariamente dei tempi scanditi dal gruppo [...]. [Invece] il gruppo del livello A2 è formato da ragazzi che sono da più tempo in Italia e che sono motivati a [superare] l'esame [...]. In questo caso il syllabus segue quasi esclusivamente le linee guida tracciate dal quadro europeo di riferimento delle lingue (Int. 2).

Il rinvio al syllabus avviene allora secondo modalità differenziate nei diversi percorsi formativi. Va osservato che si tratta di un riferimento importante per la progettazione formativa, il monitoraggio e la valutazione degli apprendimenti: “Viene utilizzato in fase di strutturazione del programma, di monitoraggio e di verifica delle conoscenze” (Int. 1). E ancora: “È uno strumento utile e può servire da guida soprattutto per gli insegnanti ancora inesperti per la strutturazione del corso, la preparazione delle lezioni e dei materiali didattici” (Int. 7). In questi casi, il riferimento è estremamente puntuale, anche attraverso l'adozione di specifici supporti didattici:

I corsi [...] prevedono la programmazione del percorso didattico strettamente connesso ai contenuti del syllabus. Inoltre l'aderenza a tali contenuti è garantita anche dall'adozione di un libro di testo specifico [...], che individua obiettivi di lunga, media e piccola portata ben visibili e valutabili (Int. 4).

In altri casi, il riferimento è presente più che altro nei momenti di valutazione delle conoscenze acquisite:

I corsi sono strutturati attorno alle indicazioni del syllabus. Durante i corsi sono previsti momenti di verifica che permettano all'insegnante di valutare i progressi degli studenti rispetto agli standard che fornisce il syllabus (Int. 8).

Al syllabus viene assegnata, poi, particolare rilevanza in vista della certificazione delle competenze linguistiche acquisite dai partecipanti nel corso delle esperienze formative, come spiega una intervistata:

Il syllabus gioca un ruolo rilevante per tutti gli studenti che intendono conseguire una certificazione di conoscenza linguistica, poiché detta le conoscenze che lo studente deve avere per il conseguimento di tale certificazione (Int. 5).

Un interlocutore osserva, a questo proposito, che il syllabus è divenuto un punto di riferimento importante per le scuole di italiano per stranieri soprattutto dopo l'emanazione della normativa – in particolare, il D.M. del 4 giugno 2010 e il DPR del 14 settembre 2011, n. 179 – che ha introdotto l'obbligo della conoscenza dell'italiano per l'ottenimento dei titoli di soggiorno, rendendo così l'acquisizione della certificazione linguistica un obiettivo rilevante per i discendenti migranti nei percorsi formativi di italiano: “Dopo i decreti ministeriali del 2010 e 2011 ci si è allineati più rigidamente ai sillabi di A1 e A2 dei Centri di certificazione” (Int. 10).

In altri casi, il riferimento al syllabus è ben più sfumato:

Il syllabus per i livelli A1 e A2 costituisce sicuramente un valido strumento di orientamento che ci aiuta a definire i contenuti del percorso di apprendimento della lingua italiana per i livelli iniziali. Tuttavia, l'immersione degli studenti in un contesto in cui si parla la L2 e la complessità della lingua in quanto tale, rende necessaria l'apertura della programmazione didattica agli stimoli e alle esigenze che emergono dal gruppo degli studenti, consentendo deviazioni o salti rispetto al percorso previsto (Int. 9).

In alcuni casi, invece, non si fa affatto riferimento al syllabus per la progettazione o per la realizzazione del percorso formativo: “Non facciamo riferimento al syllabus nella nostra pratica quotidiana” (Int. 3).

Una docente osserva, infine, che, tra le dimensioni che compongono il quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, vengono privilegiati, in modo particolare, quelle connesse alle finalità relative alla promozione di relazioni aperte e interazioni sociali. Una intervistata spiega:

Il syllabus assume una rilevanza massima e precisa di riferimento. Sicuramente viene seguito un sillabo morfosintattico, situazionale e funzionale sia per il livello A1 che per il livello A2, [...] [che fa] riferimento anche ad elementi extralinguistici e culturali che favoriscono la relazione d'accoglienza (Int. 6).

3.1.6. *Strumenti didattici utilizzati e materiali prodotti dai discenti*

Nel corso dell'indagine gli intervistati hanno descritto gli strumenti didattici utilizzati nei percorsi di insegnamento dell'italiano come lingua seconda, sottolineando la loro ricchezza e complessità (tra di essi, vi sono libri, dispense, giornali e quotidiani, videoproiezioni, audioregistrazioni, fotografie, modulistica, ecc.).

Una intervistata osserva che ogni percorso formativo si caratterizza per l'impiego di una molteplicità di strumenti didattici, spesso con diretta attenzione ai contesti di vita e di lavoro dei discenti:

Vengono utilizzati una vasta gamma di strumenti didattici differenti, è presente una biblioteca di testi per l'apprendimento della L2 piuttosto vasta e [l'organizzazione] ne ha anche prodotti di propri. Tra i materiali vengono privilegiati quelli autentici (giornali, immagini e fotografie, schede e formulari per l'accesso ai servizi, manuali di istruzioni, spezzoni di film, canzoni, registrazioni audio di situazioni concrete, ecc.), ma vengono anche adoperati video, CD, DVD e appunto testi e dispense (Int. 1).

Tali materiali didattici provengono da fonti differenti e, non di rado, vengono prodotti autonomamente dai docenti:

L'approccio integrato utilizzato presuppone l'integrazione di molteplici materiali provenienti da fonti differenti. Infatti, oltre a fotocopie di manuali didattici o di materiali creati appositamente dall'insegnante per il gruppo, si fa uso di materiale multimediale come musica, esercizi scaricati dalla rete, visione di brevi filmati e testi autentici, presi anche da riviste e giornali (Int. 2).

Alcune interessanti strategie riferite da una insegnante riguardano la realizzazione, da parte dei discenti, di scatti fotografici alle informazioni ritenute poco comprensibili e la manipolazione di oggetti di uso comune, che, in aula, divengono validi materiali didattici:

La tecnologia aiuta molto, nel senso che un cellulare che faccia una foto ce l'hanno tutti, bene o male, [...] quindi noi insegnanti possiamo utilizzarlo e possiamo chiedere agli studenti di farlo. [...] Abbiamo realizzato dei percorsi [a partire dai] [...] problemi, dai nodi. [Chiedevamo loro:] "Fate una foto a quello che non capite!". E devo dire che questo coinvolge e funziona piuttosto bene. E [abbiamo adottato] anche approcci molto pratici: frutta e verdura in classe! Facciamo il lessico? Che cosa è questo? Lo annusiamo, lo mangiamo (GF. 2).

In molti casi i materiali didattici vengono raccolti in apposite cartelline. A questo proposito, una intervistata precisa: "I ragazzi hanno una cartellina personale (dove raccogliere le schede fornite durante la lezione) e un quaderno proprio da lasciare a scuola durante la durata del corso d'italiano" (Int. 8).

In altri casi, i materiali didattici utilizzati durante il percorso confluiscono in un vero e proprio libro, che viene donato ai partecipanti:

In classe non usiamo libri confezionati, ma è il percorso di scuola fatto insieme agli studenti a diventare, a fine anno, un libro che viene regalato a tutti. Inoltre utilizziamo molto il materiale montessoriano per l'apprendimento della lingua [...] (lettere smerigliate, alfabetari mobili, scatole grammaticali, materiale sensoriali, giochi linguistici e schede grammaticali di approfondimento con schede di autocorrezione), libri e pubblicazioni con diversi stili comunicativi (favole, racconti, miti, manuali di attività quotidiane), video e musica in italiano (Int. 3).

In alcune scuole, viene utilizzato, invece, un vero e proprio libro di testo: “Il materiale utilizzato è composto da libri economici specifici per un livello A0, A1, A2 affiancato da una grammatica tascabile” (Int. 6). In particolare, tale supporto si rivela utile all'interno di un percorso di preparazione alla prova di valutazione per il conseguimento della certificazione linguistica:

Io utilizzo il testo dell'[organizzazione] semplicemente perché lo conosco e lo uso da anni; [...] è utile soprattutto nel livello A2, perché è un'esercitazione anche ad affrontare i test così come vengono strutturati negli esami, il test che si fa presso il CTP (GF. 1).

In altre scuole, a causa dell'alto numero di utenti, non è possibile offrire gratuitamente il libro di testo, ma vengono comunque distribuiti materiali ed esercizi in fotocopia, come riferisce un docente nel corso di un gruppo focus:

Noi non siamo in grado di poter dare testi [ai discenti] [...]. Abbiamo fatto la scelta della scuola con “bassissima soglia”, di massimo accesso [...]. Facciamo fotocopie, [...] l'insegnante poi costruisce la lezione un po' dai testi e dalle dispense, [...] per gli esercizi si porta in classe le fotocopie e le distribuisce (GF. 2).

Accanto a specifiche pubblicazioni specialistiche, vengono poi utilizzati giornali, riviste, audioregistrazioni, videoproiezioni e quanto di utile può essere reperito nella rete internet:

Si utilizzano molto anche riviste, giornali e quotidiani, nei quali è molto facile trovare adeguati esempi che rafforzano l'apprendimento delle tematiche trattate. Importante anche l'utilizzo di strumenti didattici come videoproiettori e l'accesso ad internet (Int. 5).

Va osservato che i materiali di supporto didattico sono di natura multimediale, poiché accanto ai testi si affiancano anche video, registrazioni, navigazione di siti web: “Utilizziamo libri di testo, materiali autentici, vi-

deo da internet oppure una catena di cortometraggi, che non sono fatti per la L2 ma sono d'autore" (GF.1). Interessante è anche l'impiego di moduli provenienti dai servizi sul territorio, che divengono utili strumenti didattici: "Ogni tanto faccio incetta, all'ufficio postale, di raccomandate con ricevuta di ritorno" (GF. 2).

Emerge così una fondamentale attività svolta dai docenti che predispongono autonomamente materiali didattici appositamente ideati per i partecipanti e per gli obiettivi specifici della lezione: "Non si adotta un libro di testo ma le insegnanti preparano le lezioni e, di volta in volta, distribuiscono dispense agli studenti" (Int. 7). Persino i materiali didattici più raffinati vengono, in qualche caso, costruiti autonomamente dai formatori: "Per il percorso di alfabetizzazione sono stati prodotti in proprio le lettere smerigliate, le lettere magnetiche in alfabeto corsivo, alcuni materiali per la realizzazione di giochi educativi, ecc." (Int. 4). Un'altra insegnante racconta:

Abbiamo costruito il "memory" dei verbi, per cui c'è un'immagine e c'è l'espressione grammaticale che va cercata e combinata [con l'immagine]. Abbiamo costruito anche il "domino" dei verbi, per cui c'è un'immagine e c'è una frase, per cui quando si mette giù la tessera si richiama da quella frase la tessera successiva, quindi si fa il giro (GF. 1).

In un'altra scuola è stato elaborato un metodo didattico attraverso una lavagna magnetica costruita appositamente:

Per il corsivo ho inventato un metodo: ho elaborato delle lettere con gomma morbida alla quale è appiccicato un magnete, poi sulla lavagna magnetica abbiamo ricostruito le righe come nel quaderno di prima elementare. Con la stessa dinamica, ai ragazzi facciamo inserire queste lettere di gomma e così costruire la frase o la parola in corsivo (GF. 1).

Va osservato che la scelta di produrre autonomamente materiali didattici non risponde tanto ad esigenze di risparmio economico – come si potrebbe supporre nel caso di percorsi gratuiti animati da volontari – quanto piuttosto all'intento di rendere le attività proposte effettivamente aderenti al vissuto quotidiano dei discenti:

Non è tanto una risposta economica, perché ormai ci sono dei libri che possono essere acquistati con 4 Euro. [Però, credo] che sia estremamente noioso [...]. Noi usiamo tanti materiali autentici: il [giornale di annunci], tante canzoni, il video della pubblicità [...]. Quindi, [...] mi sono fatta delle "pseudo" unità tematiche che poi arricchisco con il materiale di fotocopie di libri (GF. 1).

Il "libro di testo" viene spesso costruito, così, dai docenti appositamente per il pubblico del percorso formativo e con aggiornamenti continui nel corso del tempo:

Ci sono alcune parti appunto fatte da me, poi ci sono invece alcune parti che ho preso da libri che adoro [...]. Quindi ho costruito un testo praticamente [...] con pezzi fatti da me sul word: lo tengo nel computer, gli altri pezzi che stanno sui libri vanno fotocopiati e aggiunti (GF. 1).

All'interno delle organizzazioni tutti i materiali didattici vengono poi archiviati in appositi "scaffali interculturali": "Abbiamo anche noi un piccolo scaffale, devo dire non ancora pieno come lo vorrei io, però insomma ci aiutiamo anche con quello" (GF. 1). Dalle considerazioni degli intervistati emerge, inoltre, una interessante ipotesi operativa per il futuro: quella di dar vita ad un archivio telematico dei materiali didattici prodotti dai docenti della rete Scuolemigranti, in modo che tali supporti possano essere utilizzati dai colleghi di altre organizzazioni aderenti alla rete. Un'insegnante spiega:

Non ho mai scambiato materiale didattico [...], però credo sarebbe una cosa molto buona avere [...] un "cesto" [una banca dati], chiamiamolo come vogliamo, con vari materiali didattici utilizzati dalle diverse scuole, così uno può andare, scegliere, vedere, prendere (GF. 1).

In questo senso, proprio la condivisione e la riflessione critica sulla propria pratica formativa e sui materiali didattici adottati appare un fattore rilevante per il mantenimento di un alto grado di motivazione da parte dei docenti e per il progressivo miglioramento dell'efficacia della propria offerta formativa:

Il confronto è sempre utilissimo. Infatti quando ci vediamo tutti insieme siamo sempre molto felici di avere qualche spunto da utilizzare; diamo anche po' di respiro, d'apertura perché altrimenti stai sempre chiuso con le tue cose (GF. 1).

Un altro tema interessante approfondito nel corso dell'indagine concerne i materiali prodotti dai discenti durante i percorsi formativi. In molte interviste emerge, infatti, anche la varietà e la qualità di tali prodotti. Una intervistata spiega: "A seconda delle classi e dei progetti, vengono prodotti output differenti: [...] dispense con le ricette delle corsiste, risultati dei lavori di gruppo da riutilizzare in classe" (Int. 1). Una docente spiega che il prodotto finale del percorso formativo in cui insegna consiste in un libro consegnato ai partecipanti: "Il percorso di scuola diventa ogni anno un libro in cui gli studenti ritrovano i temi affrontati, gli argomenti grammaticali, i loro testi e disegni" (Int. 3). In altri casi, il prodotto finale assume forme più originali, come cartoline, ricettari e video:

I prodotti finali di ogni corso sono in genere cartoline, dove vengono scritti i pensieri positivi di fine corso, che vengono raccolte in una scatola in formato anonimo; oppure la raccolta di ricette culinarie in lingua madre e relativa traduzione in lingua italiana, sempre presentate a fine corso in occasione del buffet finale della festa per la consegna degli attestati di partecipazione (Int. 6).

Un'altra intervistata spiega che al termine del percorso formativo vengono realizzati specifici eventi finali nella città:

Alla fine dei corsi vengono fatte delle uscite didattiche nella città. Una delle modalità di visita è la "caccia ai tesori della città". Il materiale che ne risulta viene raccolto, lavorato e regalato agli studenti a fine corso (Int. 7).

Alcuni materiali prodotti dai partecipanti riguardano poi "cartelloni e disegni fatti dagli alunni, oltre che la presentazione di elementi della cultura di provenienza (musica, tradizioni, ecc.) portati dagli alunni stessi" (Int. 11). I prodotti finali realizzati nei percorsi formativi sono rappresentanti, infine, anche da testi narrativi e rappresentazioni teatrali:

Nei laboratori formativi con gli studenti, sono stati prodotti cartelloni, piccoli quaderni personali di storie, rappresentazioni teatrali nel caso di [...] [un] laboratorio integrativo (Int. 13).

3.2. Interventi di supporto sociale e di orientamento ai servizi sul territorio

Nel corso dell'indagine sono stati approfonditi anche gli ulteriori interventi di supporto sociale e di orientamento ai servizi promossi parallelamente ai percorsi di formazione linguistica a favore dei migranti. Tali misure fanno riferimento essenzialmente ai seguenti due nuclei tematici emersi dalle interviste e dai gruppi focus: iniziative aggiuntive per favorire la frequenza dei discenti ai percorsi formativi; ulteriori strategie per la promozione di opportunità di integrazione sociale e di cittadinanza attiva per i migranti.

Va anzitutto osservato che, al fine di favorire la frequenza ai percorsi formativi, nelle scuole di italiano per stranieri vengono spesso predisposte iniziative aggiuntive, come rimborsi spese per i trasporti, servizi di vigilanza dei bambini con baby-sitter e ludoteche. Una intervistata racconta: "Alcuni corsi vengono accompagnati da laboratori di baby sitting, altri prevedono un rimborso spese viaggio" (Int. 1). Altri spiegano: "Sono stati predisposti servizi di baby sitting e ludoteca" (Int. 6); "Quando il budget lo consente vengono distribuiti biglietti [per il trasporto pubblico]" (Int. 7).

Una intervistata spiega l'importanza dell'offerta di ulteriori servizi per facilitare la frequenza per particolari tipologie di discenti, come le madri, che possono ad esempio fruire di un apposito spazio all'interno della scuola per i figli in età prescolare:

È l'unica scuola che all'interno ha anche uno spazio per i bambini in età prescolare, per cui le madri possono frequentare con i bambini piccoli, e ci sono i mariti che arrivano anche sei mesi prima, dicendoci "tra sei mesi arriverà mia moglie": vogliono fare anche la preiscrizione! (GF. 2).

Particolarmente rilevanti sono, allora, i servizi offerti alle donne immigrate. Una docente spiega:

La scuola di italiano con donne straniere offre uno spazio di accoglienza per i bambini in età prescolare delle studentesse. Mentre le madri fanno lezione d'italiano, i bambini vengono accompagnati nel delicato percorso del primo distacco dalla madre, grazie all'esperienza di un'educatrice e al sostegno delle volontarie e delle tirocinanti della facoltà di Scienze della Formazione [...]. Questo percorso sarà propedeutico per il loro inserimento nella scuola d'infanzia (Int. 3).

Per favorire la partecipazione delle donne, è cruciale, dunque, l'attenzione all'accoglienza dei loro figli:

I corsi non prevedono iniziative aggiuntive, ma i partecipanti possono portare con sé i bambini molto piccoli (questo è importante soprattutto per il corso delle donne). Inoltre la cooperativa ha in gestione una ludoteca per bambini da 4 a 10 anni [...], non lontano dalla sede dei corsi, e i genitori hanno la possibilità di lasciare i propri bambini in ludoteca (Int. 9).

In alcuni casi, poi, le strutture nelle quali si svolgono i percorsi formativi offrono un'ampia gamma di servizi ulteriori ai discenti:

I corsi si svolgono all'interno del centro di aggregazione giovanile [...], dove si svolgono corsi di musica, canto, laboratori di teatro, di disegno, è presente una sala computer, si può leggere, fare i compiti, giocare a biliardino, a ping pong (Int. 2).

In qualche caso, dunque, i percorsi formativi vengono svolti da organizzazioni che offrono, per proprio mandato, servizi all'utenza immigrata, facilitando così l'accesso dei discenti ad ulteriori servizi (sportelli di tutela legale e sanitaria, orientamento sociale e lavorativo, sostegno psicologico, ecc.) in modo da offrire risposte alla complessità dei bisogni del migrante:

All'interno del [centro] è presente uno sportello di assistenza ai servizi e orientamento professionale, uno sportello di ascolto e, se necessario, la possibilità di avere sostegno psicologico. E molte attività interculturali e di socializzazione (Int. 2).

Un altro intervistato spiega l'importanza del coordinamento della scuola con lo sportello di orientamento attivo nella stessa organizzazione:

La scuola di italiano vive in simbiosi con lo sportello di orientamento [dell'organizzazione], situato in un piano superiore dello stabile ove si trova la scuola. Lo sportello fornisce assistenza, segretariato, assistenza legale e ambulatoriale (Int. 10).

In un altro caso vi è un collegamento con un centro di supporto alle famiglie migranti:

[L'organizzazione] ha fondato nel 2012 un centro per le famiglie, per la tutela della persona, delle famiglie, dei minori e degli stranieri. In questo centro, i nostri studenti trovano numerosi servizi: [...] assistenza legale, attività interculturali e di socializzazione, attività di orientamento professionale, assistenza per le pratiche inerenti la cittadinanza ed il soggiorno nel territorio italiano, sostegno psico-sociale (Int. 5).

L'offerta di servizi che integrano il percorso formativo si arricchisce, inoltre, anche di ulteriori strategie, indirizzate in particolare a promuovere opportunità di integrazione sociale e di cittadinanza attiva, come l'orientamento ai servizi di tutela legale e sanitaria, l'inserimento sociale e lavorativo, il sostegno psicologico, le attività interculturali e di socializzazione, ecc. In questa ottica, vengono realizzate anche visite didattiche ai servizi presenti sul territorio, precedentemente presentate in riferimento al tema dell'educazione alla cittadinanza. Una intervistata spiega:

Si garantisce uno sportello informativo di orientamento e di assistenza legale-burocratica su appuntamento. In secondo luogo durante i corsi di italiano, [l'organizzazione] prevede sempre degli "incontri di cittadinanza" interculturale e di socializzazione, dove le studentesse vengono accompagnate presso i servizi e i luoghi più importanti della città pubblica. Sono state ad esempio organizzate visite al consultorio, alle biblioteche di Roma, a Villa Borghese, alla giornata mondiale contro il razzismo, alla Casa Internazionale delle Donne, all'orto botanico, ecc. (Int. 1).

In alcuni casi, l'offerta di servizi integrativi è volta a favorire in modo specifico l'inserimento lavorativo dei partecipanti ai percorsi formativi:

La cooperativa mette a disposizione degli studenti la consulenza gratuita degli operatori dello sportello per l'orientamento ai servizi del territorio, la compilazione di un curriculum, l'informazione sui corsi professionali (Int. 8).

In altri casi, ai percorsi di apprendimento dell'italiano, si affiancano opportunità di socializzazione, ad esempio all'interno di gruppi sportivi: "Da più di un anno è stata formata una squadra di calcio che si allena settimanalmente e partecipa a tornei amatoriali" (Int. 3).

Dalle riflessioni degli intervistati emerge, così, una profonda consapevolezza della necessità di considerare il discente nella sua globalità, tenendo conto nel contempo delle dimensioni sociali, economiche, politiche, etiche della sua presenza all'interno della scuola di italiano. Una docente spiega:

La scuola dedica molta attenzione al singolo studente, non solo come discente, ma soprattutto come persona. La compresenza in aula di più formatori [...] è fi-

nalizzata proprio alla ricerca continua di un dialogo interpersonale. Questa relazione viene favorita con la costruzione di momenti di convivialità quotidiana, come la pausa a metà lezione per fare merenda insieme. In occasioni particolari viene poi realizzato un evento speciale come la festa di chiusura del corso, una cena multietnica organizzata a scuola a cura degli studenti, uscite a scopo didattico (Int. 4).

Proprio la ricerca di una risposta globale ai bisogni del soggetto impone alle scuole di italiano di promuovere ulteriori iniziative integrative di orientamento ai servizi presenti sul territorio:

Sono stati previsti, durante gli ultimi quattro anni, servizi di orientamento professionale a cura degli esperti del Centro per l'impiego [...], l'assistenza legale in collaborazione con associazioni di avvocati per il sociale, l'educazione sanitaria a cura di operatori della ASL [...], l'organizzazione della Festa dei popoli in piazza con l'invito di gruppi di danza Rumeni, dell'America Latina, Cantanti e suonatori Rom (Int. 6).

Va infine osservato che proprio tali iniziative, in affiancamento all'offerta di percorsi di apprendimento dell'italiano come lingua seconda, assumono una valenza esplicita di contrasto della marginalità sociale dei migranti nei territori in cui vivono.

3.3. Profilo dei docenti nelle scuole di italiano

L'indagine ha consentito di delineare anche un profilo degli insegnanti attivi nei percorsi formativi di italiano come lingua seconda per l'utenza immigrata. Tale profilo fa riferimento ai seguenti nuclei tematici: l'esperienza di insegnamento e di formazione ricevuta, le opportunità di formazione continua fruite e la condizione volontaria o retribuita dell'attività di insegnamento.

Gli intervistati spiegano, anzitutto, che le professionalità degli insegnanti sono spesso di elevato livello. Una responsabile spiega che tutti i docenti attivi presso la sua organizzazione hanno conseguito una Laurea e una specifica certificazione per la didattica dell'italiano a stranieri (come il *DITALS*, un titolo rilasciato dall'Università per Stranieri di Siena che certifica diversi livelli di competenza professionale nell'insegnamento dell'italiano a stranieri):

Attualmente collaborano con [l'organizzazione] circa 12 insegnanti. Hanno tutti una certificazione ufficiale di competenza in didattica per italiano a stranieri e minimo quattro anni di esperienza [...]. [L'organizzazione] ritiene l'insegnamento L2 una professionalità specifica che necessita di formazione ed esperienza ad hoc e, per tale ragione, seleziona docenti qualificati (Int. 1).

Un altro interlocutore spiega:

[C'è] una docente con Laurea e certificazione DITALS, con esperienza di tre anni di lavoro nell'insegnamento dell'italiano a stranieri e diversi anni di volontariato. La docente ha inoltre seguito corsi di formazione e aggiornamento (Int. 2).

Emerge, dunque, un profilo dei docenti attivi presso i percorsi formativi di altissima qualificazione:

Nella nostra scuola attualmente sono attivi quattro docenti di cui due con abilitazione DITALS e altri due in tirocinio. La responsabile della scuola L2 insegna presso la sede della Biblioteca, ha otto anni di esperienza di insegnamento L2, abilitata DITALS, laureata in Scienze Politiche con tesi di laurea in "Politica dello Sviluppo", ha avuto esperienze pregresse in cooperazione internazionale. Attualmente insegna anche presso le Scuole medie superiori Diritto pubblico e internazionale e Scienza delle Finanze (Int. 6).

Il bagaglio di conoscenze e competenze acquisito dai docenti che insegnano nei percorsi formativi per migranti è, senza dubbio, apprezzabile:

Attualmente lavorano presso [l'organizzazione] due insegnanti [...]: [la prima] ha sette anni di esperienza nella didattica dell'italiano L2, è laureata in Lingue e letterature straniere ed ha conseguito un master [...]. [La seconda] ha due anni di esperienza nella didattica dell'italiano L2, è laureata in Lettere e sta terminando un master [...], ha l'abilitazione DITALS (Int. 7).

In alcune scuole di italiano, l'équipe di docenti è poi "mista", con insegnanti esperti e appositamente formati, insegnanti "junior" e mediatori interculturali:

Vi sono sette insegnanti attualmente in attivo, tutti con più di 4 anni di esperienza di insegnamento, una con certificazione DITALS, una mediatrice, una insegnante di scuola primaria, due studenti universitari ed altri due volontari (Int. 5).

In qualche caso, i docenti vengono affiancati anche da tirocinanti universitari: "Dalla nascita della scuola abbiamo sempre avuto una docente laureata in materie umanistiche con il DITALS. Per alcuni periodi è stata supportata da tirocinanti universitari" (Int. 8).

Nelle scuole di italiano di dimensioni più ridotte, la formazione dei docenti viene spesso svolta direttamente sul campo, all'interno della stessa associazione:

Gli insegnanti attivi nelle nostre scuole sono attualmente 6, con in media 6-7 anni di esperienza. La formazione è avvenuta all'interno dell'associazione stessa, attraverso un primo periodo di volontariato che è servito ad acquisire la necessaria conoscenza ed esperienza delle metodologie di insegnamento (Int. 3).

Particolarmente interessante è il caso dell'impiego di pensionati volontari come docenti, in una prospettiva di cittadinanza attiva. In questo caso, molti di questi docenti hanno una precedente esperienza professionale nel settore dell'istruzione:

Alcuni degli anziani coinvolti provengono dalla professione di insegnante presso la scuola pubblica [...]. La formazione dei docenti è attuata con l'esperienza diretta in aula, dove la conduzione della lezione è svolta da un docente esperto (Int. 4).

In un contesto nel quale il profilo delle competenze dei docenti è così elevato, viene svolta, poi, una incessante e rigorosa attività di formazione continua:

[Le opportunità formative sono] in genere previste all'interno dei progetti finanziati, oppure nell'ambito dei circuiti delle ONG [organizzazioni non governative] e delle istituzioni che collaborano con [l'organizzazione]. Si tratta di corsi di formazione o giornate di formazione sia su temi più specifici che riguardano la didattica sia sui temi dell'intercultura e dell'educazione non formale (Int. 2).

Tali attività di formazione continua frequentate dai docenti sono essenzialmente di tre tipologie: momenti di supervisione, analisi e riflessione critica sull'esperienza professionale, opportunità di formazione appositamente promosse dalle organizzazioni o dalla rete Scuolemigranti per i propri docenti e, infine, percorsi frequentati autonomamente dagli insegnanti al di fuori delle scuole di italiano per stranieri. Una intervistata spiega:

L'équipe dei docenti di italiano L2 partecipa a incontri di supervisione, formazione esterna, formazione interna. La supervisione è svolta singolarmente o in équipe, dal coordinatore dei corsi. L'équipe condivide i materiali utilizzati, le criticità emerse nei corsi, le pratiche sperimentate, valutandone l'efficacia. La formazione esterna avviene quando i docenti partecipano a convegni/corsi di formazione organizzati per l'aggiornamento degli insegnanti L2 su tematiche varie: tecniche didattiche, lingua dello studio, approccio globale, materia legislativa, alunni con bisogni educativi speciali, ecc. La formazione interna viene ideata in base alle necessità emerse nel lavoro sul campo e alle progettualità in corso (Int. 9).

In molte scuole di italiano si registra, quindi, una significativa attenzione alla questione della formazione continua degli insegnanti, che si traduce in iniziative promosse autonomamente dalle organizzazioni: "Sono previsti ogni anno incontri di autoformazione: essendo le nostre équipe di lavoro multidisciplinari, cerchiamo in questo modo di favorire il passaggio di competenze" (Int. 3). In molti casi, viene previsto, poi, un percorso di formazione "iniziale" attraverso l'affiancamento in aula ad un docente esperto: "Tutti i volontari, prima di iniziare ad insegnare, hanno seguito

un percorso di formazione e affiancamento in aula. Un apposito gruppo di 'Didattica e Formazione' segue i volontari in questo percorso" (Int. 10).

Nella predisposizione di tali opportunità, un ruolo essenziale viene svolto dalla rete Scuolemigranti, che facilita l'accesso dei docenti alle iniziative di formazione continua: "Grazie alla rete Scuolemigranti i nostri insegnanti riescono ad avere numerose occasioni di formazione continua durante l'anno, anche attraverso l'Università" (Int. 5). Le tematiche oggetto delle iniziative di formazione continua promosse dalla rete Scuolemigranti sono molteplici e, frequentemente, riguardano specifiche metodologie educative:

La rete Scuolemigranti organizza ogni anno corsi di formazione per le associazioni della rete. I temi affrontati nel corso degli anni sono stati vari: alfabetizzazione, metodologie didattiche, creazione di unità didattiche, certificazione e altro (Int. 7).

Le opportunità di formazione continua per gli insegnanti di italiano scaturiscono poi, in qualche caso, per iniziativa e impulso del responsabile della scuola:

La coordinatrice segue, insieme ad eventuali volenterosi docenti, le giornate formative gratuite organizzate dalla "rete Scuolemigranti" e poi riporta il tutto in aula. Oppure propone la visione di nuovi manuali, materiali ed anche video didattici, che conosce attraverso il blog della rete o attraverso [gli] incontri o confrontandosi con altri docenti con esperienza (Int. 12).

Un ultimo tema emerso dall'indagine concerne, poi, la condizione volontaria o retribuita dell'attività di insegnamento all'interno della scuola di italiano per stranieri. Nelle organizzazioni che fanno riferimento alla rete Scuolemigranti, i docenti sono solitamente volontari, ma è possibile trovare anche collaboratori retribuiti, soprattutto nell'ambito di specifici progetti finanziati. Alcuni intervistati raccontano che i docenti svolgono la loro attività a titolo per lo più gratuito: "I docenti sono tutti volontari" (Int. 10); "Il Corso, e di conseguenza gli insegnanti, sono a base volontaristica" (Int. 5). Nel caso vi sia la possibilità di prevedere una retribuzione dell'attività di docenza, tale circostanza si verifica sostanzialmente in seguito alla partecipazione dell'organizzazione a bandi di progettazione formativa o sociale: "Normalmente, i corsi sono tenuti da insegnanti volontari, [ma] se c'è possibilità di retribuzione (per i progetti FEI [Fondo Europeo per l'Integrazione] o per altri tipi di finanziamento), i docenti ricevono un compenso" (Int. 11).

Altre organizzazioni hanno optato, invece, per rapporti di lavoro retribuiti con i loro docenti: "[Abbiamo] collaboratori retribuiti" (Int. 8). Un'intervistata spiega:

In linea generale, i docenti che collaborano con [l'organizzazione] sono collaboratori retribuiti. [L'organizzazione] infatti lavora principalmente erogando campagne

di alfabetizzazione inserite in progetti cofinanziati e retribuisce i propri collaboratori. [...] [L'organizzazione] ritiene fondamentale riconoscere la professionalità degli insegnanti di italiano retribuendoli e uscendo dalla mentalità di volontariato-beneficenza che spesso caratterizza le professionalità destinate all'integrazione dei migranti (Int. 1).

Ma anche quando i docenti vengono retribuiti per l'attività didattica svolta, vi sono spesso ulteriori attività realizzate a titolo gratuito. Un'intervistata spiega:

I docenti vengono retribuiti per le attività didattiche, mentre svolgono su base volontaria tutte le attività inerenti ai corsi: le riunioni del direttivo della rete Scuole-migranti, le assemblee, l'organizzazione e la pubblicizzazione dei corsi, la scrittura di progetti per la partecipazione ai bandi, ecc. (Int. 7).

In molti casi, infine, si realizza una condizione mista tra queste due opzioni, con rapporti dei docenti con l'organizzazione che promuove i percorsi formativi per i migranti in parte volontari e in parte retribuiti: “[Sono impiegati] collaboratori retribuiti e volontari” (Int. 2). E infine: “La collaboratrice e coordinatrice dell'[organizzazione] è l'unico soggetto retribuito. Gli anziani pensionati operano in regime di volontariato totalmente gratuito” (Int. 4).

3.4. Conclusioni. L'architettura formativa adottata nelle scuole di italiano per migranti

Al termine della discussione dei temi emersi nel corso della ricerca qualitativa, è opportuno svolgere una riflessione conclusiva sui dispositivi formativi adottati nelle scuole di italiano per stranieri indagate. Va osservato che il modello che appare profilarsi dall'indagine ha le caratteristiche di un dispositivo territoriale, con peculiarità in singoli contesti, che trova importanti riferimenti teorici nel modello delle “azioni collettive di formazione” (Schwartz, 1984, 1995; Susi, 1989: 78; Susi, 2012: 109-110; Caldarini, 2008: 209-212). In questo senso, elementi distintivi dell'architettura operativa delle scuole di italiano sembrano essere, in genere, i seguenti:

- un dispositivo di *informazione e sensibilizzazione*, volto a informare il pubblico della formazione e a “sollecitare” la domanda formativa. Tale azione viene svolta sia attraverso canali di comunicazione tradizionali e faccia a faccia sul territorio nei contesti ad alta presenza di migranti (ad esempio, attraverso contatti informali, manifesti, volantini e incontri di presentazione dei percorsi formativi), sia mediante modalità telematiche (sul sito web della rete Scuolemigranti e sui portali web indirizzati agli stranieri), oltre che attraverso gli operatori dei servizi a cui i migranti si rivolgono;

- un dispositivo di *accoglienza*, volto, da una parte, a favorire una prima conoscenza del percorso di vita, dei bisogni formativi e delle competenze pregresse del discente (solitamente attraverso un colloquio e specifiche prove di valutazione) e, dall'altra, a sviluppare un "clima" aperto nel gruppo di apprendimento, nel tentativo di incoraggiare la frequenza continuativa del percorso, coerentemente con le necessità di vita e di lavoro del soggetto;

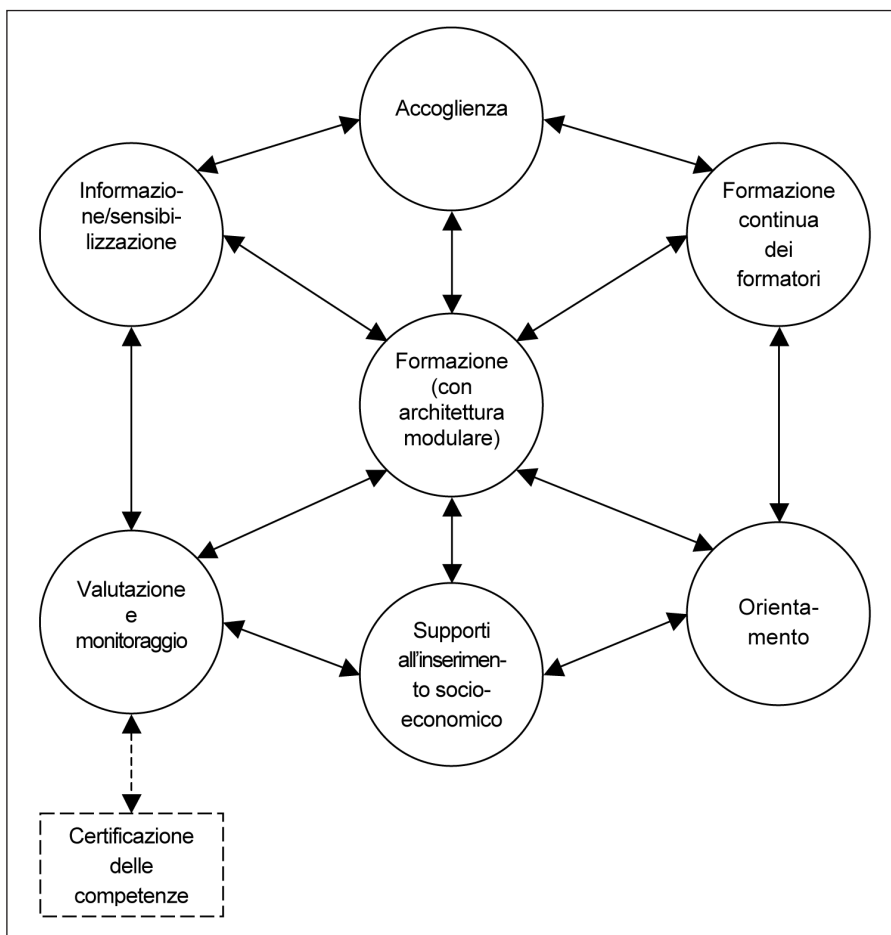


Fig. 3.1 - Dispositivo globale di formazione nelle scuole di italiano per stranieri

- un dispositivo di *formazione*, che, mediante un'architettura modulare (composta da una successione di segmenti del percorso di apprendimen-

to) e il ricorso a metodologie prevalentemente attive e cooperative, configura un'esperienza di apprendimento orientata prioritariamente all'acquisizione di competenze comunicative, fortemente aderente al contesto di vita e al vissuto biografico dei discenti;

- un dispositivo di *formazione continua dei formatori*, affinché i docenti possano acquisire competenze nuove e riqualificare quelle pregresse, in particolare in riferimento alle metodologie didattiche impiegate a favore dei migranti, nell'ambito di iniziative promosse dalle organizzazioni, dalla rete Scuolemigranti e da soggetti esterni;
- un dispositivo di *orientamento*, indirizzato a offrire informazioni utili a mettere i soggetti migranti in condizione di fruire con consapevolezza delle opportunità sociali e culturali offerte dal sistema dei servizi presente nel territorio (ad esempio, sportelli di tutela legale e sanitaria, orientamento sociale e lavorativo, sostegno psicologico, ecc.);
- interventi di *ulteriore supporto all'inserimento sociale, economico e culturale* dei migranti, ad esempio mediante specifici servizi offerti dall'organizzazione che ha promosso la scuola di italiano, indirizzati alla facilitazione del percorso di integrazione dei discenti;
- dispositivi di *valutazione e monitoraggio*, volti ad offrire elementi utili all'individuazione rispettivamente delle competenze acquisite dai discenti e di correttivi appropriati allo svolgimento delle attività formative;
- il collegamento a dispositivi di *certificazione delle competenze*, per lo più realizzati al di fuori delle scuole di italiano, prevalentemente presso i centri di educazione permanente presenti sul territorio.

Va osservato, in conclusione, che il modello illustrato viene opportunamente attuato con una estrema flessibilità, per la quale l'architettura descritta assume tratti specifici in relazione alle caratteristiche dei singoli territori e dei particolari bisogni del pubblico della formazione, assicurando così ai soggetti una efficace esperienza di apprendimento, indispensabile nel più complessivo percorso di integrazione sociale.

4. Buone pratiche e criticità emerse: un bilancio e un rilancio

di *Massimiliano Fiorucci*

La ricerca condotta aveva tra i suoi obiettivi anche quelli di individuare sia le buone pratiche sia le difficoltà e gli ostacoli nel campo della formazione linguistica a favore dei migranti.

I diversi soggetti intervistati, in ragione delle loro specifiche caratteristiche individuali e delle loro appartenenze ad associazioni che fanno riferimento a differenti orientamenti valoriali, pur muovendosi nel medesimo ambito hanno agito con modalità e forme anche molte differenti tra loro dando risposte a bisogni formativi e sociali differenziati (migranti neo arrivati, adolescenti vulnerabili, donne con figli, donne socialmente isolate, analfabeti totali e/o funzionali, colf e badanti, lavoratori del commercio, adulti e minori analfabeti, ecc.). Le differenti modalità di intervento adottate anche all'interno della medesima organizzazione e che, in alcuni casi, hanno assunto le caratteristiche della sperimentality e dei progetti pilota, rappresentano senza dubbio una ricchezza per il territorio romano e laziale che potrà avvalersi dei risultati di tali esperienze anche in futuro.

In particolare, per quanto concerne la partecipazione dei migranti alle attività formative loro dirette le ricerche condotte in Italia e in Europa hanno mostrato che le difficoltà di frequenza sono principalmente legate:

- alla disponibilità di tempo (impossibilità di conciliare i tempi della formazione con i tempi di vita e di lavoro);
- alla mancanza di una rete familiare che supplisca alla carenza di servizi di cura (problema delle donne migranti con figli che sono impossibilitate a frequentare eventuali attività formative e culturali);
- alle difficoltà socio-culturali (incapacità di fare emergere la domanda di formazione);
- alle relazioni di genere in uso presso determinati gruppi socio-culturali.

La ricerca, inoltre, ha fatto emergere altre difficoltà che rendono più difficile la partecipazione degli immigrati alle attività formative. Se ne indicano, di seguito, alcune:

- per tutti si è registrata un'assoluta mancanza di tempo libero: hanno poco tempo da dedicare a se stessi e ai propri interessi. La necessità di lavorare per mantenersi e per inviare denaro ai propri familiari rimasti in patria è pressante e totalizzante. Le condizioni di lavoro, inoltre, sono spesso talmente dure e difficili da non lasciare spazio per altre attività;
- molti lavorano in condizioni di insicurezza contrattuale, di precariato, usufruiscono di pochissime garanzie sociali e svolgono impieghi di bassa qualifica.

4.1. Le principali difficoltà incontrate nei corsi per migranti adulti

Tra le difficoltà ricorrenti, segnalate da molte organizzazioni, vi sono sicuramente quelle relative all'abbandono dei corsi e all'irregolarità della frequenza legate a ragioni di carattere lavorativo ma non solo. Possono essere, infatti, decisivi elementi come i cambiamenti nei progetti migratori delle famiglie, le questioni di carattere abitativo, la demotivazione, ecc. Uno dei problemi principali degli immigrati è quello di riuscire ad assicurare la continuità nella frequenza dei corsi. La disponibilità di orari e giorni differenziati per le lezioni assume dunque un'importanza decisiva. Vi sono poi altri problemi che concorrono a rendere più problematico il quadro: le condizioni di isolamento dei migranti, la precarietà nel lavoro e nell'abitazione, il contraddittorio contesto normativo di regolarizzazione, i difficili percorsi di inclusione a tutti i livelli, sono elementi che vanno tenuti in conto nei percorsi didattici, attivando metodologie a misura delle disomogeneità socio-culturali dei gruppi classe, con la creazione di condizioni di accoglienza e cura individuale.

Sicuramente uno dei problemi che riguarda tutti quelli che si occupano dell'alfabetizzazione di migranti adulti è quello strutturale dell'abbandono dei corsi. È facile perdere corsiste nei corsi lunghi (3/4 mesi), e non solo per motivi lavorativi – che rimangono comunque la motivazione più frequente – molte donne provenienti dal Bangladesh ad esempio hanno abbandonato il corso dalla prima settimana di gravidanza, che viene vissuta da molte di loro come una malattia. Generalmente negli ultimi anni si è andato sviluppando anche un altro tipo di problema, legato alla mancanza di motivazione e alla necessità della certificazione: molte studentesse non conoscono la normativa ma sembrano preoccuparsi moltissimo dell'attestato di competenza linguistica di livello A2, al punto che alcune di loro, in fase di iscrizione, si rifiutano di intraprendere un percorso che non garantisca in tempi brevi la certificazione. La certificazione è necessaria e importante, ma con la disinformazione diffusa tra le varie comunità c'è il rischio che venga percepita sempre di più come un ostacolo, un altro dei tanti adempimenti burocratici richiesti dal governo, piuttosto che come una motivazione a intraprendere un percorso di integrazione (Int. 1).

La discontinuità delle frequenze viene segnalata da numerosi intervistati e le cause di essa sono quasi sempre esterne all'associazione che organizza i corsi ma, in ogni caso, rappresentano un problema serio. Infatti, con riferimento alle principali difficoltà registrate, così si esprime una docente:

la presenza non continuativa dei partecipanti al corso. Spesso succede che il percorso formativo sia interrotto e poi ripreso o addirittura sospeso prima della fine. Le cause più comuni sono spesso esterne all'organizzazione, possono riguardare il cambiamento dei flussi migratori, delle scelte istituzionali che hanno ricadute dirette sui cambiamenti di dimora dei ragazzi; anche il compimento della maggiore età durante il periodo formativo, può causare un allontanamento del partecipante dall'ente ospitante con relativa ricaduta sulla sua partecipazione al corso, come anche la mancanza di fiducia del singolo (Int. 2).

Si tratta, quindi, di cause di diversa natura: organizzative, istituzionali, individuali come segnala anche un altro intervistato

la maggiore criticità è senza dubbio la discontinuità della frequenza per vari motivi: partenze per il paese, famiglia da accudire, lontananza da casa, mancanza di risorse economiche per pagare gli spostamenti con i mezzi, lavoro ecc. (Int. 3).

La fluttuazione delle presenze viene evidenziata anche accanto ai nuovi arrivi che causano non poche difficoltà dal punto di vista dell'intervento didattico:

un altro problema consiste nella fluttuazione delle presenze nei percorsi formativi poiché ben pochi studenti seguono interamente, dall'inizio alla fine, un corso di italiano. Questo è dovuto essenzialmente all'instabilità di vita dei migranti, condizionata da una continua variazione di contesti di lavoro e di vita, che spesso li porta ad abbandonare i percorsi formativi intrapresi. A fronte degli abbandoni, a scuola si assiste ininterrottamente ad un arrivo di persone da inserire in formazione. Gli inserimenti di nuovi studenti in aula richiedono un continuo sforzo di ripresa di argomenti già trattati (Int. 4).

Anche i Gruppi Focus hanno fatto emergere alcune difficoltà incontrate dalle organizzazioni:

il problema sicuramente è che spesso e volentieri [...] si perdono degli studenti [...]. Perché trovano lavoro, perché rimangono incinta, poi io lavoro con donne quindi parlo di problemi più che altro femminili, o perché devono ripartire e magari partono per due, tre mesi, e poi tornano e sono da capo a dodici... Quindi il problema è portare avanti tutto il gruppo, riuscire a farli arrivare tutti, sempre, alla certificazione... è un po' un sogno! Ecco, diciamo che ce la facciamo con la maggioranza degli studenti, però, rimane quel segmento di persone che non riesci poi a tenere con te, o comunque non riesci a far proseguire nel percorso. È un problema che ho trovato io, appunto, anche con le donne, anche con la prossimità, quindi anche... nonostante, diciamo, la prossimità, quindi nonostante un approc-

cio domiciliare, un approccio che... tenta di creare motivazione, è proprio una mancanza di motivazione, [...], nel senso che in donne che vivono qua, anche da sette anni e che non hanno mai avuto bisogno di sapere l'italiano per potersi muovere in quella che è la loro quotidianità, che poi, appunto, è casa e... è una quotidianità domestica fondamentale, però, appunto, donne che hanno i figli o i mariti o il resto della comunità che, che fa da filtro tra loro e la società ospite, è difficile... creare motivazione (GF. 3).

Ulteriori difficoltà segnalate da quasi tutti gli intervistati riguardano la scarsa disponibilità di spazi e di sedi¹, la scarsità di risorse economiche, la non sempre positiva collaborazione con le istituzioni. Vi è, però, anche chi individua tra gli elementi decisivi il peso delle differenze culturali e la scarsa scolarizzazione pregressa. In particolare, il problema riguarda i minori stranieri non accompagnati e la difficile condizione che vivono che può produrre, in alcuni casi, un clima teso, di preoccupazione e di tensione ed un ambiente poco favorevole all'apprendimento da parte dei ragazzi che, come è noto, ha bisogno di serenità:

un ulteriore problema si riscontra nei percorsi di prima alfabetizzazione di minori stranieri non accompagnati accolti nei CAMNA [Centri di Accoglienza Minori Non Accompagnati]. Molti di questi ragazzi hanno alle spalle una scarsa – o nulla – scolarizzazione che produce anche una riluttanza all'inserimento in percorsi formativi obbligatori. Inoltre, si sta verificando negli ultimi anni che i minori vengono sottoposti ad un secondo accertamento dell'età che comporta il rischio di essere dichiarati maggiorenni ed estromessi dal centro di accoglienza. Nel periodo in cui vengono messi in atto tali procedimenti, l'intera classe vive di ansie e tensioni che rendono difficile l'apprendimento e la partecipazione. Spesso poi ne consegue un repentino abbandono del percorso intrapreso da parte di molti giovani (Int. 4).

Le conseguenze dell'abbandono dei corsi da parte dei minori sono del tutto evidenti.

Anche altri si soffermano sul ruolo della scolarizzazione pregressa e sul peso delle differenze culturali che possono incidere fortemente sui processi di apprendimento, sui rapporti e sulle relazioni di fiducia e sulle relazioni educative con particolare riferimento alle questioni di genere:

a volte la difficoltà di un insegnante nasce dalla scarsa scolarità di alcuni studenti; dalla diversità culturale (ad es: studenti maschi che rifiutano di avere una donna come insegnante o di studiare con donne nella stessa aula oppure di studiare con studenti che ritengono di estrazione sociale inferiore, ecc.). Molti studenti hanno difficoltà a conciliare lavoro, studio, famiglia frequentando quindi non regolarmente le lezioni. Ovviamente questi studenti vengono seguiti on-line o per

1. Si veda a tale proposito il paragrafo 2.5 *I luoghi della formazione* di Massimiliano Trulli all'interno del presente volume.

telefono (facebook, ecc.) inoltre vengono riforniti di materiale alternativo (corso d'italiano da seguire sul pc ed esercizi da svolgere "a casa") (Int. 12).

Certamente possono svolgere un ruolo importante altri fattori di contesto e la capacità/possibilità di conciliare studio, famiglia, lavoro: a tale proposito possono svolgere un ruolo prezioso le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione e i social network che si stanno rivelando molto preziosi e soprattutto molto accessibili anche dal punto di vista economico e che, soprattutto i più giovani, utilizzano con grande dimestichezza.

La continuità e la discontinuità, non solo in riferimento alla frequenza, sembrano essere categorie ed elementi decisivi per un intervento formativo efficace e qualificato:

la continuità (di lavoro, ricerca, formazione, offerta formativa) è una delle condizioni necessarie per poter offrire un servizio efficace e di qualità. [...] Anche l'équipe di lavoro risente della mancanza di continuità dei progetti in italiano L2, è difficile riuscire a garantire un impiego stabile per i docenti L2. Riteniamo che sarebbe indispensabile uscire da una visione assistenziale e volontaristica dei servizi offerti ai migranti, la quale comporta, necessariamente, una minore professionalità dei docenti volontari, il mancato riconoscimento della figura del docente L2 come professionista specializzato e concorre a non sviluppare nella società e nella politica l'idea del migrante come cittadino a tutti gli effetti, beneficiario di diritti e portatore di risorse (culturali, professionali, sociali, ecc.) (Int. 9).

Altri sottolineano, invece, la necessità di prevedere risposte di sistema riguardanti i protocolli di accoglienza, la formazione degli insegnanti di italiano L2, la disponibilità di ambienti accoglienti e attrezzati (anche tecnologicamente). Vi è, quindi, chi individua delle criticità macro, di sistema: da una parte il fatto che la rete Scuolemigranti copre il 60% dell'offerta formativa, dall'altra l'assoluta assenza di politiche pubbliche efficaci e la mancanza di un consistente e visibile sostegno pubblico concreto.

La criticità [...] è soprattutto di sistema. Nel senso che questo è un settore particolare questo dell'integrazione linguistica [...] rispetto agli altri settori dove c'è un rapporto di sussidiarietà anche con l'intervento dell'amministrazione pubblica; è raro trovare una situazione in cui il volontariato e il terzo settore coprono il 60% dell'offerta formativa come in questo caso. E, quindi, questa è un'anomalia, non è un qualcosa che dura da poco. Questa cosa è cronica dura da anni e soprattutto non ci sono elementi che fanno capire che qualcuno intende modificare questa situazione. Per cui [...] la criticità è di sistema perché gli strumenti, i mezzi, sono molto scarsi [...]; il volontario mette a disposizione la sua disponibilità, il suo lavoro, le sue competenze, quelle pregresse o quelle che sta acquisendo in parallelo, in più ci mette la passione e tanto altro, e le amministrazioni pubbliche, negli altri paesi, mettono tutto il resto. Mettono mezzi, strumenti, attrezzature, sedi eccetera. In Italia c'è questo strano concetto che se tu vuoi fare volontariato bene, ti ringraziamo, te la canti e te la suoni, cioè ci metti tutto (GF. 4).

Un'altra criticità è rappresentata dai rapporti con le strutture pubbliche del territorio che, nonostante la buona volontà dei responsabili e la formale esistenza di accordi e protocolli, non riescono a tradursi in comportamenti di collaborazione diffusi e a penetrare nella prassi concreta e nella cultura organizzativa delle singole realtà scolastiche:

Infine, l'altra criticità deriva dai rapporti in qualche misura anche con l'Ufficio Scolastico Regionale. Nel senso che – non voglio essere frainteso – noi, [come rete Scuolemigranti], abbiamo ottimi rapporti con l'ufficio scolastico, abbiamo anche fatto un accordo che è unico in tutta Italia, è quello sui corsi coordinati, quindi [...] però, abbiamo riscontrato e riscontriamo ancora che tutte le intese sono molto di vertice. Tutto il corpo della scuola, i dirigenti scolastici, insegnanti eccetera [...] è come se non fossero entrati nella dimensione del problema dell'immigrazione. Secondo me c'è proprio un problema di fondo: cioè l'insegnante della scuola pubblica che si occupa di adulti, spesso e volentieri è uno che prima insegnava alla scuola elementare, ai minori, poi ha chiesto un orario diverso e l'hanno spostato al pomeriggio. E si trova catapultato ad avere a che fare con adulti immigrati e non sa niente dell'immigrazione. Magari non sa niente neanche sulle tecniche didattiche rispetto agli adulti e quindi insegna la grammatica punto e basta; [...] il corpo della scuola non è entrato in questa logica, quindi alla fine i dirigenti scolastici vivono quasi con fastidio l'esigenza dei corsi coordinati, perché è un lavoro in più (GF. 4).

Ulteriori criticità, sottolineate da tutti gli intervistati, vengono individuate nel difficile reperimento di materiali didattici a misura dei bisogni degli utenti. A tale proposito vi è anche chi ha formulato la proposta di sistematizzare il materiale esistente prodotto dai diversi soggetti, mettendo in comune all'interno della rete quanto elaborato per i minori e per gli adulti in termini di materiali didattici, pubblicazioni, database organizzato.

Molti hanno sottolineato, inoltre, come sia necessario che gli interventi linguistici siano coordinati con interventi di educazione alla cittadinanza, partecipazione, orientamento ai servizi, accesso ai beni culturali, ecc.

Con riferimento ai corsi rivolti ai minori e, quindi, al rapporto con le scuole vi è infine chi sottolinea come vi sia ancora un troppo diffuso approccio emergenziale alle questioni migratorie e interculturali:

nonostante il fenomeno migratorio interessi la scuola ormai da molti anni e sia in costante crescita, il "sistema scuola" si relaziona ad esso ancora come se si trattasse di un'emergenza. Non ha sviluppato, al suo interno, protocolli di accoglienza condivisi e praticati. Sul piano organizzativo ciò comporta una serie di ostacoli alla realizzazione e alla piena efficacia dei corsi di italiano, ad esempio: a) i corsi a scuola non iniziano quasi mai a settembre, con l'inizio delle lezioni [...]; b) i corsi di italiano L2 sono generalmente troppo brevi per soddisfare i reali bisogni linguistici degli alunni che gli insegnanti della scuola ci segnalano [...]; c) le possibilità di programmazione condivisa con i docenti sono scarse o nulle (sia per le poche ore extra-corso previste per i docenti, sia perché le scuole non prevedono la

collaborazione tra docenti di classe e insegnanti di italiano L2); d) difficoltà di tipo organizzativo (spazi e tempi) e difficoltà nella comunicazione con tutti i docenti della scuola interessati dal percorso didattico del laboratorio e, più in generale, con tutti gli insegnanti della scuola; e) difficoltà nel riuscire a mettere a sistema delle buone pratiche che rendano la scuola più accogliente e il laboratorio di italiano L2 più efficace, in modo da poter creare davvero le condizioni per rimuovere quegli ostacoli che impediscono a molti studenti stranieri di arrivare al successo scolastico (Int. 9).

Sembra proprio che in alcuni contesti e in alcuni territori il ricco patrimonio di pratiche di educazione interculturale non sia mai penetrato.

4.2. Le buone pratiche di formazione

4.2.1. Gli elementi che favoriscono il successo didattico

Rispetto alle difficoltà sopra individuate le organizzazioni e le associazioni propongono percorsi e risposte differenziate. Per fare un esempio, secondo una delle organizzazioni

una soluzione al problema dell'abbandono [potrebbe] anche essere quella di creare corsi che escano dalla tipologia tipica dei percorsi per migranti, spesso improntati alla nostra visione di integrazione e privi di interculturalità e bidirezionalità. Diversificare i percorsi e approfondire l'offerta linguistica grazie a moduli di microlingua potrebbe decisamente aumentare la motivazione. L'esperienza ci ha inoltre insegnato che seguendo alcune indicazioni nell'organizzazione dei corsi di alfabetizzazione si possa migliorare la frequenza e la qualità dell'apprendimento (Int. 1).

Si tratta allora di ripensare l'offerta formativa con un'autentica revisione interculturale della stessa valorizzando i saperi di cui i migranti sono portatori immaginando anche possibili ribaltamenti dei ruoli e dando spazio e opportunità a coloro che hanno svolto dei validi percorsi di apprendimento in qualità di docenti o di tutor. Le indicazioni fornite dagli intervistati sono analitiche e puntuali e, a partire dall'esperienza maturata, offrono precisi strumenti per l'analisi dell'utenza e per la ridefinizione del sistema della formazione linguistica dei migranti. L'offerta, quindi, non può essere costruita sulla base dell'ipotesi che l'utenza sia indifferenziata e i bisogni non possono essere individuati e predefiniti dai formatori. Vi sarebbe bisogno di condurre una seria analisi dei bisogni e diventa necessario allora:

delineare un quadro specifico delle motivazioni degli allievi e analizzare la diversificazione dei bisogni per poter rispondere alle richieste individuali esplicite ed implicite; partire dall'elaborazione della biografia linguistica dei partecipan-

ti al corso; improntare il corso alla massima flessibilità per permettere inserimenti nuovi di allievi e presenze discontinue; organizzare corsi brevi, intensivi per immigrati di recente arrivo, corsi più lunghi per immigrati con progetto migratorio stabile, dal punto di vista residenziale e lavorativo; far riferimento nell'organizzazione dei corsi ai livelli del Framework europeo per le lingue; mettere a punto percorsi personalizzati di apprendimento e attivare strategie diverse per far fronte all'eterogeneità del livello di scolarizzazione e del grado di competenza in L2 dei corsisti; impostare i contenuti del corso in un'ottica interculturale di valorizzazione della diversità, facendo leva sulla diversità etnica e culturale e sulle conoscenze pregresse per stimolare l'interazione comunicativa; puntare sulla qualità relazionale in classe perché gli allievi cercano in essa anche uno spazio di socializzazione; privilegiare i contenuti che favoriscono l'inclusione sociale degli immigrati e facilitino il processo di acculturazione positiva; favorire i percorsi di autonomia comunicativa degli allievi stranieri (Int. 1).

Si tratta di un programma di lavoro intenso e impegnativo che coinvolge l'organizzazione tutta, gli insegnanti, gli operatori e i formatori e che richiede sia un alto livello di consapevolezza pedagogica e didattica, sia una competenza relazionale decisiva nella predisposizione di ambienti di apprendimento sereni e positivi. Diventa decisivo allora quello che gli studiosi chiamano "clima di classe" altrettanto importante rispetto ai metodi e alle tecniche di insegnamento-apprendimento. Non si deve mai dimenticare, inoltre, che ci si confronta nella maggior parte dei casi con un pubblico adulto che presenta esigenze e bisogni propri e strettamente correlati alla biografia di ognuno, senza trascurare la dimensione interculturale che presuppone un'idea di "integrazione" dialogica, dinamica e, soprattutto, non unidirezionale.

La predisposizione di corsi organizzati in forma modulare viene richiamata da molti intervistati mentre vi è chi sottolinea l'importanza e il ruolo dei tutor nel contrastare la dispersione:

per quanto riguarda la fluttuazione delle presenze in aula, la nostra associazione affronta questo problema con la compartecipazione di più docenti e tutor d'aula. Questo consente di poter dividere gli studenti in sottogruppi con i quali poter affrontare anche riprese di argomenti già illustrati senza pesare su quanti sono in una fase più avanzata della formazione. Infatti, ogni singola lezione è strutturata in una prima parte di trattazione di argomenti in plenaria ed una seconda parte di esercitazione in sottogruppi, suddivisi a seconda del livello di apprendimento verificato. Il problema dell'abbandono scolastico dei minori viene affrontato con tentativi di stabilire un rapporto individuale significativo con ogni discente. Anche in questo caso, la compresenza in aula di diversi formatori favorisce l'instaurarsi di svariati legami personali. Lo stabilirsi di un rapporto autorevole tra formatori e discenti facilita l'adesione al percorso formativo, anche in momenti critici come quelli evidenziati (Int. 4).

Gli intervistati hanno poi offerto ulteriori interessanti risposte rispetto al superamento delle difficoltà sopra descritte. Un primo sforzo è stato quello

di individuare gli elementi che concorrono a determinare il successo didattico degli interventi realizzati: preparazione, professionalità e consapevolezza interculturale sembrano essere elementi decisivi. Uno degli intervistati sostiene, infatti, che

le caratteristiche che concorrono a determinare il successo didattico degli interventi [...] possono essere individuate in alcuni elementi fondamentali: l'approccio laico animato non da mero assistenzialismo ma da professionalità e consapevolezza nel leggere l'immigrazione in chiave interculturale; la professionalità, la competenza e la preparazione del personale; le metodologie ad hoc sviluppate e migliorate negli anni di attività; la sperimentazione di nuove tecniche per andare incontro a esigenze differenti (Int. 1).

Formazione, competenze professionali, esperienza e sperimentazione sembrano essere le chiavi del successo formativo. Non è trascurabile, tuttavia, il ricorso ad una

metodologia didattica "non formale", che renda l'apprendente parte attiva del processo di apprendimento, attraverso un metodo collaborativo che tenga sempre conto del punto di vista degli studenti. L'utilizzo di tecniche che consentano ai ragazzi di esprimersi non solo con la voce, ma anche attraverso il movimento, il disegno, attraverso giochi di gruppo. Inoltre, prezioso è l'investimento nella formazione dei nostri insegnanti e degli operatori anche attraverso il confronto con quelle realtà del Sud del mondo con le quali il settore della cooperazione [della nostra organizzazione] lavora da molti anni (Int. 2).

La formazione continua dei formatori così come l'impiego di metodologie didattiche attive che rendano le persone protagoniste del proprio percorso di apprendimento sembrano essere essenziali soprattutto con pubblici adulti ma non solo. Le teorie deweyane e i principi pedagogici dell'attivismo nonostante siano stati elaborati agli inizi del secolo scorso mostrano ancora tutta la loro freschezza e validità. Si rivela prezioso anche il ricorso ad una pluralità di linguaggi e di forme espressive che, superando le resistenze legate alle difficoltà linguistiche, contribuiscono a creare un clima di fiducia e ad aumentare il livello personale di autostima.

Il fatto poi che molte organizzazioni offrano i corsi di lingua accanto ad una pluralità di altre attività e servizi costituisce un imprescindibile punto di forza. Ci si può avvicinare ad una determinata organizzazione per una serie di ragioni e poi prendere parte al corso di lingua. I migranti che frequentano i corsi organizzati dalle associazioni e dalle organizzazioni del volontariato e del terzo settore si sentono accolti come persone e possono trovare risposte alla globalità dei loro bisogni. L'approccio globale e olistico ai problemi e ai bisogni contribuisce a trasformare i migranti in portatori di diritti.

La grande potenzialità del nostro centro è data dalla varietà di attività che l'organizzazione offre. Così le persone che si avvicinano al centro possono entrare attirate da ragioni differenti e, una volta dentro, venire a conoscenza di tutto il resto. Seguire le diverse attività aiuta il migrante ad arricchire la propria conoscenza della cultura italiana e la possibilità di entrare in contatto con la rete sociale propriamente detta. Inoltre, dall'anno passato l'offerta didattica del corso L2 si sta arricchendo della professionalità degli altri operatori di differenti discipline, creando delle esercitazioni contaminate da arte, musica, spettacolo, ecc. che mirano ad accrescere la fiducia e le capacità espressive e interpersonali del discente (Int. 2).

L'importanza e la centralità dell'apprendimento attivo ed esperienziale vengono richiamate da quasi tutti gli intervistati e diventa fondamentale lavorare anche sulla dimensione biografica, autobiografica e narrativa anche in vista di percorsi di recupero identitario:

a scuola favoriamo un apprendimento di tipo esperienziale e perché ciò possa avvenire è necessario che le persone siano invitate ad agire e possano sentirsi libere di farlo. Chiamiamo gli studenti a un coinvolgimento che riguarda l'interesse della loro persona. Guardare le persone nella loro interesse significa: rendere presenti e attivi i corpi, attraverso giochi, i canti, i laboratori manuali, i materiali grammaticali manipolabili; accogliere e stimolare le narrazioni dell'esperienza presente: se si dà valore alla lingua nel suo aspetto comunicativo, anche con pochissime parole le persone tendono a "raccontare qualcosa di sé"; accogliere e stimolare la memoria, attraversando quei temi antropologici universali che tendono ad accomunare le persone in condivisione di esperienze; non scindere mai l'analisi grammaticale dal senso del discorso, dal linguaggio vivo e comunicativo degli studenti presenti qui e ora, non utilizzare quindi situazioni artefatte estrapolate dai libri di testo. Meglio, allora, scrivere qualcosa di proprio pugno che metta in gioco gli studenti e i maestri come persone, o la nostra immaginazione; stimolare l'immaginazione e l'identificazione attraverso storie e miti; stimolare l'immaginazione e l'identificazione attraverso immagini e oggetti. La lezione è sempre circolare, i momenti frontali e seminariali sono ridotti al minimo. Si cerca il contributo di tutti per la costruzione del sapere. L'apprendimento è un processo di ricerca che si costruisce attraverso la riflessione, l'analisi e le domande di tutti. L'educatore è un regista che predispone le proposte e i materiali, ma gli studenti sono i protagonisti, sono loro a riempire di contenuti il tempo della scuola (Int. 3).

L'educatore, in una prospettiva che potremmo definire freiriana, è colui che coeduca in un processo di progressiva coscientizzazione e di educazione dialogica.

I percorsi formativi, quindi, non sono standardizzati e variano con il variare degli utenti:

vengono tarati sulla base dei discenti: ad esempio, differenti sono le metodologie didattiche attuate a seconda che si tratti di operare con adulti o con minori. Le pratiche di didattica attiva risultano infatti più efficaci con i giovani piuttosto che con adulti/anziani, propensi a ricercare metodologie didattiche a loro più note

o più consone. Inoltre, come già evidenziato, è soprattutto la compresenza di più soggetti della formazione che permette di realizzare un affiancamento individualizzato ai soggetti in formazione (Int. 4).

Vi è chi insiste molto sulla preparazione degli insegnanti anche con accenti critici nei confronti di percorsi formativi per docenti di italiano L2 ritenuti poco qualificati. Per garantire il successo formativo, quindi, secondo questo intervistato è essenziale puntare sulla

preparazione degli insegnanti, selezionati in base alla formazione accademica: prediligiamo persone che abbiano affrontato un percorso universitario coerente con la materia insegnata (laurea in lettere o laurea in lingue) e non in base al possesso del certificato DITALS (un business che abilita chiunque all'insegnamento dell'italiano). E, tuttavia, è necessario predisporre un contesto accogliente, divertente e rilassato, che permetta allo studente di avere la percezione di prendersi cura di sé nel percorso di studio (Int. 7).

Anche un altro intervistato sottolinea l'importanza della preparazione degli insegnanti all'interno però di un contesto di condizioni più ampio:

la preparazione e l'esperienza nel campo degli insegnanti; il collegamento attraverso la rete Scuolemigranti con altre scuole e realtà che si occupano di immigrazione e formazione linguistica; la collaborazione con i responsabili didattici e gli educatori dei centri accoglienza per minori; la gratuità dei corsi; le metodologie didattiche sperimentate negli anni d'esperienza dell'organizzazione (Int. 8).

Vi è anche chi sottolinea, accanto alla preparazione, la disponibilità e la collaborazione con altre agenzie del territorio: la "passione dei docenti, la preparazione professionale e la disponibilità che superano le difficoltà materiali. Ma la costituzione di una rete collaborativa tra comune, scuole e associazione è un elemento chiave" (Int. 13). La preparazione va però coniugata con "la disponibilità, l'energia e la volontà di tutti coloro che partecipano nonché la capacità d'insegnare e di comunicare (l'uso adeguato dei gesti, il tono della voce la capacità di ascoltare sono elementi indispensabili)" (Int. 12). Sono importanti, dunque, il clima, il curriculum occulto e la dimensione della socializzazione che la partecipazione ai corsi garantisce:

gli elementi che concorrono a determinare il successo didattico degli interventi realizzati dalla mia Associazione sono gli elementi di educazione interculturale che predilige gli elementi comunicativi-culturali a monte di un syllabo strutturato morfosintattico (Int. 6).

Sono importanti sia gli aspetti di acquisizione di competenze linguistiche certificate sia quelli socio-relazionali:

la possibilità di poter certificare le conoscenze linguistiche acquisite è uno stimolo per lo studente a portare a compimento con successo il corso, inoltre il clima che si viene a creare durante le lezioni rende coeso il gruppo, il corso diventa, quindi, anche un momento di incontro e di socializzazione, uno stacco dalla quotidianità (Int. 5).

4.2.2. *Elementi di innovatività nell'insegnamento dell'italiano*

Tra le tante esperienze realizzate sul territorio romano e laziale si è cercato poi di individuare esperienze particolarmente significative e innovative che favorissero la partecipazione dei migranti alla formazione linguistica. Tra queste particolarmente significativa appare quella dei ***corsi di prossimità*** rivolta a donne provenienti dal subcontinente indiano che mai avrebbero preso parte ai corsi di italiano se si fossero seguite le strade tradizionali. Si tratta di una testimonianza lunga ma che vale la pena riportare per intero per il suo valore sociale, culturale, pedagogico e didattico. Ecco come racconta l'esperienza una delle sue ideatrici e promotrici:

il progetto che ha cambiato un po' il nostro modo di "fare italiano" presso certe comunità immigrate è stato "Con... tatto", un progetto finalizzato all'inserimento socio-culturale delle donne provenienti dal subcontinente indiano a Roma attraverso la formazione linguistica. Per raggiungere con... tatto le donne immigrate maggiormente soggette al rischio di marginalità sociale, il progetto ha realizzato 6 percorsi di italiano di prossimità, seguiti da 2 percorsi di alfabetizzazione sociolinguistica strutturati, corredati da 2 laboratori per minori, entrambi organizzati presso le scuole dei municipi di Roma interessati al progetto: la scuola Ungaretti del VII Municipio e la Iqbal Masih del VI. La formazione linguistica è stata, inoltre, arricchita da interventi mirati a stimolare la capacità delle donne di conquistare autonomia e agio sociale, tra cui incontri con la città finalizzati ad una migliore conoscenza del territorio e dei servizi che offre; momenti di incontro e di scambio con le comunità del subcontinente indiano; uno sportello di informazione e orientamento sui diritti e i doveri degli immigrati in Italia, e inserti in lingua pubblicati sui maggiori giornali etnici di riferimento delle comunità del subcontinente indiano. Il punto di forza, la buona pratica che [la nostra organizzazione] ha condiviso [...], è stata la sperimentazione pionieristica della docenza di prossimità: l'insegnamento "a domicilio" – presso le stesse abitazioni delle studentesse – di brevi moduli di italiano L2 come primo momento del percorso d'apprendimento della lingua, volto a stimolare le corsiste a continuare il percorso iniziato in casa fuori dalle mura domestiche. I moduli, della durata di 20/30 ore e diretti e piccoli gruppi di donne, sono stati un'introduzione alla lingua/cultura italiana, ma anche e soprattutto un momento di contatto bidirezionale: da una parte le donne bengalesi e pachistane, da anni in Italia, si sono interfacciate per la prima volta con una coetanea italiana che tentava di insegnare loro le regole fonetiche, dall'altra le insegnanti sono entrate nelle case delle studentesse e si sono ritrovate nella condizione di "outsider", sono riuscite a vivere sulla propria pelle lo stesso spaesamento migratorio delle allieve, sebbene solo per poche ore a settimana. In queste po-

che ore hanno tutti imparato molto sulle reciproche culture, con pochissime parole... all'interno delle mura domestiche il filtro affettivo è caduto, e anche le donne con più difficoltà sono riuscite a farsi capire, a spiegarsi, a raccontare. Le regole fonetiche non sempre sono state apprese, ma entrare in un luogo "sospeso" – che è Italia ma non lo è, che è Pakistan, Bangladesh, India, ma non lo è – ha aiutato le insegnanti a comprendere la realtà di profonda astrazione dal contesto socio-culturale in cui vivono delle donne di queste comunità. Comprendere la loro realtà è stato di fondamentale importanza perché le insegnanti riuscissero a creare un ponte tra "dentro e fuori" e per iniziare un percorso insieme. Entrando nelle loro case si è instaurato un rapporto di fiducia, grazie al quale si è riusciti a coinvolgere donne presenti da 10 anni in Italia ad intraprendere finalmente un percorso di apprendimento della lingua italiana, ma soprattutto un percorso di emancipazione. Per dirla con Ishrat, una delle prime studentesse del progetto, "Io prima di conoscere voi non facevo niente, adesso faccio tutto, mio marito mi manda ovunque, e non ho più paura". Se esperienze analoghe volessero essere intraprese, occorre dire che è necessaria un'ottima conoscenza del contesto in cui si intende operare e dei fabbisogni specifici delle destinatarie. In secondo luogo è fondamentale una figura che possa essere di aggancio con le corsiste, una persona chiave per il loro coinvolgimento e l'abbattimento di possibili resistenze. In questo caso è stata una mediatrice culturale, ma potrebbe essere anche un leader di comunità, un'assistente sociale o un operatore dei servizi pubblici, l'insegnante di una scuola, un operatore interno all'Associazione che ha lavorato con una potenziale beneficiaria in altri contesti (ad es. nello sportello informativo). Infine, la disponibilità di risorse umane qualificate. È importante non considerare il corso di prossimità come fine a se stesso, ma parte iniziale di un percorso di acquisizione della padronanza linguistica e di un processo di crescita dei partecipanti. Occorre, inoltre, prendere in considerazione la possibile difficoltà di una docente nel mettere in secondo piano la didattica, e nel mettersi in gioco in un contesto molto informale e diverso da quelli consueti (Int. 1).

Tale percorso chiaramente ha richiesto anche ai docenti di fare un forte lavoro di "decentramento cognitivo": insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema formativo. Solo a partire dalla disponibilità ad assumere un atteggiamento di "etnocentrismo critico" si è potuto svolgere un prezioso e irrinunciabile lavoro di avvicinamento rispettoso e discreto.

La sensibilizzazione e il coinvolgimento del pubblico della formazione

Un elemento importante e talvolta trascurato concerne le modalità di raggiungimento dei pubblici a rischio di marginalità sociale che invece rappresenta un elemento importante. L'orientamento, l'informazione, la sensibilizzazione rappresentato un tema cruciale, è fondamentale impostare un'attività di informazione e sensibilizzazione del pubblico, sulla base della considerazione che fra l'offerta esistente (spesso ricca) e i soggetti interessati in alcuni casi non vi è comunicazione. È necessario, inoltre, immagi-

nare e ideare forme di comunicazione e di informazione nuove e non convenzionali per raggiungere i pubblici più difficili.

Mi riferisco ad esempio alla parte di comunicazione all'esterno dei corsi collegata al reperimento dei corsisti. È stato interessante notare quali strategie di comunicazione fossero più efficaci: ad esempio il passaparola, i volantini, le locandine, e quali meno: ad esempio gli annunci su internet. Inoltre inserire tecniche di educazione non formale diversifica le lezioni e le rende più interessanti. Ad esempio in queste settimane è iniziato, all'interno del corso un laboratorio di Digital Story Telling, in cui attraverso le immagini, rielaborate in un piccolo filmato, i ragazzi hanno modo di esprimere le loro storie. Il laboratorio è stato accolto con entusiasmo dai ragazzi. [...] Un esempio di buona pratica e di contaminazione interdisciplinare è l'attuazione di un progetto teatrale nel quale era stata richiesta la partecipazione dei migranti del corso L2. Questo ha suscitato grande entusiasmo nei partecipanti ed ha alzato la loro motivazione ed ha avuto una ricaduta diretta sull'apprendimento delle strutture linguistiche italiane (Int. 2).

Accanto ad una specifica attenzione agli aspetti informativi e orientativi vi è poi un'attenzione particolare a metodologie didattiche attive, coinvolgenti e anche in linea con le potenzialità tecnologiche oggi disponibili che possono incontrare un particolare favore con un pubblico di adolescenti. Il *Digital Story Telling*, per fare un esempio, rappresenta uno strumento didatticamente valido, perché unisce l'abilità della narrazione alle potenzialità tecnologiche. Leslie Rule definisce il *digital storytelling* come l'espressione moderna dell'antico mestiere di cantastorie. Una *digital tale* è una breve narrazione (generalmente al massimo 5 minuti) di un evento che integra diversi linguaggi: alcuni tipici della narrazione, altri della sceneggiatura. L'alunno, impostando la narrazione e la sceneggiatura, sviluppa alcune abilità: capacità di scrittura e di espressione orale, abilità tecnologiche e sensibilità artistica. Possono essere utilizzate immagini, fotografie, disegni (o altro materiale scannerizzabile) video, musica, la voce o effetti sonori.

La centralità del contesto educativo e le strategie di partecipazione

Le buone pratiche, le esperienze di successo didattico sono però quelle, secondo un'intervistata, che iniziano prendendosi cura dell'ambiente e del contesto sia in senso fisico sia in senso socio-relazionale. D'altra parte la letteratura pedagogica è ricca di riferimenti, di riflessioni, di studi e di ricerche sull'importanza dei contesti educativi, dei dispositivi formativi, dell'ambiente e del *setting*.

La cura del contesto è sicuramente la prima buona pratica. Dall'etimologia della parola con-tessere, intendiamo contesto come "la trama" su cui poggiano e si sviluppano le azioni di tutti. Nei principi dell'educazione attiva troviamo che "un contesto reso educante, educa tutti nello stesso momento". La prima cosa di cui prendersi cura sono gli spazi, sufficientemente accoglienti da rendere l'atmosfera

ra non asettica, ma quella propria di un ambiente di vita, ma al tempo stesso sufficientemente semplici e neutri perché il gruppo possa “riempirli”, costruirseli a propria immagine e somiglianza, modificabili, perché le persone possano manipolarli con autonomia e padronanza, curarli, contribuire a renderli vivibili. L'ambiente, i muri, gli oggetti che vengono costruiti, sono la testimonianza visibile del dipanarsi di un processo di crescita: dell'apprendimento linguistico, delle esperienze condivise, delle relazioni. Ma il contesto è anche il clima relazionale, continuamente curato attraverso la convivialità: celebrare le feste, preparare e consumare insieme il cibo, condividere musica, canti, danza, giochi e chiacchiere informali. Sancire dei momenti di passaggio nel percorso. Offrire uscite per immergersi insieme in una "didattica" che scaturisca direttamente dall'ambiente, urbano o naturale (Int. 3).

È importante, inoltre, garantire dei momenti di formazione informale e non formale che vadano oltre la semplice formazione linguistica all'interno di un percorso di confronto con il mondo esterno, con gli esperti dei servizi e delle professioni.

Il percorso di educazione civica viene realizzato attraverso incontri e confronti con esperti di vari settori professionali, in ambiti quali la sanità, la scuola, il lavoro, i servizi ai migranti, ecc. La relazione dell'associazione con strutture e categorie della CGIL facilita la costruzione di questo percorso: infatti, gratuitamente molti operatori sono coinvolti nella programmazione, rendendo questi incontri un confronto diretto con problematiche e domande personalizzate che favoriscono il contraddittorio. La costruzione di una rete tra soggetti di vari settori lavorativi renderebbe senz'altro questa pratica maggiormente usufruibile da molti (Int. 4).

Le organizzazioni della rete Scuolemigranti impegnate sul fronte della formazione linguistica mirano però ad accreditarsi nei territori di riferimento come punti di riferimento, di supporto, di orientamento per i migranti:

oltre a fornire corsi di L2 per stranieri, l'Associazione [Nome] vuole essere un punto riferimento per i soggetti immigrati presenti sul territorio, fornendo assistenza e supporto di tipo specialistico e che coinvolgano la persona in tutta la sua sfera. Non a caso, nel nostro Centro, gli immigrati hanno la possibilità di ricevere assistenza da un punto di vista legale, attraverso il lavoro di un Avvocato specializzato in Diritto dell'Immigrazione ed assistenza da un punto di vista psicologico e sociale. Riteniamo che sia fondamentale adottare un simile principio, magari anche in altri contesti, in quanto efficace, efficiente e immediato nel fornire risposte a persone che magari non saprebbero altrimenti come poter ricevere aiuto (Int. 5).

Vi è anche chi ha sperimentato pratiche di avvicinamento alla città e ai territori quali quella della “caccia ai tesori della città”. Gli studenti diventano ricercatori e poi guide in un processo di apprendimento molto coinvolgente e motivante che favorisce il senso di appartenenza:

alcune uscite culturali con gli studenti vengono strutturate come una caccia al tesoro: si distribuisce una mappa del quartiere da scoprire e vengono segnalati alcuni punti di interesse. Gli studenti vengono divisi in gruppi e ogni gruppo deve raggiungere autonomamente il “tesoro” affidatogli. Una volta raggiunto il luogo di interesse, devono recuperare quante più informazioni possibili (facendo domande alle persone, leggendo i pannelli informativi ecc.), poi ritornano al punto base e con tutti gli studenti si fa l'intero percorso e ad ogni “tesoro” il gruppo che lo ha “scoperto” fa da guida al resto del gruppo classe. Questa pratica permette di conoscere le ricchezze della città in cui si vive in modo ludico e non come semplice fruitore delle informazioni. Lo sforzo per la ricerca delle informazioni e la produzione di un testo comprensibile a tutti, stimolano curiosità e “senso di appartenenza”. Per trasferire questa pratica in altri contesti è sufficiente metterla in pratica. Sicuramente le città d'arte hanno più tesori da scoprire, ma con un po' di fantasia può essere applicata anche in contesti meno “ricchi”. Un'altra buona pratica, però questa concerne la tipologia degli studenti, è stata l'attivazione di un corso per mamme in orario scolastico. Rimangono sotto traccia le loro esigenze formative ed è difficile intercettarle, tanto che l'associazione X sta sperimentando corsi di prossimità per sole donne, che, dopo essere state intercettate e dopo aver seguito il corso di prossimità offerto dall'associazione X, hanno espresso il bisogno di proseguire la loro esperienza formativa. Le associazioni X e Y hanno attivato, grazie al progetto l'ABC della cittadinanza, una “staffetta formativa” rispondendo ad un bisogno spesso taciuto ma impellente, vista la reazione di alcuni insegnanti e dirigenti scolastici venuti a conoscenza di questa opportunità formativa. Molte mamme straniere, infatti, si trovano in una situazione di deficit linguistico quando si relazionano con il contesto scolastico dei propri figli (colloqui con i docenti, compilazione di moduli per le iscrizioni a scuola, comprensione degli avvisi, ecc.) e non possono sostenere adeguatamente i propri figli nel percorso scolastico (Int. 7).

L'approccio interculturale con i minori e con gli adulti e lo scambio di esperienze

Vi è, tra gli intervistati, chi sottolinea la necessità nel lavoro educativo con i minori e con le scuole di effettuare un'accurata analisi dei bisogni, di lavorare per la formazione dei docenti e di adottare la prospettiva della mediazione interculturale. In altri termini per garantire il successo dell'intervento è necessario adottare una prospettiva globale:

l'approccio proposto dalla nostra cooperativa è un approccio globale rispetto all'accoglienza degli alunni stranieri. Quando è possibile i progetti realizzati prevedono una fase di analisi dei bisogni della scuola e la possibilità di realizzare corsi di italiano L2, interventi di mediazione linguistico-culturale con le famiglie e/o nel gruppo classe, laboratori di educazione interculturale e/o laboratori sull'accoglienza nei gruppi classe, formazione docenti. Non sempre è possibile realizzare l'insieme di queste azioni, ma in ogni caso l'approccio rispetto alla scuola non è mai mirato esclusivamente alla realizzazione del corso di italiano. Nel nostro lavoro promuoviamo una maggiore consapevolezza da parte dei docenti e del “sistema scuola” rispetto ai bisogni e alle possibili strategie di intervento (Int. 9).

Lo stesso vale, mutando le azioni ma adottando la medesima filosofia, per l'intervento con gli adulti:

collaborazione con le scuole per la promozione dei corsi e l'intercettazione di donne straniere escluse dalle relazioni con il mondo italiano esterno alla propria famiglia; particolare importanza viene data alla creazione di uno spazio e un contesto accoglienti e allo sviluppo di relazioni sociali all'interno del gruppo; lezioni in esterna, progettate insieme ai corsisti e in base ai loro interessi e bisogni. Il corso ha dunque obiettivi linguistici definiti ma una struttura e un programma flessibili (Int. 9).

La rete Scuolemigranti rappresenta di per sé un luogo di scambio e di confronto come afferma questo intervistato:

buone pratiche ce ne sono molte e peraltro già "interscambiate" all'interno della rete Scuolemigranti (per esempio: tecniche di insegnamento ad analfabeti nella lingua madre); altre esperienze laboratoriali (per esempio: pratiche teatrali) hanno dato risultati eccellenti in tutti i sensi (comunicazione, socialità apprendimento della lingua), però non sono facilmente esportabili (Int. 10).

4.2.3. Strategie per promuovere l'interazione sociale in aula e fuori dall'aula

L'obiettivo principale dei corsi di lingua è ovviamente l'apprendimento dell'italiano come strumento per l'accesso ai diritti e la partecipazione. Tuttavia, la dimensione socio-relazionale non è meno importante e, anzi, favorisce anche l'apprendimento linguistico. Vi è in ogni caso chi frequenta i corsi anche per uscire dall'isolamento, da quella che Tahar Ben Jelloun ha definito l'"estrema solitudine". È il caso soprattutto delle donne come spiega questa intervistata.

La creazione di una forte rete amicale tra le corsiste è un risultato aggiuntivo che [la nostra organizzazione] consegue al termine dei corsi per sole donne. Molte sono le amicizie nate in classe tra studentesse e fra tra queste e le docenti e tutor. Risultato, atteso ma affatto scontato, va letto alla luce del contesto sociale del fenomeno migratorio al femminile: la maggior parte è entrata in Italia per ricongiungersi al coniuge o alla famiglia, oppure con permessi di lavoro autonomi, spesso legati a forme di lavoro precario come badante o colf. Tutte, da quando si trovano in Italia, hanno in comune un certo grado di "segregazione sociale", in quanto le occasioni di socialità, così come le occasioni di accedere alla vita culturale del territorio, sono per loro molto ridotte, se non inesistenti. A partire da un gruppo classe del 2009 che ha spontaneamente dato vita ad un gruppo Facebook l'associazione [Nome] continua ad alimentare la pagina [...] facendovi confluire le allieve di tutti i corsi del Lazio e non solo. Grazie a Facebook, le corsiste non solo condividono l'apprendimento dell'italiano e l'approccio con la nostra lingua/cultu-

ra, ma hanno la possibilità di appropriarsi di uno spazio dove condividere le loro stesse esperienze di vita e di migrazione e tenersi in contatto (Int. 1).

Anche le sedi, i luoghi e i contesti in cui si svolgono i corsi favoriscono di per sé qualche forma di incontro e di socializzazione come spiega un'intervistata:

i corsi si svolgono all'interno del Centro Aggregativo Giovanile [...] frequentato ogni giorno da molti adolescenti, minori non accompagnati, ma anche molti ragazzi di seconda generazione: si presenta quindi come luogo ideale di incontro e conoscenza. Ci sono molte attività gratuite: dai corsi di musica, al canto, dalla break dance alle attività di disegno, pittura, bricolage, laboratori di teatro, una sala computer. Questo contesto favorisce la socializzazione anche al di fuori dell'aula. Nell'ambito dell'aula, viene proposto un metodo di lavoro collaborativo, i ragazzi lavorano in coppia, o in gruppo e spesso vengono fatti dei giochi che favoriscono la conoscenza reciproca e la creazione di un "gruppo classe" quanto più armonico e affiatato (Int. 2).

La convivialità, lo scambio, la condivisione, la collaborazione sono al centro del modo di intendere la scuola di italiano di questa associazione:

a scuola cerchiamo sempre di dare vita a un ambiente incentrato sulla convivialità, sullo scambio e la collaborazione. Una scuola di italiano rappresenta, infatti, un luogo e un tempo dove sperimentare una ricerca e un metodo di incontro e riconoscimento reciproco con l'altro. I migranti e i rifugiati, come qualsiasi persona strappata, volontariamente o meno, alla propria cultura pagano un alto prezzo e soffrono di un disagio causato dal disorientamento nostalgico, dalla perdita della casa, dalla crisi della presenza, dai traumi subiti, dal mancato riconoscimento dei propri diritti, dal faticoso e lento adattamento al nuovo contesto di vita. Nello stesso tempo l'arrivo in un paese straniero è anche denso di vitalità, di desideri, di nuove opportunità che si aprono. Una scuola di italiano deve farsi opportunità da cui ripartire per sciogliere la contraddizione di essere entrati a far parte di un nuovo contesto ma di non farne del tutto parte. Nell'incontro con l'altro non ci può essere nessuna predeterminazione perché ogni incontro è unico e diverso essendo diverse e irripetibili le persone al di là dell'etichetta. Ciò che caratterizza l'incontro a scuola è il reciproco non sapere dell'altro: l'altro mi è sconosciuto e mi appare diverso, ma lo stesso accade a lui. In questo senso si è reciprocamente stranieri. Allora una scuola di italiano può rappresentare una soglia di ingresso al nuovo contesto di vita dove, entrambi, il maestro e lo studente straniero, possono trovare un tempo e uno spazio di resilienza per dire in modo elementare e personale: eccoci qui, io sono... L'essere insieme prima del dover essere. Questo è il principio di un percorso comune di conoscenza e scoperta (Int. 3).

La presenza contemporanea di più formatori rappresenta sicuramente un elemento che agevola l'instaurarsi di rapporti positivi individualizzati:

la compresenza in aula di diversi formatori facilita molto lo stabilirsi di rapporti interpersonali. Ogni lezione poi, prevede una pausa merenda a metà orario che di-

viene occasione di socializzazione tra docenti e discenti. Durante il percorso formativo, si organizzano anche visite turistiche in luoghi storici e significativi della città o piccole feste fatte di canti, musica e condivisione di pasti con cibi multietnici. Abbiamo riscontrato negli anni che alcuni legami di amicizia sono proseguiti ben oltre il percorso formativo, sia tra discenti che con i formatori (Int. 4).

La libertà negli scambi comunicativi, il ricorso a metodologie teatrali, la predisposizione di un clima di vera e propria co-educazione sono i presupposti per un apprendimento reciproco:

attraverso il confronto e momenti di riflessione le diversità culturali e linguistiche diventano il collante del gruppo, insegnanti e studenti imparano gli uni dagli altri, il libero scambio di idee ed opinioni è alla base della promozione delle interazioni sociali all'interno dell'aula (Int. 5).

Sembra essere molto importante la scelta di metodologie didattiche ludiche che favoriscono la possibilità di mettersi in gioco liberamente, di collaborare, di sfidarsi. Si parla propriamente del ricorso alla glottodidattica ludica:

la didattica ludica è di per sé un approccio che stimola la cooperazione e un clima collaborativo in aula. Il gioco è uno strumento che prevede l'interazione e la socializzazione tra i partecipanti. Giocare significa partecipare, sfidarsi e collaborare: la glottodidattica ludica favorisce le relazioni tra gli studenti e con l'insegnante, sviluppa negli studenti anche competenze sociali; la lingua, infatti, nasce come strumento di comunicazione interpersonale, all'interno di contesti sociali precisi e dunque la dimensione socio-relazionale non può essere ignorata nella didattica delle lingue. La lingua si può imparare meglio se è associata ad emozioni positive (senso di appartenenza ad un gruppo, voglia di mettersi in gioco, senso di sfida e competizione); il gioco glottodidattico può far nascere emozioni molto forti, perché coinvolge lo studente in attività stimolanti e sfidanti; ma il senso di sfida può essere stimolante per un allievo e frustrante per un altro; sarà compito dell'insegnante fare in modo che si crei sempre un equilibrio tra competizione e cooperazione, in modo da non generare emozioni negative (stress, frustrazione, ansia, paura di perdere la faccia, senso di incapacità) (Int. 7).

4.2.4. Il punto di vista dei migranti

Quasi tutte le organizzazioni intervistate prevedono delle attività di valutazione da parte dei corsisti e l'esito di tale attività di valutazione rappresenta un elemento cruciale per riprogettare le attività per l'anno seguente:

la valutazione del corso da parte degli allievi è tappa obbligata per l'associazione [Nome]. Generalmente viene loro somministrato un questionario di gradimento anonimo, più o meno semplificato in ragione della composizione della classe,

che prevede la possibilità di esprimere un giudizio sull'insegnante, sui materiali e sul corso in generale, nonché di esprimere i propri "suggerimenti". L'associazione [Nome] è chiaramente consapevole dei "limiti" di tale strumento: anche se anonimo viene compilato in classe, al termine di un corso gratuito a persone che hanno comunque difficoltà ad esprimersi in Italiano. Nonostante ciò, la valutazione delle corsiste è un momento significativo e, spesso, proprio dai "suggerimenti" l'organizzazione [Nome] trae spunti di riflessione e consigli in particolare sulle modalità organizzative da proporre nella progettazione di interventi futuri. Si elencano di seguito alcune priorità individuate dalle allieve degli ultimi due corsi realizzati: – "continuare": una volta terminato il percorso – sia A1 sia A2 – molte allieve proseguirebbero con il livello successivo. E questo pone la questione della plurianualità dei finanziamenti accanto ad un nuovo ostacolo rappresentato da quella sorta di "ghetto dell'A2" creato dalla certificazione necessaria ai fini burocratici che raramente dà spazio alla proposta formativa di livello B1 gratuita; "continuare vicino casa": soprattutto in una città come Roma l'aspetto della mobilità e dei tempi di percorrenza rappresenta una discriminante significativa nell'organizzazione di corsi L2; "continuare in orari utili": la compatibilità con gli impegni di lavoro e con la cura dei figli è un secondo elemento che spesso non permette ai cittadini stranieri di fruire dei corsi presso i CTP; "continuare con le gite": gli incontri con la città ed i percorsi di cittadinanza attiva rappresentano un momento di didattica/informazione/socializzazione molto apprezzato e richiesto (Int. 1).

Le associazioni e le organizzazioni mostrano di essere consapevoli sia dell'importanza di tale fase sia dei limiti di tale processo sia della delicatezza dello stesso:

È stato somministrato ai ragazzi un questionario di gradimento alla metà del corso. Dal questionario non sono emersi molti spunti di riflessione, forse dovuti alla difficoltà di esprimersi in un'altra lingua, tuttavia sappiamo delle difficoltà dei ragazzi di frequentare con costanza corsi che durano diversi mesi: molto spesso vengono spostati di casa famiglia in casa famiglia, a volte anche molto distanti tra loro, rendendo difficoltosi gli spostamenti pomeridiani. All'inizio del corso, e per la seconda volta nel corso di 1 anno solare, sono capitati, all'interno delle case famiglia, controlli per l'accertamento del reale requisito della "minore età". In questo caso i ragazzi vengono prelevati dalle case famiglia e sottoposti a controlli medici, e spesso spostati in altre strutture. E questo influisce ovviamente anche sulla possibilità di frequentare il corso. Quello che emerge dalle loro richieste, invece, è la volontà di fare "lezioni" fuori dall'aula. Partecipano con interesse a incontri a teatro, cinema, visite guidate e spesso le richieste vengono da loro (Int. 2).

Molte delle modalità didattiche più innovative e delle strategie adottate sono proprio il frutto di un confronto aperto con i corsisti che hanno fornito utili suggerimenti. Tale processo ha anche il vantaggio di rendere i corsisti protagonisti, almeno in parte, dei loro processi di apprendimento:

I corsisti ci hanno richiesto di intensificare gli orari dei corsi. Stiamo cercando di poter attivare corsi no-stop dal mattino e fino a sera sul modello organizzativo di altri Paesi del nord-europa. Alcuni corsisti, quelli ecclesiastici, ci hanno richie-

sto più sicurezza grammaticale. Alcuni corsisti, le donne arabe, ci hanno richiesto corsi a porte chiuse e solo per donne. Molti corsisti ci hanno richiesto l'esame certificato di conoscenza della lingua livello A2 gratuito. Alcuni corsisti ci hanno richiesto corsi on-line via skype il sabato e la domenica (Int. 6).

In generale sono soddisfatti di quanto la scuola mette in campo: flessibilità, ampio orario, libertà di frequenza, lezioni ininterrotte tutto l'anno. Partecipano anche in modo massiccio ai laboratori interculturali e alle iniziative di socializzazione. Certo sarebbero felici di poter fruire di sostegni come il rimborso dei trasporti, ma non è nelle possibilità dell'associazione (Int. 10).

4.3. Conclusioni. L'urgenza di valorizzare il patrimonio di esperienze delle Scuole di italiano per cittadini immigrati

L'approccio all'insegnamento proposto dalle associazioni e dalle organizzazioni è per definizione trasversale ai problemi complessivi del migrante e utilizza un approccio globale, una prospettiva olistica: le condizioni di isolamento, la precarietà nel lavoro, nell'abitazione, il contraddittorio contesto normativo di regolarizzazione, i difficili percorsi di inclusione a tutti i livelli, sono elementi che vengono tenuti in evidenza nel percorso didattico, attivando metodologie adeguate alla disomogeneità socio-culturale congenita del gruppo classe, con la creazione di condizioni di accoglienza e cura individuale.

I soggetti intervistati oltre all'erogazione dei corsi di italiano per migranti hanno messo in atto progetti che hanno mirato a rispondere a tali problemi e quasi sempre hanno avuto le caratteristiche della replicabilità, della trasferibilità e della ricaduta sul territorio anche grazie al sostegno offerto da un Ente locale come la Provincia di Roma che ha promosso e sostenuto il progetto "L'ABC della cittadinanza".

In questo senso vanno segnalati alcuni elementi di grande rilievo quali:

- le attività di formazione dei formatori (rivolte agli operatori e ai docenti) sulle metodologie dell'educazione attiva che consentiranno di avere ricadute anche sui futuri utenti dei corsi di italiano;
- il continuo scambio e l'interazione tra docenti di italiano L2 anche di associazioni diverse che contribuirà anche in futuro al miglioramento delle attività di insegnamento;
- il ricorso a metodologie didattiche attive e innovative valorizzando i saperi e le competenze di cui sono portatori i destinatari delle attività di formazione che hanno potuto assumere anche il ruolo di protagonisti dei loro percorsi di integrazione;
- la predisposizione di servizi collaterali (ludoteche, baby-sitting, accudimento dei figli, ecc.) che hanno consentito la frequenza dei corsi da parte delle donne madri;

- l'organizzazione di corsi di prossimità per piccoli gruppi di donne (del subcontinente indiano e cinesi) realizzati presso il domicilio o i luoghi di lavoro delle donne stesse: si tratta di persone che altrimenti non avrebbero potuto prendere parte a tali attività;
- l'organizzazione di corsi con orari compatibili con gli orari di lavoro di colf e badanti e lavoratori del commercio;
- l'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (piattaforma online per l'apprendimento a distanza, ricorso ai social network, ecc.) che risponde alla scarsa disponibilità di tempo per la frequenza delle attività formative da parte dei migranti e che mira ad una individualizzazione della proposta formativa;
- l'attenzione non solo alla formazione linguistica ma all'incremento delle competenze chiave di cittadinanza;
- la collaborazione con gli istituti scolastici e con i CTP e l'attivazione di corsi coordinati;
- l'attenzione alla costruzione di relazioni significative tra autoctoni e migranti in un'ottica di vera e propria interazione.

I diversi soggetti, infatti, agiscono e sono attivi sia in ambito scolastico sia in ambito extrascolastico assumendo una prospettiva di vera e propria educazione interculturale con particolare attenzione ai processi di socializzazione e di partecipazione. Le attività che propongono si rivolgono ai minori di origine straniera presenti in Italia da più tempo, ai neo-arrivati accompagnati, ai neo-ricongiunti, ai minori stranieri non accompagnati, ai giovani di "seconda generazione", agli allievi italiani, alle famiglie italiane e migranti, agli insegnanti, ai mediatori e agli operatori sociali. In particolare, soprattutto nei confronti dei giovani esposti a fenomeni di esclusione sociale e dispersione scolastica uno spazio rilevante hanno anche le attività di sensibilizzazione, di socializzazione e di aggregazione tenendo nella giusta considerazione le dimensioni affettive e relazionali oltreché quelle cognitive. In molti casi vengono anche implementati veri e propri modelli di accoglienza integrati offrendo opportunità educative, formative e di socializzazione mettendo in rete le agenzie di accoglienza con quelle educative, formali e non formali, per assicurare adeguate strategie di inclusione sociale e scolarizzazione.

Gli interventi realizzati, inoltre, oltre a prevedere azioni specifiche di alfabetizzazione linguistica, di orientamento, di insegnamento/apprendimento delle lingue e culture d'origine, di accoglienza e sostegno agli allievi con cittadinanza non italiana (e non solo) e agli adulti hanno mirato all'acquisizione da parte degli insegnanti e degli operatori sociali di un vero e proprio *modus operandi* interculturalmente connotato. Le metodologie impiegate sono ampie e diversificate utilizzando oltre a quelle più tradizionali tutte le potenzialità proprie dell'espressione corporea, del teatro d'animazione, del *cooperative learning*, della manipolazione, della musica, della

fotografia, delle tecniche narrative scritte e orali, della narrazione autobiografica, del *digital storytelling*, delle tecniche di ripresa e montaggio, dello sport e dei linguaggi non verbali integrando percorsi di educazione formale, non formale e informale senza rinunciare al prezioso apporto delle nuove tecnologie digitali dell'informazione e della comunicazione.

Sono da segnalare, inoltre, i seguenti elementi positivi:

- le attività di formazione e sensibilizzazione interculturale rivolte a insegnanti, mediatori, personale ATA, operatori sociali e famiglie;
- il coinvolgimento, ove possibile, delle associazioni migranti intese come agenzie di mediazione tra la società di accoglienza e le comunità migranti presenti sul territorio romano, come veri e propri agenti del dialogo interculturale anche nei processi di orientamento scolastico e professionale;
- l'attenzione al rapporto tra scuola, associazionismo, famiglie migranti e territorio nella convinzione che i percorsi di integrazione richiedono l'assunzione di una prospettiva olistica;
- la predisposizione di servizi di supporto agli studenti migranti (giovani e adulti) per la prevenzione della dispersione scolastica e per il sostegno nelle fasi di orientamento inteso come momento cruciale nel percorso scolastico ed esistenziale degli allievi migranti;
- la realizzazione di attività laboratoriali di socializzazione, di conoscenza e di reciprocità attraverso il ricorso a metodologie di intervento non formali volte a valorizzare le biografie; il ricorso alla dimensione narrativa si è rivelato particolarmente efficace sia come riconoscimento del valore di ogni persona, sia come dimensione del recupero identitario, sia come momento di consapevolezza, di autocoscienza e di "coscientizzazione";
- l'attenzione ad una dimensione di ricerca socio-educativa sui fenomeni interculturali che costituisce il presupposto conoscitivo imprescindibile per la predisposizione di interventi mirati e puntuali e che quasi tutte le associazioni praticano;
- il ricorso a modalità formative online o su supporti digitali in modalità e-learning che garantirà una sostenibilità alle attività al di là della conclusione dei progetti;
- l'attenzione al plurilinguismo e alle lingue madri come patrimonio linguistico-culturale da valorizzare e da non disperdere che può garantire un riconoscimento anche ai bisogni formativo-culturali dei migranti;
- la costituzione di reti (Università, scuole, associazioni, enti locali, ecc.) che rimarranno attive al di là dei progetti svolti e che consentiranno la predisposizione di interventi interculturali integrati.

Tra gli aspetti positivi comuni a tutti i soggetti, oltre a quanto già evidenziato, va sottolineata la costituzione di partenariati e di reti territoriali che hanno saputo far fronte a problemi inediti, che hanno consolidato modalità di lavoro condivise e che potranno continuare a collaborare nei ter-

ritori interessati integrando le differenti competenze di cui sono portatori i singoli attori coinvolti. È necessario, tuttavia, che i partenariati siano alimentati da una regia costante e non casuale come nel caso straordinariamente interessante della rete Scuolemigranti.

Tra le criticità emerse, invece, si segnalano, per fare degli esempi, le difficoltà nell'accesso alla formazione da parte dei migranti in un contesto di crisi economica e di normative punitive e incerte e le difficoltà tecnologiche sperimentate da coloro che hanno fatto ricorso sistematico alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Si segnala, inoltre, la necessità di migliorare ulteriormente il coordinamento dell'offerta formativa del territorio e, a tale scopo, sarebbe importante valorizzare ancora di più il prezioso ruolo che sta svolgendo a Roma e nel Lazio la rete Scuolemigranti. Sarebbe auspicabile, a partire dai risultati della presente esperienza, incrementare le iniziative che vedono insieme il sistema pubblico e quello del privato sociale, per offrire risposte non occasionali ai problemi dei territori.

Le maggiori criticità riguardano, tuttavia, una dimensione di crisi strutturale che investe l'istruzione così come l'insieme dei servizi socio-educativi, socio-assistenziali, di cura e socio-sanitari. Le attività realizzate dalle associazioni e dalle organizzazioni sono spesso innovative e le pratiche interculturali realizzate sono spesso anche molto avanzate: si tratterebbe di metterle a sistema, capitalizzarle, farle circolare anche in vista dell'adozione di politiche d'integrazione meno frammentate e meno emergenziali. La prospettiva da assumere a medio e lungo termine è quella che mira a riconfigurare i servizi in prospettiva interculturale anche attraverso l'adeguata formazione degli operatori che sono essi stessi sempre mediatori interculturali. Le attività formative svolte dalle associazioni hanno dimostrato che oggi, a più di 30 anni dalla trasformazione dell'Italia in Paese di immigrazione, è necessario assumere uno sguardo diverso, interpretando i cittadini di origine straniera non come portatori di bisogni, ma come portatori di diritti per favorire e costruire il dialogo interculturale, ma sappiamo che il dialogo richiede delle condizioni di possibilità, ossia una condizione di simmetria relazionale attualmente inesistente, e cioè la possibilità di esprimere la propria soggettività, le proprie esigenze, i propri interessi e i propri diritti alla pari. L'intercultura è un compito essenzialmente politico, intrecciata come è con i conflitti culturali, la gestione della diversità, i diritti dei migranti, lo sviluppo democratico e la promozione dell'uguaglianza dei diritti tra tutti i cittadini. C'è dialogo interculturale se c'è una simmetria di fatto tra migranti e non. Purtroppo, oggi vi è di fatto una condizione di cittadinanza relativa dei soggetti della migrazione che vivono sulla loro pelle processi di "integrazione subalterna" o di "inclusione subordinata", come è stata definita da autorevoli studiosi del fenomeno dell'immigrazione straniera in Italia. Questa condizione mina la nozione di dialogo, rendendo evidente che occorre superare sia una visione "mi-

serabilista” sia una visione “utilitaristica” della migrazione, cioè due visioni riduzioniste che tendono a ridurre i migranti all’interno di categorie predefinite. Va abbandonata una visione paternalistica, assimilazionistica ed asimmetrica per assumere una prospettiva di co-educazione aperta alla presenza diretta delle culture migranti, cioè di un percorso di “educazione dialogica” che si costruisce insieme, attraverso relazioni su basi di uguaglianza, reciprocità e responsabilità:

- valorizzando il patrimonio linguistico-culturale di cui i migranti sono portatori, incoraggiando e facendo crescere l’associazionismo delle comunità migranti come agente della mediazione interculturale e superando una concezione che vede le culture e le identità come delle realtà statiche, da una parte, o folkloristiche, dall’altra;
- dando visibilità anche ai bisogni formativi e culturali dei migranti e non solo ai bisogni di primo livello (accoglienza), riprendendo in mano la questione della mediazione interculturale come prospettiva che tiene conto anche del ruolo delle cosiddette “seconde generazioni” dell’immigrazione, considerando decisiva la questione dell’orientamento scolastico, formativo e professionale di queste “seconde generazioni” che rappresentano non solo un nodo cruciale del fenomeno migratorio, ma anche una sfida per la coesione sociale e un fattore di trasformazione della società italiana;
- incrementando, per fare un esempio, le reti tra scuole ed associazioni in quanto spazi di relazione che favoriscono la riflessione critica sulle prassi educative attuate e l’elaborazione e realizzazione di attività interculturali che non si rivolgono solo ai migranti e alle “seconde generazioni”, ma a tutta la popolazione in una vera e propria prospettiva interculturale, ripensando la scuola come un luogo privilegiato di mediazione interculturale. La scuola è l’elemento chiave di un processo di inte(g)razione che passa attraverso il successo scolastico dei figli degli immigrati, l’inserimento lavorativo e sociale delle famiglie, nonché il “posto” dato dalla differenza culturale nella nostra società.

In sostanza, le associazioni e le organizzazioni hanno evidenziato che oggi è impossibile parlare di inte(g)razione se questa inte(g)razione non viene sempre più consapevolmente stimolata con l’obiettivo di dare vita ad una nuova normalità – una normalità interculturale – con cui le scuole, le associazioni e le organizzazioni del terzo settore, le istituzioni e la società italiana tutta devono confrontarsi, mettendo in discussione i metodi e i saperi stessi con cui si affronta la questione del rapporto con gli oltre 5 milioni di cittadini migranti che oggi vivono, lavorano, studiano, crescono ed invecchiano nel nostro Paese. In particolare, una prospettiva e una competenza interculturale rappresentano l’indispensabile bagaglio di risorse per una società adeguata ai tempi, capace di formare persone consapevoli di vivere in un mondo globale e complesso, dove l’incontro con le differenze culturali è ormai la norma.

Allegati

1. Tabella di decodifica delle interviste e dei gruppi focus

<i>Interviste</i>			
<i>Codifica</i>	<i>Ruolo intervistato</i>	<i>Tipologia organizzazione</i>	<i>Data</i>
Int. 1	Responsabile di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di grandi dimensioni attiva nella città di Roma	23/01/2014
Int. 2	Docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di grandi dimensioni attiva nella città di Roma	28/01/2014
Int. 3	Docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella città di Roma	14/02/2014
Int. 4	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di medie dimensioni attiva nella città di Roma	18/02/2014
Int. 5	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella Provincia di Roma	25/01/2014
Int. 6	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella Provincia di Roma	26/01/2014
Int. 7	Docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella città di Roma	14/02/2014
Int. 8	Responsabile di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di grandi dimensioni attiva nella città di Roma	11/02/2014
Int. 9	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella città di Roma	20/02/2014
Int. 10	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di grandi dimensioni attiva nella città di Roma	14/02/2014
Int. 11	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di grandi dimensioni attiva nella città di Roma e sull'intero territorio nazionale	16/02/2014

<i>Interviste</i>			
<i>Codifica</i>	<i>Ruolo intervistato</i>	<i>Tipologia organizzazione</i>	<i>Data</i>
Int. 12	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella provincia di Roma	19/05/2014
Int. 13	Responsabile e docente di organizzazione attiva nella rete Scuolemigranti	Organizzazione di piccole dimensioni attiva nella provincia di Roma	22/05/2014
<i>Gruppi focus</i>			
<i>Codifica</i>	<i>Tipologia intervistati</i>	<i>Tema del gruppo focus</i>	<i>Data</i>
GF. 1	5 responsabili/docenti di organizzazioni attive nella rete Scuolemigranti	Modalità formative e didattiche adottate	26/03/2014
GF. 2	6 responsabili/docenti di organizzazioni attive nella rete Scuolemigranti	Modalità formative e didattiche adottate	31/03/2014
GF. 3	6 responsabili/docenti di organizzazioni attive nella rete Scuolemigranti	Nodi critici e buone pratiche	9/04/2014
GF. 4	5 responsabili/docenti di organizzazioni attive nella rete Scuolemigranti	Nodi critici e buone pratiche	16/04/2014

2. La griglia di intervista utilizzata nella ricerca

Sezione 1 – L'organizzazione/associazione/cooperativa

1. Qual è la struttura della tua organizzazione/associazione/cooperativa (anno di nascita, forma organizzativa, principali settori di intervento, numero di persone coinvolte – dipendenti, collaboratori, volontari, ecc. – principali attività e progetti realizzati)?
2. Quali sono le esperienze maturate dalla tua organizzazione nello specifico campo della formazione linguistica rivolta a migranti (anno in cui avete iniziato i corsi ed evoluzione nel tempo rispetto a numero di corsi e di studenti, qualificazione dei docenti, metodologie sperimentate)?
3. Quali sono le esperienze maturate dalla tua organizzazione più in generale nel campo dell'immigrazione?

Sezione 2 – L'utenza

4. Come avete raggiunto gli utenti dei corsi di italiano come L2? Avete svolto particolari attività di informazione e sensibilizzazione?
5. Come avete ottenuto la fiducia degli utenti dei corsi di italiano come L2?
6. A chi sono rivolti i corsi di italiano come L2 da voi organizzati? Quali sono i principali paesi di provenienza, l'età media, il genere prevalente, i livelli di istruzione pregressi, le condizioni sociali e lavorative che generalmente riscontrate nei vostri utenti?

Sezione 3 – I tempi

7. Quando si svolgono i vostri corsi (in orario mattutino/pomeridiano/serale; in quali giorni della settimana)?
8. In che modo cercate di rispondere alle esigenze organizzative dei vostri studenti?

Sezione 4 – I luoghi

9. In quale città e in quali quartieri si svolgono i corsi di italiano come L2?
10. In quale sede svolgete i corsi di insegnamento di italiano come L2 (ad es. sede dell'organizzazione, case degli utenti, biblioteca comunale, scuola pubblica, centro di aggregazione giovanile, ecc.)?
11. Pensi che la tipologia di sede scelta favorisca la frequenza dei vostri utenti? In che modo?

Sezione 5 – Modalità formative e didattiche

12. Che tipo di accorgimenti adottate per favorire l'accesso ai corsi e il successo formativo degli studenti?
13. Quali metodologie didattiche vengono utilizzate (lezioni frontali, gruppi di lavoro, formazione esperienziale, ecc.)?
14. Con quali metodologie vengono affrontati i temi dell'educazione alla cittadinanza?
15. Che rilevanza viene assegnata e come viene seguito il syllabus (il documento che descrive ciò che il corsista deve sapere e saper fare) per i livelli linguistici A1 ed A2?
16. Quali strumenti didattici vengono utilizzati nei corsi di italiano come L2 (ad es. libri, dispense, giornali e quotidiani, video, ecc.)?
17. Vengono prodotti materiali didattici originali in aula con la partecipazione degli studenti (pubblicazioni, video, ecc.)? Vengono realizzati prodotti finali del corso? Se sì, puoi illustrarli?

Sezione 6 – Ulteriori interventi

18. Per favorire la frequenza ai percorsi formativi, sono stati predisposte iniziative aggiuntive (ad es. rimborsi spese per i trasporti, servizi di baby sitting, ludoteche, ecc.)?
19. Per promuovere ulteriori opportunità di integrazione sociale e di cittadinanza attiva, accanto alla formazione linguistica, sono previsti ulteriori interventi (ad es. orientamento professionale e/o ai servizi, assistenza legale, assistenza sanitaria, attività interculturali e di socializzazione, ecc.)?

Sezione 7 – I formatori

20. Quanti docenti sono attualmente attivi nella vostra scuola? Mediamente quanti anni di esperienza di insegnamento hanno? E che tipo di formazione hanno ricevuto?
21. Senza tener conto dei corsi eventualmente finanziati nell'ambito del fondo FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi ter-

- zi), i docenti sono solitamente volontari, collaboratori retribuiti, o un misto tra le due soluzioni?
22. Sono previste iniziative di formazione/aggiornamento per i docenti? Su quali temi? Da chi sono organizzate? Con quali modalità?

Sezione 8 – Nodi critici e buone pratiche

23. Quali sono le principali difficoltà e i principali ostacoli che la tua organizzazione sperimenta nel campo della formazione linguistica a favore dei migranti?
24. Come ritieni si potrebbero superare le criticità che hai descritto?
25. Quali elementi concorrono a determinare il successo formativo degli interventi realizzati dalla tua organizzazione?
26. Descrivi una buona pratica realizzata dalla tua organizzazione. Spiega anche quali sono gli elementi di innovatività e come potrebbero essere trasferiti ad altri contesti.
27. Per ciò che concerne la socializzazione degli utenti dei vostri corsi di italiano come L2, attraverso quali strategie la tua organizzazione promuove lo sviluppo di interazioni sociali in aula (sia tra gli utenti sia con gli insegnanti)?
28. Quali indicazioni e quali suggerimenti sono emersi da parte dei corsisti che hanno partecipato alle attività formative (ad esempio, in riferimento al livello di soddisfazione delle loro aspettative, alle difficoltà di frequenza, agli ostacoli nella partecipazione alle attività formative, ecc.)?

3. Le griglie per i gruppi focus utilizzate nella ricerca

Focus group sul tema “Modalità formative e didattiche adottate”

1. Che tipo di accorgimenti adottate per favorire l'accesso ai corsi e il successo formativo degli studenti?
2. Quali metodologie didattiche vengono utilizzate (lezioni frontali, gruppi di lavoro, formazione esperienziale, ecc.)?
3. Con quali metodologie vengono affrontati i temi dell'educazione alla cittadinanza?
4. Che rilevanza viene assegnata e come viene seguito il syllabus (il documento che descrive ciò che il corsista deve sapere e saper fare) per i livelli linguistici A1 ed A2?
5. Quali strumenti didattici vengono utilizzati nei corsi di italiano come L2 (ad es. libri, dispense, giornali e quotidiani, video, ecc.)?
6. Vengono prodotti materiali didattici originali in aula con la partecipazione degli studenti (pubblicazioni, video, ecc.)? Vengono realizzati prodotti finali del corso? Se sì, puoi illustrarli?

Focus group sul tema “Nodi critici e buone pratiche”

1. Quali sono le principali difficoltà e i principali ostacoli che le vostre organizzazioni sperimentano nel campo della formazione linguistica a favore dei migranti?
2. Come si potrebbero superare le criticità descritte?
3. Quali elementi concorrono a determinare il successo formativo degli interventi realizzati?
4. Descrivete una buona pratica realizzata dalle vostre organizzazioni. Spiegate anche quali sono gli elementi di innovatività e come potrebbero essere trasferiti ad altri contesti.
5. Per ciò che concerne la socializzazione degli utenti dei vostri corsi di italiano come L2, attraverso quali strategie le vostre organizzazioni

promuovono lo sviluppo di interazioni sociali in aula (sia tra gli utenti sia con gli insegnanti)?

6. Quali indicazioni e quali suggerimenti sono emersi da parte dei corsisti che hanno partecipato alle attività formative (ad esempio, in riferimento al livello di soddisfazione delle loro aspettative, alle difficoltà di frequenza, agli ostacoli nella partecipazione alle attività formative, ecc.)?

Note sugli autori

Marco Catarci è ricercatore e docente di Pedagogia sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove collabora con il CREIFOS (Centro di ricerca sull'educazione interculturale e sulla formazione allo sviluppo). I suoi interessi vertono sui temi della pedagogia interculturale, della mediazione culturale e dei percorsi di integrazione sociale di migranti e rifugiati. Ha partecipato a numerose ricerche in campo educativo e sociale; è autore dei volumi *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale* (Anicia, Roma 2004), *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini* (EGA, Torino 2007), *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali* (FrancoAngeli, Milano 2011), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società* (FrancoAngeli, Milano 2013) e di numerosi saggi e articoli.

Massimiliano Fiorucci è professore associato di Pedagogia sociale e interculturale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove è anche Coordinatore del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e responsabile scientifico del CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo). I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sulla pedagogia interculturale con particolare attenzione al tema della mediazione culturale anche con riferimento alla letteratura migrante. Si occupa, inoltre, di educazione e formazione degli adulti, di analisi dei bisogni formativi, di qualità della formazione e di formazione nelle organizzazioni. È autore di numerosi saggi, articoli e volumi. Tra le pubblicazioni recenti: con A. De Meo (a cura di), *Le scuole popolari*, Focus - Casa dei Diritti Sociali, Roma 2011; M. Fiorucci, *Per forza nomadi. Problemi, possibilità e limiti delle politiche di integrazione sociale per i Rom e Sinti a Roma*, Aemme Publishing, Roma 2011; con M. Catarci e V. Carbone (a cura di), *Immigrazione, crisi, lavo-*

ro. *Condizioni occupazionali, mercati del lavoro e inclusione sociale nella Provincia di Roma*, Armando, Roma 2012; con M. Catarci (a cura di), *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Armando, Roma 2013; con G. Barni e M. Catarci (a cura di), *Roma Caput Mundi. Testimonianze antiche e nuove pratiche d'integrazione. Il ruolo del patrimonio culturale*, Electa, Milano 2013.

Massimiliano Trulli è un operatore sociale con un'esperienza specifica negli interventi che riguardano l'integrazione delle persone migranti. È un esperto di progettazione sociale partecipata e si occupa anche di formazione su questi temi. Nell'ambito della ricerca sociale si è già occupato della questione dell'insegnamento dell'italiano come L2 nell'ambito del volume Scassellati A. e Trulli M., *Scuolemigranti: le scuole del volontariato a Roma e nel Lazio*, CESV-SPES, Roma 2009 e del tema dello sviluppo di reti territoriali in P.P. Inserra (a cura di), *Costruire la sicurezza locale – spunti per progettare sui territori in maniera partecipata*, Sviluppo Locale, Roma 2010. Per CESV ha coordinato interventi di rete finalizzati all'integrazione linguistica delle persone migranti.

Riferimenti bibliografici

- Abbate F., Catarci M., Fiorucci M., a cura di (2010), *Rifugiati. Oltre l'accoglienza*, Editori Riuniti, Roma.
- Abburrà A. (2005), *Presa in carico*, in Dal Pra Ponticelli M., *Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Ager A., Strang A. (2004), *Indicators of Integration. Final report*, Home Office, London.
- Alberoni F., Baglioni G. (1965), *L'integrazione dell'immigrato nella società industriale*, il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M. (1999), *Utili invasori. L'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Ambrosini M. (2001), *La fatica d'integrarsi. Immigrati e lavoro in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M. (2008), *Introduzione. Dopo i diritti umani: rifugiati e migranti forzati in un mondo globale*, in Ambrosini M., Marchetti C., *Cittadini possibili. Un nuovo approccio all'accoglienza e all'integrazione dei rifugiati*, FrancoAngeli, Milano.
- Amnesty International (2006), *Invisibili. I diritti umani dei minori migranti e richiedenti asilo detenuti all'arrivo alla frontiera marittima italiana*, Roma.
- ARCI, Caritas Italiana, Consiglio Italiano per i Rifugiati (2010), *Un Team per l'integrazione: viaggio nel mondo dell'asilo. Rapporto di Ricerca conclusivo del Progetto "Team Integrazione"*, Roma.
- Bartoli C. (2010), *Esilio/asilo. Donne migranti e richiedenti asilo politico in Sicilia. Studi e storie*, Duepunti, Palermo.
- Basso P., Perrocco F., a cura di (2003), *Gli immigrati in Europa. Diseguaglianze, razzismo, lotte*, FrancoAngeli, Milano.
- Beneduce R. (2007), *Etnopsichiatria. Sofferenza mentale e alterità fra storia, dominio e cultura*, Carocci, Roma.
- Beneduce R. (2008), *Breve dizionario di etnopsichiatria*, Carocci, Roma.
- Boeri T. (2010), *Sicurezza, lavoro nero e immigrazione*, Fondazione Rodolfo De Benedetti, Milano.
- Bolaffi G., Gindro S., Tentori T. (1998), *Dizionario delle diversità. Le parole dell'immigrazione, del razzismo e della xenofobia*, Liberal Libri, Firenze.
- Boldrini L. (2010), *Tutti indietro*, Rizzoli, Milano.

- Bonaiuti G., a cura di (2011), *Senza asilo. Saggi sulla violenza politica*, Ombre Corte, Verona.
- Bracci C., a cura di (2009), *La tutela medico legale dei diritti dei rifugiati*, Sviluppo Locale Edizioni, Roma.
- Campani G. (2002), *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, Liguori, Napoli.
- Campani G., Schlenzka N., Sommo L., Wadia K. (2004), *Refugee Women. Hoping for a Better Future*, Edition Parabolis, Berlin.
- Campomori F. (2008), *Immigrazione e cittadinanza locale. La governance dell'integrazione in Italia*, Carocci, Roma.
- Caritas di Roma (2009), *Osservatorio Romano sulle Migrazioni – Quinto Rapporto*, IDOS, Roma
- Caritas di Roma (2010), *Osservatorio Romano sulle Migrazioni – Sesto Rapporto*, IDOS, Roma
- Caritas di Roma, Camera di Commercio di Roma e Provincia di Roma (2010), *Osservatorio Romano sulle Migrazioni – Settimo Rapporto*, IDOS, Roma.
- Caritas di Roma, Provincia di Roma e Camera di Commercio di Roma (2011), *Osservatorio Romano sulle Migrazioni – Ottavo Rapporto*, IDOS, Roma.
- Caritas di Roma, Camera di Commercio di Roma e Provincia di Roma (2012), *Osservatorio Romano sulle Migrazioni – Nono Rapporto*, IDOS, Roma.
- Caritas di Roma, Roma Capitale, Provincia di Roma, Regione Lazio (2014), *Osservatorio Romano sulle Migrazioni – Decimo Rapporto*, IDOS, Roma.
- Castel R. (2003), "Le insidie dell'esclusione", *Assistenza sociale*, 3-4: 195-198.
- Catarci M. (2004), *Resource Project. Refugees' contribution to Europe. Country Report: Italy*, Consorzio Italiano di Solidarietà-ICS, Roma.
- Catarci M. (2011), *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Censis (2007), *Storie di vita e di integrazione riuscita negli otto comuni del progetto IntegRARsi Reti locali*, Roma.
- Centro Astalli (2010), *Punti di forza. Percorsi di inclusione di lavoratori immigrati*, Roma.
- CESV-Centro Servizi per il Volontariato del Lazio, Scuolemigranti (2013), *Laboratori di Cittadinanza. Imparare l'italiano con la rete Scuolemigranti*, Roma.
- Cesareo V., Blangiardo G.C. (2009), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, FrancoAngeli, Milano.
- CNEL (2011), *Indici di integrazione degli immigrati in Italia. Attrattività e potenziale di integrazione dei territori italiani (VIII Rapporto)*, Roma.
- Codini E., D'Odorico M., Gioiosa M. (2009), *Per una vita diversa. La nuova disciplina italiana dell'asilo*, FrancoAngeli, Milano.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2011), *Research Methods in Education*, Routledge, Oxon.
- Cohen R., Deng F.M. (2009), *Mass displacement caused by conflicts and one-sided violence: national and international responses*, in Stockholm International Peace Research Institute-SIPRI, *SIPRI Yearbook 2009: Armaments, Disarmament and International Security*, Stockholm.
- Coin F., a cura di (2004), *Gli immigrati, il lavoro, la casa. Tra segregazione e mobilitazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo E. (2002), *Le società multiculturali*, Carocci, Roma.

- Commissione delle Comunità Europee (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Brussels.
- Commissione Europea (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Brussels.
- Commissione Europea (2006), *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Brussels.
- Conferenza delle Regioni e delle Province autonome (2009), *Riconoscimento della figura professionale del Mediatore interculturale*, Roma.
- Consiglio Italiano per i Rifugiati (2004), *L'accesso al lavoro dei richiedenti asilo in Europa tra etica e legalità*, Roma.
- Costella P., Furia A. (a cura di), *Dignitas. Manuale operativo per ridurre la vulnerabilità e promuovere le risorse nel sistema asilo*, www.manuale-dignitas.it (consultato il 5/07/2011).
- Cotesta V. (2002), *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'Altro nella società globale*, Laterza, Roma-Bari.
- Council of Europe (2001), *The Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Council of Europe (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»*, Bruxelles 2008.
- Council of the European Union (2004), *Common basic principles for immigrant integration policy in the European Union*, Brussels.
- D'Agostino M. (2009), *I nuovi rifugiati*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Dal Lago A. (1999), *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano.
- Damiani M. (1999), *L'integrazione mancata. Rifugiati somali nel Lazio*, Seam, Roma.
- Devereux G. (1978), *Saggi di etnopsichiatria generale*, Armando, Roma.
- De Meo A., Fiorucci M., a cura di (2011), *Le scuole popolari*, Focus - Casa dei Diritti Sociali, Roma.
- Domenici G. (1998), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari.
- Enzensberger H.M. (1993), *La grande migrazione*, Einaudi, Torino.
- Esser H. (2001), "Integration und ethnische Schichtung", *Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitspapiere*, 40.
- Esser H. (2004), "Does the New Immigration require a New theory of Intergenerational Integration?", *International Migration Review*, 8 (3): 1126-1159.
- Eurofound-European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2012), *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2003), *Communication on Immigration, Integration and Employment*, Brussels.
- European Commission (2005), *Communication from the European Commission on A Common Agenda for Integration. Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union*, Brussels.
- European Council on Refugees and Exiles-ECRE (1999), *Posizione sull'integrazione dei rifugiati in Europa*, Brussels.
- European Council on Refugees and Exiles-ECRE (2005), *The Way Forward: Towards the integration of Refugees in Europe*, Brussels.

- European Migration Network (2010), *Asylum and migration Glossary*, Idos, Roma.
- European Union (2004), *Council Conclusions. Immigrant Integration Policy in the European Union*, Brussels.
- Eurostat (2013), *Database Eurostat*, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> (consultato il 18/06/2013).
- Favaro G. (2008), *Contesti multiculturali e pratiche delle differenze*, in Favaro G., Luatti L., *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Federighi P. (2000), *Il pubblico dell'educazione degli adulti*, in Federighi P., a cura di, *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, Ministero della Pubblica Istruzione – Biblioteca di Documentazione Pedagogica, European Association for the Education of Adults, Firenze.
- Fiorucci M., Bonetti S. (2006), *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*, Guerini, Milano.
- Fiorucci M., Fortunato I., Susi F. (2007), *Apprendimento permanente: la domanda e l'offerta di formazione nei Municipi I e IX*, Volume II. Progetto FSE “Avvio del sistema cittadino per l'Educazione degli Adulti e la costituzione dei Comitati Locali”, Comune di Roma, Roma.
- Freire P. (2004), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino (ed. or. 1969).
- Friedberg R. M. (2000), “You can't take it with you? Immigrant assimilation and the portability of human capital”, *Journal of Labor Economics*, 2: 221-251.
- Gallino L. (2006), *Italia in frantumi*, Laterza, Roma-Bari.
- Golini A., a cura di (2006), *L'immigrazione straniera: indicatori e misure di integrazione*, il Mulino, Bologna.
- Gozzi G., Sorgoni B., a cura di (2010), *I confini dei diritti. Antropologia, politiche locali e rifugiati*, il Mulino, Bologna.
- Greco S., Clayton P.M., Spreizer J.A. (2007), *Migrants and refugees in Europe: models of integration and new challenges for vocational guidance*, FrancoAngeli, Milano.
- Gundara J. (2000), *Interculturalism, Education and Inclusion*, Paul Chapman, London.
- Gundara J. (2003), *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica in Gran Bretagna*, in Portera A., a cura di, *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano.
- Habermas J. (1998), *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano.
- Habermas J., Taylor C. (1998), *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano.
- Heckmann F. (2006), *Integration and integration policies. IMISCOE Network Feasibility Study 2006*, Mimeo, Bamberg.
- Hein C., a cura di (2010), *Rifugiati. Vent'anni di storia del diritto d'asilo in Italia*, Donzelli, Roma.
- Huddleston T. et al (2011), *Migrant Integration Policy Index Italia*, Brussels.
- Huddleston T., Niessen J. (2010), *Manuale sull'integrazione per i responsabili delle politiche di integrazione e gli operatori del settore. Terza edizione*, Commissione Europea, Brussels.
- IDOS-UNAR (2013), *Immigrazione Dossier Statistico 2013*, IDOS, Roma.
- IFSW-International Federation of Social Workers, IASSW-International Association of Schools of Social Work (2004), *Ethics in Social Work. Statement of Principles*, Bern.

- Kammerer P. (2003), *Germania: un secolo di politica migratoria*, in Basso P., Perrocco F., a cura di, *Gli immigrati in Europa. Diseguaglianze, razzismo, lotte*, FrancoAngeli, Milano.
- Kanizsa S. (1998), *L'intervista nella ricerca educativa*, in Mantonvani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Lombardi E., Naletto G., a cura di (2006), *Comunità partecipate. Una guida alle buone pratiche locali*, Manifestolibri, Roma.
- Lombardi M., a cura di (2005), *Percorsi di integrazione degli immigrati e politiche attive del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Losi N. (2000), *La struttura del trauma migratorio nel dispositivo etnopsichiatrico, nei riti d'iniziazione e nella fiaba*, in Losi N., a cura di, *Vite altrove. Migrazione e disagio psichico*, Feltrinelli, Milano.
- Macioti M. I., Pugliese R. (2010), *L'esperienza migratoria. Immigrati e rifugiati in Italia*, Laterza, Roma-Bari.
- Martini S. (2010), *Il teatro dei rifugiati. Un palcoscenico per l'accoglienza*, Servizio Centrale SPRAR, Roma.
- Medici Senza Frontiere (2006), *Oltre la frontiera. Le barriere al riconoscimento del diritto d'asilo in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Milano R. (2010), *Partecipazione e integrazione*, in Chiodini L., Milano R., a cura di, *I volti dell'integrazione. Il ruolo delle comunità locali, dei cittadini e dei mass media nei processi di inclusione sociale in Italia*, Roma.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Ministero dell'Interno, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010), *Piano nazionale per l'integrazione nella sicurezza – Identità e incontro*, Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione – D.G. per gli Ordinamenti del Sistema Nazionale di Istruzione e per l'Autonomia Scolastica – Uff. VI (2010), *Cittadini stranieri e riconoscimento dei titoli di studio e professionali: che fare? Documentazione e Glossario*, Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, Roma.
- Morrice L. (2007), "Lifelong learning and the social integration of refugees in the UK: the significance of social capital", *International Journal of Lifelong Education*, 26(2): 155-172.
- Morrone A., a cura di (2008), *Oltre la tortura. Percorsi di accoglienza con rifugiati e vittime di tortura*, Ma.Gi., Roma.
- Nathan T. (1996), *Principi di etnopsicoanalisi*, Boringhieri, Torino.
- Nathan T. (2003), *Non siamo soli al mondo*, Boringhieri, Torino.
- Niessen J., Schibel Y. (2004), *Manuale sull'integrazione per i responsabili delle politiche di integrazione e gli operatori del settore. Prima edizione*, Commissione Europea, Brussels.
- Niessen J., Schibel Y. (2007), *Manuale sull'integrazione per i responsabili delle politiche di integrazione e gli operatori del settore. Seconda edizione*, Commissione Europea, Brussels.

- OIM-Unità Psicosociale (2008a), *IntegraREF. Le filiere dell'accoglienza e dell'integrazione: esperienze, progetti, indicatori*, Roma.
- OIM-Unità Psicosociale (2008b), *IntegraREF. Local communities and refugees, fostering social integration. Final Report*, Roma.
- OIM-Unità Psicosociale, Caritas di Roma-Area Sanitaria (2007), *Servizi Socio-Sanitari e Rifugiati. Mappatura dei Servizi Socio-Sanitari sui Progetti Territoriali dello SPRAR*, Roma.
- Ong A., a cura di Zoletto D. (2005), *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*, Cortina, Milano.
- Panico A. (2007), *Coesione, integrazione, inclusione. La solidarietà nel pensiero sociologico*, Carocci, Roma.
- Parson T. (1987), *La struttura dell'azione sociale*, il Mulino, Bologna (ed. or. 1951).
- Portera A., a cura di (2003), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano.
- Progetto MITI-Migrants' Integration Territorial Index (2008), *Misurare l'integrazione, il caso dell'Italia. Indici territoriali di inserimento socio-lavorativo degli immigrati non comunitari*, Idos, Roma.
- Rastello L. (2010), *La frontiera addosso*, Laterza, Roma-Bari.
- Rescigno F. (2011), *Il diritto di asilo*, Carocci, Roma.
- Rovelli M. (2009), *Servi. Il paese sommerso dei clandestini al lavoro*, Feltrinelli, Milano.
- Salvini A. (1996), *Progettare in rete*, in Toscano M.A., a cura di, *Introduzione al servizio sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Sartori P. (2005), *Empowerment sociale*, in Dal Pra Ponticelli M., *Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Sassen S. (1999), *Migranti, coloni, rifugiati. Dall'emigrazione di massa alla forza Europa*, Feltrinelli, Milano.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina, Milano.
- Scassellati A., Trulli M. (2009), *Scuolemigranti: le scuole del volontariato a Roma e nel Lazio*, CESV-Centro Servizi per il Volontariato, Roma.
- Schwartz B. (1984), *Un futuro per i giovani*, Ediesse, Roma.
- Schwartz B. (1995), *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma.
- Servizio Centrale SPRAR (2010), *L'integrazione passa di qua. Riflessioni nello SPRAR sui percorsi di integrazione*, Roma.
- Servizio Centrale SPRAR (2011), *La salute mentale dei rifugiati. Un nuovo disegno per l'accoglienza*, Roma.
- Simmel G. (1989), *Excursus sullo straniero*, in Simmel G., *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Milano (ed. or. 1908).
- Simoni M., Zucca G. (2007), *Famiglie migranti. Primo rapporto nazionale sui processi d'integrazione sociale delle famiglie immigrate in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Smyth G., Stewart E., Da Lomba S. (2010), "Introduction: Critical Reflections on Refugee Integration: Lessons from International Perspectives", *Journal of Refugee Studies*, 23(4): 411-414.
- Spada S., a cura di (2008), *Prassi segnalate dai progetti dello SPRAR 2007-2008. La formazione professionale e l'inserimento lavorativo – l'inserimento socio-economico e culturale*, Servizio Centrale SPRAR, Roma.

- Spencer S. (2011), *Policy Primer: Integration*, Centre on Migration, Policy and Society-Oxford University, Oxford.
- Susi F. (1989), *La domanda assente. Un'azione collettiva di formazione in un'area interna della Basilicata*, Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Susi F. (2012), *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma.
- Threadgold T., Court G. (2005), *Refugee Inclusion: a Literature Review*, Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies, Cardiff.
- Ufficio Integ.r.a. Centrale (2004a), *Formare, inserire, integrare. Percorsi formativi e occupazionali per i richiedenti asilo e rifugiati*, Roma.
- Ufficio Integ.r.a. Centrale (2004b), *Il valore della rete nello sviluppo di un sistema di integrazione*, Roma.
- Ufficio Integ.r.a. Centrale (2004c), *La casa, un bene che integra. Nuovi strumenti per l'inserimento dei rifugiati*, Roma.
- Ufficio Integ.r.a. Centrale (2005), *Le parole per integrarsi. L'apprendimento della lingua italiana come strumento di integrazione per i richiedenti asilo e i rifugiati*, Roma.
- United Kingdom Commission on Integration and Cohesion (2007), *Our Shared Future, Third Annual Report on Migration and Integration*, London.
- Valentini B. (2005), *Accompagnamento*, in Dal Pra Ponticelli M., *Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Venanzetti A. (2013), *La rete Scuolemigranti del Lazio. Un'esperienza unica in Italia*, in CESV-Centro Servizi per il Volontariato del Lazio, *Scuolemigranti*, cit.
- Zaghi P. (1995), *L'educatore professionale: dalla programmazione al progetto*, Armando, Roma.
- Zincone G. (2000), *Introduzione e sintesi. Un modello di integrazione ragionevole*, in Zincone G., a cura di, *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Zincone G. (2009), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, il Mulino, Bologna.
- Zincone G., a cura di (2001), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, il Mulino, Bologna.

