



Progetto cofinanziato dall'Unione Europea



Ministero dell'Interno  
Dipartimento per  
le Libertà Civili e l'Immigrazione

Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi

QUADERNI / 7

# L'ITALIANO PER L'INTEGRAZIONE

*Bisogni formativi e metodologie  
per l'insegnamento della lingua italiana  
agli immigrati*



[www.centroastalli.it](http://www.centroastalli.it)





Progetto cofinanziato dall'Unione Europea



Ministero dell'Interno  
Dipartimento per  
le Libertà Civili e l'Immigrazione

Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi

QUADERNI /7

# L'ITALIANO PER L'INTEGRAZIONE

*Bisogni formativi e metodologie  
per l'insegnamento della lingua italiana  
agli immigrati*

### **Nella stessa collana:**

- 1 - Immigrazione e asilo: una nuova legge a misura di chi?
- 2 - Diritti umani e volontariato: atti del corso di formazione 2002
- 3 - Storie di diritti negati: i risultati di un'attività di monitoraggio sulla condizione dei richiedenti asilo a Roma
- 4 - Ricerca giuridica sugli orientamenti giurisprudenziali in materia di asilo
- 5 - Da utenti a operatori. La formazione degli immigrati alle professioni sociali
- 6 - I diritti non sono stranieri. Riflessioni e proposte sull'accoglienza e l'integrazione degli immigrati

*Pubblicazione a cura di:*  
Chiara Peri

Associazione Centro Astalli per l'Assistenza agli Immigrati  
Jesuit Refugee Service - Italia  
Via degli Astalli, 14/a - 00186 Roma  
Tel 06.69700306 - Fax 06.6796783  
Email: [astalli@jrs.net](mailto:astalli@jrs.net)  
Sito web: [www.centroastalli.it](http://www.centroastalli.it)

*Per donazioni:*  
Conto corrente postale 49870009, intestato a: Centro Astalli Roma

*Dicembre 2009*

## **INTRODUZIONE**

Da molti anni il Centro Astalli si impegna, grazie alla disponibilità generosa di molti volontari, nel servizio della scuola di italiano. Si tratta, come abbiamo sottolineato, di un servizio di prima accoglienza. Imparare la lingua, per le persone che accogliamo quotidianamente, non è un lusso. Non è qualcosa da rimandare "a tempi migliori". È una necessità, ma anche un diritto. La deprivazione linguistica, l'incapacità di esprimersi e di decifrare messaggi e situazioni sono spesso i presupposti dell'esclusione sociale. Al contrario, imparare a comunicare può essere la prima tappa di un percorso di sviluppo delle proprie capacità in un nuovo contesto, apre prospettive più ampie di realizzazione e di inserimento.

Insegnare l'italiano agli immigrati è una grande responsabilità, come sa bene chi si impegna in questo campo. Complessi e molteplici sono i bisogni formativi, diversissime le situazioni di partenza, le vulnerabilità specifiche, i punti di forza. Le metodologie che si adottano devono essere flessibili e bisogna avere la capacità di continuare ad elaborarle, affinché rimangano valide in un contesto in mutamento. La richiesta, come sperimentano anno dopo anno tutti i soggetti che offrono corsi gratuiti di italiano ai migranti, supera sempre (di gran lunga) l'offerta. Il sistema rivela quotidianamente la sua insufficienza, tanto più evidente se si considera anche la cosiddetta domanda inespressa, cioè tutte quelle persone che, pur avendone bisogno, non chiedono di frequentare un corso perché non sono a conoscenza di questa opportunità, oppure non possono usufruirne per motivi personali, familiari o lavorativi.

Il progetto "Navigo, dunque parlo" ha rappresentato per noi l'occasione di fare un bilancio dell'esperienza fatta finora dal

Centro Astalli nel settore dell'insegnamento dell'italiano e di immaginare in che direzione concentrare il nostro impegno per il futuro.

Una prima esigenza è quella di continuare a sperimentare strumenti e metodologie, perché a ciascuno sia garantito il diritto ad essere accolto nella concretezza e specificità del suo vissuto.

Un secondo obiettivo consiste nel costruire percorsi praticabili verso la certificazione, mettendo a frutto le esperienze positive fatte da altri e facilitando l'accesso alle prove, sia dal punto di vista logistico che dal punto di vista economico.

Sempre più importante, infine, è lavorare insieme a tutti coloro che condividono, a diverso titolo, lo stesso impegno: scambiarsi dati e riflessioni, progettare la messa in comune di risorse, sviluppare insieme percorsi nuovi. Tra questi partner i più significativi restano i rifugiati e gli immigrati che incontriamo quotidianamente: sono loro, più che gli addetti ai lavori, quelli che possono aiutarci a trovare la giusta direzione e il senso profondo degli sforzi di ogni giorno.

## IN QUESTO SUSSIDIO

Questo sussidio raccoglie riflessioni, dati, letture di bisogni formativi e proposte metodologiche che possono essere utili in materia di insegnamento dell'italiano agli immigrati. Si inserisce in un percorso di condivisione e confronto avviato ormai da alcuni anni dal Centro Astalli sul tema delle relazioni tra apprendimento della lingua e processi di inclusione e si avvale del contributo di altri soggetti attivi sul territorio di Roma (Caritas, CTP, Rete Scuolemigranti).

Dopo un capitolo di considerazioni generali sul rapporto tra insegnamento della lingua e integrazione (cap. 1), il volume esamina l'esperienza specifica del Centro Astalli in questo settore, con una presentazione del progetto "Navigo, dunque parlo" (cap. 2) e dell'esperienza della scuola di italiano (cap. 3). Poi la prospettiva si allarga alla recente ma significativa esperienza della rete Scuolemigranti, un tentativo di coordinare gli sforzi di tutti i soggetti che offrono corsi gratuiti di italiano L2 a Roma e nel Lazio (cap. 3).

Una lettura dei bisogni formativi sul territorio e delle risposte attualmente esistenti non può prescindere da un'analisi dell'offerta pubblica in materia: a questo aspetto sono dedicati il cap. 4, relativo alla funzione e alle finalità dei Centri Territoriali Permanenti (CTP) e il cap. 5, in cui si racconta l'esperienza e l'offerta didattica di due CTP romani particolarmente impegnati nell'accoglienza dei migranti.

Nel cap. 6 si presenta brevemente il ruolo delle comunità etniche nel supporto agli stranieri di recente arrivo, che più di altri hanno necessità di apprendere la lingua. Nei capitoli successivi ci si sofferma, anche con indicazioni metodologiche, sui bisogni formativi di due gruppi specifici di immigrati, sempre

più rappresentati sul territorio: gli adulti non alfabetizzati (cap. 7) e i minori non accompagnati (cap. 8).

Nel cap. 9 si descrive infine un bisogno di cui solo di recente si è presa consapevolezza, anche in seguito ai recenti sviluppi normativi: quello di certificare le proprie competenze linguistiche. L'esperienza dei CTP con l'Università per Stranieri di Perugia e la creazione di un certificato di competenza linguistica di italiano L2 rivolto a un pubblico di adulti stranieri poco scolarizzati è certamente un importante punto di partenza per compiere dei progressi in merito.

## INTEGRAZIONE: UN PERCORSO ACCIDENTATO

Chiara Peri\*

### Dovere o diritto?

“Non si integrano”. Tra i luoghi comuni sugli immigrati che più spesso vengono addotti a giustificazione di misure sempre più restrittive per quanto riguarda l'ingresso e il soggiorno dei cittadini di Paesi terzi in Italia, l'argomento culturale è forse uno dei più insidiosi. Applicato di volta in volta a categorie specifiche di migranti (i musulmani, i cinesi, gli africani...), fa appello a un generico “dovere di adeguarsi” che sarebbe una sorta di pre-requisito per un'accoglienza dignitosa. Significativamente, il segnale più vistoso di questa mancata integrazione è solitamente indicato nella scarsa o nulla conoscenza della lingua locale, anche a distanza di molti anni dall'arrivo nel nostro Paese.

Il VI Rapporto CNEL su immigrazione e integrazione (febbraio 2009) rileva e confronta il “potenziale” di integrazione dei territori italiani, regioni e capoluoghi di provincia. Non misura pertanto l'integrazione, che è “questione complessa nella quale sono determinanti i fattori soggettivi, le aspettative e i vissuti della esperienza immigratoria, lo stesso sentire dei cittadini italiani, la qualità dei rapporti tra questi e gli immigrati”, ma le condizioni che possono facilitare un positivo inserimento dei lavoratori immigrati e delle loro famiglie, ponendo come presupposto che i territori che dispongono di alcune precondizioni strutturali e misurabili aumentano le possibilità di buona riuscita dei processi di integrazione rispetto a dove esse non vengano rilevate. Il Rapporto CNEL realizza anche un'analisi comparativa, prendendo in consi-

---

\* Responsabile Ufficio Progetti Associazione Centro Astalli.

derazione i dati relativi allo scarto tra le condizioni degli immigrati e quelle degli autoctoni negli stessi contesti territoriali.

È proprio dalla rilevazione comparata che emergono alcune interessanti considerazioni non solo sulla potenzialità dei territori, ma anche sulla necessità di “recuperare terreno sul piano della discriminazione e delle pari opportunità”, in particolare in quei territori in cui risulta elevato lo scarto tra le condizioni degli immigrati e quelle degli autoctoni. In Italia i processi di integrazione, considerata nel Rapporto CNEL in termini di parità di condizioni di vita e di inserimento, riescono maggiormente “nel piccolo”, cioè in contesti territorialmente e amministrativamente ristretti in cui le relazioni umane, il rapporto con servizi, i processi di inserimento in generale sono più immediati e soffrono in misura molto più ridotta del senso di anonimato, della distanza istituzionale e delle barriere burocratiche tipici della complessità dei grandi agglomerati urbani e delle grandi articolazioni amministrative. In sostanza, le aree del Paese che offrono in assoluto di più agli immigrati (specialmente quelle strutturalmente meglio attrezzate del Centro-Nord), tuttavia offrono loro relativamente meno rispetto a quanto riservano agli autoctoni (e quindi rispetto a quanto, potenzialmente, sarebbero in grado di offrire); il “poco” invece che il Meridione, in assoluto, è capace di assicurare agli immigrati può essere molto rispetto alle proprie possibilità strutturali (riflesse negli standard di vita della popolazione nativa), visto che in queste aree i livelli medi di inserimento socio-occupazionale degli immigrati sono più vicini (se non, a volte, superiori) a quelli degli autoctoni, il che rivela come tali territori siano meno “discriminatori” circa le condizioni di vita tra italiani e stranieri.

Ma cosa si deve intendere per integrazione? Le accezioni che vengono attribuite al termine in contesti diversi possono essere molto distanti. L’ultima definizione ufficiale in ordine di tempo è quella contenuta nel cosiddetto “pacchetto sicurezza”: la Legge 94 del 15 luglio 2009 “Disposizioni in materia di sicurezza pubblica” aggiunge, dopo l’articolo 4 del Testo Unico sull’immigrazione (decreto legislativo 286/98), un articolo 4 bis che recita: “ai fini di cui alla presente legge si intende per integrazione quel processo finalizzato a promuovere la convivenza dei cittadini italiani e di quelli stranieri nel rispetto dei valori sanciti dalla costituzione ita-

liana impegnandosi reciprocamente a partecipare alla vita economica, sociale e culturale della società”. Le misure relative all’integrazione previste dal testo della legge sono, sostanzialmente, l’introduzione di un test di lingua italiana per il rilascio del permesso di soggiorno CE per lungo periodo e l’obbligo per l’immigrato di sottoscrivere – contestualmente alla presentazione della domanda di rilascio del permesso di soggiorno – un *Accordo di integrazione* articolato per crediti, la cui integrale perdita comporta la revoca del permesso di soggiorno. Il contesto normativo in cui tale definizione si inserisce, ma soprattutto i provvedimenti previsti in materia, sembrano concentrarsi sulla prospettiva dell’integrazione come dovere di chi arriva, anche per un periodo breve. Particolarmente importante è l’aspetto linguistico: una competenza adeguata e formalmente certificata (la norma non specifica né la modalità di tale certificazione né il livello, rimandando questi aspetti a un futuro regolamento) è richiesta per il rilascio del permesso di soggiorno CE per lungo periodo ma, in qualche misura (anch’essa tutta da precisare), anche per la sottoscrizione dell’accordo di integrazione all’arrivo.

I principi ispiratori della politica dell’integrazione italiana hanno avuto una prima codificazione formale nella *Carta dei valori della cittadinanza e dell’integrazione*. Già nel 2006 il ministro dell’Interno Amato aveva sentito l’esigenza di elaborare un documento che riassume i principi validi per cittadini e immigrati e che riflettesse il rispetto e l’accoglienza per le diversità di cultura e di religione. Ispirandosi all’esperienza della Francia, dove è stato predisposto un *Contrat d’accueil* che impegna l’immigrato in un percorso di integrazione in vista dell’ottenimento della cittadinanza e che contiene alcuni principi fondamentali dell’ordinamento francese, il ministro incaricò un comitato scientifico di elaborare la *Carta*, al fine di riassumere e rendere espliciti i principi fondamentali del nostro ordinamento che regolano la vita collettiva, cercando di focalizzare i principali problemi legati al tema dell’integrazione. La *Carta*, redatta secondo i principi della Costituzione italiana e delle principali Carte europee e internazionali dei diritti umani, si sofferma in modo particolare sulle criticità e i problemi che la convivenza di culture e identità diverse pone alle società occidentali. Il decreto pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 15 giugno 2007 ha conferito alla *Carta* il valore di direttiva

generale per l'Amministrazione dell'Interno. Si stabilisce, infatti, che il Ministero si ispira ai valori contenuti nel documento e orienta le relazioni con le comunità di immigrati e religiose al comune rispetto dei principi della *Carta* stessa, nella prospettiva dell'integrazione e della coesione sociale. Con un altro decreto il ministro dell'Interno ha istituito un Consiglio scientifico, che ha compito di promuovere iniziative per la conoscenza e la diffusione della *Carta dei valori* nella società italiana e nel mondo dell'immigrazione, di predisporre documenti che costituiscano strumenti di orientamento per l'integrazione degli immigrati in diversi settori della vita sociale e di sostenere la ricerca e lo studio, anche sulla base delle esperienze di altri Paesi europei, di forme e modalità che agevolino l'armonica convivenza delle comunità degli immigrati e religiose nella società italiana.

Negli ultimi mesi, il tema dell'integrazione è stato oggetto di alcune dichiarazioni pubbliche del Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano. L'8 agosto 2009, in occasione dell'anniversario della tragedia di Marcinelle, in cui morirono 136 minatori italiani, il Capo dello Stato ha sottolineato che l'integrazione degli immigrati è un diritto fondamentale, al pari della sicurezza sul lavoro. Il collegamento, fortemente sottolineato dall'occasione in cui il discorso è stato pronunciato, tra il recente passato migratorio degli italiani e la situazione vissuta dai numerosi lavoratori stranieri presenti oggi in Italia, pone l'accento sul rapporto tra integrazione e diritti della persona. Il Presidente Napolitano è tornato sul tema anche il 9 settembre 2009, in occasione dell'inaugurazione della Conferenza internazionale sulla violenza contro le donne: la lotta contro ogni tipo di discriminazione è "un impegno di indubbia attualità oggi in Italia perché stiamo sperimentando la complessità della presenza crescente nel nostro Paese di comunità immigrate e del conseguente processo di integrazione da portare avanti. Integrazione - ha sottolineato il Presidente della Repubblica - i cui cardini sono nel rispetto della diversità di culture, religioni e tradizioni e nel rispetto dell'individuo e della sua dignità, da garantire insieme ai principi e alle leggi nazionali che regolano l'appartenenza alle società d'accoglienza".

Integrazione come dovere, integrazione come diritto: tra questi due poli devono inserirsi politiche e strategie che, nel no-

stro Paese come nel resto d'Europa, sono ancora in gran parte da immaginare e sperimentare. Che si tratti di un percorso necessario e urgente appare evidente dalle devastanti conseguenze della mancata integrazione in termini di disagio sociale e di potenziale insicurezza. D'altronde la delicata e faticosa mediazione tra universalità dei diritti di cittadinanza e specificità delle etnie è anche il destino naturale di un continente in cui l'immigrazione è un fenomeno strutturale ormai da molti decenni.

## Una politica europea per l'integrazione

Le migrazioni fanno parte del futuro dell'Europa almeno quanto del suo passato. Ma l'esperienza degli ultimi decenni ha mostrato quanto sia pericoloso dare per scontato che l'integrazione sia un processo facile e spontaneo. Sia l'immigrazione che l'integrazione sono, al contrario, fenomeni complessi che richiedono una risposta politica consapevole ed efficace. Entrambi i modelli tradizionali - quello "assimilazionista" tipico della politica francese<sup>1</sup> e quello "pluralista" che ha caratterizzato a lungo la politica britannica<sup>2</sup> - hanno da tempo mostrato i loro limiti strutturali. È dunque un bisogno comune degli Stati membri

---

<sup>1</sup> Il modello francese ha come idea-guida che chi sceglie di far parte di una comunità nazionale deve dividerne pienamente e lealmente gli ideali e le tradizioni. Ci sono regole comuni che debbono essere accettate condividendo la lingua e i valori dello Stato-nazione. Lo Stato agisce secondo criteri universali, uguali per tutti, e non accetta che ci sia un trattamento differenziato per gruppi che hanno una propria, specifica identità culturale o etnica. In questo contesto, la scuola assolve un ruolo decisivo nell'unificazione culturale (per altri, si tratta di omologazione) di tutti i gruppi sociali, culturali, etnici. Il curriculum stabilito dallo Stato è valido per tutti coloro che frequentano la scuola; la scuola rimane, per eccellenza, l'istituzione che assicura l'unità culturale del Paese attraverso la conoscenza della sua storia e della sua tradizione culturale.

<sup>2</sup> Il "modello pluralista" inglese, contrariamente a quello francese, accetta un certo grado di diversità culturale e religiosa espressa nello spazio pubblico (mentre quello francese lo confina nello spazio privato), alla sola condizione che siano rispettate le regole fissate dal metodo democratico. Lo Stato ha il compito prioritario di assicurare libertà di espressione degli individui, dei diversi gruppi insieme alla loro autonomia, e la scuola assolve il ruolo di tendere a un'unificazione culturale differenziata della comunità nazionale.

dell'Unione l'individuazione di nuove strategie politiche, ispirate ad approcci multidimensionali, che abbiano come obiettivo la coesione sociale in un'Europa caratterizzata da realtà nazionali molto diverse.

Fin dal Consiglio di Tampere, nel 1999, l'Unione Europea ha esplicitamente richiesto "una politica di integrazione più incisiva" che miri a "garantire ai cittadini dei Paesi terzi che soggiornano legalmente nel territorio degli Stati membri diritti e obblighi analoghi a quelli dei cittadini dell'UE". In tale contesto, la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea non può che essere il riferimento essenziale, considerato che gran parte delle disposizioni in essa contenute sono applicabili a tutti i cittadini, indipendentemente dalla loro nazionalità. La promulgazione della Carta, nel mese di dicembre del 2001, ha segnato dunque un passo decisivo nella definizione del quadro di riferimento sul tema dell'integrazione.

Negli anni successivi, si sono susseguite iniziative importanti, a livello europeo, che hanno segnato le tappe di un percorso di rafforzamento delle politiche comuni in materia. Nel corso del turno di Presidenza danese, l'integrazione nel mercato del lavoro è stata oggetto di una conferenza svoltasi a Copenaghen nel mese di luglio del 2002<sup>3</sup>. Nel mese di settembre dello stesso anno, sotto gli auspici del Comitato economico e sociale (CES) e in cooperazione con la Commissione, a Bruxelles ha avuto luogo un incontro intitolato "Il ruolo della società civile nella promozione dell'integrazione". Le discussioni svolte in quella sede hanno preso le mosse da un parere elaborato in materia dal CES<sup>4</sup>. I temi, inoltre, sono stati al centro di una conferenza organizzata dalla Presidenza greca e intitolata "Gestire l'immigrazione a beneficio dell'Europa". La conferenza si è svolta ad Atene, il 15 e 16 maggio 2003, nel quadro dell'iniziativa di Atene per la politica in materia di immigrazione (Athens Migration Policy Initiative).

<sup>3</sup> Conferenza europea concernente l'effettiva integrazione nel mercato del lavoro, Copenaghen 4-5 luglio 2002.

<sup>4</sup> Parere del Comitato economico e sociale su immigrazione, integrazione e ruolo della società civile organizzata, CES 365/2002.

Alla fine del 2004, durante la Presidenza olandese dell'Unione Europea, il Consiglio Gai (Giustizia e Affari Interni) ha approvato, nelle sue conclusioni, undici principi comuni di base in materia di integrazione degli immigrati nelle società europee. Si tratta di principi cui si ispirano o dovrebbero ispirarsi le politiche di integrazione adottate dagli Stati membri dell'Unione e che potrebbero essere considerati come base di un quadro europeo sull'integrazione.

#### **Principi comuni di base in materia di integrazione degli immigrati nelle società europee**

1. L'integrazione è un processo dinamico e bilaterale di adeguamento reciproco da parte di tutti gli immigrati e di tutti i residenti degli Stati membri.
2. L'integrazione implica il rispetto dei valori fondamentali dell'Unione Europea.
3. L'occupazione è una componente fondamentale del processo d'integrazione ed è essenziale per la partecipazione degli immigrati, per il loro contributo alla società ospite e per la visibilità di tale contributo.
4. Ai fini dell'integrazione sono indispensabili conoscenze di base della lingua, della storia e delle istituzioni della società ospite; mettere gli immigrati in condizione di acquisirle è essenziale per un'effettiva integrazione.
5. Gli sforzi nel settore dell'istruzione sono cruciali per preparare gli immigrati e soprattutto i loro discendenti a una partecipazione più effettiva e più attiva alla società.
6. L'accesso degli immigrati alle istituzioni nonché a beni e servizi pubblici e privati, su un piede di parità con i cittadini nazionali e in modo non discriminatorio, costituisce la base essenziale di una migliore integrazione.
7. L'interazione frequente di immigrati e cittadini degli Stati membri è un meccanismo fondamentale per l'integrazione. Forum comuni, il dialogo interculturale,



l'educazione sugli immigrati e la loro cultura, nonché condizioni di vita stimolanti in ambiente urbano potenziano l'interazione tra immigrati e cittadini degli Stati membri.

8. La pratica di culture e religioni diverse è garantita dalla Carta dei diritti fondamentali e deve essere salvaguardata, a meno che non sia in conflitto con altri diritti europei inviolabili o con le legislazioni nazionali.
9. La partecipazione degli immigrati al processo democratico e alla formulazione delle politiche e delle misure di integrazione, specialmente a livello locale, favorisce l'integrazione dei medesimi.
10. L'inclusione delle politiche e misure di integrazione in tutti i pertinenti portafogli politici e a tutti i livelli di governo e di servizio pubblico è una considerazione importante nella formulazione e nell'attuazione della politica pubblica.
11. Occorre sviluppare obiettivi, indicatori e meccanismi di valutazione chiari per adattare la politica, valutare i progressi verso l'integrazione e rendere più efficace lo scambio di informazioni.

Questi principi sono stati successivamente ampliati nella *Comunicazione della Commissione per un'agenda comune per l'integrazione. Quadro per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi nell'Unione Europea*<sup>5</sup>, adottata a settembre 2005.

Infine, il 25 giugno 2007, è stato istituito il Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi, allo scopo di aiutare gli Stati membri dell'Unione Europea a migliorare la propria capacità di elaborare, attuare, monitorare e valutare tutte le strategie di integrazione, le politiche e le misure nei confronti dei cittadini di Paesi terzi, lo scambio di informazioni e buone prassi e la cooperazione per permettere ai cittadini stranieri, che giungono legalmente in Europa, di soddisfare le condizioni di soggiorno e di integrarsi più facilmente nelle società ospitanti.

<sup>5</sup> COM/2005/389.

## Il ruolo dell'apprendimento della lingua nei processi di integrazione

Nell'esperienza quotidiana delle ONG che, come il Centro Astalli, da molti anni supportano migranti e rifugiati nei percorsi verso l'integrazione, il successo del processo dipende in larga misura dall'efficacia delle strategie di inclusione che vengono messe in atto fin dal momento dell'arrivo<sup>6</sup>. L'apprendimento della lingua italiana, per il migrante, è il primo essenziale elemento di inclusione. Ciascun corso di lingua ha dunque l'obiettivo di fornire gli strumenti per quell'interazione che è il presupposto irrinunciabile di qualunque percorso di integrazione.

La risposta al bisogno primario dell'apprendimento linguistico, fornita in gran parte da realtà del volontariato e dell'associazionismo, ha anche un importante valore strategico nella prospettiva di quel processo a lungo termine che è l'integrazione<sup>7</sup>. Avere una lingua comune favorisce una cultura della convivenza.

<sup>6</sup> La coincidenza dell'inizio del processo di integrazione con l'arrivo nel Paese ospite è sottolineato esplicitamente nella definizione fornita dall'European Council for Refugees and Exiles - ECRE (*Posizione sull'integrazione dei rifugiati in Europa*, settembre 1999): "L'integrazione è un processo di cambiamento: a) dinamico e reciproco: richiede sforzi sia da parte delle società di accoglienza che degli individui e/o delle comunità coinvolte. Prendendo in considerazione il punto di vista di un rifugiato, l'integrazione richiede una capacità di adattamento allo stile di vita del Paese di accoglienza senza, per questo, perdere la propria identità culturale. Considerando, invece, il punto di vista della società di accoglienza, l'integrazione richiede una disponibilità ad adattare le istituzioni pubbliche ai cambiamenti che si profilano tra la popolazione, ad accettare i rifugiati come parte della comunità nazionale e ad adottare quelle misure in grado di facilitare l'accesso a determinate risorse e processi decisionali; b) a lungo termine: da un punto di vista psicologico, l'integrazione ha spesso inizio nel momento in cui si arriva nel Paese di destinazione finale e si conclude quando un rifugiato diventa parte attiva della società da un punto di vista legale, sociale, economico, educativo e culturale; c) multidimensionale: si riferisce sia alle condizioni per un'effettiva partecipazione a tutti quegli aspetti della vita economica, sociale, culturale, civile e politica del Paese di asilo e sia alla percezione che i rifugiati hanno dell'accoglienza ricevuta nel Paese d'asilo e del senso di appartenenza allo stesso".

<sup>7</sup> "L'integrazione è un processo impegnativo e di lunga durata, con molteplici componenti e fattori, che mira a stabilire tra tutti i membri di una società, migranti inclusi, relazioni su base di uguaglianza, di reciprocità e di responsabilità": Caritas Europa, *L'integrazione: un processo che riguarda tutti*, Bruxelles, marzo 2004.

za e contribuisce ad uscire dall'idea dell'immigrazione come un'emergenza, un'impostazione da cui il nostro Paese fatica a liberarsi, sia a livello di pianificazione di interventi che di percezione del fenomeno da parte dell'opinione pubblica. La possibilità concreta di apprendere in maniera soddisfacente la lingua italiana rientra a pieno titolo nel concetto di pari opportunità. Tale conoscenza condiziona, infatti, le opportunità di rendimento e avanzamento nel lavoro, di inserimento nella società, di contatti interpersonali.

L'insegnamento della lingua italiana ai migranti è uno degli esempi più evidenti del fatto che la funzione essenziale del sistema educativo non si esplica solo nell'acquisizione di conoscenze. Come ricorda la *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato Economico e Sociale europeo e al Comitato delle Regioni su immigrazione, integrazione e occupazione*<sup>8</sup>, "esso rappresenta anche il luogo in cui apprendere informazioni formali e informali sulle norme e i valori della società ospitante e va considerato un ponte culturale. Tanto per la popolazione migrante che per la società ospitante, il sistema educativo costituisce uno strumento importante di promozione del pluralismo e della diversità e, di conseguenza, di lotta contro la discriminazione".

---

<sup>8</sup> COM/2003/336.

## IL PROGETTO "NAVIGO, DUNQUE PARLO"

Emanuela Limiti\*

### L'idea progettuale

L'apprendimento della lingua italiana, per un immigrato, rappresenta uno strumento fondamentale di relazione con la nuova società in cui vive, strumento in grado di incidere notevolmente sulla sfera del riconoscimento personale e collettivo: basti pensare, ad esempio, alla sua funzionalità nell'ambito dell'inserimento sociale e lavorativo. L'esperienza decennale dei servizi offerti dall'Associazione Centro Astalli, tra i quali la scuola di italiano, ha rafforzato in tutti gli operatori la convinzione che l'apprendimento della lingua sia il primo essenziale elemento di inclusione. Insegnare la lingua, intervenire sui processi comunicativi, significa contrastare l'esclusione sociale fornendo gli strumenti dell'interazione, mentre la deprivazione linguistica è uno dei primi indicatori di povertà che si manifesta in una realtà di emarginazione. Da un'indagine svolta nel 2006 per il Progetto LETitFly, risulta che, all'affermazione "In Italia è difficile utilizzare i servizi pubblici se non si conosce l'italiano", il 41,8% degli immigrati intervistati si sia dichiarato molto d'accordo, il 38,8% abbastanza d'accordo, il 18,4% poco d'accordo e solo il 3% abbia manifestato un disaccordo<sup>1</sup>. Anche i dati più recenti, come ad esempio quelli riportati dal

---

\* Responsabile Percorso Formativo del Progetto "Navigo, dunque parlo", Associazione Centro Astalli.

<sup>1</sup> Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale - Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione, *LETitFly. Learning Education and Training in the Foreign Language in Italy: La domanda di formazione linguistica in Italia*, OGL, Napoli 2006, p. 114.

*Dossier statistico sull'immigrazione 2009*<sup>2</sup>, indicano come, tra le numerose problematiche derivanti dalla loro condizione di immigrati, questi ultimi percepiscano la scarsa o la nulla conoscenza della lingua L2 come uno dei principali ostacoli sulla via dell'inclusione sociale.

Partendo da simili considerazioni, è nata l'idea di realizzare un progetto finalizzato a promuovere la piena integrazione degli immigrati presenti nel territorio della città di Roma attraverso un programma di inserimento linguistico. È apparso subito evidente, però, che la semplice erogazione di un corso di lingua italiana, limitato nel tempo e nel numero dei beneficiari, avrebbe portato a dei risultati circoscritti, per quanto apprezzabili. Le ultime rilevazioni pubblicate<sup>3</sup>, infatti, evidenziano che nell'arco temporale che va da giugno 2007 a giugno 2008 gli stranieri che hanno frequentato un corso di italiano come L2 a Roma sono stati circa 14.000. Considerando l'incremento annuale dei soggiornanti stranieri stimato intorno alle 20.000 unità annue, nonché l'effetto accumulo degli anni precedenti, possiamo concludere che la domanda potenziale è ben più estesa sia dell'offerta disponibile che della stessa domanda espressa. Quest'ultimo aspetto va ricollegato a una serie di fattori, che indicheremo più avanti, tra i quali svolgono un ruolo non secondario le esigenze lavorative e familiari degli immigrati, che spesso non permettono loro di seguire con continuità e impegno un corso tradizionale.

Come evidenziato in alcuni studi, ad esempio quelli di Fernanda Minuz<sup>4</sup>, la distanza tra le esigenze linguistiche dell'immigrato e il nuovo indirizzo delle politiche europee e nazionali in tema di certificazione della conoscenza della lingua L2 rischia di acuirsi sempre più. Da un lato, infatti, si manifesta la tendenza comunitaria, ripresa anche, con parecchie sfumature, a livello dei singoli Stati membri, ad attribuire un'importanza sempre più

---

<sup>2</sup> Caritas / Migrantes, *Immigrazione Dossier Statistico 2009*, Idos Edizioni, Pomezia 2009, p. 233.

<sup>3</sup> Caritas di Roma, *Osservatorio Romano sulle migrazioni. Quinto rapporto*, Roma 2009, p. 194-96.

<sup>4</sup> Minuz, F. L'insegnamento della *lingua italiana* come politica per l'immigrazione: tendenze europee, "ALSS - Autonomie locali e servizi sociali" 3, Bologna 2007; Minuz, F. *Italiano per stranieri nelle reti* in Focus on Lifelong Lifewide Learning, III, 12, 2008.

centrale, all'interno delle sue politiche di integrazione, all'obbligatorietà, per l'immigrato di recente arrivo, alla frequentazione di corsi di lingua e cittadinanza e alla successiva certificazione delle competenze acquisite (come dimostra anche il comma 2 bis dell'articolo 9 della legge italiana n. 94/09<sup>5</sup>); dall'altro, invece, rimane costante la "scarsa propensione degli immigrati allo studio formale della lingua". Ciò deriva da molteplici fattori come la percezione, ad esempio, dell'apprendimento della lingua come un'urgenza secondaria rispetto ad altre quali la ricerca di lavoro o di un alloggio; oppure la convinzione che l'esperienza pratica attraverso le interazioni quotidiane nell'ambito familiare, amicale o lavorativo, unita magari a percorsi di autoapprendimento svolti soprattutto grazie all'utilizzo di mezzi di comunicazione quali la televisione o la radio, possa rivelarsi più che sufficiente per l'inserimento nel nuovo contesto sociale.

Il progetto *Navigo, dunque parlo*, si pone l'obiettivo di inserirsi proprio in questo spazio creatosi tra le richieste "legislative" e la domanda di formazione linguistica degli immigrati (che non può essere evasa esclusivamente con l'offerta di tradizionali e formali corsi di lingua) cercando di ridurlo attraverso un programma innovativo e sperimentale di apprendimento linguistico e di culturizzazione web-based, in grado di proporre agli utenti un'offerta più ampia e più allettante rispetto a un tradizionale corso frontale. Sia il percorso formativo che il software di supporto del progetto, infatti, sono stati ideati e realizzati per preparare l'utente alla certificazione del livello A1 dell'italiano come L2 attraverso dei contenuti didattici maggiormente focalizzati su aspetti pratici piuttosto che teorici, facilmente e immediatamente spendibili nell'ambito del quotidiano. La realizzazione di un software attraverso il quale poter seguire delle lezioni multimediali ed esercitarsi consente inoltre agli utenti di poter impostare un percorso di autoapprendimento da sviluppare nei tempi e nei luoghi a loro più congeniali. È significativo, infine, sottolineare come la possi-

---

<sup>5</sup> L'articolo 9 comma 2 bis della legge 94/09 recita: "Il rilascio del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo è subordinato al superamento, da parte del richiedente, di un test di conoscenza della lingua italiana, le cui modalità di svolgimento sono determinate con decreto del ministro dell'Interno, di concerto con il ministro dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca".

bilità di condividere questa nuova esperienza didattica sia con gli altri soggetti della “Rete delle scuole per l’integrazione linguistica e sociale dei migranti” che con tutte le altre organizzazioni che ne faranno richiesta, permetterà di ampliare e migliorare costantemente il percorso formativo, nonché di raggiungere un numero sempre più elevato di beneficiari.

## **Le unità didattiche**

Il percorso formativo è stato strutturato in cinque macro-unità cercando di rispettare tutti gli elementi che caratterizzano il curriculum dell’italiano di livello A1. L’obiettivo dell’offerta didattica-culturale, infatti, era quello di preparare tutti gli utenti all’esame di certificazione A1. Partendo da situazioni che fossero non solo pratiche, ma che potessero realmente costituire degli ambiti comunicativi in cui i beneficiari si riconoscessero (come ad esempio fare la spesa, andare dal medico, compilare un modulo in un ufficio pubblico...) si è cercato di sviluppare un limitato numero di contenuti didattici ritenuti fondamentali per fornire agli apprendenti le competenze necessarie per poter sviluppare in maniera autonoma le interazioni quotidiane elementari, soprattutto in ambito lavorativo. La selezione e la realizzazione di tali contenuti è avvenuta sia attraverso un attento confronto tra i diversi percorsi formativi adottati da numerosi testi finalizzati all’insegnamento della lingua italiana agli stranieri, che tramite una serie di riunioni e confronti con gli insegnanti della scuola di italiano del Centro Astalli. Sulla base dell’esperienza pluriennale degli insegnanti stessi, si è potuto strutturare un percorso didattico che tenesse conto da un lato dei reali bisogni dell’utenza, composta prevalentemente da beneficiari inseriti in contesti di immigrazione e scarsa alfabetizzazione, dall’altro delle classificazioni indicate dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

Ne è conseguito un percorso didattico-linguistico che, prendendo spunto dalle esigenze emerse dai percorsi esperienziali di inserimento sociale degli apprendenti, ha cercato di offrire loro le competenze previste dal livello A1 (sillabi lessicali, grammaticali, funzionali, culturali). Ad esempio sulla necessità concreta di

dover acquistare un capo di abbigliamento, si sono strutturati lezioni ed esercizi che dal punto di vista lessicale comprendessero i nomi più comuni dei vestiti e i principali colori; in ambito grammaticale (partendo dal verbo “comprare”) si soffermassero sull’indicativo presente dei verbi della prima coniugazione; dal punto di vista funzionale sviluppassero *funzioni regolativo-strutturali* come chiedere informazioni e costi.

Le diverse unità didattiche elaborate durante la prima fase del progetto sono state somministrate agli utenti durante le 24 ore di lezione frontale previste. Attraverso una costante attività di ascolto e confronto da parte del responsabile del percorso formativo sia con il docente e il tutor della sperimentazione che con gli stessi beneficiari, si è potuto verificare la validità generale dei contenuti formativi prodotti e allo stesso tempo modificare alcune parti, sia nella forma che nella metodologia di proposta, tanto per la sperimentazione successiva quanto per i contenuti da inserire nel software.

Un percorso formativo specifico è stato dedicato all’alfabetizzazione, con l’obiettivo di coinvolgere nel processo didattico anche quegli utenti privi di alcuna competenza linguistica in italiano e a volte con scarse competenze alfabetiche anche nella loro lingua madre. Dedicato all’acquisizione delle abilità base, il percorso pone una specifica attenzione al riconoscimento, da parte degli utenti, dei fonemi e dei grafemi dell’italiano. In questo caso l’utilizzo di contenuti multimediali come immagini e suoni si è rivelato particolarmente prezioso, conferendo al software una funzione importante anche come strumento di alfabetizzazione.

## **Il software**

Come già evidenziato, uno degli elementi maggiormente innovativi e potenzialmente più efficaci del progetto è la realizzazione di un software per l’apprendimento della lingua italiana come L2 sia in modalità on-line che off-line. I vantaggi di un simile strumento appaiono subito evidenti. Innanzitutto si può superare agevolmente l’ostacolo della frequenza, permettendo anche ai lavoratori di accostarsi a un corso che possa migliorare le loro competenze linguistiche. In secondo luogo, l’opportunità di

rivedere le lezioni e svolgere nuovamente gli esercizi offre la possibilità di memorizzare al meglio dei concetti che possono risultare di difficile comprensione, senza vincoli di tempo. Va inoltre considerato l'effetto positivo della replicabilità dell'esperienza: il software, infatti, può essere utilizzato non solo dagli utenti del Centro Astalli, ma da altri numerosi soggetti impegnati nell'insegnamento dell'italiano come L2. Accanto all'apprendimento della lingua, per di più, i beneficiari potranno accedere all'uso delle funzionalità informatiche elementari. Il programma è stato poi concepito per essere costantemente arricchito: il numero dei percorsi formativi, infatti, non è limitato: ciò significa che, da parte del tutor, possono essere inseriti nuove lezioni e nuovi esercizi, anche una volta che esso sia entrato in funzione. Al momento, in linea con gli obiettivi del progetto, è stato individuato e realizzato un percorso formativo in grado di preparare l'utente a sostenere l'esame di certificazione della conoscenza della lingua italiana a un livello A1. Nulla vieta, in seguito, di lavorare per costruire percorsi anche per i livelli successivi.

Il percorso formativo è composto da una serie di moduli che, a loro volta, contengono un diverso numero di lezioni ed esercizi. Ad ogni lezione è abbinato almeno un esercizio, in modo che il beneficiario sia il primo a rendersi conto, in maniera immediata, di quanto i contenuti della lezione stessa siano stati recepiti. Se l'esercizio viene svolto in modo parziale o non corretto, l'utente ha la possibilità, come già accennato, di rivedere e riascoltare la lezione.

Le lezioni sono formate da un insieme di contenuti multimediali come immagini, suoni o testi. Partendo da un'esperienza di vita quotidiana, come entrare in un negozio o chiedere indicazioni stradali, le varie unità didattiche offrono all'apprendente gli elementi basilari della grammatica italiana (le coniugazioni verbali, gli articoli, il concetto di maschile/femminile e singolare/plurale.), arricchiscono il suo lessico e le sue competenze funzionali, si soffermano su alcuni aspetti culturali come il cibo italiano o le tipologie dei negozi.

Gli esercizi collegati alle lezioni appartengono a quattro tipologie. La prima, denominata "impiccato", prevede che l'utente inserisca le lettere mancanti in una parola o in una frase data, mentre nella seconda, indicata come "scelta multipla", l'appren-

dente è chiamato a riconoscere tutte le risposte corrette in un gruppo di opzioni date, ovvero tutti gli elementi appartenenti ad uno stesso gruppo, ad esempio tutti i nomi femminili oppure tutti i nomi che indicano una professione. Queste due tipologie di esercizio risultano particolarmente utili soprattutto quando una lezione si basa su molti elementi lessicali nuovi.

La terza e la quarta tipologia, invece, vengono definite "scelta singola" e "risposta associata". Nel primo caso al beneficiario viene posta una domanda e dato un numero variabile di risposte tra le quali una sola è quella corretta: egli dovrà individuarla e segnalarla. Un simile esercizio può essere utilizzato con successo per verificare la capacità di comprensione da parte dell'apprendente di un testo o di un dialogo. Infine la metodologia della risposta associata prevede che l'utente inserisca una o più parole all'interno di una frase. Questo tipo di esercizio è quello che probabilmente meglio di tutti si adatta a qualunque contenuto didattico, anche se può essere utilizzato soprattutto per verificare le acquisite competenze grammaticali.

Come meglio spiegato nel paragrafo successivo, i contenuti del software sono stati sperimentati da 120 beneficiari che non si sono limitati a testarne la validità o il funzionamento, ma hanno offerto un contributo attivo nell'individuazione degli elementi da inserire e nella semplificazione dell'offerta erogata. Un ulteriore aspetto da segnalare riguarda la funzione del tutor. Il software, infatti, può essere utilizzato come strumento di totale autoapprendimento solo da chi ha una competenza linguistica tale da poter comprendere i testi delle lezioni e degli esercizi (elaborati, comunque, sempre nella maniera più semplice possibile). Per gli apprendenti di livello inferiore, invece, l'affiancamento, anche parziale, di un tutor rimane la soluzione più indicata. Discorso diverso deve essere fatto, ovviamente, per gli utenti del modulo di alfabetizzazione, che necessitano di un aiuto maggiore, soprattutto nella prima fase. La struttura molto semplice e ripetitiva del programma, però, permette anche a dei beneficiari scarsamente o per nulla alfabetizzati di proseguire autonomamente una volta imparate le dinamiche del software.

Il tutor può svolgere inoltre un'importante funzione di monitoraggio: può infatti accedere in qualunque momento alla scheda di ciascun beneficiario, controllare a che punto del per-

corso formativo egli sia giunto e osservare i risultati degli esercizi test. Esistono infatti degli esercizi, appositamente segnalati, che, a differenza di tutti gli altri, possono essere svolti una volta sola e sono generalmente collocati alla fine di ogni modulo. Essi rappresentano una sorta di “esercitazione di ricapitolazione” dell’intero modulo e permettono al tutor di valutare immediatamente i progressi fatti registrare dall’utente.

## **La sperimentazione**

Il progetto ha previsto due fasi di sperimentazione: una si è svolta nel periodo di luglio e agosto, l’altra durante i mesi di settembre e ottobre. Ad esse ha partecipato un totale di 120 utenti appartenenti a diverse nazionalità e con differenziati livelli di partenza nella conoscenza della lingua italiana. Il progetto, che mirava a creare un percorso di formazione efficace e accessibile, si è sviluppato attraverso una combinazione di lezioni frontali, attività di autoapprendimento e tutoraggio, utilizzo innovativo di strumenti informatici e telematici. In questo modo la conoscenza della lingua e degli elementi distintivi del sistema Paese si sono rivelati maggiormente accessibili ai nuovi arrivati, inclusi quelli che, per esigenze familiari o lavorative, non possono investire un numero di ore troppo elevato nella frequenza di un corso tradizionale. Ogni beneficiario ha potuto usufruire di 24 ore di lezione frontale con un docente e un tutor, 48 ore di autoapprendimento e 8 ore di tutoraggio svoltosi in piccoli gruppi nei giorni e negli orari a scelta dell’apprendente stesso. Suddividere le ore tra momenti in aula, dove alle necessarie delucidazioni si aggiunge la socializzazione e il contatto diretto, con le ore dedicate all’autoapprendimento attraverso la formazione a distanza, costituisce un metodo realistico ed efficace per contrastare la tendenza della domanda di formazione presente in modo crescente sul territorio a rimanere inespressa. La composizione delle classi è stata stabilita prevalentemente perseguendo il fine di creare gruppi il più omogenei possibili.

Uno degli aspetti più importanti della fase di sperimentazione riguarda il ruolo assolutamente dinamico rivestito dagli utenti stessi, che hanno contribuito attivamente alla selezione

dei contenuti del percorso didattico e dei relativi esercizi, nonché alla validazione finale. Ne è conseguita non solo una maggiore motivazione alla partecipazione, ma anche una più elevata aderenza dell’intero percorso formativo alle reali esigenze degli apprendenti. Sebbene la prima fase della sperimentazione si sia svolta senza l’ausilio del software, essa si è rivelata particolarmente utile per selezionare i contenuti delle lezioni e delle esercitazioni che in un secondo momento sarebbero stati inseriti all’interno del software stesso. Proprio sulla base dei risultati ottenuti nella prima sperimentazione si sono, come già sottolineato, rimodellati alcuni contenuti didattici, testati poi nella seconda sperimentazione.

Gli utenti che hanno usufruito del corso nei mesi di settembre e ottobre, al termine delle lezioni frontali e dell’autoapprendimento hanno potuto esercitarsi direttamente sul software, avviando in tal modo la sperimentazione diretta del supporto informatico. Alcuni di loro, che avevano raggiunto un livello di apprendimento tale della lingua per cui una volta compreso il funzionamento del software non hanno ritenuto necessario l’affiancamento costante del tutor, hanno utilizzato il programma direttamente da casa o comunque al di fuori della scuola, testandone in questo modo la validità anche per un percorso di totale autoapprendimento (a condizione, ovviamente, di un determinato livello di partenza).

## **I beneficiari**

I beneficiari diretti del progetto sono stati in totale 120, suddivisi in diverse classi durante le due fasi di sperimentazione. A differenza di quanto previsto inizialmente, non è stata costituita un’unica classe con 60 apprendenti, ma si è preferito suddividere i beneficiari in diverse classi sia per renderle il più possibile omogenee per quanto riguarda il livello di partenza della conoscenza della lingua italiana, sia per offrire agli utenti un’offerta più ampia in termini di giorni e orari, così da venire incontro anche alle loro esigenze familiari e lavorative.

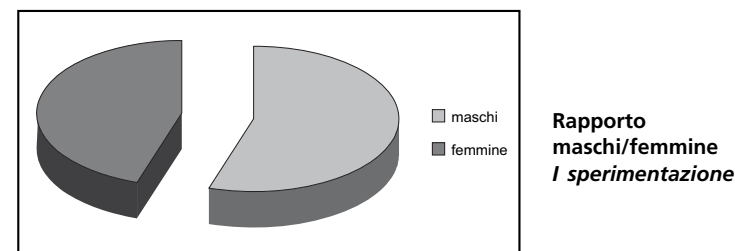
Le attività di reclutamento dei beneficiari sono avvenute attraverso differenti modalità. Oltre che alla pubblicizzazione del-

l'avvio della sperimentazione (sia tramite internet che grazie alla diffusione di volantini informativi), ci si è rivolti soprattutto ai referenti delle comunità straniere, in special modo a coloro che hanno già avuto modo di conoscere e collaborare in passato con il Centro Astalli. Ciò spiega anche la netta prevalenza, soprattutto nella prima sperimentazione, di utenti appartenenti alla comunità indiana (keralese) e filippina. L'elevato numero di bengalesi ed egiziani, invece, dipende dall'alta percentuale di utenti minori che, escludendo i Paesi ormai comunitari e l'Afghanistan, provengono per la maggior parte proprio da Bangladesh ed Egitto. La risposta dei potenziali beneficiari è stata molto positiva, specialmente per la sperimentazione offerta nei mesi estivi, durante i quali molte associazioni e le stesse comunità etniche non mettono a disposizione corsi di lingua.

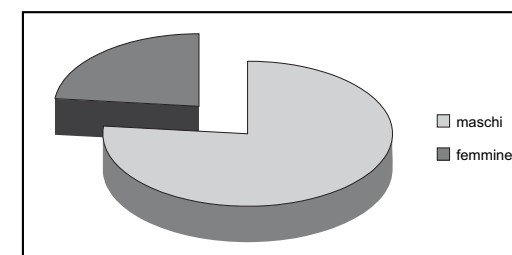
Gli utenti iscritti alle sperimentazioni appartengono a 19 Paesi, così suddivisi.

Paese di provenienza	I sperimentazione	II sperimentazione
Albania	-	2
Argentina	-	1
Bangladesh	6	19
Camerun	1	-
Ecuador	8	1
Egitto	6	11
Eritrea	1	-
Etiopia	1	-
Filippine	13	2
Giordania	-	1
India	17	7
Messico	2	2
Moldavia	-	1
Nigeria	1	-
Perù	4	6
Rep. Dem. del Congo	-	1
Stati Uniti	-	1
Turchia	-	3
Ucraina	-	2
<b>Totale</b>	<b>60</b>	<b>60</b>

Durante la prima sperimentazione il rapporto maschi/femmine è stato sostanzialmente paritario (33 maschi e 27 femmine), mentre la seconda sperimentazione ha registrato una frequenza maschile molto più elevata (46 contro 14).



**Rapporto maschi/femmine II sperimentazione**



Tale dato è facilmente spiegabile osservando un altro elemento, ossia la tipologia dei permessi di soggiorno dei beneficiari. Come appare dalla tabella, infatti, gli apprendenti della seconda sperimentazione sono stati in prevalenza minori non accompagnati provenienti dai Centri di Accoglienza della Caritas. In essi la stragrande maggioranza dei ragazzi è di sesso maschile, soprattutto i minori che giungono da Paesi come il Bangladesh e l'Egitto.

Tipologia permesso di soggiorno	I sperimentazione	II sperimentazione
Lavoro	31	11
Motivi familiari	17	14
Minore non accompagnato	7	31
Motivi religiosi	-	3
Ex art. 18	1	-
Studio	1	1
Altro	3	-

Per individuare i progressi fatti registrare dagli utenti ci si è serviti, oltre che dei feedback e delle indicazioni dei docenti e dei tutor, di un test di ingresso e di un test finale contenenti delle prove di livello A1. Durante la prima e l'ultima lezione, quindi, a tutti i beneficiari sono stati somministrati dei test di valutazione dello stesso grado di difficoltà. La maggior parte degli apprendenti ha riportato dei progressi notevoli nelle proprie competenze linguistiche, soprattutto per quanto riguarda la produzione scritta, molto spesso ben superiori al margine del 50% che rappresenta il target posto dal progetto.

Un'ultima considerazione deve esser fatta sugli effetti assolutamente positivi determinati dalla possibilità di sostenere, al termine del percorso formativo, un esame per la certificazione della conoscenza della lingua italiana. Tale opportunità, infatti, si è dimostrata un forte incentivo all'assidua e attiva frequenza del corso per la maggior parte dei beneficiari.

### **L'esame di certificazione**

Tra le sue diverse finalità, il progetto *Navigo, dunque parlo* prevedeva anche il raggiungimento di un accordo con un ente certificatore dell'italiano L2 affinché i beneficiari delle due fasi di sperimentazione, una volta compiuto il loro percorso formativo e sostenuto positivamente il test di valutazione finale progettato come una sorta di pre-certificazione, potessero avere un canale diretto per accedere agli esami di certificazione vera e propria.

Dopo aver preso in considerazione diversi enti certificatori, è emerso che gli esami di certificazione CELI, basati sul lavoro del Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica dell'Università per Stranieri di Perugia e sull'esperienza pregressa dei CTP (Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione degli Adulti), fossero i più indicati per rispondere alle caratteristiche specifiche dell'utenza, dal momento che si avvalgono di percorsi di certificazione linguistica proprio in contesti di immigrazione (CELI Impatto).

I contatti avviati con la Sinnos Soc. Coop. Sociale - ONLUS, centro di somministrazione degli esami CELI per l'Università per Stranieri di Perugia nel territorio di Roma e del Lazio, han-

no però prodotto dei risultati ancor più significativi della semplice stipula dell'accordo. Sono infatti emerse le condizioni per una collaborazione ben più strutturata e a lungo termine, che consentirà al Centro Astalli di venire direttamente riconosciuto come centro di somministrazione degli esami CELI già dalla prima sessione del 2010.



## INSEGNARE ITALIANO AL CENTRO ASTALLI

Giuseppe Trotta\*

### Le finalità

Chi arriva in Italia attraverso una delle tante rotte dell'immigrazione ha bisogno di tutto: mangiare, vestirsi, trovare un luogo per dormire... Le istituzioni pubbliche e le associazioni di volontariato si sono attrezzate per fornire questi servizi di prima necessità, ma se ci si ferma a questo livello si rischia di creare una lunga dipendenza, frustrazione delle attese, gruppi etnici che restano chiusi rispetto al resto della società. Come nel caso di altre problematiche sociali, la scuola è il luogo che può scongiurare questo rischio, perché offre formazione, sviluppo delle proprie capacità, prospettive più ampie di realizzazione e di inserimento. Si tratta di un servizio più lento, che richiede pazienza e fiducia nell'altro, ma che alla lunga risulta proficuo sia per il singolo che per la società. Ecco, allora, in particolare, l'importanza dell'insegnamento della lingua ai migranti, soprattutto ai rifugiati: possibilità di esprimersi, entrare in relazione, capire e farsi capire, sentirsi più sicuri in un mondo all'inizio incomprensibile e che perciò, talvolta, incute timore e spinge a difendersi.

La Scuola d'Italiano (SDI), una delle strutture di servizio del Centro Astalli, è finalizzata all'insegnamento dell'Italiano agli immigrati, con particolare attenzione a quelli che usufruiscono dell'istituto dell'asilo o del permesso di soggiorno per motivi umanitari (o che ne hanno fatto richiesta). La SDI, pertanto, accoglie in primo luogo chi non ha mezzi di sussistenza propri e ha una scarsa, se non nulla, conoscenza della lingua, tanto da poter esse-

---

\* Direttore della Scuola di Italiano del Centro Astalli.

re a ben ragione definita "un pronto soccorso linguistico". Di conseguenza l'insegnamento è organizzato in modo da permettere la rapida acquisizione degli strumenti linguistici necessari e sufficienti a riorganizzare la propria vita in un nuovo Paese, senza tuttavia rinunciare a fornire anche conoscenze più complesse, sempre, però, nella misura delle concrete necessità e capacità degli studenti, che devono essere al centro dell'attività didattica.

### La struttura

La SDI cerca di strutturarsi come una comunità in cui alcune persone si rendono disponibili a venire incontro alle necessità di altre, facendosi loro prossimi secondo lo spirito del Vangelo: "... ero straniero e mi avete ospitato" (Mt 25, 35). Ciò significa che agli insegnanti volontari è richiesta innanzitutto la volontà e la capacità di prestare attenzione ai singoli studenti, stabilendo relazioni di fiducia ed empatia, nella consapevolezza che lo stesso insegnamento risulta più efficace se si provvede a scaldare il cuore e l'intelligenza e che l'azione coordinata di più persone incide sulla realtà più della buona volontà del singolo. La Scuola, però, non intende il proprio servizio come una gentile concessione a chi ha di meno da parte di chi è stato più fortunato, ma come un modo per ristabilire la giustizia, rispondendo con l'intelligenza dell'amore all'appello di chi porta su di sé i segni di un mondo ingiusto e sapendo bene che si riceve molto più di quello che si dona: si tratta di agire "secondo la verità nella carità" (Ef 4, 15).

Pertanto, per insegnare nella SDI non è indispensabile avere specifiche conoscenze tecniche ed esperienze d'insegnamento (sebbene sia auspicabile), ma è più importante l'essere disposti ad imparare da chi ha già esperienza; sapersi mettere in gioco; saper motivare la classe e renderla unita nella sfida dell'apprendimento della lingua; essere creativi nelle lezioni; saper ascoltare l'altro per dargli ciò di cui ha bisogno, mettendo in secondo piano la propria gratificazione personale, che per i volontari della Scuola consiste nel rendere le persone indipendenti e capaci di vivere dignitosamente nel nostro Paese o dovunque decidano di stabilirsi.

I compiti amministrativi e di coordinamento delle attività delle varie classi sono affidati al Direttore e alla Tutor, che svol-

gono il loro ruolo decisionale e organizzativo con lo stesso spirito di servizio, sebbene in un ambito diverso, che caratterizza i quasi 40 volontari che compongono il corpo docente. Lo stile comunitario che la SDI vuole darsi, infatti, implica il dialogo e la collaborazione di tutti, studenti, volontari e direzione per raggiungere gli obiettivi che ci stanno a cuore e ci tengono insieme: l'insegnamento della lingua italiana, l'accoglienza reciproca di tante culture diverse che desiderano convivere in pace.

In questo senso la Scuola intende svolgere anche un servizio al Paese, facendo conoscere la storia, le tradizioni, la cultura italiana e lasciandosi fecondare dalle osservazioni anche critiche che persone di altri Paesi con una storia, una cultura e delle tradizioni diverse possono rivolgerci: ognuno arricchirà l'altro donando il meglio di ciò che ha. Pertanto, la SDI non intende l'inculturazione come il divenire uniformi a un modello culturale falsamente ritenuto superiore, attraverso l'assimilazione acritica degli usi e della mentalità corrente in Italia, ma come lo sviluppo del senso critico da parte dello studente, affinché possa liberamente e consapevolmente decidere ciò che vuole assumere della nuova cultura in cui vive e ciò che è bene mantenere della sua cultura di provenienza. In questo ambito il modello di riferimento è l'opera svolta da don Lorenzo Milani nella scuola popolare di Barbiana e l'intervento educativo in una relazione di aiuto basato sul Paradigma Pedagogico Ignaziano, articolato nelle cinque aree di Contesto, Esperienza, Riflessione, Azione e Verifica<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> La pedagogia dei Gesuiti trae ispirazione dalla spiritualità del fondatore, S. Ignazio di Loyola. Essa si traduce e si rende concreta in un metodo didattico (denominato in tutto il mondo Paradigma Pedagogico Ignaziano, o verosia PPI) che mira a promuovere le capacità dell'alunno rendendolo attivo e protagonista nel momento dell'apprendimento e pone particolare attenzione:

- alla lettura del contesto, anche riguardo ai modi dell'alunno di acquisire le conoscenze;
- all'esperienza, intesa come mezzo per gustare le cose internamente;
- alla riflessione, intesa come impegno a ricercare il significato di ciò che egli impara;
- all'azione, intesa come processo di cambiamento che l'alunno vive nella propria persona;
- alla verifica, intesa come presa di coscienza da parte degli educatori e dell'alunno del progresso nella conoscenza e nella crescita personale.

## Gli studenti

Ogni anno la Scuola d'Italiano offre una formazione didattica a diverse centinaia di persone, prevalentemente rifugiati, richiedenti asilo o persone che godono della protezione sussidiaria, ma anche immigrati che sono giunti in Italia per lavoro o ricongiungimento familiare.

<i>Tipologia permessi di soggiorno</i>					
lavoro	motivi familiari	richiedenti asilo	Asilo/protezione sussidiaria	altri motivi	Totale
10	14	116	174	30	344

La composizione degli iscritti, nell'ultimo anno, è stata caratterizzata da una forte polarizzazione verso un'utenza di giovani uomini (per lo più sotto i 30 anni)<sup>2</sup> provenienti dall'Afghanistan. Il periodo che va da giugno 2008 a giugno 2009, infatti, ha visto salire l'iscrizione degli studenti afgani a quasi i 2/3 del totale. Considerando che la quasi totalità della popolazione afgana che giunge in Italia è rappresentata da uomini, ciò ha determinato anche un sensibile disequilibrio di genere tra gli studenti della scuola: su 344 iscritti, le donne sono solo 50 mentre gli uomini addirittura 294.

Nazionalità iscritti	M	F	Totale
Afghanistan	203	0	203
Eritrea	21	9	30
Sudan	15	0	15
Bangladesh	8	2	10
Somalia	10	0	10
Nigeria	4	5	9

*segue* →

<sup>2</sup> Alla scuola di italiano per l'anno 2008-2009 si sono iscritti 250 studenti di età compresa tra i 18 e 29 anni; 70 tra i 30 e i 39 anni; 17 quelli compresi tra i 40 e i 49 anni; 2 gli ultra cinquantenni e 5 i minori.

Nazionalità iscritti	M	F	Totale
C. Avorio	2	6	8
Etiopia	3	5	8
Turchia	6	1	7
Guinea	2	3	5
Iran	5	0	5
Iraq	4	0	4
Camerun	0	3	3
Congo	0	3	3
Marocco	1	2	3
Pakistan	3	0	3
Ghana	1	1	2
Moldavia	1	1	2
Romania	1	1	2
Perù	0	2	2
Birmania	0	1	1
Cina (Tibet)	0	1	1
Egitto	0	1	1
Filippine	0	1	1
Gambia	1	0	1
India	0	1	1
Kenya	1	0	1
Kosovo	1	0	1
Libia	1	0	1
Senegal	0	1	1
<b>Totale</b>	<b>294</b>	<b>50</b>	<b>344</b>

### Il metodo di insegnamento

La Scuola d'Italiano è organizzata in quattro livelli di apprendimento, a seconda delle competenze linguistiche già acquisite o da acquisire: alfabetizzazione, 1° livello (anche detto "non A"), 2° livello (anche detto "A") e 3° livello (anche detto "A1").

All'atto dell'iscrizione si valuta, attraverso un semplice test di ingresso, il grado di conoscenza della lingua e si cerca di inserire lo studente in una delle classi del corrispondente livello, in modo da avere aule quanto più possibile omogenee.

### Il test di ingresso

La prova di ingresso è basata su un test che comporta una serie di passaggi in sequenza:

1. Si pongono delle domande semplici: "Come ti chiami?"; "Da dove vieni?"; "Da quanto tempo sei in Italia?", ecc., mirate a verificare la comprensione e la produzione orale elementare.
2. Attraverso domande di questo tipo si raccolgono le seguenti informazioni utili per valutare il livello di conoscenza della lingua e la capacità di apprendimento:
  - 2.1 - Paese di provenienza;
  - 2.2 - età;
  - 2.3 - anni di scolarizzazione ricevuti nel proprio Paese;
  - 2.4 - frequenza di altri corsi di Italiano sia in passato, sia all'atto dell'iscrizione;
  - 2.5 - conoscenza di altre lingue, in particolare una di quelle europee: inglese, francese, spagnolo o tedesco;
  - 2.6 - tempo di permanenza in Italia;
  - 2.7 - esperienze lavorative.
3. Si fanno leggere alcune parole semplici in stampatello (PANE, LIMONE) e, se la persona è in grado di leggere si passa a parole più complesse, con doppie (LATTE, TAPPO), o con suoni difficili (BAGNO, CHIAVE).
4. Si fanno leggere frasi semplici, in stampatello, del tipo: MARIA VA IN GELATERIA E COMPRA UN GELATO, e si verifica la comprensione del senso.
5. Si verifica se la persona è in grado di comprendere istruzioni semplici, ad es. "Dai il libro a...".
6. Si chiede alla persona di scrivere il proprio nome e cognome su un foglio.
7. Si dettano delle parole semplici e si verifica se la persona sa scriverle correttamente.

Naturalmente non è necessario percorrere tutti i passaggi: ci si ferma quando la persona non è più in grado di proseguire.

Purtroppo a causa del turn-over degli studenti e delle continue richieste d'iscrizione durante tutto l'anno, si riscontra sempre un certo grado di disomogeneità, al quale gli insegnanti cercano di ovviare seguendo più da vicino gli ultimi arrivati (se possibile durante la lezione, altrimenti con lezioni personali o in gruppi più piccoli per non rallentare troppo il cammino degli altri), stimolando chi è più avanti nella conoscenza della lingua ad aiutare chi è più indietro, spostando gli studenti in altre classi di livello più adeguato.

Per sua natura la classe di alfabetizzazione è un luogo di passaggio verso i livelli più avanzati, ma nulla vieta, se si vede che il gruppo progredisce compatto, di mantenerla unita e farla passare al 1° livello, come pure una classe di 1° livello che si mantiene omogenea può diventare di 2° livello e così via. Infatti, per quanto siano inevitabili i trasferimenti da una classe all'altra, è preferibile mantenere il più possibile unito il gruppo, facendo progredire gli studenti insieme, perché i legami di solidarietà facilitano l'apprendimento.

Il fenomeno dell'immigrazione è così variabile che non è possibile trovare una soluzione valida sempre e per tutti gli studenti, per cui la formazione di classi omogenee in cui l'apprendimento possa avvenire rapidamente ed efficacemente è basata sulla buona collaborazione fra i diversi insegnanti e tra loro e la direzione, per trovare la migliore soluzione ai singoli casi. Per avere un'idea più chiara dei differenti livelli di competenza linguistica degli apprendenti può essere utile riportare una tabella sul grado di scolarità dei 344 studenti presenti nella scuola nell'anno 2008-2009:

Titolo di studio eventualmente posseduto, anche al Paese di origine					
nessuno	elementare	media	superiore	laurea	Totale
77	46	71	118	32	344

Ogni classe è seguita da due o tre insegnanti che si alternano fra loro durante la settimana. Questo richiede necessariamente un coordinamento continuo fra gli insegnanti di una stessa classe, in modo da portare avanti l'insegnamento con unifor-

mità. Proprio per raggiungere un simile scopo, alla fine della lezione viene compilato un registro in cui sono annotati tutti gli argomenti trattati, quali elementi sono stati ben recepiti e quali richiedono ulteriori esercitazioni, quali studenti necessitano di maggiore cura e ogni altra informazione utile per la buona riuscita delle lezioni successive.

Il programma, che verrà esposto più dettagliatamente in seguito, dovrebbe procedere, in teoria, in modo lineare dal livello di alfabetizzazione fino al 3° livello. In realtà il percorso è piuttosto "a spirale", nel senso che gli argomenti da trattare vengono ripresi e ripetuti in vario modo, con varie tecniche ed esercizi differenti, che vanno sempre adattati alle necessità e alle capacità dei singoli e della classe e non sempre possono, né devono, essere seguiti nell'ordine esposto. Seguendo il Paradigma Pedagogico Ignaziano, si cerca di mantenere nel servizio la *cura personalis*, l'attenzione alla singola persona e alle sue necessità, per cui gli esercizi proposti spesso non sono tratti dai testi scolastici in circolazione, ma vengono inventati *ad hoc* per le concrete esigenze degli studenti che sono in classe, anche perché la maggior parte dei metodi "tradizionali" sono concepiti per stranieri europei, che viaggiano per turismo o lavoro e quindi hanno competenze, percorsi esperienziali e bisogni ben diversi dai rifugiati e richiedenti asilo o immigrati in genere. La funzione del programma concordato alla SDI è quella di dare un certo ordine logico agli argomenti da trattare, favorendo così una certa uniformità nell'insegnamento e cercando di seguire un percorso che proceda dagli elementi più semplici e immediati a quelli più complessi. Spetta comunque sempre agli insegnanti utilizzarlo nella misura del possibile, attingendo alla propria esperienza e inventiva personale per adattarlo in situazioni sempre diverse da un anno all'altro, in dipendenza della variabilità dei flussi migratori.

Per quanto riguarda gli aspetti più prettamente didattici, gli insegnanti dedicano la massima attenzione affinché gli apprendenti migliorino la loro capacità di comprensione della lingua sia scritta che parlata, mentre per ciò che concerne la produzione si tende a privilegiare quella orale piuttosto che quella scritta, per evitare il rischio che la scrittura sia semplice riproduzione, imitazione non sostenuta da una reale comprensione. Tuttavia, soprattutto quando gli studenti hanno raggiunto una

certa padronanza della lingua (generalmente dopo il 1° livello), si cura con attenzione anche la produzione scritta, che rimane necessaria per affrontare i test linguistici di certificazione, l'accesso a corsi di formazione professionale, nonché per svolgere certi lavori (ad es. un cameriere che deve comunicare gli ordini al cuoco). Anche per quanto concerne le lezioni basate su giochi di ruolo in varie situazioni, è necessario che esse si ispirino a circostanze che realmente gli studenti della Scuola potrebbero trovarsi a vivere: ad esempio è meglio simulare un colloquio in un ufficio pubblico piuttosto che un dialogo sul tempo libero o le vacanze. Sebbene l'insegnamento sia fondamentalmente orientato alla quotidianità, si cerca di fornire anche la conoscenza delle regole grammaticali, soprattutto quando vengono espressamente richieste dagli studenti, sempre nella misura dell'utilità pratica.

Oltre alle lezioni in classe, la SDI organizza diverse attività esterne a scopo didattico, aggregativo, culturale e ricreativo, come la visita di musei e mostre, di luoghi storici o paesaggistici della città, feste in particolari momenti dell'anno, visione di film.

Agli studenti che hanno raggiunto una sufficiente padronanza della lingua possono essere proposti dei corsi di formazione professionale o su temi specifici quali l'educazione civica, la gestione economica, la storia, l'esame di guida per la patente automobilistica e simili.

Un'altra attività collaterale all'insegnamento della lingua è il rispetto di alcune regole generali di comportamento nella SDI: tenere il cellulare spento (salvo necessità urgenti) nell'orario di scuola; lasciare la classe in ordine al termine della lezione; rivolgersi con rispetto agli altri studenti, agli insegnanti e alla direzione; essere puntuali; sforzarsi di parlare in italiano anche con studenti della propria lingua. Queste piccole regole servono a stimolare l'apprendimento, facendo capire la serietà dell'impegno che viene richiesta e a fare in modo che gli studenti mantengano vivo il senso della propria dignità personale e di rispetto per chi si pone al loro servizio. Non bisogna dimenticare che l'attività dei volontari della Scuola deve svolgersi nell'ambito di una relazione educativa, in modo da favorire l'assimilazione di tutto ciò che può essere utile allo scopo dell'inclusione sociale degli studenti, prima di tutto la capacità di esprimersi quanto più correttamente possibile in italiano.

## Il programma di apprendimento

Nella Scuola d'Italiano la demarcazione fra i vari livelli proposti non è così netta come quella proposta dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (vedi box): si osserva piuttosto una certa sovrapposizione: l'alfabetizzazione è propedeutica e in parte copre i requisiti del livello A1, il 1° livello copre le competenze linguistiche dei livelli dall'A1 all'A2; il 2° livello si mantiene fra l'A2 e il B1 e il 3° punta al B2.

Inoltre, mentre i livelli di conoscenza dell'italiano come L2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue hanno di mira studenti già alfabetizzati, nella SDI si incontrano spesso studenti analfabeti anche nella loro lingua madre e soprattutto che si muovono per necessità. Di conseguenza, il programma di apprendimento realizzato dall'Unione Europea viene preso in considerazione come utile riferimento soprattutto per la parte che riguarda l'inserimento scolastico e lavorativo degli studenti della SDI, ma non seguito pedissequamente.

Va sottolineato che il riferimento agli standard europei per l'italiano come L2 non può essere applicato allo stesso modo a tutte le competenze linguistiche: spesso accade che gli studenti abbiano una capacità di ascolto e comprensione di livello superiore a quella di espressione, scrittura o lettura, ad esempio B1 per la prima contro A1 o A2 per la seconda. Inoltre, in generale, il livello B1 per l'orale e A2 per la scrittura è quello realisticamente raggiungibile dagli studenti che frequentano con continuità la SDI, anche se non mancano singoli studenti che, seguiti personalmente, possano raggiungere risultati anche più elevati.

Il passaggio da un livello all'altro viene valutato in base alla capacità di svolgimento degli esercizi di verifica, ai quali non viene mai associata una valutazione quantitativa, né vengono confrontati con i risultati di altri studenti, perché sono esclusivamente degli strumenti che l'insegnante usa per capire cosa è stato recepito positivamente e cosa resta ancora da chiarire, quali studenti hanno appreso più velocemente di altri e possono procedere più speditamente e quali hanno ancora bisogno di tempo e maggiore cura e, di conseguenza, intervenire con i rimedi adatti a ciascun singolo caso. In questo modo, per quanto è possibile, la SDI cerca di prendersi cura personalmente di cia-

scuno studente, infondendogli comunque fiducia sottolineandone i progressi, anche se minimi, piuttosto che gli errori, anche se grandi.

### **Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue**

Il programma cerca di tenere presenti i livelli di apprendimento della lingua italiana come L2 fissati dall'Unione Europea, dall'A1 al B2:

Al livello A1 si è capaci di usare semplici espressioni familiari di uso quotidiano per soddisfare alcuni bisogni concreti, presentando dati personali relativi a sé o ad altri e al proprio ambiente vitale. L'interazione con gli italofoeni può avvenire solo grazie alla disponibilità degli interlocutori.

Al livello A2 si può essere autonomi in contesti comunicativi elementari, svolgendo compiti relativi ad alcune necessità primarie riguardanti la sfera individuale, gli spostamenti sul territorio, il lavoro e così via.

Al livello B1 si riesce a comprendere testi parlati e scritti legati ad argomenti familiari. Chi lo possiede può interagire in un contesto italofono in cui si trovi, ad esempio, per turismo, e può utilizzare la lingua italiana anche per esprimere opinioni e dare spiegazioni in forma elementare.

Al livello B2 la conoscenza della lingua italiana consente la formazione scolastica (iscrizione presso scuole o università) ed extrascolastica (corsi di formazione professionale, tirocini, ecc.), e le attività lavorative che prevedano anche il rapporto con il pubblico. Chi lo possiede può socializzare con facilità in un ambiente italofono e utilizzare la lingua italiana per attività di lavoro relative al proprio campo di specializzazione.

## **APPENDICE**

Di seguito riportiamo una breve descrizione dei quattro livelli d'insegnamento e il loro contenuto.

### **Alfabetizzazione**

Vengono inseriti nella classe di alfabetizzazione gli studenti che hanno un basso livello di scolarizzazione (meno di tre anni), che non conoscono alcuna lingua europea, che non hanno ancora frequentato alcun corso di italiano, che sono in Italia da poco. Può essere utile offrire un periodo più o meno lungo di alfabetizzazione anche a persone che hanno una minima capacità nel leggere e/o nel parlare ma che non sanno scrivere affatto.

A questo livello è importante che lo studente impari a riconoscere i vari fonemi e ad abbinarli ai grafemi corrispondenti (ad es. LI e GLL, CE e CHE), distinguendo i suoni duri dai dolci, le consonanti doppie dalle singole, imparando l'accentazione delle parole e formandosi un vocabolario di qualche centinaia di parole di uso comune, per lo più sostantivi, che sappia usare al singolare e al plurale. È preferibile cominciare a leggere i caratteri maiuscoli e, una volta che questi siano divenuti familiari, passare a quelli minuscoli. Conviene inoltre utilizzare frequentemente il metodo dell'accostamento fra parole e immagini e di esercizi del tipo vero/falso, cercando di stimolare l'intuizione delle prime semplici regole grammaticali (singolare-plurale, maschile-femminile) e la capacità di applicarle in contesti differenti, evitando, se possibile, le eccezioni.

I vocaboli da insegnare dovrebbero far riferimento agli ambienti in cui lo studente vive: la scuola, la mensa, gli uffici pubblici, la strada, in modo da facilitare il superamento del senso di estraneità e disagio e l'acquisizione di una progressiva sicurezza e familiarità.

È consigliabile evitare di insegnare in una stessa lezione più di due o tre fonemi complessi, che gli studenti hanno difficoltà a distinguere, come "GN" e "GL". Bisogna puntare sull'apprendimento di pochi fonemi e grafemi per volta e ripeterli spesso anche nelle lezioni successive, tenendo distinti all'inizio i fonemi "E" e "I", "O" e "U", "B" e "P", "C" e "G", "F" e "V", "CI" e "CHI", "CE" e "CHE". L'insegnamento delle vocali dovrebbe procedere secondo la frequenza, quindi prima "I", poi in sequenza "E", "A", "O" e "U". All'inizio si dovrebbero evitare parole con consonanti doppie o gruppi di consonanti, come "TR", "SC", "STR", "SCR".

Una volta acquisiti un certo numero di sostantivi semplici, si introducono quelli più complessi, con gruppi di consonanti e/o vocali ("IA", "IE" ecc.), consonanti doppie. Per evitare che gli studenti si annoino e non abbiano la percezione del proprio apprendimento, al termine della lezione, negli ultimi 15 o 20 minuti, può risultare utile introdurre frasi semplici, imparando a rispondere a domande elementari, come ad es. "Come ti chiami?" / "Io mi chiamo...". In questo modo gli studenti cominciano a familiarizzare con certe espressioni, che all'inizio possono anche non comprendere appieno, ma diventeranno progressivamente più chiare con il procedere del percorso<sup>3</sup>.

### 1° livello

Questo livello, in effetti, rientra ancora nell'alfabetizzazione, ma è necessario tenerlo distinto dal precedente perché nelle fasi iniziali dell'apprendimento dell'italiano piccole differenze nelle conoscenze pregresse comportano grandi differenze nell'offerta formativa e nella capacità di assimilazione. Pertanto a questo livello va inserito chi ha una certa scolarizzazione iniziale (più di cinque anni), già conosce una lingua europea, riesce a scrivere in modo elementare (per lo meno sa tenere la penna sul foglio), ha già un vocabolario, sebbene minimo, sa rispondere a domande semplici e comprende istruzioni semplici. Il 1° livello è anche detto "non A" perché prelude al raggiungimento di un livello linguistico più definito (come l'A1).

Una volta formato un vocabolario sufficiente, si insegna all'apprendente a comporre delle semplici frasi tipo quelle di istruzione (ad esempio prendere o dare qualcosa a qualcuno) e a usare le formule di contatto (ad esempio *grazie, prego, scusi, buongiorno*), l'articolo determinativo e indeterminativo, i numerali cardinali, i pronomi, gli aggettivi possessivi e dimostrativi, le preposizioni semplici e gli avverbi di luogo. Va comunque tenuta sempre presente la necessità di riprendere i contenuti linguistici già trattati nella fase precedente: l'assimilazione richiede molte ripetizioni. Si cominciano inoltre a introdurre degli aggettivi accanto ai sostantivi già noti, da associare secondo il genere maschile e femminile. I

<sup>3</sup> Per altre considerazioni metodologiche e didattiche in merito all'alfabetizzazione, si rimanda al contributo di Cesare Spada, a p. 75 di questo volume.

verbi dovrebbero essere quelli minimi indispensabili (come essere e avere), sempre coniugati all'indicativo presente.

In relazione al livello A1, si può considerare conclusa la fase di alfabetizzazione quando lo studente ha acquisito le seguenti abilità:

1. **Capacità di ascolto:** comprende parole familiari ed espressioni molto semplici riferite a se stesso e al suo ambiente vitale, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.
2. **Capacità di lettura:** comprende parole familiari ed espressioni molto semplici, quali quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.
3. **Capacità di dialogo:** riesce ad interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente il discorso e lo aiuta ad esprimere ciò che cerca di dire. Lo studente deve inoltre riuscire a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti familiari o che riguardano bisogni immediati, nonché usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abita e la gente che conosce.
4. **Capacità di scrittura:** sa scrivere le parole che ha appreso e parole sconosciute che gli vengano dettate o sillabate.

### 2° livello

A partire dalle situazioni della vita quotidiana, si insegnano le strutture linguistiche relative a:

1. **la coscienza di sé:** presentarsi, fornire le proprie generalità e dare informazioni sulla propria storia ed identità, le parti del corpo, l'abbigliamento, la salute;
2. **il mondo esterno:** il tempo, come muoversi in città e viaggiare, la casa, l'alimentazione, il lavoro, il tempo libero;
3. **il mondo interiore:** sensazioni, desideri, bisogni.

Nella fase iniziale del 2° livello si continuano a privilegiare le strutture regolari e in un secondo momento si cominciano a introdurre le eccezioni. Si amplia il vocabolario soprattutto insegnando l'uso dei verbi, sempre coniugati all'indicativo ma nei tempi del passato prossimo, dell'imperfetto e del futuro. Si introducono i verbi riflessivi, i verbi irregolari di più largo uso (ad esempio quelli di movimento come andare e venire), le forme senza soggetto (*piove, fa caldo*). Si insegnano anche le forme interrogative, l'uso delle preposizioni, gli avverbi di tempo e quantità, gli aggettivi e i pro-

nomi indefiniti, i gradi dell'aggettivo qualificativo, uso del pronome *ci*, le forme di cortesia (uso del "Lei" e del "Vorrei").

Tenendo presenti i livelli A2 e B1, si può considerare conclusa questa fase quando lo studente ha acquisito le seguenti abilità:

1. **Capacità di ascolto:** comprende gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti della sua vita quotidiana. Comprende l'essenziale di trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di suo interesse personale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.
2. **Capacità di lettura:** comprende testi scritti per lo più linguaggio quotidiano o relativo al suo ambiente vitale e sa leggere testi brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Capisce la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.
3. **Capacità di dialogo:** riesce ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare muovendosi sul territorio italiano. Anche senza essersi preparato, può conversare su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana. Sa descrivere con semplici espressioni esperienze e avvenimenti, le sue speranze e ambizioni. Sa motivare e spiegare brevemente opinioni e intenzioni. Sa narrare una storia e la trama di un libro o di un film e descrivere le sue impressioni.
4. **Capacità di scrittura:** sa scrivere semplici appunti e brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesce a scrivere una lettera personale molto semplice, per es. per ringraziare qualcuno.

Come appare evidente, il 2° livello è molto più ampio, in termini di contenuti linguistici, rispetto ai due precedenti, per favorire la permanenza dello studente nella stessa classe.

### 3° livello

In questo stadio dell'apprendimento si approfondisce lo studio delle strutture linguistiche relative ai tre ambiti già specificati nel 1° livello, cercando di sottolineare gli aspetti più specifici della cultura italiana, per favorire il confronto rispetto alla cultura d'origine e lo sviluppo del senso critico, affinché lo studente sia stimolato ad aprirsi agli elementi positivi che trova nella sua nuova situazione vitale, senza abbandonare ciò che di buono porta con sé

dalla sua storia precedente e, nello stesso tempo, non si senta obbligato a uniformarsi agli aspetti culturali che ritiene negativi, ma sappia metterli in discussione.

Si insegna il gerundio con il verbo *stare* (ad esempio *sto mangiando*); le forme impersonali (come *bisogna*, *si deve*); si amplia la conoscenza dei verbi irregolari. Ci si sofferma inoltre sulle combinazioni di pronomi (ad esempio *me lo*, *glieli*, *me ne*, *ce ne*); sui pronomi relativi; sul discorso diretto e indiretto. Rispetto al livello precedente vengono fornite più indicazioni sulle regole grammaticali e la composizione di vari tipi di sintagmi (temporali, causali, consecutivi, finali).

Tenendo presente il livello B2, si può considerare conclusa questa fase quando lo studente ha acquisito le seguenti abilità:

1. **Capacità di ascolto:** comprende discorsi di una certa estensione ed è in grado di seguire argomentazioni anche complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare. Capisce la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità. Riesce a seguire la maggior parte dei film in lingua standard.
2. **Capacità di lettura:** sa leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime il suo punto di vista. Riesce a comprendere un testo narrativo contemporaneo.
3. **Capacità di dialogo:** riesce a comunicare con spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con gli italo-foni. Può partecipare attivamente ad una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le sue opinioni; riesce ad esprimersi in modo chiaro e articolato su argomenti che lo interessano; sa esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.
4. **Capacità di scrittura:** sa scrivere brevi testi semplici su argomenti vari di suo interesse e brevi lettere.



## **SCUOLEMIGRANTI: UN SOGGETTO COMPOSITO E NUOVO NEL PANORAMA DELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 AGLI STRANIERI**

Augusto Venanzetti \*

### **L'idea della Rete**

Due anni e mezzo fa sembrava impensabile. Da quel primo incontro nel giugno del 2007, le Scuole delle Associazioni di volontariato e del privato sociale che fanno corsi di italiano per migranti nella capitale hanno invece avviato un percorso di contatti, di conoscenze, di scambio reciproco, che ha poi portato – il 20 aprile di quest'anno – alla formalizzazione della rete *Scuolemigranti*. Un'esperienza che vuole essere molte cose insieme, mirata ad accrescere l'efficacia d'intervento complessiva, ma che nello stesso tempo intende lasciare intatti la storia e i connotati che le singole Associazioni aderenti hanno maturato e assunto negli anni; un vissuto di sacrifici, speranze, risultati incoraggianti e piccole sconfitte, a contatto con un mondo – quello dei migranti – caratterizzato da precarietà e contraddizioni. La rete, senza alcuna forma di omologazione, vuole invece rappresentare un valore aggiunto, fatto di sinergie, iniziative comuni, scambio di esperienze e sperimentazioni, produzione trasversale e ricorrente di formazione per gli insegnanti, dialogo ad una voce con una pluralità di soggetti esterni. Con questo approccio, l'adesione è stata progressiva: alle iniziali 11 Associazioni che hanno costituito la rete – sottoscrivendo un protocollo d'intesa che fissa finalità, regole di funzionamento, assetto organizzativo – se ne sono aggiunte altre 7, alcune delle quali di zone esterne all'area della capitale (Latina, Torvaianica, Fiumicino). La rete attrae sempre nuovi soggetti (l'ultima richiesta perviene dalle ACLI) e sembra destinata ad espandersi in ambito regionale.

---

\* Coordinatore della Rete *Scuolemigranti*.

L'articolazione attuale, anche sotto il profilo delle ispirazioni, è assolutamente diversificata: un solido pacchetto di scuole di Associazioni di ispirazione cattolica (Centro Astalli, Sant'Egidio, Caritas, Acse Comboniani, Centro Madonna di Loreto); una rappresentanza vivace delle Chiese protestanti, con la Federazione Chiese Evangeliche; infine un'agguerrita squadra di Associazioni laiche, a sua volta articolata in espressioni di puro volontariato (Casa dei Diritti Sociali, Forum Comunità Straniere, In-sensinverso, Asinitas, Io Noi, Effathà, Palmyra, Di 28 ce n'è uno) e in alcune cooperative sociali (Didattica Teatro Cotrad., Azzurra '84); completano il quadro le Biblioteche Comunali di Roma attraverso l'Ufficio Intercultura, e il Gruppo Mediazione Sociale che non è una "scuola" ma un soggetto che fa promozione sociale e che si è rivelato prezioso nella fase di costruzione del progetto. L'esperienza è sostenuta dai Centri di servizio al Volontariato CESV-SPES, che si sono adoperati fin dalle prime battute per facilitarne la realizzazione. La rete si è dotata di un Comitato Scientifico di prestigio, con accademici, docenti, esperti di istruzione per adulti e di migrazione, con compiti anche di indirizzo. Come organismi di conduzione è stato nominato un Coordinamento con rappresentanti di tutte le scuole delle Associazioni che hanno fondato la Rete, e un'Assemblea che oltre agli stessi membri del Coordinamento comprende i rappresentanti di tutte le Scuole che hanno aderito successivamente.

*Scuolemigranti* è dunque un variopinto ventaglio di storie e di esperienze, alcune pluridecennali altre più recenti, caratterizzato da connotati comuni: innanzitutto l'elemento – questo sì, discriminante – della gratuità dei corsi, e l'altro – pure fondamentale – della forte finalizzazione dell'insegnamento della lingua italiana all'interazione sociale, alla fuoriuscita da ambiti di esclusione, alla fruizione dei servizi essenziali, all'esercizio dei diritti fondamentali dell'individuo. Ma uno degli aspetti che fin dall'inizio ha rappresentato uno stimolo a valorizzare l'operato delle scuole del volontariato, è stato l'acquisita consapevolezza del ruolo svolto nel quadro dell'offerta formativa dei corsi di italiano L2: un ambito sempre poco indagato e rispetto al quale le rilevazioni statistiche sono sempre state scarse e incomplete.

L'occasione l'aveva offerta un convegno organizzato nel giugno 2007 dalla Casa dei Diritti Sociali, con il quale ci si pre-

figgeva di dare connotati e misura all'offerta formativa di corsi di italiano per stranieri nella città di Roma. Un'operazione che aveva richiesto un paziente (e sofferto) lavoro di indagine presso tutti i soggetti in campo: i Centri Territoriali Permanenti, gli Istituti Superiori con scuole serali, alcuni Enti di emanazione istituzionale, le Università, le Associazioni di volontariato e del privato sociale. Superando resistenze e diffidenze, alla fine si riuscì a comporre il quadro generale degli studenti iscritti ai corsi su base annua e il risultato fu sorprendente. Dall'indagine risultava che sul totale degli studenti che durante l'anno si erano iscritti ai corsi di italiano L2, poco meno della metà si era rivolta alle scuole del volontariato e del privato sociale. Il tutto su numeri assoluti significativi: circa 7.000 gli iscritti alle scuole pubbliche (CTP), 6.700 circa quelli rifluiti nelle scuole del volontariato, circa 230 gli iscritti ai corsi dell'UPITER. In realtà dal quadro generale mancavano dati - ancora attribuibili alla sfera del volontariato - di difficile rilevazione: i corsi spontanei e saltuari di cui si ha notizia presso le parrocchie, le sezioni di partito, le sedi sindacali, i centri di accoglienza, le comunità straniere organizzate ecc. Una realtà non di grandi numeri, ma che è giusto citare a testimonianza di un diffuso impegno della società civile in questo campo. Emergeva quindi inequivocabilmente che l'apporto delle scuole del volontariato all'offerta formativa non era né marginale, né di nicchia: al contrario contribuiva ad essa in maniera significativa, costante e strutturale. Questa acquisita consapevolezza di per sé ha rappresentato, per tutte le scuole coinvolte, uno stimolo a valorizzare ulteriormente il proprio operato, tanto più che il dato rilevato si sarebbe poi confermato nelle indagini degli anni successivi del 2008 e 2009. Queste rilevazioni hanno altresì consentito di fare il punto anche sulla domanda di corsi di italiano: questa era - ed è tuttora - desumibile solo da una serie di indicatori, tenendo sempre conto di quella parte "inespressa" che continua a gravare sul fenomeno. Anche se a spanne, la differenza tra offerta e domanda stimata risultava notevole: in pratica - in una città che registrava 20.000 nuovi soggiornanti l'anno, da dieci anni - emergeva che l'offerta riusciva a malapena a coprire il 50% della domanda, peraltro in assenza di stimoli e canalizzazione programmata verso i corsi di lingua italiana. Il quadro complessivo ha dunque mostrato

fin dalla prima indagine l'insufficienza dell'offerta globale e anche una sua debolezza strutturale in termini di finalizzazione. Anche da questo, la Rete ha tratto la coscienza di avere di fronte un grande terreno d'intervento per attirare l'attenzione istituzionale sulla situazione, ampliare i margini dell'offerta, qualificarla e adattarla in modo da andare incontro alle esigenze peculiari dei migranti, realizzare sinergie in grado migliorare l'efficacia di tutte le azioni, costruire un rapporto stabile con i soggetti che operano nel mondo dell'istruzione per adulti.

### **Contesto sociale e intervento delle scuole della Rete**

La conoscenza della lingua italiana, per i migranti, è il primo essenziale elemento di inclusione, fattore di interazione fra culture, veicolo di armonizzazione delle diversità, oltre che strumento indispensabile di inserimento sociale nei suoi vari aspetti (lavoro, fruizione di servizi, coscienza dei diritti e dei doveri, rapporti con la burocrazia, socializzazione ecc.). Il migrante vive - nella stragrande maggioranza dei casi - una fase iniziale più o meno lunga di precarietà, aggravata dalla non conoscenza della lingua, quindi dall'incapacità di capire e farsi capire. Le catene parentali cui i migranti fanno ricorso per sopravvivere, anche appoggiandosi presso connazionali, rappresentano prime soluzioni di emergenza, poi per tutti si pone inevitabilmente la questione della lingua. Il contesto normativo che regola il flusso migratorio certamente non agevola. La legislazione italiana non è riuscita a costruire - dalla metà degli anni '80 quando il fenomeno ha cominciato ad assumere connotati di rilievo - percorsi virtuosi di accoglienza e inserimento. Tuttora mostra carenze e contraddizioni: ne sono la prova le diverse sanatorie cui i diversi governi che si sono succeduti sono dovuti ricorrere, per l'insufficienza dei meccanismi di accesso regolati dai decreti-flusso. Anche la recente introduzione del reato di clandestinità, non è stata accompagnata da provvedimenti paralleli di razionalizzazione dei sistemi di accesso, e sembra non aver tenuto conto che i due terzi dei migranti oggi con regolare permesso di soggiorno, sono precedentemente passati per uno stato di irregolarità. Su queste carenze di impianto, succede poi che ogni altro provvedimento che si ponga di

rimediare ad alcune sperequazioni, come la recente sanatoria per le colf e le badanti, finisca in buona misura per non raggiungere l'obiettivo o addirittura produrre ulteriori problemi sociali.

La realtà romana risulta poi particolarmente difficile. Come emerge dal VI Rapporto CNEL (febbraio 2009), i fattori di precarietà sono molteplici, a cominciare dal lavoro. Un forte assorbimento si registra in settori come il turismo, l'edilizia, i servizi alla famiglia e alla persona, con caratterizzazioni di polverizzazione e stagionalità troppo spesso in regime di lavoro nero. Gli stranieri percepiscono salari bassissimi, spesso lavorano un numero superiore di ore rispetto alla paga pattuita e non fruiscono di alcuna tutela rispetto a malattie o diritto alle ferie. Una precarietà che si estende anche ai lavoratori "regolari", che restano confinati in attività di bassa qualificazione, con scarse possibilità di miglioramento. Spesso sono sottoinquadrati e percepiscono salari più bassi dei corrispondenti lavoratori italiani. Altro indicatore significativo è la difficoltà per tutti i migranti di trovare case in affitto. I prezzi offerti agli stranieri risultano mediamente più elevati di quelli offerti agli italiani e si è alimentato un mercato senza scrupoli, con fenomeni di sovraffollamento spesso in ambienti in condizioni igieniche e strutturali proibitive; fino a situazioni di affitto di soli "lettini" magari per poche ore. In questa situazione inevitabilmente si assiste, in zone periferiche e degradate, anche all'occupazione di stabili fatiscenti privi di ogni servizio, alimentando nelle aree urbane ove si realizzano queste concentrazioni, elementi di tensione e di scontro sociale con i residenti italiani. Restano poi le procedure complesse e macchinose che regolano il rilascio o il rinnovo dei permessi di soggiorno, le difficoltà relative ai ricongiungimenti familiari, un welfare non adattato alle caratteristiche dei migranti, le ridotte politiche attive del lavoro, l'inefficacia di strumenti per evitare la dispersione scolastica ecc. Il citato Rapporto CNEL finisce così per collocare Roma e il Lazio agli ultimi posti nella graduatoria dell'indice di integrazione, che è quello che misura il livello delle condizioni che possono favorire i processi di inclusione sociale.

L'esigenza per il migrante di acquisire competenze linguistiche in grado di poter interagire socialmente, si scontra con questa realtà.

## La metodologia d'intervento

Alla luce di questa situazione, l'approccio all'insegnamento dell'italiano della scuola della Rete parte dai problemi complessivi del migrante in quanto tale: le condizioni di precarietà economica, le reazioni emotive rispetto ad un ambiente che non accoglie e in molti casi respinge, l'incomprensione di elementi culturali e comportamentali, la burocrazia e i meccanismi di regolarizzazione vissuti come una minaccia, le lacerazioni dovute all'abbandono della terra d'origine, la perdita di una propria identità e l'esigenza di ricostruirla nel nuovo contesto, fino ai traumi di viaggio o peggio alle persecuzioni personali cui sono stati sottoposti prima di arrivare in Italia. L'accoglienza, la creazione di un ambiente rassicurante, la ricerca immediata di comunicazione, è pertanto l'elemento fondamentale rispetto al quale si uniformano tutti i successivi interventi. Il migrante non è mai considerato un semplice utente della scuola: è una persona che in parallelo con i bisogni essenziali di trovare un lavoro, un'abitazione, di curarsi, di gestire le pratiche burocratiche di accesso ecc, deve anche trovare il modo di relazionarsi, di aprirsi al dialogo, al contatto, di recuperare una propria identità smarrita con il trauma dell'emigrazione. Le scuole del volontariato e del privato sociale sono pertanto proiettate verso l'adozione di sistemi in grado di favorire l'incontro con l'altro, di creare contesti di conoscenza e socializzazione, di instaurare ambienti atti allo scambio interculturale. La citata dimensione di rassicurazione che deriva dal clima ambientale della scuola, è di vitale importanza per lo sviluppo dell'apprendimento della lingua, favorendo un rapporto che genera familiarità ed evita l'assegnazione anche involontaria di etichette insegnante-allievo. All'interno di questo quadro, le tecniche di insegnamento della lingua italiana – secondo i livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue – sviluppano in parallelo alle quattro canoniche abilità<sup>1</sup>, una dimensione che cura la fuoruscita del migrante da condizioni di isolamento, l'orientamento verso i servizi di base, la finalizzazione all'esercizio dei diritti fondamentali e di cittadinanza, all'interazione e all'inseri-

---

<sup>1</sup> Ascolto, lettura, interazione orale e produzione scritta.

mento sociale. Le stesse conoscenze lessicali sono fortemente indirizzate verso settori di primario interesse (lavoro, sanità, trasporti, permesso di soggiorno, compilazione moduli, curriculum ecc). Altro tratto caratteristico è il recupero identitario. Il trauma dell'abbandono della propria terra e di converso l'assenza di circuiti virtuosi di inserimento e interazione, generano nel migrante l'esigenza di ricostruire una sua propria identità nel nuovo contesto sociale ove intende stabilirsi. Un Paese che volesse valorizzare gli effetti culturalmente e socialmente positivi dell'immigrazione, dovrebbe sviluppare una dimensione di interculturalità tale da generare progressivamente una nuova identità collettiva; ma questo – per le cose sopra richiamate – non sembra purtroppo essere il caso dell'Italia.

Le scuole della rete sono pertanto tutte impegnate nella realizzazione di occasioni di socializzazione e interculturalità. Con un ventaglio di interventi – frutto anche di una accurata ricerca – si producono iniziative di vario genere: passeggiate nei luoghi tipici e storici della città, eventi sportivi o di carattere ludico, cineforum intrecciato alla didattica, tornei di scacchi, momenti conviviali ecc. Eventi nei quali si sollecita un ruolo attivo, progettuale, da parte del migrante, incentivando le capacità di convivenza e facilitando la comprensione dei nuovi codici culturali – etici, comportamentali, sociali – con i quali i migranti entrano in contatto. Non mancano sistemi sofisticati nei quali i corsi di italiano si intrecciano a tecniche che promuovono forme espressive, raffigurazioni, canti e danze; ma anche l'autonarrazione, lavorando sulla memoria della storia individuale del migrante, dalla situazione nella madrepatria ai racconti anche drammatici di viaggio, fino alle rinnovate motivazioni nella nuova società ove il migrante intende inserirsi e vivere. Interessante anche l'insegnamento tramite le pratiche teatrali, adottate da alcune scuole. Gli studenti, attraverso il movimento del corpo, la gestualità, l'impostazione della voce, vengono abituati ad esprimere, in italiano, le loro sensazioni: un metodo sperimentale che soprattutto con vittime di tratta o rifugiati anche sottoposti a tortura ha dato risultati notevoli. In alcuni casi, favoriti dalla struttura nella quale si opera, si riesce a realizzare – per la durata dei corsi, ma anche oltre – una situazione di "comunità" che accresce e valorizza l'acquisizione di competenze linguistiche,

fornendo ulteriori strumenti di incontro e mantenimento di un dialogo. A corredo di questa attenzione e cura alle pratiche, c'è poi grande flessibilità ed adattabilità alle esigenze dei migranti, prima fra tutte la difficoltà ad assicurare la continuità nella frequenza; da qui la disponibilità di lezioni in orari e giorni molto diversificati (anche nei sabati e giorni festivi), l'adozione di sistemi per ricorrenti inserimenti di studenti, una certa elasticità anche nella durata dei corsi che peraltro sono spesso a ciclo continuo durante l'anno: tutte condizioni che rendono più agevole e fruibile l'offerta formativa.

## Prospettive

*Scuolemigranti* ha davanti a sé il percorso prefigurato dal protocollo d'intesa e che è riconducibile a due principali campi d'azione.

Il primo è certamente il **miglioramento del proprio intervento**, l'adeguamento degli strumenti, l'azione tesa a rendere sempre più efficace il proprio operato. La trasversalità delle esperienze, il dialogo interno, la comparazione delle metodologie e delle sperimentazioni, sono elementi di uno scenario dal quale ciascuno può attingere idee e suggerimenti; un quadro dal quale trarre indicazioni e dare soluzione ai problemi che le scuole si trovano continuamente a dover affrontare. La formazione dei docenti è stata, fin dalla genesi del progetto, uno degli assi portanti di questa esperienza. I volontari sono insegnanti (in attività e in quiescenza), abilitati e tirocinanti Ditals, laureati e laureandi, professionisti, semplici cittadini. Per tutti l'acquisizione del metodo di insegnamento adottato nelle singole scuole, è percorso obbligato; ma una formazione qualificata e ricorrente è fondamentale per assicurare l'efficacia degli interventi. La Rete ha assunto questa esigenza e da subito ha prodotto un piano formativo poi realizzato in tre iniziative distinte: le prime due dedicate all'analisi della didattica, delle metodologie, delle sperimentazioni in atto nelle singole scuole associate, portando a fattore comune le esperienze e la ricchezza degli interventi; e una terza iniziativa – impostata dallo stesso Comitato Scientifico della Rete – rivolta invece a temi di glottodidattica. Nel programma

di formazione sono poi previsti altri momenti che saranno dedicati a problemi come la disomogeneità delle classi e a taluni aspetti relazionali tra docenti e studenti che abbiano subito traumi e torture, come è nel caso di molti rifugiati.

Sempre nel quadro delle azioni necessarie per dare maggior efficacia agli interventi, va citata l'attivazione di un blog – <http://retescuolemigranti.wordpress.com> – con pagine che per la prima volta segnalano tutti i corsi aperti di italiano delle scuole aderenti: un quadro sinottico che fornisce indicazioni sulle modalità di iscrizione, inizio delle lezioni con giorni e orari, recapiti, mappe stradali. Nell'home page si riportano eventi di interesse – convegni, tavole rotonde, pubblicazioni ecc – relative all'istruzione degli adulti o al fenomeno migratorio, nonché iniziative organizzate dai soggetti componenti la Rete. Il blog non si limita al campo d'azione delle scuole aderenti: riporta tabelle che pubblicizzano i corsi dei Centri di formazione professionale gestiti dal Comune, l'articolazione dei Comitati Locali Eda e gli indirizzi e recapiti degli Sportelli di orientamento nei Municipi, nonché il quadro completo dei Centri di Orientamento al Lavoro (COL) e una serie di link e sezioni di interesse. Un riferimento certamente utile non solo per gli operatori delle scuole associate, ma anche per quelli degli sportelli municipali di orientamento cittadino, facilitati in tal modo nell'indirizzo dei migranti verso le scuole nelle quali sono aperte le iscrizioni tanto ai corsi di italiano che di altre discipline formative. Il blog ha numerosi contatti giornalieri ed è in continua crescita.

Il secondo campo d'azione riguarda lo **sviluppo delle relazioni esterne**, in particolare il dialogo con le istituzioni territoriali. Il volontariato copre un'area significativa dell'offerta formativa di corsi gratuiti di italiano nella città di Roma, fornendo un apporto strutturale, consolidato e crescente alla soluzione di un problema sociale di grande rilievo; mette in campo la grande energia e le disponibilità della società civile verso queste forme di impegno sociale, ma i mezzi di cui dispone sono decisamente limitati e quindi condizionanti le ulteriori potenzialità che possono essere espresse. È importante quindi l'attenzione dei livelli istituzionali sull'operato del volontariato in questo settore, che necessita di forme di sostegno, di aiuti, di agevolazioni di vario genere. In questo quadro va certamente citato l'interessan-

te dialogo avviato di recente con l'Assessorato alle Politiche del Lavoro del Comune di Roma, che dal 1° di agosto ha acquisito tutte le competenze in materia di educazione degli adulti. Dal rapporto che si è instaurato, si va prefigurando una prima importante soluzione al problema della disponibilità di sedi, che da sempre condiziona l'operato delle scuole del volontariato. Si va infatti delineando la possibilità di utilizzare delle aule – in giorni e orari tutti da definire – presso i Centri di Formazione Professionale gestiti dal Comune di Roma e dislocati in diversi Municipi. Un segno importante di attenzione e disponibilità da parte istituzionale, che ora va canalizzato verso esiti concreti. Altri incontri, per l'avvio di un rapporto di interlocuzione, si terranno a breve con l'Assessorato alle Politiche sociali.

Rispetto al territorio, *Scuolemigranti* è entrata da subito in contatto con l'Ufficio del IV Dipartimento, preposto all'attività dei Comitati Locali EDA e ha iniziato a fornire collaborazione con le prime esperienze avviate (Sportelli di orientamento formativo presso tutti i Municipi). La Rete è fortemente interessata alla creazione a livello territoriale di momenti congiunti di analisi tra scuole del volontariato, scuole pubbliche, CTP, centri di formazione professionale, Centri di Orientamento al Lavoro, Enti di rappresentanza imprenditoriale e artigianale, organizzazioni sindacali, comunità straniere ecc. Le potenzialità dei Comitati sono elevate e la Rete si impegnerà per il loro funzionamento.

Sarà anche necessario aprire un ragionamento con gli **Enti di certificazione**. Le recenti disposizioni di legge che hanno condizionato l'ottenimento della Carta di soggiorno al superamento di un test, con modalità ancora da definire, hanno in qualche modo evidenziato una linea di tendenza – già adottata in diversi Paesi europei – di inserire tra i requisiti per il rilascio dei titoli di soggiorno, la presentazione di un certificato che attesti la conoscenza della lingua italiana. Questa evenienza richiama una rinnovata attenzione verso i meccanismi in vigore negli Enti di certificazione. Talune esperienze recenti hanno evidenziato un sistema – per costi e per cadenza delle sessioni d'esame – che non appare il più adeguato a recepire le migliaia di studenti che frequentano i corsi di italiano di durata tre/quattro/sei mesi, articolati durante tutto l'anno solare. La ricerca di soluzioni più agevoli, ricorrendo con tali Enti anche ad apposite convenzioni, merita di essere esplorata.

## ISTITUZIONE E FINALITÀ DEI CENTRI TERRITORIALI PERMANENTI (CTP)

Enrica Zabeo \*

I CTP, Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione degli Adulti, vengono istituiti nel 1997 dall'Ordinanza Ministeriale 455 con l'obiettivo di formalizzare e unificare tutte quelle iniziative già attive nel territorio, le più significative delle quali erano i corsi di alfabetizzazione e i corsi "delle 150 ore" per lavoratori che dovevano conseguire il diploma di licenza media<sup>1</sup>. Tali corsi cercavano di rispondere all'emergente bisogno formativo di una variegata tipologia di utenti, che non trovava una risposta all'interno del sistema scolastico. I CTP, inoltre, nelle loro finalità, hanno accolto ed esplicitato una serie di idee, concetti, fermenti e istanze presenti nella società post moderna, quali l'idea dell'imparare ad imparare nella società della conoscenza, l'educazione permanente, l'educazione interculturale, gli obiettivi della Conferenza di Lisbona per migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione e facilitare l'accesso e il rientro in formazione, il bisogno sempre crescente di corsi d'italiano L2 da parte di migranti adulti.

I CTP rappresentano il luogo dove "per elezione" si leggono i bisogni del territorio, si progettano attività formative formali e informali, si sperimentano nuovi modelli curricolari, si mescolano iniziative di educazione e istruzione per adulti nel-

---

\* Docente del 1° CTP - Istituto Comprensivo D. Manin.

<sup>1</sup> Agli inizi degli anni '70, sull'onda delle lotte operaie e sindacali, il Ministero della Pubblica Istruzione istituisce i corsi statali sperimentali di scuola media per lavoratori, le cosiddette "150 ore". La conclusione della vertenza contrattuale dei metalmeccanici, nell'aprile del 1973, sanciva infatti la possibilità di utilizzare 150 ore di permesso retribuito in orario di lavoro per l'esercizio del diritto allo studio dei lavoratori e delle lavoratrici delle medie e grandi industrie all'interno della scuola statale.

l'ottica della formazione permanente dell'età adulta "in un contesto di interazione sociale". Per il raggiungimento dei suddetti obiettivi sono attivati sportelli di accoglienza e orientamento, sono istituiti corsi di alfabetizzazione funzionale e di ritorno, moduli per l'apprendimento della lingua italiana e di linguaggi altri. Lo sviluppo e il consolidamento delle competenze di base favoriscono il rientro in formazione degli adulti anche al fine di conseguire un titolo di studio. La peculiarità dei CTP consiste proprio nel dare spazio e attenzione alle condizioni di disagio ed emarginazione presenti nel territorio nel quale il Centro è collocato, promuovendo quegli aspetti culturali finalizzati all'inserimento e reinserimento sociale con la conseguente possibilità, da parte di coloro che frequentano, di esercitare i diritti di cittadinanza attiva. Basandosi sulle esperienze dei primi anni della costituzione dei CTP, la Direttiva 22/01 pone l'accento sul concetto di *lifelong learning*, che ribadisce la finalità dei centri territoriali permanenti in "concorrere alla riorganizzazione e al potenziamento dell'educazione permanente degli adulti, al fine di accompagnare lo sviluppo della persona garantendo il diritto all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e favorendo il pieno esercizio del diritto di cittadinanza attiva". In ottemperanza alla legge, il CTP orienta la sua azione su due fronti: da un lato si radica nel territorio di appartenenza, stabilendo stretti rapporti tra gli enti e gli organismi che in esso operano; dall'altro diviene promotore di un'azione culturale e sociale di primaria importanza, fornendo una risposta sia al bisogno di istruzione degli adulti legato al conseguimento di un titolo di studio, sia offrendo un ambiente educativo in senso lato in cui è possibile favorire e sviluppare l'interazione e l'integrazione sociale di adulti italiani e migranti. In un tempo relativamente breve, circa dieci anni, i CTP sono diventati un importante punto di riferimento per i migranti adulti e il 1° CTP Nelson Mandela di Roma rappresenta molto bene questa realtà.

### *Educazione alla cittadinanza nei CTP*

Dobbiamo considerare ancora un altro aspetto per comprendere le ragioni che hanno reso e rendono il lavoro del CTP prezioso nel territorio. Quando si parla di migranti, di accoglienza, di

attenzione alla persona si pensa sempre al volontariato e alle organizzazioni del Terzo Settore e del privato sociale; è dunque importante sottolineare che i CTP sono istituzioni pubbliche e fanno parte del sistema scolastico nazionale dell'istruzione, sono cattedre regolari su cui un docente fa richiesta di trasferimento. Questo essere "pubblica istituzione" fa sì che un migrante, dai sedici anni in su, che si iscrive al CTP percepisce di essere entrato "nel cuore" del Paese che lo ospita, e questa sicurezza di essere accolto in modo "ufficiale" in un'istituzione pubblica che si occupa di lui, che lo sostiene, favorisce certamente un rapporto positivo con la città nella quale vive. Si potrebbe dire che è la via per costruire la conoscenza e il rispetto delle regole del Paese ospitante. L'inserimento in questa struttura pubblica diventa un modo molto efficace per traghettare il migrante in una situazione totalmente diversa rispetto al Paese di origine, ma anche il modo più naturale per farlo sentire inserito nella realtà sociale e culturale del Paese di accoglienza. Ciò è valido non solo per uomini migranti adulti che hanno il bisogno di imparare la lingua italiana e/o di conseguire un titolo di studio valido per potersi inserire nel mondo del lavoro. È importante soprattutto per le donne migranti che, una volta trovato il lavoro o raggiunto il marito, decidono di far venire i figli e hanno quindi l'esigenza di inserirli in una struttura formativa scolastica che poi porterà i loro ragazzi al conseguimento di un titolo di studio valido in Italia.

Nel CTP inizia il cammino dell'integrazione reale e culturale del migrante. Infatti è proprio mediante la trasmissione dei contenuti culturali e linguistici ai figli che avviene nella scuola che i genitori si confrontano e comprendono i valori culturali del Paese di accoglienza, è seguendo il percorso scolastico dei propri figli che sviluppano curiosità e desiderio di integrarsi per poterli aiutare nel percorso di studio. Il migrante ha interesse e curiosità ad apprendere dei codici culturali che gli rendano la realtà in cui vive più comprensibile e accettabile. La lingua intesa come strutture grammaticali e sintattiche non avrebbe senso se a essa non fossero associati dei contenuti culturali che spieghino il perché e il come, che facciano capire il comportamento culturale che c'è dietro anche a un semplice saluto o al modo di presentarsi o fare una richiesta in un negozio o in un ufficio. La scuola, proprio perché portatrice di valori culturali, aiuta il migrante a entrare nel

mondo reale e ad acquisirne i codici culturali. Ed è proprio per il fatto che i CTP coniugano al loro interno i valori culturali e interculturali del sistema scolastico e la professionalità di coloro che vi operano (acquisite mediante la formazione e il lavoro sul campo), che li mette in grado di offrire un servizio integrato nel territorio e anche di alta qualità. Ad esempio, il 1° CTP di Roma<sup>2</sup> si è sempre mostrato attivo nello sperimentare soluzioni nuove per rispondere alle esigenze di una realtà territoriale sempre più complessa e articolata, come le reti che si sono attivate con le scuole secondarie di secondo grado per facilitare il più possibile il conseguimento del diploma superiore. Collabora con le Università ed è convenzionato con l'Università per Stranieri di Perugia per la certificazione dell'italiano L2 CELI i cui esami si possono sostenere in sede, grazie alla presenza di docenti formati che si occupano anche della specifica preparazione alla prova.

### *Collaborazione con il territorio*

La distinzione fra pubblico e privato non deve dare adito alla contrapposizione delle realtà che all'interno di un territorio operano per la realizzazione dell'inclusione sociale; ciascuno con le sue peculiarità può contribuire alla realizzazione di questo obiettivo di importanza vitale per un Paese come il nostro, dove continuano a verificarsi episodi di razzismo e di emarginazione del diverso. A dimostrazione di ciò, il 1° CTP è stato promotore di un progetto finanziato dalla Regione Lazio in collaborazione con le associazioni no profit Asinitas, Centro Astalli, FCEI, Focus, Casa dei diritti sociali, Forum delle comunità straniere in Italia, In-sensinverso, Ancora 95, CSV, CESV, SPES, finalizzato alla sperimentazione di metodologie didattiche e di soluzioni organizzative in grado di favorire un effettivo accesso all'EDA dell'utenza potenziale, con particolare riguardo alle fasce di popolazione socialmente ed economicamente svantaggiate. A tal fine sono stati attivati corsi di lingua italiana e di alfabetizzazione funzionale e corsi di preparazione al conseguimento della licenza media.

---

<sup>2</sup> Le attività del 1° CTP di Roma Nelson Mandela saranno illustrate nel dettaglio dal contributo di Lucia Caioli.

## L'ESPERIENZA DI DUE CENTRI TERRITORIALI PERMANENTI (CTP) DI ROMA

### L'OFFERTA DIDATTICA DEL 1° CTP "NELSON MANDELA"

Lucia Caioli\*

#### Introduzione

Il 1° CTP, istituito nel 1998, ha la sua sede nel I Municipio, in Via dell'Esquilino, dove si trovano gli uffici della dirigenza, in comune con l'Istituto Comprensivo "Daniele Manin", e la segreteria. Le lezioni si tengono in 4 sedi: Via dell'Esquilino 31, via dell'Olmata 6, via Bixio 83 e via Flaminia 225, presso la Scuola Alessi.

L'attività del 1° CTP si realizza in uno dei quartieri emblematici dell'immigrazione straniera a Roma, l'Esquilino. "L'accoglienza, l'ascolto, il rispetto, il confronto sono i principi fondamentali cui è improntato il comportamento degli operatori della scuola"<sup>1</sup>.

Le sedi principali si trovano vicino alla stazione Termini, frequentata ogni giorno da un elevato numero di persone, italiane e non, provenienti da altri quartieri, da altri paesi della Provincia di Roma e anche da altre città. Si calcola che intorno a questo nodo si muovano quotidianamente più di un milione di

\* Docente del 1° CTP - Istituto Comprensivo D. Manin.

<sup>1</sup> Dalla relazione della Commissione EDA dell'I.C.Manin: *Linee didattiche e organizzative*, giugno 2009.

persone. Gli alunni frequentanti il 1° CTP sono perciò di gran lunga più numerosi di quelli degli altri. L'attività si articola in tre aree: i corsi di alfabetizzazione e di italiano L2; i corsi di lingua media e i corsi di alfabetizzazione informatica, di lingua straniera (inglese, spagnolo e arabo), di storia dell'arte e di fotografia. Gli iscritti sono cittadini italiani e cittadini stranieri comunitari o non comunitari con il permesso di soggiorno (obbligatorio per i maggiorenni). Durante tutto l'anno scolastico è attivo, nella sede Manin, uno sportello di accoglienza in cui opera un docente (a rotazione) che, con l'assistenza del personale di segreteria e dei collaboratori scolastici, informa, consiglia, orienta, iscrive le persone che vi accedono.

Tutti i dati riportati di seguito si riferiscono all'anno scolastico 2008-2009<sup>2</sup>.

#### Corsi di italiano L2

I corsi di italiano L2 (lingua seconda) hanno un orizzonte più ampio, ponendosi come "Corsi di integrazione linguistico sociale". L'insegnamento dell'italiano L2 costituisce la parte preponderante dell'offerta del 1° CTP, con 40 corsi. Hanno struttura modulare di 40-80-120 ore<sup>3</sup> e, dal punto di vista dei livelli di lingua, sono distinti in 4 livelli, che corrispondono a quelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue A1, A2, B1 e B2.

Sono i corsi più frequentati, con 2883 iscritti. I corsi si svolgono durante tutta la giornata, dalle 9 alle 21, con una durata giornaliera di 2-3 ore e un impegno settimanale variabile dalle 4 alle 10 ore. Fra gli stranieri i più numerosi sono i cinesi (284), i filippini (173), i bengalesi (150), gli argentini (124), i rumeni (107) e i peruviani (99). Numerosi sono anche gli utenti provenienti dall'Etiopia e dall'Eritrea: insieme raggiungono i 127 iscritti. Tra i frequentanti ci sono anche 110 italiani: si tratta in maggioranza di coniugi d'origine straniera di cittadini italiani.

<sup>2</sup> I dati statistici provengono dal Monitoraggio IdA 2008/2009 dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica Indire.

<sup>3</sup> Dalla relazione della Commissione EDA dell'I.C.Manin: *Linee didattiche e organizzative*, giugno 2009.



Le necessità di chi frequenta i livelli iniziali sono quelle di imparare rapidamente la lingua per ottenere più facilmente un posto di lavoro o di iniziare un percorso di conoscenza della lingua che li porti a un migliore inserimento nella società.

Nei corsi di livello più alto alcuni italiani desiderano riprendere lo studio della propria lingua e, in particolare, rafforzare la capacità di scrittura. In qualche caso sono presenti anche italiani emigrati di seconda generazione, figli cioè di nostri connazionali emigrati all'estero, che si trovano in Italia per motivi di studio e riprendono il contatto con la lingua dei genitori e con le proprie radici. Nei corsi più avanzati si trovano stranieri che vivono in Italia da diversi anni, con un lavoro stabile e la residenza, che hanno imparato la nostra lingua autonomamente con impegno e intelligenza e ora cercano un corso che li aiuti a progredire nella conoscenza della grammatica e della cultura italiana, forse anche nella ricerca di un lavoro migliore e più qualificato. Sono persone già bilingui, appartengono a due culture: cercano anche un aiuto nella comprensione dei meccanismi del proprio bilinguismo, delle difficoltà che trovano con l'italiano, spesso riconducibili a interferenze fra lingue diverse. Altri, infine, sono studenti universitari, Erasmus e dottorandi: dopo i primi corsi all'interno delle Facoltà, per abitudine all'approfondimento e di fronte all'alto livello richiesto dagli studi, si iscrivono ai nostri corsi d'italiano.

Alle lezioni sono presenti, in genere, persone provenienti da una decina di Paesi diversi. Quando un insegnante propone un argomento del vissuto – quali i sistemi scolastici dell'infanzia, le relazioni parentali o le vicende storiche più significative del proprio Paese – si assiste nel gruppo a un intrecciarsi di conoscenze, di nessi, rimandi e punti di vista: sono momenti dove nell'attenzione e nel rispetto reciproci si costruisce l'interculturale.

Proprio per i corsi di livello più elevato è di notevole importanza la possibilità di sostenere un esame di livello di conoscenza della lingua italiana, come gli esami CELI dell'Università per Stranieri di Perugia. Gli studenti universitari, attenti alla certificazione delle conoscenze, al rientro nei loro Paesi potranno conseguire dei crediti aggiuntivi nelle Università di provenienza e, in ogni caso, documentare il proprio livello dell'italiano secondo il Quadro Comune Europeo. Gli esami, proposti sistema-

ticamente attraverso cartelli informativi o dai docenti di lingua italiana, sono anche una motivazione aggiuntiva alla frequenza costante e sistematica; alla fine dei corsi, quando la stanchezza di tutto l'anno scolastico si fa sentire e si è tentati di abbandonare le lezioni, la prospettiva dell'esame porta ad intensificare gli sforzi in vista del raggiungimento di un valido obiettivo, il conseguimento della certificazione. A partire dal 2007 il 1° CTP ha stipulato una convenzione che ha permesso agli studenti di sostenere gli esami nella sede di via Bixio.

### *Corsi di alfabetizzazione*

Il 1° CTP è uno dei pochi luoghi dove s'insegna a leggere e scrivere ad adulti, offrendo un servizio di ottimo livello, per orari, gruppi e personale insegnante stabile, proveniente dai ruoli della scuola primaria e in grado di operare azioni didattiche consona alla specificità dell'insegnamento e al carattere dell'utenza. I gruppi di alfabetizzazione infatti sono ridotti come numero dei partecipanti, con una didattica che si fonda sul metodo umanistico-affettivo, una scelta tecnica dettata dal fatto che questi alunni provengono da culture dove nella comunicazione prevale l'oralità e l'affettività sulla scrittura e sulla razionalità. Pochi sono i materiali adatti rintracciabili in commercio, perciò spesso sono gli insegnanti stessi a prepararli. A questi gruppi partecipano due diversi tipi di alunni: quelli che sanno leggere e scrivere, ma in un altro alfabeto, e quelli che non hanno imparato mai. I primi con dei percorsi più brevi vengono poi inseriti nei gruppi di apprendimento dell'italiano L2; i secondi hanno dei percorsi più lunghi. Mentre i primi provengono soprattutto dall'Asia, i secondi sono in prevalenza africani. Ci sono molte donne che già nelle culture di provenienza sono in posizione d'inferiorità rispetto agli uomini: non sono mai andate a scuola e si sono occupate esclusivamente della famiglia e della crescita dei figli.

### *Corsi di licenza media*

Come negli anni passati, si sono svolti 6 corsi di Scuola Media, con 142 iscritti e frequentanti; si sono svolti 5 giorni a settimana, dal lunedì al venerdì, per 3-4 ore al giorno. Le disci-

plines insegnate sono italiano, storia ed educazione civica, geografia, matematica e scienze, inglese e informatica. Tre si sono tenuti al mattino, gli altri di pomeriggio o di sera per rispondere alle necessità dei vari utenti. Come negli anni precedenti, gli iscritti sono quasi totalmente studenti stranieri dai 16 anni in su che desiderano conseguire il titolo di licenza media. I più numerosi sono i filippini (17), i cinesi (16), gli afgani (15) e i bengalesi (10). La maggioranza di essi parla già un po' d'italiano, ma ha bisogno di approfondire sia la lingua che la cultura italiana per potersi inserire nel nostro mondo. Sono giovani, con molta voglia d'imparare: spesso riuniscono vari problemi dell'immigrazione, fra cui l'attesa o il rinnovo del permesso di soggiorno, la convivenza in centri di accoglienza e l'adattamento a una cultura diversa. Il gruppo più numeroso è formato da giovani fra i 16 e i 19 anni, con 35 studenti. Fra questi c'è anche qualcuno che ha trovato enormi difficoltà di apprendimento e inserimento nelle regolari classi del mattino: ha lasciato la scuola ed è finito a far parte degli alunni in "dispersione scolastica". Un reinserimento in un percorso formativo più sereno e basato sui rapporti personali porta spesso alla fiducia verso i singoli insegnanti come individui e di conseguenza al recupero del rapporto con la scuola in generale, migliorando così anche la stima nelle proprie capacità di "farcela" a conseguire un futuro migliore. Si registra anche la presenza (tra i 20 e i 30) di studenti dai 19 ai 44 anni: sono persone in Italia già da qualche anno e, dopo il primo periodo centrato nell'imperativo del lavoro che le circostanze hanno loro imposto, hanno deciso di tornare a scuola per riprendere gli studi e proseguire poi verso la secondaria superiore. Può essere significativa la presenza di 9 donne fra i 40 e i 44 anni: madri di famiglia, che hanno i loro figli già inseriti nella scuola, finalmente hanno il tempo da dedicare a se stesse e al proprio futuro.

Ai corsi di licenza media si iscrivono anche persone già in possesso del titolo equivalente conseguito nel proprio Paese, per ovviare alla difficoltà del riconoscimento (equipollenza) dello stesso da parte dell'amministrazione scolastica italiana.

Un piccolo numero di italiani, 9, ci indica la presenza di persone che ancora non avevano conseguito questo titolo di studio, soprattutto a causa della dispersione scolastica.

### *Laboratori di informatica, lingua straniera, storia dell'arte, fotografia*

Sono 68 corsi brevi modulari, di cui circa un terzo d'informatica e oltre un terzo di inglese. Vi partecipano 1521 persone, di cui il 55% italiani. Molte sono le donne: il 71% degli italiani e il 60% degli stranieri. Fra questi prevalgono i rumeni (53), i filippini (46) e i cinesi (45), seguiti da etiopi (43) e da eritrei (40).

I corsi d'informatica hanno una durata di 45 ore, articolati in 4 o 3 ore settimanali, su uno o due giorni. Al termine dei corsi gli studenti possono sostenere gli esami della "Patente Europea del Computer" E.C.D.L., che si svolgono presso la sede del CTP di via dell'Esquilino.

Tra i corsi di lingua straniera prevalgono quelli d'inglese; ma se ne sono tenuti anche 6 di spagnolo e 2 di arabo (tutti strutturati su almeno due livelli), con 3 ore settimanali, mattina e pomeriggio. Diversamente dagli anni precedenti, in quello scorso non ci sono stati corsi di francese.

I 7 corsi di Arte e Storia dell'arte sono molto frequentati: 253 persone, fra cui molti italiani. Consentono una lettura della città nella sua dimensione storico-artistica, necessaria a chi vive e si muove in un ambiente così ricco di significato come Roma.

Il laboratorio di Fotografia è un angolo creativo non solo del CTP, ma di tutto l'istituto. Gli iscritti, italiani e non, apprendono l'arte dell'immagine e la mettono in pratica nelle varie manifestazioni culturali della scuola tutta, arrivando a dar vita, alla fine del percorso, a mostre significative, di alto contenuto didattico.

### *Progetti e collaborazioni*

Il 1° CTP ha partecipato al Progetto *e-Citizen*, per l'acquisizione delle conoscenze informatiche di base; partecipa stabilmente al progetto *Al di qua del Bordo*, per favorire il rientro in formazione di adolescenti in situazione di disagio e di abbandono scolastico ed è capofila nel Progetto *Pons* per il rientro in formazione di lavoratori adulti con l'obiettivo del conseguimento del diploma di scuola media superiore. Da anni collabora con il centro Don Bosco ed il centro diurno della ASL per il recupero di minori. Fa parte della rete di scuole DEURE per la presentazione di Progetti Europei nell'ambito del *Lifelong Learning Pro-*

gramme. È partner nel Progetto *Leonardo da Vinci O.S.A.* sull'orientamento e nel Progetto Trasversale - KA2 *Glottodrama* per l'apprendimento dell'italiano attraverso il teatro. Collabora con le tre Università di Roma per i tirocini e le tesi in materia di Educazione degli Adulti e di mediazione culturale. Nel 2007-08 ha realizzato, assieme al Comune di Roma, alcuni corsi rivolti alla Comunità Cinese.

## L'OFFERTA DIDATTICA DEL 2° CTP

Rita Prudente \*

### Introduzione

Il 2° CTP, sorto nello storico quartiere di San Lorenzo, ha un bacino di utenza che si estende, oltre al III Municipio in cui è collocato, al II e a parte del IV. Vi accedono migranti provenienti dai Paesi dell'Europa orientale, dell'Africa, dell'Asia e dell'America Latina in cerca di occupazione, con un lavoro precario o di basso profilo; richiedenti asilo politico e immigrati vittime di sfruttamento, sotto la tutela di associazioni umanitarie. Accanto a questa, è presente un'utenza di giovani europei che frequentano le università romane, di ricercatori, di artisti, di borsisti di Accademie, di "ragazze alla pari" e di casalinghe, tutti in possesso di buoni requisiti culturali. Un discreto numero di corsisti stranieri, inoltre, è presente nelle sedi carcerarie di Rebibbia.

### Organizzazione didattica

L'organizzazione didattica dei Corsi di Italiano L2 del 2° CTP si articola in due moduli quadrimestrali: il primo da set-

---

\* Docente del 2° CTP di Roma.

tembre a gennaio e il secondo da febbraio a giugno, all'interno dei quali vengono attivati, solitamente, corsi di diversi livelli: *principianti, elementare, pre-intermedio, intermedio/avanzato*. L'offerta prevede la possibilità di frequenza in orario antimeridiano nella sede di via Tiburtina Antica e in quella di via Dei Sardi; pomeridiano e serale nella sola sede di via Tiburtina Antica. Oltre ai suddetti corsi, vi sono quelli di alfabetizzazione che accolgono, in maniera prioritaria, corsisti stranieri in particolari situazioni di disagio culturale per i quali sono previsti percorsi di supporto, spesso in concomitanza ad altri percorsi didattici.

La creazione dei corsi di ciascun modulo viene stabilita, rispettivamente, sulla base delle iscrizioni di settembre e di febbraio. Per tutto l'anno scolastico i docenti di italiano L2, nello spazio dedicato all'accoglienza, hanno la facoltà di valutare la possibilità di inserire, nei corsi avviatisi precedentemente, quei corsisti che dimostrino di possederne i requisiti appropriati. Ciascun corso è articolato in tre incontri settimanali di due ore ciascuno o due incontri di tre ore, per un totale di sei ore settimanali.

### Obiettivi didattici

Gli obiettivi da raggiungere e le competenze linguistiche da acquisire vengono individuati a partire da ciò che i corsisti conoscono della lingua italiana e da cosa sono in grado di produrre. Dal colloquio iniziale in fase di accoglienza si cerca di individuare le esigenze, al fine di poter creare un gruppo di livello il più possibile omogeneo per portarlo gradualmente verso una consapevolezza sempre maggiore delle strutture linguistiche ed un uso sempre più efficace della lingua, in tutte le sue articolazioni.

Il più importante degli obiettivi glottodidattici consiste nel mettere in grado chi studia una L2 di "fare lingua", ossia di saperla utilizzare nelle due dimensioni basilari della comunicazione: quella ricettiva e quella produttiva, rispettivamente nei due canali comunicativi della oralità e della scrittura. È per questo che tutta l'offerta formativa si può sintetizzare in un saper capire, parlare, leggere e scrivere: un sapere spendibile nella vita di ogni giorno, attraverso l'acquisizione di comportamenti linguistici.

stici adeguati alle molteplici possibilità di utilizzo. Nel far acquisire le quattro abilità di base, ossia quelle della comprensione e produzione dell'ascolto e dello scritto, si individuano delle unità di apprendimento articolate attorno a tematiche di interesse quotidiano, via via più complesse, ma sempre legate alle esigenze comunicative dei corsisti.

### *Approccio metodologico*

Nell'impostazione metodologica dei corsi si segue un approccio di tipo comunicativo, prevedendo però anche attività di studio e di riflessione sulla forma della lingua volte a favorire la consapevolezza delle acquisizioni linguistiche maturate o pregresse e a strutturare le competenze, anche metalinguistiche. Si esplicitano, di seguito, le principali caratteristiche di tale approccio:

- selezione degli item linguistici in relazione ai bisogni dei corsisti per portare a compimento delle azioni;
- messa in sequenza degli item in base ai contenuti, ai significati, agli interessi;
- considerazione della lingua come varietà linguistica, determinata da particolari contesti comunicativi;
- utilizzo prioritario della lingua quotidiana e corrente;
- importanza della lingua orale (ricezione, produzione) quanto quella scritta;
- centralità del ruolo dello studente;
- attenzione al processo più che all'errore durante l'apprendimento.

In riferimento *alla lingua parlata*, vengono proposte diverse attività didattiche, come l'ascolto rilassato, ascolto attivo con quesito, l'analisi dell'intonazione, la produzione libera orale immaginaria o reale. Per quanto attiene alla *lingua scritta*, le attività utilizzate sono, ad esempio, la lettura rapida, la lettura analitica morfosintattica e lessicale, la produzione libera scritta reale o immaginaria, ma anche puzzle e cloze.

Tutte le attività hanno come oggetto testi autentici o semiautentici, nell'ottica di un uso della lingua funzionale alle più

diverse esigenze quotidiane. Nella scelta dei diversi temi di volta in volta proposti, vengono presi in considerazione i materiali che meglio caratterizzano i vari aspetti della realtà italiana, al fine di offrire, insieme allo studio della lingua, uno spaccato sociale e culturale del nostro Paese.

### *Verifica e valutazione*

I corsi prevedono anche delle verifiche continue sull'andamento del percorso didattico: le competenze nella lingua orale e scritta – sia nella ricezione che nella produzione – sono oggetto di osservazione diretta e costante. Nello spazio di quattro incontri tutte le attività sono ciclicamente proposte al fine di non tralasciare il monitoraggio di nessun aspetto linguistico. Per quanto riguarda la produzione scritta, inoltre, almeno due volte al mese viene chiesto di produrre un testo che, dopo essere stato analizzato e migliorato durante l'attività di revisione tra pari, sarà rivisto e corretto dal docente.

Gli aspetti presi in considerazione nella valutazione delle produzioni scritte sono l'efficacia comunicativa, la correttezza morfosintattica, l'adeguatezza alla tipologia testuale, la ricchezza lessicale, l'ortografia e la punteggiatura.

A conclusione di ogni modulo sono previste delle prove finali di misurazione delle competenze raggiunte che andranno a testare la capacità sia di comprensione che di produzione della lingua scritta e orale e la competenza morfosintattica di ciascun corsista. Viene rilasciato un certificato di competenza ai corsisti che, avendo frequentato i corsi per almeno due terzi delle ore totali, sosterranno le prove finali. Dopo i primi due mesi di corso è possibile richiedere un certificato di frequenza che dia l'opportunità di attestare un credito formativo a coloro che, per le più diverse esigenze, non potranno più frequentare il corso a cui si erano iscritti.

I docenti dei corsi di Italiano L2 consigliano inoltre ai corsisti di sostenere, al termine dei moduli quadrimestrali, gli esami per la certificazione CELI dell'Università per Stranieri di Perugia, di cui il 2° CTP da diversi anni è Centro d'Esame convenzionato.

## IL RUOLO DELLE COMUNITÀ ETNICHE

Emanuela Limiti \*

Oggi più che mai le comunità etniche, più o meno ampie e organizzate, costituiscono un punto di riferimento fondamentale per i migranti che giungono in Italia, specialmente durante il primo periodo, nella fase che possiamo definire di "recente arrivo". Dopo i contatti parentali, infatti, esse rappresentano il tramite più diretto e agevole per accedere alle informazioni di prima necessità e instaurare relazioni con i propri connazionali. Le comunità straniere presenti a Roma sono particolarmente numerose, sia per quanto riguarda la gamma dei Paesi di provenienza, sia per ciò che concerne il numero stesso delle persone che ne fanno parte, che raggiungono anche le diverse migliaia. Ogni comunità, naturalmente, è strutturata in maniera diversa a seconda del grado e delle modalità di organizzazione, della tipologia di servizi che offre, del numero dei suoi componenti, delle varie necessità che gli stessi componenti manifestano e che a loro volta derivano, in gran parte, dalle motivazioni che ne hanno determinato l'arrivo nel nostro Paese. Ad esempio la comunità filippina, molto numerosa a Roma, è formata prevalentemente da persone, di ambo i sessi, che giungono in Italia in cerca di un impiego, in genere un lavoro domestico, mentre la comunità messicana è composta maggiormente da donne sposate con italiani o da studenti frequentanti le università italiane. È chiaro che le esigenze e la scala delle priorità delle due comunità saranno differenti, per quanto accomunate trasversalmente dalla necessità di apprendere l'italiano come L2.

---

\* Responsabile Percorso Formativo del Progetto "Navigo, dunque parlo", Associazione Centro Astalli.

Quello dell'insegnamento della lingua italiana rimane, infatti, uno dei servizi maggiormente richiesti dai componenti delle varie comunità: non a caso la maggior parte di esse offre dei corsi di diversi mesi con una frequenza di lezioni in genere di due giorni la settimana. Non tutte le comunità etniche dispongono di propri uffici o propri spazi, per questo in genere si appoggiano a strutture religiose, prime fra tutte le parrocchie. Quella di Santa Pudenziana, ad esempio, è diventata un punto di riferimento ormai per l'intera comunità filippina, così come la Chiesa del Santo Sepolcro per la comunità indiana keralaese. Non sono solo le strutture cattoliche a offrire questo tipo di servizi. Ad esempio l'Associazione Culturale Islamica, che si appoggia alla Moschea di Centocelle, organizza periodicamente dei corsi di italiano, frequentati soprattutto da donne poco alfabetizzate o addirittura analfabete. Questa proposta didattica rappresenta un chiaro esempio di come una comunità possa offrire dei servizi focalizzati sulle esigenze specifiche dei suoi componenti. La maggior parte degli uomini musulmani che frequenta la moschea, infatti, non sente la necessità di migliorare le proprie competenze linguistiche, credendo che le capacità comunicative apprese attraverso l'esperienza quotidiana siano più che sufficienti, mentre per le donne, che vivono generalmente in una dimensione domestica e con minori possibilità di contatto con la società italiana, un corso di lingua rappresenta uno strumento di integrazione preziosissimo.

---

**Intervista a Sibi Mani Kumaramangalam,  
referente della comunità keralaese a Roma**

---

### **Come è composta la vostra comunità?**

*La comunità keralaese è formata da circa ottomila persone, in prevalenza donne con permesso di soggiorno per lavoro subordinato. La maggior parte di loro ha un'occupazione presso una famiglia italiana, ma molte sono anche quelle che svolgono attività infermieristiche. I mariti, in genere, le raggiungono in un secondo momento attraverso il ricongiungimento familiare. Questo meccanismo potreb-*

*be a prima vista stupire, in quanto rovescia completamente lo stereotipo dell'uomo che parte in cerca di lavoro e della moglie che lo aspetta a casa, ma d'altro canto va considerato che oggi in Italia l'offerta di un impiego è molto più elevata per le donne straniere che per gli uomini.*

*La comunità è composta quasi interamente da indiani del Kerala di religione cattolica, mentre i musulmani e gli induisti rappresentano una piccolissima minoranza. Forse anche a causa di questa omogeneità i contatti con le altre comunità indiane, ad eccezione ovviamente dei rapporti individuali, intrattenuti soprattutto dai referenti delle varie comunità, sono praticamente inesistenti.*

### **Quali sono le esigenze primarie dei nuovi arrivati?**

#### **Tra queste l'apprendimento della lingua riveste un ruolo importante?**

*Il bisogno principale più comune, in genere, riguarda l'occupazione, ma da ciò derivano necessità diversificate tra uomini e donne. Queste ultime, infatti, come già sottolineato, trovano prevalentemente impiego in ambienti in cui la necessità di comunicare in una lingua diversa dalla loro si rivela fondamentale, basti solo pensare a quante lavorano presso una famiglia italiana o sono infermiere. Un discorso diverso, invece, va fatto per gli uomini, che giungono in Italia o per ricongiungersi alle mogli che sono partite in una fase precedente o per trovare un lavoro immediato. In entrambi i casi l'apprendimento della L2 non si manifesta come un bisogno primario: specialmente coloro che hanno non solo la necessità, ma anche l'urgenza di un impiego, percepiscono i corsi di lingua o di formazione più come un ostacolo che come un'opportunità, finendo in genere per trovare un lavoro che non prevede un intenso contatto con la popolazione autoctona (portieri di notte, benzinai, lavapiatti, occupazione presso connazionali...).*

*Dunque mentre per le donne l'apprendimento della lingua italiana si presenta come una necessità non solo basilare ma immediata, spingendole a impararla quanto prima, gli uomini comprendono l'importanza della conoscenza della lingua L2 solo dopo uno o due anni dal loro arrivo in Italia, generalmente motivati dal desiderio di accedere ad attività lavorative più qualificate e maggiormente retribuite.*

### **Quali servizi offre la comunità per venire incontro a tali necessità?**

*La comunità non è organizzata in maniera strutturata, non ci sono uffici o personale preposto ai servizi. Ciò nonostante offre ai suoi componenti importanti prestazioni, soprattutto di orientamento. I contatti avvengono in genere telefonicamente: attraverso il passaparola i nuovi arrivati riescono a mettersi in contatto con me o altri referenti e chiedono informazioni sul lavoro o i servizi basilari cui possono accedere. I referenti in genere sono persone giunte in Italia ormai da diversi anni, che mettono la loro conoscenza del Paese a disposizione dei propri connazionali per orientarli e offrire loro assistenza. Per quanto mi riguarda, ad esempio, sono arrivato negli anni '90, quando l'immigrazione indiana era ancora molto limitata, e oggi sono un cittadino italiano a tutti gli effetti. Le persone si rivolgono a noi specialmente per problemi o interrogativi legati all'occupazione: noi li indirizziamo verso gli organismi più idonei, come ad esempio i sindacati o i patronati. Appoggiandosi poi alle strutture della Chiesa del Santo Sepolcro, la comunità offre tutte le domeniche anche un corso basilare di italiano.*

### **Negli ultimi tempi è cambiato, e se sì in quale modalità e misura, il processo di integrazione?**

*È inutile nascondersi che rispetto a qualche tempo fa il clima sembra diventato più pesante. Del resto i media non facilitano la situazione, non solo per il modo con cui troppo spesso affrontano il tema dell'immigrazione, ma anche perché non fanno che accentuare alcuni luoghi comuni che ormai non hanno più alcuna validità. Ad esempio avete mai visto un film in cui un immigrato parla bene la lingua italiana? Ce ne sono tanti, ma di solito vengono rappresentati con i soliti chiché del verbo coniugato sempre all'infinito, del lessico limitato.*

*Se dovessi indicare uno dei principali ostacoli al processo di integrazione, oggi, per quanto possa sembrare paradossale, direi i canali satellitari, almeno per due ordini di motivi. Innanzitutto la possibilità di collegarsi a network nazionali ha permesso a molti immigrati di non sentire l'esigenza di inserirsi completamente nella loro nuova società; inoltre la mancata visione di programmi e telegiornali italiani priva gli stranieri di uno strumento potenzialmente enor-*

*me per l'apprendimento sia della lingua che degli usi e costumi del Paese in cui si è venuti a vivere.*

*L'integrazione non è un processo facile, ma è tutt'altro che impossibile. È necessario però che lo straniero compia ogni sforzo possibile per entrare in contatto con la nuova società che lo circonda e per far ciò è fondamentale l'apprendimento della lingua. Conoscere la lingua, infatti, non solo dà l'opportunità di accedere a dei servizi basilari ma genera anche, negli interlocutori, un maggior grado di rispetto.*

## **L'ALFABETIZZAZIONE: NOTE SUL METODO DI INSEGNAMENTO**

**Cesare Spada \***

Il lavoro di alfabetizzazione svolto con gli immigrati adulti è un lavoro delicato che va svolto con metodo e con precisa cognizione delle sue tappe, degli ostacoli che si possono incontrare nel percorso e delle conseguenze che possono derivare dal mancato approfondimento di una o più tappe. Più che negli altri livelli di insegnamento, nell'alfabetizzazione risulta molto importante creare un'atmosfera di calore e di accoglienza. Calore umano e sentimenti di benevolenza facilitano l'apprendimento ("l'intelligenza va riscaldata" come diceva Simon Weil sulla base della sua lunga esperienza di insegnamento a operai analfabeti) e aiutano a superare la barriera che il cervello limbico<sup>1</sup> oppone alle "novità".

Innanzitutto è bene sottolineare che l'apprendimento di una lingua passa naturalmente attraverso l'individuazione e la comprensione dei suoi singoli suoni fino alla capacità di riprodurli, ma questo non basta. Una persona può imparare a riprodurre i fonemi di una qualsiasi lingua senza che per questo il suo parlare sia comprensibile a un'altra persona che parla quello stesso idioma tutti i giorni, e questo perché le manca del tutto la conoscenza dell'intonazione, del ritmo e della melodia (definiamole così, per intenderci) della lingua in questione. La riproduzione dei fonemi, l'emissione della voce e l'intonazione si insegnano. Essi costituiscono una chiave fondamentale per l'apprendimento di una lingua; in loro assenza l'acquisizione delle

---

\* Volontario della Scuola di Italiano del Centro Astalli.

<sup>1</sup> Il cervello limbico (o paleocervello) è il cosiddetto "cervello emozionale": si trova nei centri ipotalamici nell'area frontale della corteccia cerebrale.

competenze ortografiche, della pronuncia e il contatto stesso con la lingua viva e con chi la parla saranno ostacolati.

Partendo dal presupposto che se si stimolano entrambi gli emisferi del cervello umano le possibilità di apprendimento aumentano, soprattutto nelle prime fasi dell'alfabetizzazione è importante considerare come indispensabili strumenti didattici attività come il disegno o il canto. Attraverso questi, infatti, si mobilitano sia l'emisfero sinistro, che funge da supporto per le funzioni logico-matematiche, che quello destro, che veicola le attività ludico-creative. Si possono quindi far cantare le vocali con la melodia del solfeggio, prima una per volta e poi ripetendo delle parole che contengono quelle stesse vocali con varie accentuazioni. Ciò dovrebbe abituare lo studente a identificare e riconoscere i suoni vocalici e a non confonderli tra loro come nell'apprendimento con il metodo naturale.

Particolarmente importanti, da questo punto di vista, sono i disegni effettuati nella fase preliminare di apprendimento del processo di scrittura, ovvero quella in cui si prende confidenza con la matita (non la penna), la carta e la gomma, affinché l'apprendente impari come tenere la penna in mano, come muoverla sul foglio per ottenere il segno desiderato, ecc. In questa prima fase si apprende anche osservando dei disegni e riproducendoli, prestando particolare attenzione alla corretta dislocazione del tratto sul rigo, a quale siano l'alto e il basso o la destra e la sinistra (in questa fase si compiono i processi di lateralizzazione), alla giusta distanza tra un segno e l'altro, tra il pieno e il vuoto ecc. Queste coordinate della scrittura vanno portate alla coscienza (emisfero sinistro) con leggerezza, senza troppa insistenza, dopo averle poste in essere nella realizzazione pratica del disegno, dapprima guidato e poi libero. Il periodo di alfabetizzazione deve essere sufficientemente lungo, soprattutto per gli apprendenti che presentano problemi di lateralizzazione e dislessia, abbastanza frequenti negli analfabeti adulti.

## Il lavoro di prescrizione

Il lavoro di prescrizione consiste essenzialmente nell'acquisizione della motricità - la capacità di controllo grafo-motorio,

cioè l'abilità della mano a tracciare i caratteri - e della coordinazione grafo-motoria secondo un "ordine" prestabilito.

Volendo analizzare molto semplicemente le fasi principali del percorso di prescrizione, possiamo individuare come un primo stadio l'attività di indirizzare gli apprendenti verso la riproduzione di tratti rettilinei orizzontali o verticali o obliqui, per poi passare a tratti curvilinei diversamente orientati. Avvalendoci del foglio quadrettato (a quadretti grandi) si devono far eseguire i tratti secondo un ordine preciso: una volta nel centro del quadretto, un'altra ai suoi margini, un'altra ancora a intervalli regolari (prima introduzione al ritmo grafico). Dai tratti più semplici si può progressivamente passare a quelli più complessi, come i percorsi a linee spezzate, curve o miste: tutte eseguite rigorosamente da sinistra a destra. Dopo i percorsi si può far eseguire il ricalco di figure geometriche composte da linee rette (evidenziate con un colore) e da curve (segnate con un altro colore), partendo dal loro riconoscimento in un disegno. Quindi si possono ricalcare e riprodurre su foglio quadrettato delle figure geometriche come quadrati, rettangoli, cerchi o semicerchi. In una seconda fase, si possono introdurre le sequenze ritmiche di forme: un cerchietto - un'asticella - un cerchietto; oppure un triangolo - due cerchietti - un triangolo, continuando il nostro percorso di apprendimento di un ordine cadenzato o "ritmo grafico".

Tutte le attività che sono state fin qui menzionate devono essere eseguite senza eliminare alcun passaggio, cercando per quanto possibile di sostenere lo studente con continui incoraggiamenti e mostrando di apprezzare anche i suoi più lievi progressi. Solo quando i risultati saranno apprezzabili ed evidenti si potrà passare alla fase successiva. Una volta infatti che l'apprendente inizia a mostrare una sufficiente padronanza del foglio e della motricità manuale si potrà esercitare nel produrre delle **sequenze ordinate di lettere** rigo dopo rigo. Dapprima dovranno essere in stampatello maiuscolo e solo in un secondo momento in corsivo. Per il primo basterà continuare a utilizzare il quaderno a quadrati grandi, mentre per il secondo sarà necessario introdurre praticamente l'apprendente all'uso di un nuovo spazio-quaderno (a righe larghe di seconda elementare), mostrandogli in quali righe scrivere e in quali no, dove cominciare a scrivere



e dove cessare. È importante iniziare dalle lettere più semplici, le vocali, per poi procedere prima con le consonanti di più facile scrittura (c, d, m, n, p, q, r) e poi con le altre: la l (da cui fa derivare la b e la h), la g, la s, la z, la f. Alla fine si potrà ricostruire l'intero alfabeto nella sua progressione.

È importante ricordarsi di pronunciare l'alfabeto privo di vocali (quindi *be, ce, de..* con la *e* muta francese appena accennata e non *bi, ci, di..*) e di dare il doppio suono (dolce e duro) alla *c* e alla *g* al fine di non incontrare difficoltà quando in seguito verranno unite alle vocali dolci (*e, i*) e alle altre dure (*a, o, u*). A questo punto può iniziare il lavoro di apprendimento dei fonemi, ovvero del suono delle consonanti nelle singole sillabe. Per gli esercizi con i fonemi più difficili è possibile, in questa fase, avvalersi anche di sussidi didattici come caratteri mobili su cartoncino o su altro supporto. È inoltre utile ricordarsi di assistere lo studente, soprattutto all'inizio, aiutandolo a scrivere e a tracciare dapprima ogni singola lettera e poi ogni sillaba secondo l'andamento destrorso della nostra scrittura. Guardare l'insegnante mentre scrive più e più volte sul suo quaderno servirà all'apprendente a ricordare bene come fare (le neuroscienze, infatti, spiegano che il cervello apprende e si esercita anche con il solo vedere l'esecuzione di un compito complesso, come la scrittura, eseguito da altri).

Per non tediare troppo gli studenti, spesso poco abituati allo studio e alla concentrazione necessaria, potrebbe risultare prezioso, specie agli inizi, organizzare delle sessioni di lavoro di prescrittura e di scrittura abbastanza brevi, per poi aumentarne gradualmente la durata e dedicarsi nel tempo che rimane della lezione all'apprendimento orale della lingua. Anche in quest'ultima parte della lezione sarà importante ricordare di mobilitare creativamente entrambi gli emisferi cerebrali per accelerare l'apprendimento. Saranno utili a questo scopo movimenti delle mani e del corpo abbinati alle parole e ancora disegni, filastrocche, canzoni.

## IL PERCORSO (AD OSTACOLI) DI INTEGRAZIONE DEGLI ADOLESCENTI E GIOVANI ADULTI NON COMUNITARI

Nadio A. La Gamba \*

La situazione dei minori stranieri ha raggiunto una portata numerica che richiede un impegno notevole, soluzioni sociali e dispositivi di assistenza adeguati. Stiamo assistendo ad un aumento esponenziale dei minori stranieri che giungono in Italia spinti dal desiderio di migliorare le condizioni di vita sfuggendo a miseria e persecuzioni.

### I NUMERI

<b>7.042</b>	i minori censiti dal Comitato Minori Stranieri (Ministero del Welfare) al 30 giugno 2009. Si registra una discreta diminuzione rispetto ai dati del 2008 che riportavano 7.707 minori stranieri non accompagnati.
<b>75</b>	<b>Paesi di provenienza:</b> Egitto (1147 minori; 16,29%), Marocco (1072 minori; 15,22%), Albania (826 minori; 11,73%), Afghanistan (670 minori; 11,73%).
90,34%	di questi minori sono di sesso maschile

\* Responsabile dei Centri di Pronto Intervento Minori (CPIM) della Caritas Diocesana di Roma.

I CPIM sono comunità educative di pronta accoglienza per minori, cioè strutture di tipo comunitario, caratterizzate dalla continua disponibilità e temporaneità dell'accoglienza di un piccolo gruppo di minori, massimo dieci, con un gruppo di educatori che a turno assumono la funzione di adulto di riferimento. Le comunità educative di pronta accoglienza sono disponibili 24 ore su 24 e le ammissioni dei minori avvengono su segnalazione dei servizi territoriali, delle forze dell'ordine, dei servizi di pronto intervento sociale e da parte dell'autorità giudiziaria.

I ragazzi presentano delle caratteristiche comuni. Hanno un'età media di 16,5 anni; entrano in Italia clandestinamente; provengono da diverse nazioni; sono spesso invitati ad emigrare dagli stessi genitori che "investono" su di loro indebitandosi per pagare il viaggio. L'aspettativa è quella che il proprio figlio lavori e invii loro delle rimesse in quanto la situazione economica in generale è piuttosto precaria. Hanno in genere otto anni di scolarità, ma stiamo registrando numerosi casi di analfabetismo. Chiedono di potersi regolarizzare, ottenere quindi il permesso di soggiorno e lavorare. Molti di loro sono interessati a frequentare dei corsi di alfabetizzazione di lingua italiana e di studiare fino alle scuole superiori.

Rifiutano l'idea di rimpatriare: hanno dovuto sostenere dei costi elevatissimi per giungere in Italia, affrontando dei viaggi anche pericolosi. Non possono deludere le aspettative dei propri genitori, fare rientro nel proprio Paese senza aver raggiunto nessun risultato, soprattutto economico. Fanno delle scelte adulte quando ancora non hanno raggiunto una adeguata maturità. Assistiamo a numerose crisi psico-somatiche, a veri e propri attacchi di panico; molti presentano un quadro clinico con tratti depressivi. In alcuni ragazzi sono presenti dei comportamenti più problematici.

Il numero dei minori stranieri è variato negli anni sulla base dei problemi socio-politici dei Paesi di provenienza. Le cifre disponibili si riferiscono a quelle diffuse dal Comitato per i Minori Stranieri<sup>1</sup>, istituzione pubblica competente per censire i minori stranieri presenti in Italia. Sulla base della nostra esperien-

---

<sup>1</sup> Il Comitato per la Tutela dei Minori viene istituito nel 1994 con il compito di monitorare gli interventi di solidarietà, proposti da soggetti pubblici o privati quali amministrazioni cittadine, scuole, parrocchie, associazioni, nell'ambito di programmi solidaristici internazionali rivolti ai minori non accompagnati. A partire dal 1998, il Dipartimento degli Affari Sociali della Presidenza del Consiglio dei Ministri ha ampliato le competenze del Comitato per i Minori a seguito del parere del Consiglio di Stato del 30.7.1997 che istituitiva a carico dei Comuni l'onere dell'assistenza dei minori non accompagnati individuati nel proprio territorio, modificando una procedura che assegnava tale compito al Ministero dell'Interno. Proprio nella seconda parte degli anni Novanta, con un incremento degli arrivi soprattutto provenienti dall'area balcanica, la presenza dei minori stranieri non accompagnati diventa visibile e con essa il timore che una

za e delle cifre comunicate dai vari comuni, riteniamo che il numero dei minori censiti dal Comitato Minori Stranieri sia sotto-stimato. In effetti sappiamo che non tutti i minori stranieri vengono segnalati al Comitato.

Nel corso degli ultimi anni abbiamo assistito a un significativo cambiamento dei flussi di provenienza: una netta diminuzione dei ragazzi provenienti dall'Albania, la comparsa dei ragazzi afgani richiedenti asilo, l'esponentiale aumento dei ragazzi egiziani. Stabili sono i numeri relativi ai minori provenienti da Marocco, Tunisia, Moldavia. Da evidenziare un forte aumento dei ragazzi provenienti dal Bangladesh. Il numero delle ragazze e dei ragazzi provenienti dalla Romania, nuovo Stato membro dell'Unione Europea, ha subito una drastica diminuzione. Nel nostro centro di pronto intervento nel 2009 (fine ottobre) abbiamo accolto 51 minori rumeni, di cui 47 di sesso femminile.

## Le provenienze

### *I minori albanesi*

Nel 1995 ci siamo preoccupati del massiccio numero di minori provenienti dall'Albania per poi registrarne, dopo circa quattro anni, la quasi totale scomparsa nelle strutture di accoglienza. Gli accordi bilaterali tra il governo italiano e quello albanese che prevedevano contributi economici e non solo, ha comportato il blocco delle coste e il controllo delle partenze. Ciò

---

politica d'accoglienza potesse alimentare flussi migratori clandestini. In questo nuovo contesto, con l'art. 31 della legge n. 40/98 sono delegati nuovi compiti riguardanti i minori non accompagnati al Comitato che viene contestualmente rinominato "Comitato per i Minori Stranieri". Il T.U. n. 286/98, così come modificato dal Decreto Legislativo n. 113/99, e il Regolamento del Comitato per i Minori Stranieri definiscono composizione e competenze di tale apparato. Con l'entrata in vigore del Decreto Legislativo n. 113/99, le competenze del Comitato per i Minori Stranieri non si riferiscono più soltanto ai "minori accolti", cioè a quei minori inseriti in programmi solidaristici di accoglienza temporanea, ma anche ai "minori presenti non accompagnati". In generale, il Comitato è istituito al fine di tutelare i diritti di questi minori, in conformità delle disposizioni enunciate della Convenzione sui Diritti del Fanciullo di New York.

nonostante continua il flusso, seppur con numeriche ridotte, dei ragazzi che viaggiano a Nord dell'Albania, attraversando l'ex Jugoslavia per poi entrare dal Nord-Est dell'Italia. Percorso alternativo: dalla Grecia, nascosti nelle stive di navi.

#### *I minori afgani*

Negli ultimi anni abbiamo assistito all'arrivo di decine di ragazzi provenienti dall'Afghanistan. Si tratta di adolescenti, la cui età media è di 17 anni, con situazioni socio-familiari molto simili: appartengono all'etnia hazara, di religione musulmana sciita, orfani di uno o entrambi i genitori rimasti vittime di violenza da parte di altre etnie; in molti casi i bambini sono stati allontanati dai propri genitori per non incorrere nella stessa tragica fine. Con pochi soldi hanno intrapreso il viaggio per sfuggire a persecuzioni personali e familiari. Dopo anni di viaggio che li ha visti attraversare vari Paesi dove si sono anche fermati per lavorare e proseguire la fuga, sono giunti in Italia, attraversando le fredde montagne della Turchia per poi superare l'ostacolo del mare che li separava dalla Grecia a bordo di affollatissimi gommoni. Infine sono giunti in Italia, nascosti nei tir o in altri mezzi di trasporto. I ragazzi dell'Afghanistan costituiscono il numero più alto di richiedenti asilo. Da circa due anni stiamo assistendo ad un notevole calo di presenze.

#### *I minori marocchini*

Il numero dei ragazzi provenienti dal Marocco si mantiene stabile negli ultimi anni. Occorre evidenziare come sia elevato il numero di minori che dichiarano la presenza sul territorio dei propri genitori o in molti casi di parenti entro il quarto grado. I genitori o parenti sono lavoratori stagionali ed effettuano una sorta di pendolarismo con il Marocco, preferendo la collocazione dei propri figli presso strutture educative. La situazione socio-familiare dei ragazzi del Marocco è caratterizzata, in genere, da un numero cospicuo di prole, da redditi precari derivanti da attività agricole o di allevamento di animali. La spesa sostenuta per far giungere in Italia i propri figli costituisce un investimen-

to per il futuro degli stessi, ma anche per tutto il nucleo familiare. I ragazzi del Marocco preferiscono, in genere, impegnarsi subito nel mondo del lavoro e si dedicano con molta difficoltà allo studio.

#### *I minori moldavi*

Arrivare in Italia dalla Moldavia è difficile e piuttosto costoso. I ragazzi riferiscono di pagare fino a 3.000 euro per un passaggio clandestino in Italia. Si tratta spesso di somme di denaro prese in prestito da usurai. In molti casi i ragazzi giungono con un visto turistico valido per tre mesi ma con l'intenzione di rimanere in Italia. Sono i racconti degli altri connazionali già giunti in Italia a scatenare il desiderio di "cercare fortuna" in una terra che viene ritenuta accogliente e con possibilità lavorative. Hanno in media 11 anni di scolarità e provengono da situazioni familiari caratterizzate da condizioni economiche molto povere. I ragazzi si mostrano interessati a percorrere le tappe per una piena integrazione nel contesto italiano: prima con la frequenza di corsi scolastici e/o professionali e poi con l'inserimento lavorativo.

Registriamo negli ultimi mesi una crescente percentuale di ragazzi che "scelgono" la strada come fonte immediata di proventi più o meno illeciti. Hanno necessità di lavorare subito e quindi optano per la clandestinità.

Molte ragazze moldave si prostituiscono. Condotte al Centro dalle forze dell'ordine, spaventate, se ne allontanano subito. Anche le modalità di sfruttamento sono cambiate: gli sfruttatori riconoscono una percentuale maggiore dei guadagni, proprio per salvaguardarsi dalle fughe e dalle denunce delle ragazze.

#### *I minori egiziani*

Dal 2007 registriamo un crescente numero di ragazzi egiziani, esclusivamente di sesso maschile. Giungono a frotte, anche piccoli di età (13 anni) e quasi tutti da Gharbiya. Nella maggioranza dei casi hanno concluso la scuola dell'obbligo e provengono da famiglie che non hanno sempre problemi economici. Il viaggio, condiviso e organizzato dai familiari, rappresenta

un investimento per il ragazzo e per l'intera famiglia. Quasi un rito di iniziazione verso l'età adulta anche se la maggiore età in Egitto si raggiunge con il compimento dei 21 anni.

Molti dei ragazzi hanno dei parenti presenti sul territorio romano da anni, occupati come lavoratori in frutterie (taluni anche divenuti affittuari dei negozi stessi o addirittura titolari), ristoranti, vivai. Le voci tra i ragazzi corrono veloci e così Roma diventa la meta di viaggi avventurosi e soprattutto pericolosi. Ma la realtà è ben diversa dalle aspettative. La legge italiana impone l'obbligo scolastico e formativo e questo cozza contro il loro desiderio di lavorare subito. Molti dei ragazzi egiziani non hanno voglia di "perdere tempo" per frequentare corsi di alfabetizzazione della lingua italiana o conseguire la licenza media. L'obiettivo è unico: il permesso di soggiorno e poi lavorare, anche in nero... Gli educatori delle varie comunità hanno non pochi problemi a gestire dei ragazzi che non aderiscono a progetti in cui la formazione scolastica e professionale costituisce la base principale dell'intervento socio-educativo.

Molti ragazzi, dopo aver ottenuto il permesso di soggiorno, scoprono le carte e rivelano la presenza di zii, cugini e affini ai quali chiedono di essere affidati.

#### *I minori rumeni*

Le ragazze e i ragazzi rumeni non sono più extra-comunitari e quindi non rientrano nella tipologia di minori stranieri non accompagnati e in questo senso non sono più censiti dal Comitato Minori Stranieri. Dall'ottobre 2008, presso il Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione, è stato istituito l'Organismo centrale di raccordo per la protezione dei minori comunitari non accompagnati con il compito di garantire i diritti di quelli presenti sul territorio nazionale e di valutare i progetti di accoglienza e di rientro in patria.

L'Organismo è responsabile, per la parte italiana, anche dell'applicazione dell'Accordo tra il Governo della Romania e il Governo della Repubblica Italiana, entrato in vigore il 12 ot-

#### ***Il viaggio di Mahmoud, dall'Egitto***

*Mahmoud è partito dal suo Paese il 10.09.2009; era provvisto esclusivamente di una fotocopia del suo passaporto, recapitatogli dall'Egitto successivamente al suo collocamento presso il CPIM.*

*Il padre del minore, condivisa la sua decisione di partire per l'Italia, lo ha concretamente aiutato sostenendo il costo del suo viaggio, per un totale di 60.000 lire egiziane; il costo del viaggio è stato sostenuto dai genitori ricorrendo sia a un prestito bancario che a un prestito da parte di alcuni conoscenti commercianti.*

*Dal villaggio di residenza, ha raggiunto autonomamente la città di Alessandria; nascosto a bordo di una jeep che trasportava uva, dopo un viaggio di tre ore, ha raggiunto un'altra località, dove sono rimasto per circa 12 ore, in attesa che si creassero le condizioni favorevoli per poter intraprendere il viaggio nel deserto. Un viaggio percorso a bordo di una macchina e a piedi, fino ad arrivare presso una località costiera, dalla quale si è imbarcato insieme ad altri venti immigrati.*

*A bordo di un gommone sono stati trasferiti dapprima su una barca, con*

*la quale hanno raggiunto il barcone, a bordo del quale, dopo un viaggio in mare di sei ore, hanno raggiunto la Sicilia.*

*A circa 500 m dalla spiaggia, il barcone si è fermato in mare e gli immigrati sono stati trasferiti in piccole barche di legno, con le quali hanno raggiunto la spiaggia e, dopo aver camminato un po' a piedi, sono stati portati dai trafficanti presso una casa abbandonata, dove Mahmoud è rimasto tre giorni, in attesa che i trafficanti ricevessero la conferma che suo padre avesse versato tutto il denaro pattuito per fargli raggiungere l'Italia.*

*Una volta confermato telefonicamente alla famiglia di aver raggiunto il nostro Paese e dopo che suo padre ha provveduto a corrispondere ai trafficanti il denaro, questi hanno fornito al minore un biglietto e lo hanno accompagnato presso una stazione, da dove, in autobus, ha raggiunto Roma, dopo un viaggio di dodici ore, il 18.09.2009.*

*Al suo arrivo a Roma, è stato ospitato per tre giorni da un connazionale, che lo ha indirizzato alle Forze dell'Ordine, al fine di essere inserito nel circuito assistenziale per minori.*

*Da una scheda anamnestica elaborata dal servizio sociale del CPIM.*

tobre 2008, per la protezione dei minori rumeni non accompagnati o in difficoltà presenti sul territorio italiano. Il numero di ingresso nella pronta accoglienza dei minori rumeni è drasticamente ridotto. Registriamo ancora la numerosa presenza di ragazze sfruttate sessualmente. Le ragazze riferiscono, nei pochi minuti che si intrattengono nei centri di accoglienza, che sono venute in Italia con l'idea di prostituirsi, guadagnare dei soldi e poi fare rientro nel loro Paese di origine. Riteniamo che la scelta non sia stata "libera" e che dietro queste ragazze si nascondano persone senza scrupoli che sfruttano il bisogno economico delle minori e delle loro famiglie. Perché non si fermano, non accettano l'aiuto che offriamo? I ragazzi e le ragazze sembrano attratti dai *facili guadagni*. Prostituzione, furti, spaccio, costituiscono una "scelta" preferibile a percorsi di inserimento scolastico o contratti di apprendistato con stipendi contenuti. Ci troviamo di fronte ad un fenomeno che non si riesce a fronteggiare.

### Procedure complesse e rischi concreti

Il principale rischio che i minori stranieri corrono nel momento in cui non sono accolti nelle comunità socio-assistenziali o se ne allontanano spontaneamente, è quello di commettere dei reati (generalmente contro il patrimonio). Va comunque evidenziato che negli ultimi mesi si registra un calo di minori che entrano nel circuito penale (*vedi tabella a fianco*).

La realtà dei ragazzi e delle ragazze, che vivono in situazione di marginalità, sfugge da qualsiasi possibilità di controllo. Come contrastare il fenomeno? In diverse città italiane sono state sperimentate le Unità di Strada che hanno il compito di "agganciare" i ragazzi e spiegare loro quali sono le possibilità socio-assistenziali di cui possono usufruire. Si potrebbe lavorare nella direzione di sensibilizzare l'opinione pubblica, con campagne di informazione adeguate. Del resto sono soprattutto italiani gli uomini che ricercano le prostitute.

Accanto a questo quadro drammatico, dato dai minori "invisibili" fuori dal circuito socio-assistenziale, possiamo riportare l'esperienza positiva dei tanti minori stranieri non accompa-

gnati che si "affidano" alle cure e alle attenzioni degli operatori sociali, intraprendendo percorsi virtuosi che li porteranno a diventare giovani adulti con acquisite competenze sociali e professionali che garantiscono loro maggiori possibilità di vivere dignitosamente nella nostra realtà.

Anche in questo caso esistono delle difficoltà date dall'incertezza normativa che prevede la possibilità di rinnovare il permesso di soggiorno oltre i 18 anni solo per chi si trova in Italia da tre anni ed è inserito in un percorso di integrazione da almeno due.

### Ingressi nei Centri di Prima Accoglienza Penale Principali Nazioni di Provenienza<sup>2</sup>

PAESE	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Italia	1.561	1.532	1.587	1.540	1.480	1.545	1.547
Albania	147	56	55	58	38	43	51
Bosnia-Erzegovina	241	212	318	244	213	191	125
Croazia	163	179	182	163	98	162	123
Romania	407	679	795	838	893	726	381
Serbia-Montenegro	275	268	323	300	255	241	177
Algeria	108	48	35	31	27	10	7
Marocco	434	312	312	286	297	188	198

Occorre evidenziare come non sia chiara a tutti gli operatori sociali e di polizia il significato della definizione di minore straniero non accompagnato.

Non esistono sistemi di monitoraggio che consentono una precisa ricognizione del fenomeno sul territorio e quindi la presenza di minori stranieri non accompagnati non sempre è registrata. Il sistema di raccolta dei dati sulla presenza di minori

<sup>2</sup> Dati del Dipartimento Giustizia Minorile - Ufficio I del Capo Dipartimento - Servizio Statistica.

stranieri non accompagnati in Italia è notevolmente migliorato a partire dal 2000, grazie all'attribuzione al Comitato per i Minori Stranieri della competenza relativa al censimento di questi minori: tutti i minori stranieri non accompagnati, infatti, devono essere segnalati per obbligo di legge al Comitato per i Minori Stranieri, che raccoglie e successivamente elabora i dati a livello nazionale.

Non sono chiare le procedure da applicare, dalle segnalazioni di legge alla richiesta di apertura della tutela, per giungere alla richiesta del permesso di soggiorno. Ciò nonostante si può constatare come ci sia un'attenzione speciale nei confronti di questi ragazzi e ragazze, che comportano interventi personalizzati di integrazione. Registriamo una forte sensibilizzazione da parte del privato sociale e delle reti di solidarietà per cercare di rispondere nel modo migliore alle esigenze di questi minori.

Nello stesso tempo la preoccupazione è data dalla quantità dei minori presenti che comporta spese ingenti da parte delle varie amministrazioni locali con il rischio che si vanifichi lo sforzo nel momento in cui il minore diventato maggiorenne non avrà la possibilità di ottenere il regolare permesso di soggiorno.

Preoccupano anche le condizioni in cui i giovani adulti si troveranno a vivere: il costo degli affitti, i contratti di lavoro a volte non regolari, le condizioni di solitudine sociale in cui si trovano a vivere, sono elementi di una qualità della vita molto bassa.

**Il pacchetto sicurezza (legge 94/09)** è entrato in vigore l'8 agosto 2009 e prevede, per i minori stranieri non accompagnati, la possibilità di riconvertire il permesso di soggiorno se sono presenti i seguenti requisiti:

- permanenza in Italia da almeno tre anni;
- di cui due anni impegnati in percorsi di integrazione (scuola, formazione, apprendistato).



*Il sogno di questi ragazzi e di queste ragazze è quello di vivere in una realtà più dignitosa che consente loro di aiutare la propria famiglia, riscattandone le condizioni di estrema povertà, sperando in un futuro migliore.*

### Il ciclo degli interventi socio-assistenziali

Alla presa in carico, con risposte immediate ai bisogni assistenziali, segue la fase dell'approfondimento della storia personale, mentre si instaura la relazione d'aiuto. Vengono effettuati colloqui con il minore, con l'ausilio del mediatore culturale. Le segnalazioni della presenza di minori stranieri va inviata, tramite il servizio minori del Comune, al Comitato Minori Stranieri del Ministero del Welfare, che provvede ad effettuare un'indagine sociale. Un principale obiettivo del servizio sociale è definire lo status giuridico del minore e di dotare il ragazzo di un documento di identità. In questo caso si fa riferimento ai consolati che forniscono un certificato di dichiarazione di identità, tranne nei casi di richiedenti asilo.

In assenza di figure genitoriali, si procede con la segnalazione al Giudice Tutelare che nomina tutore il Sindaco. Alcuni minori hanno dei parenti disponibili a diventare tutori o a prenderli in affidamento. Con il decreto di tutela è possibile richiedere il rilascio del permesso di soggiorno per minore età. Dopo un periodo di permanenza alla pronta accoglienza (3 mesi in media di permanenza) i ragazzi vengono inseriti nelle strutture di secondo livello dove avranno la possibilità di assolvere all'obbligo scolastico e formativo.

## L'obbligo scolastico e formativo

I ragazzi che giungono in Italia hanno una scolarità in media di 8 anni. Abbiamo avuto modo di constatare come siano particolarmente bravi ad acquisire in tempi brevi una sufficiente capacità di comunicare in italiano. I corsi di alfabetizzazione di lingua italiana costituiscono la prima tappa necessaria per un positivo percorso di integrazione. In questi anni abbiamo assistito a un fiorire di iniziative da parte sia delle scuole pubbliche che delle organizzazioni del privato sociale che hanno sviluppato tecniche e strumenti per velocizzare i tempi di apprendimento, valorizzando le competenze già acquisite. L'inserimento nelle scuole per i minori stranieri è possibile anche senza permesso di soggiorno. I CTP dedicano dei corsi per conseguire la licenza media, facendo recuperare del tempo prezioso. L'età del ragazzo è importante nell'elaborazione del progetto personalizzato: per un ragazzo che manifesta interesse e presenta attitudini nello studio, è più facile costruire un percorso scolastico se ha un'età inferiore ai 16 anni, altrimenti l'obiettivo immediato diventa un corso professionale e il successivo inserimento lavorativo anche con un contratto di apprendistato. L'alternanza scuola-lavoro, ovvero l'avvio di stage lavorativi attraverso gli istituti professionali, costituisce una preziosa opportunità per il ragazzo in quanto, oltre a fornire una concreta esperienza, potrebbe trasformarsi in un'offerta di lavoro.

## LA CERTIFICAZIONE "CELI IMPATTO" NELL'ESPERIENZA DEI CENTRI TERRITORIALI PERMANENTI (CTP)

Sandra Monaco \*

Nel corso dell'anno scolastico 2006/07, in collaborazione con il CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia e con l'ausilio della Regione Emilia Romagna, è stato realizzato un progetto per la creazione di un certificato di competenza linguistica di italiano L2 rivolto a un pubblico di adulti stranieri poco scolarizzati, il CELI IMPATTO, che corrisponde al livello A1 del Quadro Comune Europeo<sup>1</sup>. Per meglio delineare il significato del progetto, a cui hanno collaborato attivamente il 10° CTP di Modena e il 10° CTP di Roma, sarà bene riconnettersi ai punti cardine che, nell'evoluzione delle conoscenze, delle norme e degli atti d'indirizzo relativi al mondo dell'Educazione degli adulti in generale, e dei Centri Territoriali di Educazione Permanente in particolare, identificano la ragion d'essere profonda di tale proficua collaborazione.

### *I riferimenti nell'Educazione degli Adulti (EdA)*

- > Il primo documento da prendere in considerazione è il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (Commis-*

---

\* Responsabile Esami CELI - SinnoS CELI Lazio.

<sup>1</sup> Il progetto *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione* è un progetto di ricerca promosso dal CVCL - Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica dell'Università per Stranieri di Perugia. L'obiettivo era quello di analizzare le problematiche connesse all'integrazione di lavoratori immigrati in Italia, delineando i contorni di un unico percorso di apprendimento e certificazione, strutturato secondo tre livelli di competenza (dall'A1 al B1), così come definiti dai parametri del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue del Consiglio d'Europa. Cfr. L. Rocca (a cura di), *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione. Definizione dell'utenza-Specificazioni degli esami-Prospettive future*, Guerra Edizioni 2008.

sione delle Comunità Europee - Bruxelles - ottobre 2000), che succede di pochi mesi al Consiglio Europeo di Lisbona (marzo 2000), nell'ambito del quale si delineano i campi d'azione prioritari dell'EdA, tra i quali emerge il "garantire un accesso universale e permanente alle azioni d'istruzione e formazione per consentire l'acquisizione o l'aggiornamento delle competenze necessarie a una partecipazione attiva ai progressi della società della conoscenza". Si prende infatti coscienza della rapida evoluzione verso una società ed un'economia basate sulla conoscenza, proiettate sullo sfondo di un mondo sociale e politico complesso, che si muove e si modifica in un'ottica di tipo sistemico, dove le interrelazioni sono così profonde e vaste da poter indurre uno spaesamento rispetto alle possibilità individuali di riuscire ad essere gli artefici della propria vita, contribuendo attivamente alla società ed imparando ad accettare la diversità culturale, etnica e linguistica.

Da qui discendono due degli obiettivi fondamentali per l'Educazione degli adulti: la promozione di una cittadinanza attiva e l'occupabilità, ai quali si aggiungono quelli dell'integrazione e della coesione sociale.

- Il secondo riferimento è un documento prodotto dalla Conferenza Unificata Stato-Regioni del 2 marzo 2000, per la riorganizzazione ed il potenziamento dell'educazione permanente degli adulti, nel quale si sottolinea come i processi di razionalizzazione dei sistemi di EdA europei siano fortemente mirati ad obiettivi sociali, tra i quali emerge l'accoglienza ai cittadini immigrati.
- Terzo documento fondante è la Direttiva n° 22 del 6-2-01, emanata dal Ministero della Pubblica Istruzione, "Linee guida per l'attuazione, nel sistema dell'istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza Unificata il 2 marzo 2000" che fa seguito e rimanda alla Ordinanza Ministeriale 455 del 29-7-97, che istituisce i Centri Territoriali di Educazione Permanente. Tra gli obiettivi prioritari troviamo "l'alfabetizzazione funzionale della popolazione adulta che consideri i differenziati bisogni di istruzione delle persone e di promozione culturale nei contesti locali". Per "alfabetizzazione funzionale" si intende il proces-

so di acquisizione della capacità di leggere e scrivere, nonché la padronanza dei nuovi alfabeti, finalizzato allo sviluppo personale, all'agire efficace nel gruppo sociale e nella comunità di appartenenza e all'esercizio consapevole del pieno diritto di cittadinanza attiva. Evidentemente vi sono degli specifici gruppi, tra i quali i cittadini immigrati, per i quali l'alfabetizzazione funzionale si configura come uno strumento di prevenzione dell'esclusione sociale.

La Direttiva pone particolare attenzione alla verifica, valutazione e certificazione dei percorsi, allo scopo di consentirne la leggibilità ed il loro riconoscimento in successivi momenti di istruzione e formazione, facendo esplicito riferimento ad altri sistemi di certificazione nazionali, comunitari ed internazionali, in particolar modo per quanto concerne l'italiano lingua straniera, l'inglese e l'informatica.

- Infine, il 23 ottobre 2006 la Commissione Europea invia una Comunicazione agli Stati membri, per sollecitare lo sviluppo di sistemi più efficaci di apprendimento degli adulti, dal titolo slogan "Non è mai troppo tardi per imparare". Sono delineate cinque sfide che necessitano di essere affrontate con urgenza.
  - Eliminare gli ostacoli alla partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione, che rimane ancora limitata e sbilanciata, in particolare per coloro che hanno bassi livelli di formazione iniziale.
  - Assicurare la qualità dell'apprendimento degli adulti, sia in relazione allo sviluppo professionale del personale docente che inserendo metodologie innovative e materiali didattici adeguati.
  - Introdurre sistemi di riconoscimento e di validazione dei risultati dell'apprendimento, che risultano essenziali per motivare gli adulti al *lifelong learning*.
  - Investire negli immigrati e nella popolazione che invecchia, attraverso un'offerta di istruzione e formazione rispettosa dei bisogni del discente.
  - Dotarsi di indicatori e benchmark, necessari per disporre di dati attendibili, giacché quelli attuali sono limitati e gli interventi di analisi e di monitoraggio dei risultati dell'apprendimento degli adulti sono ancora insufficienti.



Questi concetti guida che, come un filo rosso, accompagnano gli ultimi due decenni di elaborazioni sull'Eda, rappresentano il focus della collaborazione tra Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica (CVCL) dell'Università di Perugia e CTP. Il primo passo di tale percorso comune è consistito nel delineare il profilo dell'utenza potenzialmente interessata al Certificato CELI IMPATTO, analizzando quindi i bisogni della popolazione in oggetto (nel caso trattato gli adulti immigrati), per giungere alla costruzione di un percorso all'interno del quale sono stati sviluppati parallelamente il curriculum didattico, incentrato su un sillabo funzionale rispettoso sia delle finalità educative a cui tendere che degli obiettivi specifici da raggiungere, e la costruzione del certificato secondo i dettami del *Quadro Comune Europeo delle lingue*, tenendo presente le esperienze internazionali già consolidate.

### *I cambiamenti dei bisogni formativi nell'universo dell'EdA*

Uno degli ambiti di più urgente intervento rispetto all'EdA, come rilevato anche da un recente documento a cura di G. Boschini<sup>2</sup> è la costruzione di un modello condiviso per l'analisi dei bisogni formativi. Diverse sono le ricerche in merito, svolte per lo più nei vari ambiti territoriali, ma i dati sono difficilmente raggruppabili in categorie che consentano una lettura organica, a causa dell'assenza di un modello condiviso. Ciò che ovunque risulta evidente è che i bisogni formativi degli adulti *tout court* si vanno sempre più modificando e il disagio sociale innescato dalla necessità di riconversioni professionali si associa ad un profondo disagio psicologico: una problematica di vita sempre più complessa, che implica cambiamenti sempre più accelerati, rischia di lasciare chi non ha le basi culturali, strumentali e formali che permetterebbero di confrontarsi meglio con tale realtà, ai margini di un universo nel quale, fino a poco prima, era perfettamente inserito. Molteplici e multiformi sono i bisogni cultu-

---

<sup>2</sup> Indicazioni per l'analisi della domanda regionale di EdA - PLAN - IRRE ER - Dip. Scienze Educazione Università Bologna, giugno 2006.

rali e formativi in una società tecnologicamente avanzata dove però il livello culturale di massa non riesce a tenersi al passo con la velocità di trasformazione della società; cresce l'emarginazione sociale, aumentano i drop-out e gli anziani rivendicano spazi intellettuali e fisici di presenza concreta. Anche coloro che sono in possesso di titoli di studio superiori, infine, hanno bisogno di appropriarsi di nuovi alfabeti, per poter competere in una logica serrata di confronto sociale. Ecco quindi la necessità di una alfabetizzazione funzionale, che riguarda fundamentalmente l'area linguistica e quella informatica.

### *Il fenomeno dell'immigrazione: nuovi bisogni*

Gli anni '90 segnano l'emergere del fenomeno dell'immigrazione, ed il nostro Paese fatica a darsi una regolamentazione ed una struttura realmente adeguata al nuovo contesto sociale che si va disegnando. Nell'ultimo decennio in particolare emerge quindi nei CTP il forte aumento della presenza di cittadini immigrati. Cercando di ricostruire il profilo dell'utenza afferente ai CTP a livello nazionale, nel contesto dei corsi di italiano L2 di livello base (e quindi finalizzati al raggiungimento del livello A1), si può far riferimento ad un'indagine di F. Carchedi<sup>3</sup>. Si riportano qui gli elementi utili alla costruzione di un'ipotesi di lettura dei bisogni, notando come quelli formativi e quelli legati alla pratica dei diritti fondamentali della persona e dei diritti di cittadinanza siano strettamente connessi.

- Gli immigrati, soprattutto di prima generazione, si collocano nella fascia secondaria dei mercati del lavoro locali, quella non garantita, lasciata libera dai disoccupati locali, senza grande possibilità di mobilità professionale.
- La collocazione nel mercato varia anche in riferimento al genere: i gruppi maschili sono inseriti nelle attività di fatica della piccola industria manifatturiera, nelle imprese di tra-

---

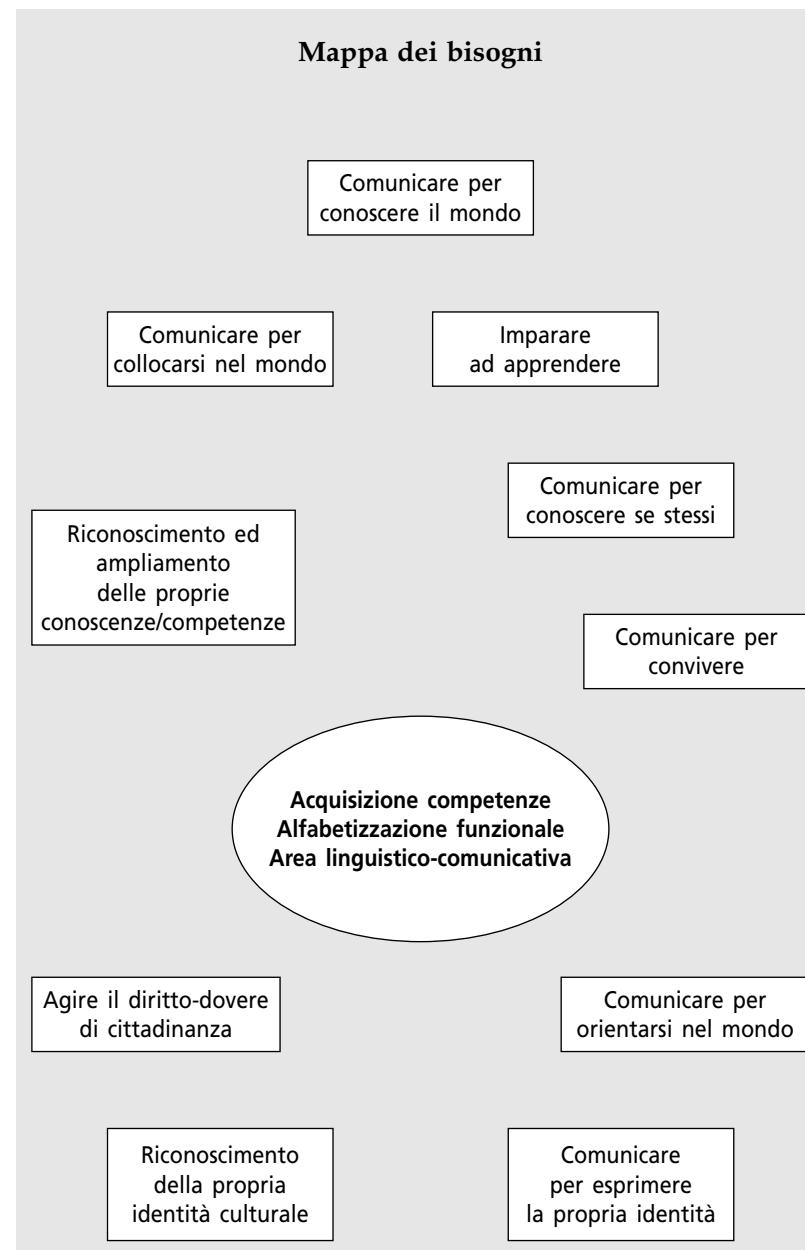
<sup>3</sup> "La condizione degli immigrati in Italia", in Agenzia Romana per la preparazione del Giubileo, *Migrazioni: scenari per il XXI secolo. Convegno internazionale, Roma 12-14 luglio 2000.*

sporto, nel settore edilizio e nell'agricoltura, mentre i gruppi femminili si inseriscono principalmente nei settori della cura alle persone, dagli anziani ai bambini, nonché delle persone non autosufficienti e dei portatori di handicap.

- La ricomposizione e la costruzione della famiglia nucleare, attraverso i processi di ricongiungimento, rafforza la propensione degli immigrati alla stabilizzazione nel nostro Paese. Nell'ultimo decennio infatti, la componente femminile aumenta molto più di quella maschile, con una variazione, in termini assoluti, del 33%.

Carchedi mette in evidenza come i bisogni formativo-culturali degli immigrati non siano successivi a quelli concernenti la dimensione lavorativo-alloggiativa o sanitaria, ma presenti e caratterizzanti ogni fase dell'esperienza migratoria condizionandone gli sviluppi e gli esiti, a seconda delle risposte che ricevono dalle istituzioni del nostro Paese.

Alla luce di quanto esposto, si può schematizzare una mappa di bisogni fortemente interrelati, che interagiscono in un'ottica sistemica e complessa. Il centro della rete è la necessità dell'acquisizione di competenze linguistico-comunicative, senza le quali sia i bisogni primari di sopravvivenza (vitto, alloggio, occupazione) che quelli, altrettanto primari, di comunicazione, non potranno trovare una risposta di livello soddisfacente. Appare evidente, quindi, come i bisogni di comunicazione siano strettamente sinergici ai bisogni relativi a un migliore esercizio del diritto di cittadinanza.



### *La valenza del CELI IMPATTO nei CTP*

Come già esposto uno dei target dell'EdA, e quindi del circuito dei CTP, è garantire il riconoscimento delle competenze e delle conoscenze in possesso del soggetto, siano queste acquisite in percorsi educativi formali, informali o non formali. Nella normativa si fa inoltre chiaro riferimento (*Cfr. Direttiva M.P.I. n° 22 del 6 febbraio 2001*) all'utilizzo, a tal fine, dei sistemi di certificazione nazionali, comunitari ed internazionali, con particolare riguardo all'italiano L2.

Dall'a.s. 2000-01 è in atto un proficuo rapporto di collaborazione tra il CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia ed i CTP a livello nazionale, in particolar modo con la rete dei CTP di Roma e del Lazio e di Modena e Bologna, presso i quali si svolgono gli esami di Certificazione CELI dei livelli finora predisposti, dall'A2 al C2, in forza di una Convenzione che riconosce il ruolo e la competenza dei CTP permettendo agli utenti un accesso privilegiato sotto il profilo dei costi relativi alla tassa di iscrizione. Solo nella Rete dei CTP di Roma e Lazio i certificati CELI dei vari livelli rilasciati negli ultimi quattro anni sono circa 1000. Il bacino interessato si allarga di anno in anno grazie all'ottima spendibilità sociale della Certificazione CELI nei campi educativo, formativo, professionale ed alla ricaduta sul piano puramente personale.

Coloro che hanno intrapreso la stimolante avventura di svolgere la loro professione all'interno dei CTP in quanto docenti di italiano L2, sanno bene che la forte motivazione all'acquisizione delle competenze linguistico-comunicative in lingua italiana, presupposto per il pieno soddisfacimento dei bisogni appena enunciati, è il motore delle suddette esperienze di apprendimento. Ciò permette a persone portatrici di una storia e di un progetto migratorio ognuno differente dall'altro di trovarsi diverse ore a settimana a condividere uno spazio di reale multiculturalità e di reciproco rispetto, spesso a costo di non pochi sacrifici per riuscire a conciliare le esigenze lavorative o familiari con quello che molte volte diviene un obiettivo primario.

In questo scenario, le valenze del CELI IMPATTO sono

molteplici, e travalicano l'evidenza di quella relativa all'acquisizione di una certificazione linguistica. La popolazione coinvolta nei corsi di alfabetizzazione strumentale e funzionale di livello A1 infatti, in quanto scarsamente scolarizzata, è la più fragile sotto il punto di vista della possibilità di riuscire a sciogliere il nodo della deprivazione culturale e linguistica per poter immaginare un percorso che porti dalla precarietà di un'acquisizione in assoluto autoapprendimento, mutuato dal gruppo di appartenenza, ad una dimensione di reale processo di acquisizione linguistico-comunicativa. Ma la stessa popolazione è anche la più motivata a colmare il gap che la tiene lontana dalla conquista di una identità sociale più stabile e accreditabile dal sistema-nazione nel quale tende ad inserirsi.

Anche in seguito al processo di validazione del CELI IMPATTO che si è svolto nelle reti dei CTP che hanno preso parte al progetto, si è reso possibile esplicitare i seguenti elementi, utili alla formazione di un orizzonte di significato in relazione alla validità della proposta:

- La partecipazione a un corso di italiano L2 avente come coronamento (non obbligatorio!) l'accesso alla Certificazione CELI IMPATTO dell'Università per Stranieri di Perugia, riconosciuta a livello internazionale e spendibile anche nei Paesi di origine, ha rafforzato sia la motivazione intrinseca che quella estrinseca all'acquisizione della L2 in oggetto.
- Per gli immigrati adulti con scarsa scolarizzazione, la certificazione A1 diventa il segno tangibile del raggiungimento, anche sul piano formale, dello stadio di alfabetizzazione funzionale.
- Il curriculum di un corso che voglia condurre chi lo desidera alla Certificazione prevede un approccio metodologico-didattico orientato sulla direttrice dell'apprendimento situato, che si realizza nell'agire in uno specifico contesto e in riferimento a specifici problemi; esso ha il pregio della concretezza ed include la possibilità di trasferire le conoscenze e le competenze acquisite ai nuovi contesti.

Tutto ciò, unito all'acquisizione o alla messa a livello di competenze trasversali quali la capacità di generalizzare, memorizzare, sapersi concentrare etc. contribuisce a formare un humus fertilissimo, sul quale innestare le successive esperienze di formazione, linguistica e non.

Quanto esposto ha avuto un'immediata ricaduta in due diversi ambiti:

- l'aumento dell'impegno profuso dai corsisti in relazione alle modalità di partecipazione al processo di apprendimento e quindi la stabilizzazione della frequenza degli stessi ai corsi, purtroppo solitamente soggetta ad una serie di variabili che la rendono invece quanto mai precaria.
  - L'aumento dell'autostima e della sensazione di divenire finalmente protagonisti del proprio progetto di vita, derivante sia dalla partecipazione ad un corso finalizzato all'ottenimento di una Certificazione formale, sia dal circolo virtuoso che si produce nel rapporto tra impegno profuso e risultati ottenuti.
- Il raggiungimento dell'obiettivo, inoltre, produce nuova gratificazione e spinge alla continuazione del percorso formativo: si sono gettate le basi perché l'esperienza perduri nel tempo e sia scintilla di ulteriori, gratificanti esperienze.

L'esperienza di questi anni nei quali all'interno dei CTP si è promossa la cultura della Certificazione mostra che il processo ha ricadute importanti anche sul versante della professione docente. Questo infatti, avendo come orizzonte conclusivo del corso l'accesso al CELI IMPATTO (per i corsisti che siano interessati), modifica qualitativamente l'approccio didattico stesso: spesso il contatto con il mondo della Certificazione è un viaggio stimolante e ricco di opportunità formative e di approfondimento. Ciò contribuisce ad elevare lo standard formativo ma anche il livello di soddisfazione e gratificazione degli insegnanti, che di nuovo permette il reinvestimento delle energie nel miglioramento della propria prestazione professionale.

Un'ultima notazione è di carattere squisitamente sociale: tenendo presente che lo status socio-economico dell'utenza interessata al certificato è classificabile in termini di deprivazione, il CVCL, in accordo con i CTP, propone il CELI IMPATTO ad un costo estremamente contenuto. In questo contesto, sarebbe di grande valenza socio-educativa se, preso atto della validità della proposta, da parte delle agenzie formative preposte allo sviluppo dell'EDA, si ravvisasse la necessità di intervenire anche a livello finanziario per cogliere un'opportunità di concretizzare gli intenti che sono alla base di tutti i documenti, comunitari e nazionali, relativi all'educazione degli adulti e, in particolare, delle fasce più deboli.

## INDICE

<i>Introduzione</i> .....	pag.	3
<i>In questo sussidio</i> .....	»	5
<b>Integrazione: un percorso accidentato</b> <i>di Chiara Peri</i> .....	»	7
<b>Il progetto “Navigo, dunque parlo”</b> <i>di Emanuela Limiti</i> .....	»	17
<b>Insegnare italiano al Centro Astalli</b> <i>di Giuseppe Trotta</i> .....	»	30
<b>Scuolemigranti: un soggetto composito e nuovo nel panorama dell’insegnamento dell’italiano L2 agli stranieri</b> <i>di Augusto Venanzetti</i> .....	»	46
<b>Istituzione e finalità dei Centri Territoriali Permanenti (CTP)</b> <i>di Enrica Zabeo</i> .....	»	56
<b>L’esperienza di due Centri Territoriali Permanenti (CTP) di Roma</b> <i>di Lucia Caioli e Rita Prudente</i> .....	»	60
<b>Il ruolo delle comunità etniche</b> <i>di Emanuela Limiti</i> .....	»	70
<b>L’alfabetizzazione: note sul metodo di insegnamento</b> <i>di Cesare Spada</i> .....	»	75
<b>Il percorso (ad ostacoli) di integrazione degli adolescenti e giovani adulti non comunitari</b> <i>di Nadio A. La Gamba</i> .....	»	79
<b>La certificazione CELI IMPATTO nell’esperienza dei Centri Territoriali Permanenti (CTP)</b> <i>di Sandra Monaco</i> .....	»	91

**3F PHOTOPRESS**

Viale di Valle Aurelia, 105  
00167 Roma - Tel. 06.3972.4606  
E-mail: [tipo@3fphotopress.it](mailto:tipo@3fphotopress.it)

*Stampato nel mese di dicembre 2009*