

Indice

Presentazione	pag. 3
Introduzione	pag. 4
1. La formazione linguistica per gli immigrati	pag. 7
1.1. Uno sguardo al panorama europeo	
1.2. Il contesto italiano	
1.3. La verifica della volontà di integrarsi: tratti distintivi ed elementi comuni	
1.4. Il contesto toscano	
2. Attori, corsi, allievi: il quadro che emerge dal Sistema Informativo Regionale dei Corsi di Lingua Italiana L2 (SIRCLI)	pag. 31
2.1. Introduzione. Il data base <i>on line</i> SIRCLI	
2.2. Gli attori (soggetti gestori)	
2.2.1. Il profilo dei soggetti gestori	
2.2.2. Reti e strategie di prossimità	
2.2.3. I docenti di italiano L2	
2.3. I corsi e gli allievi	
2.3.1. Premessa	
2.3.2. I corsi attivati e conclusi: un quadro complessivo	
2.3.3. Gli allievi: profili anagrafici e socio-professionali	
3. La voce degli operatori	pag. 68
3.1. Una utenza che cambia rapidamente: le conseguenze dei recenti provvedimenti normativi	
3.2. Eterogeneità dei gruppi classe, discontinuità nella partecipazione	
3.3. Le relazioni nei territori	
3.4. Proposte per migliorare l'offerta linguistica	
Punti di attenzione e prospettive di lavoro	pag. 96

Appendice

Allegato 1: Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCERL) – Consiglio d'Europa 2001 pag. 107

Allegato 2: Il Sistema Informativo Regionale dei Corsi di Lingua Italiana L2 (SIRCLI) pag. 113

Allegato 3: Soggetti gestori di corsi L2 che hanno compilato la scheda A SIRCLI e numero corsi inseriti (schede B) – Dati al 31 marzo 2014 pag. 119

Allegato 4: Le schede di rilevazione utilizzate da SIRCLI pag. 125

Allegato 5: I *Focus Group* con gli operatori pag. 137

Riferimenti bibliografici pag. 140

Presentazione

Un reale processo di integrazione della popolazione straniera, bidirezionale e non assimilativo, non può prescindere dalla conoscenza della lingua italiana.

È grazie alla conoscenza di una lingua comune, infatti, che uomini e donne di differenti culture e nazionalità possono interagire e socializzare tra loro, scambiarsi opinioni e condividere determinate rappresentazioni del mondo, entrare a contatto reciproco con la diversità. Inoltre, per gli immigrati stranieri tale conoscenza condiziona non poco le opportunità di rendimento e avanzamento nel lavoro e di costruzione del proprio capitale relazionale, ovvero il loro pieno inserimento sociale.

Promuovere pertanto l'apprendimento dell'italiano permette di sostenere lo sviluppo delle potenzialità personali e contemporaneamente contribuisce a rafforzare la coesione sociale e lo snodo fondamentale del processo d'integrazione.

Per questi motivi, l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri rappresenta, di fatto, una vera e propria politica migratoria sulla quale la Regione è fortemente impegnata, così come evidenziato nel "Piano di indirizzo integrato per le politiche migratorie 2012-2015", dove questo ambito costituisce un asse strategico di intervento.

In tal senso, negli ultimi anni la Regione ha avviato una politica di promozione dei corsi di lingua italiana nel quadro della programmazione delle risorse del Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi terzi, coinvolgendo e sviluppando sinergie con il territorio che in molti casi hanno assunto forme di vere e proprie reti territoriali. Una parte importante del lavoro prodotto in questo ultimo anno è stata dedicata alla costruzione di un sistema informativo regionale di raccolta dati sulla formazione linguistica per adulti stranieri, denominato SIRCLI, all'interno di un processo condiviso di messa in rete delle informazioni.

L'indagine che presentiamo rappresenta l'esito di questo percorso, che fornisce ai cittadini un quadro conoscitivo dei soggetti erogatori e delle caratteristiche dei corsi finora effettuati, nonché un primo monitoraggio dei risultati prodotti sui diversi territori: un contributo importante per la programmazione futura.

Stefania Saccardi

*Vicepresidente ed Assessore al Welfare, Politiche per la casa,
Integrazione socio-sanitaria della Regione Toscana*

Introduzione

*Favorire la diffusione della conoscenza della lingua italiana
anche ai fini della promozione di una cittadinanza attiva
per lo sviluppo di una nuova società
in un contesto di pacifica convivenza tra persone delle più varie origini e nazionalità
(L.R. n.29/2009, preambolo, comma 8)*

Il lavoro che presentiamo ha origine dall'attività che da diversi anni la Regione Toscana sta portando avanti sul tema della formazione linguistica per migranti. Da ciò è derivato un interesse conoscitivo per tentare di fornire un primo monitoraggio sul composito panorama dell'offerta linguistica per adulti stranieri.

Il tema della conoscenza della lingua per migranti è questione aperta per almeno tre validi motivi. Innanzitutto l'erogazione di servizi di formazione linguistico-sociale è una realtà variegata, nella quale operano soggetti eterogenei (Centri Territoriali Permanenti, terzo settore, istituti scolastici e così via) con funzioni e modalità talvolta complementari. In secondo luogo risulta particolarmente significativo studiare sia l'organizzazione dei corsi sia il profilo degli utenti coinvolti e dei risultati raggiunti poiché sono scarsi i lavori su questo tema. Infine, le politiche di formazione linguistica, hanno ricevuto un notevole impulso a partire dai recenti sviluppi della normativa sull'integrazione, e la connotazione tipicamente locale delle politiche per l'integrazione dei migranti fa sì che sia questo il livello di governo da indagare con maggiore attenzione se si intendono cogliere dinamiche concrete dei processi di inclusione. Questo rapporto rappresenta quindi un osservatorio privilegiato per l'analisi di tali politiche.

Gli obiettivi che il lavoro si propone sono: a) offrire un quadro conoscitivo il più accurato possibile su soggetti coinvolti nell'erogazione di corsi di formazione linguistica per cittadini stranieri, sui corsi stessi e sugli allievi; b) approfondire le strategie portate avanti nei territori in termini di "reti" ed infine; c) indagare le criticità emerse e gli elementi positivi da valorizzare all'interno di una riflessione più generale sulle politiche di integrazione.

Di seguito esponiamo il percorso che ha portato alla costruzione del modello di analisi, nonché la metodologia adottata.

L'indagine è organizzata attorno alle seguenti dimensioni tra loro interconnesse:

- Analisi dei soggetti che erogano i corsi (tipologia, esperienze pregresse, risorse umane impegnate nell'insegnamento dell'italiano L2 ecc).

- Disegno organizzativo dei corsi (sedi, target, livelli in base al Quadro comune europeo di riferimento, personale coinvolto e così via) e i profili degli utenti.
- Composizione delle reti attivate (dove sono nate, da chi è venuto l'input, per quale motivo, il funzionamento e gli sviluppi).
- Rilevazione delle criticità e punti di forza.

È dunque guardando a questo insieme di fattori che è possibile migliorare l'offerta formativa, la programmazione del piano corsi e delle risorse umane e finanziarie messe a disposizione.

Dal punto di vista metodologico sono stati utilizzati strumenti standard (questionari) e non standard (*focus group*). Il progetto sul campo si articola in tre fasi principali. Una fase iniziale di mappatura dei soggetti da coinvolgere che ha costituito il *database* Sistema Informativo Regionale dei Corsi di Lingua italiana SIRCLI¹. Una seconda di avvio della rilevazione *on line* tramite questionari auto somministrati, strutturati in quattro schede elaborate e validate dal gruppo di lavoro sui fenomeni migratori e dal gruppo tecnico della Rete degli Osservatori sociali (vedi paragrafo 2.1. e appendice): A) Scheda gestore; B) Scheda corso; C) Scheda allievo; D) Scheda valutazione. Tutti i soggetti identificati con la prima mappatura hanno ricevuto l'invito a compilare i questionari, con accesso alla procedura informatizzata tramite un apposito *link*. Grazie alle conoscenze emerse con l'analisi quantitativa dei dati, la terza fase ha preso avvio con la realizzazione di quattro *focus group* territoriali (vedi appendice). Anche in questo caso la griglia delle questioni da affrontare nei focus e la selezione dei partecipanti è stata condivisa con il gruppo di lavoro sui fenomeni migratori della Rete degli Osservatori.

La rilevazione dei dati ai fini della presente indagine è stata condotta da metà ottobre 2013 al 31 marzo 2014.

Il rapporto, che non ha la pretesa di porsi come una ricostruzione esaustiva del panorama, è organizzato in tre parti. Si parte dall'approfondimento del quadro europeo sulle politiche e pratiche relative all'integrazione linguistica per concentrarsi poi, attraverso l'analisi di alcuni contributi, sulle strategie nazionali di integrazione degli immigrati maggiormente riconosciute come modelli, collegandole al tema della conoscenza della lingua seconda come misura di integrazione. Partendo dall'approccio europeo in materia, ci soffermiamo infine su alcuni Stati per poi arrivare al caso toscano. La seconda parte tratta l'approfondimento empirico dei questionari inseriti nel SIRCLI: al centro dell'analisi sono gli attori che erogano i corsi, gli utenti e le

¹ Il Sistema Informativo Regionale sui Corsi di Lingua Italiana (SIRCLI) nasce dal lavoro della Rete Regionale degli Osservatori sociali, in collaborazione con il Settore "Politiche per le persone immigrate" della Regione Toscana. Il SIRCLI è uno strumento di monitoraggio permanente delle attività di insegnamento della lingua italiana per adulti stranieri realizzate sul territorio regionale da soggetti pubblici e privati. Per maggiori informazioni consultare il paragrafo 2.1 e l'appendice.

caratteristiche organizzative dei corsi. Il terzo capitolo è dedicato all'approfondimento di quanto emerso dai *focus group* al fine di individuare gli aspetti positivi e i nodi critici. Infine, nelle conclusioni si riportano alcune possibili traiettorie di sviluppo per un sistema toscano di formazione linguistica indirizzato ad adulti stranieri.

1. La formazione linguistica per gli immigrati

1.1. Uno sguardo al panorama europeo

In queste pagine presentiamo, in modo sintetico e schematico, il quadro europeo sulle politiche e pratiche relative all'integrazione linguistica. Il capitolo, attraverso l'analisi di alcuni contributi della letteratura sociologica, si concentra sulle strategie nazionali di integrazione degli immigrati maggiormente riconosciute come modelli, collegandole al concetto di cittadinanza sociale di cui la conoscenza della lingua L2 rappresenta un aspetto centrale. La conoscenza della lingua è un diritto, una concessione, un obbligo? Partendo da questa prospettiva posta in forma interrogativa ripercorriamo come si configura l'approccio europeo in materia e come viene declinata l'integrazione linguistica in alcuni Stati per poi soffermarci sul caso italiano.

Nelle politiche europee dell'ultimo decennio, come evidenziano Ambrosini e Campomori (2012) si è cominciata ad identificare una direzione di *policy* che sembra accomunare i paesi dell'Unione europea per quanto riguarda l'integrazione degli stranieri. Ad essa viene spesso assegnata l'etichetta di neoassimilazionismo, con il quale si fa riferimento al fatto che i paesi UE riconoscono pressoché unanimemente che una conoscenza della lingua e della società di accoglienza è condizione imprescindibile per l'integrazione dei migranti. Questo concetto è ribadito anche nel principio n. 4 degli "Integration common basic principles" varato dall'Unione europea e successivamente riaffermato nel Patto europeo su immigrazione e asilo approvato nel 2008. In termini pratici, la realizzazione di questo principio ha significato l'introduzione di percorsi di integrazione attraverso la somministrazione di test linguistici e/o di conoscenza della cultura e della storia del paese ospite, nonché la predisposizione di corsi di integrazione obbligatori. Le aree su cui punta l'integrazione civica sono principalmente tre: la conoscenza del paese ospite, della sua lingua e dei suoi valori. La verifica dei requisiti di integrazione si può applicare: i) nella fase di ingresso con l'intento di selezionare i flussi in entrata (pre-ingresso) ii) oppure dopo in quanto tali requisiti sono la preconditione per ottenere un permesso di lungo periodo oppure per avere accesso alla cittadinanza (post-ingresso).

In generale come osserva Goodman (2010) gli Stati riceventi tendono a chiedere di più ai nuovi arrivati, in termini di requisiti e prove di integrazione, ricodificando la cittadinanza come una relazione contrattuale. Rispetto alla posizione liberale, che vede la cittadinanza come un veicolo di integrazione, il dibattito scientifico sottolinea che si torna verso una concezione almeno parzialmente più conservatrice e restrittiva della cittadinanza come premio all'integrazione. Che la cittadinanza non sia un pacchetto di diritti uguali per tutti non è un'eccezione ma una regola, oggi ancor più visibile con la presenza di cittadini e cittadine di origine straniera. Il concetto di cittadinanza, come sottolinea Zincone (2000), è utile per osservare in modo critico e costruttivo il livello di

tutela ed i diritti di cui godono le persone nei sistemi politici. Marshall (1950) ha chiamato l'insieme di questi diritti civili, politici e sociali "cittadinanza", indicando pertanto il complesso dei benefici che conseguono dall'ammissione in un sistema politico. Ma si tratta di un'ammissione spesso circoscritta solo a certe fasce di popolazione presenti sul territorio nazionale, spesso più inclusiva per alcuni e meno per altri. È proprio tra i così detti diritti sociali (educazione, tutela della salute, previdenza sociale, assicurazioni antinfortunistiche) che possiamo collocare il tema della conoscenza della lingua, le sue declinazioni nazionali e prospettive in relazione ai processi di integrazione.

Prima di concentrarci sulle strategie adottate in alcuni dei più importanti paesi europei per l'interazione linguistica dei migranti adulti, è utile ricostruire a grandi linee l'approccio europeo per l'apprendimento della lingua. Innanzitutto, nelle politiche dell'UE emerge un forte investimento, anche per i prossimi anni, verso la conoscenza della lingua del paese ospite, come afferma il punto 1.1 dell'Agenda europea dell'integrazione:

L'apprendimento della lingua è ampiamente riconosciuto come un fattore essenziale ai fini dell'integrazione. Sviluppare le competenze linguistiche significa avere migliori opportunità di lavoro, maggiore indipendenza e maggiore partecipazione al mercato del lavoro, specie delle immigrate. Le formazioni linguistiche e i programmi introduttivi devono essere finanziariamente e geograficamente accessibili. È importante offrire corsi di lingua il cui livello sia modulato in funzione delle conoscenze dei partecipanti e delle condizioni di apprendimento. Il QCERL (Quadro Comune Europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue), strumento di base elaborato dal Consiglio d'Europa per il reciproco riconoscimento delle qualifiche linguistiche, può rivelarsi utile per determinare il livello di competenza linguistica².

In questo contesto sono stati sviluppati una serie di strumenti volti a favorire lo scambio di buone prassi e conoscenze tra gli Stati membri, ma anche tra gli attori della società civile. Da una ricognizione effettuata da Brombo nel libro "Certifica il tuo italiano"(2014) si evidenziano il sito dell'UE per l'integrazione³, il Foro europeo dell'integrazione⁴ ed il modulo europeo d'integrazione dedicato all'apprendimento della lingua⁵ di cui riportiamo gli aspetti salienti: i) gli schemi pedagogici, ii) la struttura d'incentivi e iii) la valutazione di qualità.

² Per approfondimenti sul QCERL si rimanda all'appendice.

³ www.integration.eu.

⁴ <http://ec.europa.eu/ewsi/en/policy/legal.cfm>.

⁵ http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_25494_793453556.pdf.

- i. Per quanto riguarda gli schemi pedagogici il modulo definisce i criteri necessari al successo dei corsi. Innanzitutto, creare gruppi con un livello omogeneo in termini di background educativo, stabilire degli standard minimi di apprendimento che motivano la partecipazione degli allievi ed infine l'importanza dell'utilizzo del Quadro europeo di riferimento delle lingue del Consiglio d'Europa. Emerge un consenso comune tra gli Stati membri sul fatto che un livello A2 sia sufficiente per le necessità della vita quotidiana, mentre si debba puntare su un livello B2 per finalità occupazionali. Il modulo definisce, inoltre, come target group prioritari su cui focalizzare l'azione educativa i *newcomers* e coloro invece che hanno una lunga anzianità migratoria (*oldcomers*), ma che ancora non hanno seguito corsi di lingua.
- ii. Risulta poi essenziale l'esistenza di incentivi che aiutino e motivino gli immigrati. Gli Stati membri li declinano sotto forma di: benefici pratici per seguire i corsi (baby-sitter, rimborso delle spese d'iscrizione ecc.); azioni per migliorare il valore simbolico dei corsi organizzandoli per esempio in strutture universitarie; renderli obbligatori per poter beneficiare di assistenza sociale e/o ottenere la cittadinanza o il permesso di lungo periodo. È evidente che su questo punto l'uso del termine incentivo appare non adeguato, poiché si tratta di un obbligo e in linea con quanto precedentemente scritto rappresenta un tentativo di ricodificare la cittadinanza in un'ottica contrattuale.
- iii. Il terzo elemento di attenzione sottolinea l'importanza della valutazione della qualità dei corsi. Nel documento europeo si fa riferimento alla valutazione quantitativa e qualitativa dei corsi in termini di partecipazione degli allievi e frequenza, risultati dei medesimi in riferimento al QCERL, competenze dei docenti e così via (Brombo, 2014). Anche in virtù di ciò, il lavoro presentato in queste pagine intende fornire un primo quadro conoscitivo del fenomeno in Toscana attraverso un sistema di monitoraggio che, partendo dai soggetti che erogano corsi di lingua, arriva fino ai partecipanti dei corsi.

Riprendendo l'interrogativo da cui siamo partiti, approfondiamo ora le strategie nazionali di integrazione degli immigrati adottate in alcuni Stati membri – meglio conosciute come modelli – dal punto di vista del tema della conoscenza della lingua. Premesso che una corrispondenza piena tra i modelli e i vari casi nazionali non c'è mai stata (essendo questi per definizione idealtipi) e semplificando la copiosa letteratura in proposito, possiamo affermare che tre sono i modelli più utilizzati che hanno anche per il nostro caso le maggiori potenzialità descrittive: il modello assimilazionista, quello multiculturale e quello funzionalista (Castels, Miller, 2003, pag. 41).

Iniziamo con il trattare il noto modello assimilazionista che sul suolo europeo ha trovato in Francia la sua manifestazione più convinta. In questo contesto le politiche sono orientate verso una rapida omologazione anche culturale dei nuovi arrivati. È un modello che punta all'integrazione degli individui in modo unidirezionale ed i migranti, per poter far parte a pieno titolo della nazione, devono rendersi indistinguibili dalla maggioranza della popolazione francese. Benché oggi tale modello nella sua versione normativa ed esplicita sia difficilmente proponibile, alcuni elementi costitutivi permangono, come l'enfasi posta sull'apprendimento della lingua del paese ricevente (Ambrosini, 2005).

In relazione a ciò, nel 2003 è stato istituito il Contratto di Accoglienza e di Integrazione (CAI), applicato prima in via sperimentale e divenuto obbligatorio a partire dal 1° gennaio 2007. Il CAI è destinato essenzialmente ai migranti *newcomers* (dai 16 ai 65 anni), ma anche a stranieri regolarizzati che necessitano ancora di formazione linguistica. All'interno del Contratto ci sono cinque prestazioni che lo Stato offre ai migranti: la formazione civica; la formazione linguistica, che può arrivare fino a 400 ore; la sessione informativa sulla vita nel paese di accoglienza, denominata "Vivere in Francia"; un bilancio delle competenze professionali; eventuale supporto di un assistente sociale.

Gli elementi caratterizzanti l'integrazione linguistica in Francia sono almeno quattro. Il primo riguarda la riforma che collega il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue alla naturalizzazione, che si basa sul livello B1 orale come prerequisito d'accesso alla cittadinanza. Il QCERL viene utilizzato come punto di riferimento per la verifica del livello di francese «adeguato alla cittadinanza» e allo stesso tempo non è considerato un traguardo di arrivo nella conoscenza della lingua per lo straniero, bensì un percorso di apprendimento che si struttura in più fasi. Strettamente connesso a ciò, il secondo elemento concerne il DILF (Diploma di avviamento alla lingua francese) – creato per persone poco o per nulla scolarizzate – che ha come obiettivo la valorizzazione di ciò che il migrante ha appreso frequentando i corsi di francese. In un primo periodo l'impostazione partiva da un'ipotesi prettamente teorica in cui il migrante neo arrivato si recava all'Ufficio francese di integrazione e immigrazione e riceveva le informazioni per fare le sue duecento o quattrocento ore di corso in un solo blocco. Successivamente, a livello pratico le continue interruzioni del percorso per svariati motivi hanno fatto sì che le cose cambiassero a favore di un approccio più flessibile e fluido. Attualmente, al momento dell'arrivo viene offerto dallo Stato al migrante la possibilità di aver accesso alla formazione linguistica ma qualora non possa per motivi familiari, lavorativi o per altre cause, gli è permesso frequentare i corsi di lingua in qualsiasi momento del percorso di vita in Francia, senza che ciò comprometta la stipula del CAI. Il terzo aspetto concerne l'offerta formativa linguistica rivolta agli utenti poco o per nulla scolarizzati denominata "francese per la lingua professionale". Sono corsi legati all'impiego lavorativo che permettono di avere un

avanzamento di carriera, con il limite però di un apprendimento linguistico molto contestualizzato (Magand, 2014). Infine, osserviamo come quarto elemento l'attenzione nei confronti della professionalizzazione del settore della formazione linguistica, iniziato attraverso l'adesione dal parte degli organismi di formazione ad un marchio ministeriale di qualità denominato Francese lingua d'integrazione (FLI). Tale riconoscimento non è obbligatorio ed i soggetti che lo desiderano dopo l'apposita richiesta vengono valutati sulla base di parametri pedagogici di riferimento. Attualmente esistono 190 organismi di formazione insigniti del marchio FLI su un totale di seicento organismi presenti in tutto il paese (Magand, 2014). Per quanto riguarda le misure pre-ingresso, con la legge del 20 novembre 2007 viene sottolineata l'importanza del nesso tra ammissione e integrazione nella politica migratoria francese, stabilendo nuove norme per i ricongiungimenti familiari e introducendo il concetto di "integrazione all'estero". Coloro che desiderano ricongiungersi a parenti residenti in Francia devono presentare una domanda nel proprio paese di origine, che viene valutata sulla base della conoscenza della lingua francese e dei valori repubblicani che essi sono in grado di dimostrare. Nonostante una certa ambiguità di alcuni passaggi del testo di legge, che sembrerebbero suggerire un carattere facoltativo dei corsi di lingua ed educazione civica all'estero (si menziona infatti l'opportunità offerta agli aspiranti immigrati per motivi di ricongiungimento familiare di beneficiare di tale offerta formativa), l'art. 411 dello stesso chiarisce che la concessione del visto per entrare in Francia a fini di ricongiungimento è subordinata alla presentazione di un attestato di frequenza dei corsi (Quirico, 2012a).

Il modello multiculturale è stato declinato secondo modalità piuttosto diversificate tra loro, ma sostanzialmente è incardinato sul riconoscimento dei diritti di gruppo e di comunità, realizzato sempre in maniera moderata, ovvero ammettendo che possano esserci delle eccezioni. Tale modello - che ha caratterizzato Canada, Regno unito, Svezia e Olanda - punta ad accogliere gli immigrati come parte della popolazione stabile, valorizzando la loro cultura di origine e quindi le loro aggregazioni e concedendo abbastanza facilmente la cittadinanza. Per quanto riguarda la Gran Bretagna, il dibattito scientifico evidenzia che si è assistito ad una revisione del discorso pubblico multiculturale, rafforzando l'importanza dell'identità britannica e del patriottismo (Campomori, 2012; Ambrosini, 2012). Il "Nationality immigration and asylum Act" del 2010 ha inasprito le politiche sulla naturalizzazione, richiedendo il test di integrazione basato sulla conoscenza della vita nel Regno Unito, oltre alla competenza linguistica. Nel 2008 è stato approvato un green paper dal titolo "The path to citizenship: next steps in reforming the immigration system" che sostiene la necessità per i migranti di guadagnarsi il soggiorno e in ultima analisi la cittadinanza. Il base a questo documento la cittadinanza assume la connotazione di un percorso in tre tappe: dalla residenza temporanea (cinque anni), alla cittadinanza "probatoria" (probationary citizenship, da 1 a 5 anni), fino alla cittadinanza piena o al permesso di

residenza permanente. Il passaggio dal primo al terzo livello dipende dalle *performances* dimostrate dall'immigrato nell'offrire un contributo visibile e sostanziale alla società, oltre all'ineccepibilità del suo comportamento dal punto di vista giudiziario (Campomori, 2012).

In Olanda, come evidenzia l'interessante ricostruzione delle politiche fatta da Monica Quirico (2011, 2012b) già nel 1996 erano stati introdotti programmi di integrazione civica post-ingresso che prevedevano per i nuovi arrivati corsi di lingua e di educazione civica, a cui gli immigrati potevano partecipare su base volontaria. Nel 1998 tuttavia la facoltatività viene convertita, con la legge sull'integrazione dei *newcomers* (Wet Inburgering Nieuwkomers, WIN), nell'obbligo di compiere tutti gli sforzi necessari per partecipare ai programmi. I corsi erano finanziati congiuntamente dal governo nazionale e dalle amministrazioni comunali. I *newcomers* che non vi prendevano parte andavano incontro a sanzioni (Quirico, 2012b). A partire dal 2006 e 2007 con l'"Integration Abroad Act" ed il "Civic Integration Act" del 2007 si assiste ad un cambiamento sostanziale delle politiche, in cui il superamento del test alla fine dei corsi di lingua diventa un requisito sia per la riunificazione familiare sia per ottenere il permesso di soggiorno di lunga durata. Per quanto riguarda le misure pre-ingresso l'unica categoria interessata è quella degli immigrati per motivi familiari. In questo caso, i test sono effettuati presso le ambasciate e i consolati olandesi ed il livello di competenza linguistica all'inizio è stato l'A1 minus (conoscenza di base), innalzato però dal gennaio 2011 ad A1. Oltre al test linguistico, è previsto un test sulla conoscenza (anch'essa di livello elementare) della società olandese, basato su un filmato. Il governo non organizza corsi nei paesi di origine degli immigrati, che sono liberi di scegliere come prepararsi al test. Ciò che il governo si incarica di fare è unicamente fornire un pacchetto di informazioni e di esercizi, che i candidati possono acquistare. Una volta superato l'esame, il risultato deve essere convalidato dall'ambasciata/consolato, senza possibilità di ricorso in caso di esito negativo (Quirico, 2012b).

Per quanto riguarda le misure successive all'ingresso, il superamento del test di integrazione civica (che a sua volta verte sia sulle competenze linguistiche, sia sull'educazione civica) è condizione necessaria per il rilascio del permesso di soggiorno permanente; se il test non viene superato entro 3 anni e mezzo (5 per le categorie di migranti, come i rifugiati, che non hanno partecipato ai test pre-ingresso), il comune può imporre una multa (per un massimo di 500 euro, che salgono a 1.000 se dopo altri due anni il test rimane non superato). Così come per i test pre-ingresso, anche per quelli finalizzati al rilascio del permesso di soggiorno permanente sta all'immigrato scegliere le modalità di preparazione e sostenerne le spese, anche se sono previsti prestiti a tassi agevolati e il parziale rimborso delle spese sostenute per chi supera l'esame nei tempi previsti. Il test di integrazione civica costituisce de facto e de iure un requisito per l'acquisizione della cittadinanza; chi supera questo esame infatti è esonerato dal ripetere il test di integrazione previsto nell'ambito della procedura di

naturalizzazione (e a cui devono sottoporsi anche i cittadini UE che desiderino acquisire la cittadinanza olandese), di fatto identico al test predisposto per il rilascio del permesso di soggiorno permanente (Quirico, 2012b). Quanto ai residenti stranieri di più vecchia data, sono inclusi nei programmi di integrazione solo gli *oldcomers* non naturalizzati, mentre per quelli naturalizzati è introdotta la facoltatività della partecipazione, anche se in alcuni casi (immigrati che dipendono dall'assistenza sociale), le autorità comunali possono imporre la partecipazione ai programmi come condizione per l'erogazione dei sussidi.

Sicuramente il modello di integrazione civica olandese ha fatto scuola tra i paesi europei, che lo hanno applicato con declinazioni diverse e meno restrittive, come quello del pagamento dei corsi a carico dei migranti.

Infine il modello funzionalista del "gasterbaiter" - del quale Germania e Austria sono i prototipi- contempla migrazioni temporanee legate alla domanda di lavoro: eventuali concessioni offerte agli immigrati riguardo alla conservazione della propria lingua e cultura di origine non hanno finalità inclusive, quanto piuttosto funzionali allo scopo di poter più facilmente favorirne il ritorno e reinserimento nei loro paesi di origine qualora se ne dovesse verificare l'esigenza (Ambrosini, 2012).

Anche in questo modello la conoscenza della lingua tedesca è centrale nelle politiche sull'immigrazione. Con la legge del 2005, entrata in vigore due anni dopo a seguito di un intenso confronto politico, la questione del controllo dell'integrazione - considerata in modo unidirezionale verso i soli immigrati e non rivolta alla popolazione nella sua interezza, veniva definita come una combinazione di doveri e incentivi.

Per quanto riguarda la fase del pre-ingresso, in seguito a un emendamento alla legge del 2005, vengono introdotte nell'agosto del 2007 misure di integrazione pre-ingresso dei migranti per motivi familiari, che spostano la responsabilità primaria del processo di integrazione (oneri organizzativi e finanziari inclusi) dallo Stato all'immigrato, facendo leva in modo particolare sull'art. 7 della Direttiva UE sul diritto al ricongiungimento familiare (direttiva 2003/86/CE), che lascia aperta la possibilità per i singoli Stati di introdurre specifiche misure di integrazione nel paese di origine. La conoscenza della lingua tedesca richiesta dalla legge è il livello A1 e deve essere dimostrata dall'immigrato nell'ambasciata o consolato tedesco presso il proprio paese di origine al momento della richiesta del visto per immigrazione familiare, esibendo un certificato che attesti il superamento dell'esame. I corsi di preparazione all'esame e la formulazione del test stesso sono stati affidati al Goethe Institut, che rimane ancora oggi il riferimento principale, anche se con il tempo si sono attivati altri soggetti⁶. La

⁶ La quota di iscrizione ai corsi così come al test varia in base al livello dei prezzi del paese di origine degli immigrati; tende a essere superiore nelle aree rurali, per via delle maggiori spese che il fornitore dei servizi deve sostenere. La media internazionale è di 700 euro per il corso e di 50-70 euro (a seconda che il fornitore sia il Goethe Institut o altra istituzione) per il test (Quirico, 2012c).

frequenza tuttavia non è obbligatoria ed esistono diverse eccezioni⁷. Anche l'Austria prevede lo stesso iter, con alcune eccezioni: ad esempio per le persone che provengono dalla Turchia, a cui non è chiesto il test di lingua, frutto di un accordo precedente tra i due paesi.

La legge introduce l'obbligo, per coloro che hanno ricevuto un permesso di soggiorno dopo il 2005 e non possono dimostrare un'adeguata conoscenza della lingua tedesca, di partecipare a corsi di integrazione coordinati dallo Stato, nella fattispecie dall'Ufficio Federale per l'immigrazione e i rifugiati. Anche in questo caso la partecipazione ai corsi con conseguente superamento del test finale viene posta come condizione necessaria per ottenere il permesso di soggiorno permanente (Quirico, 2012c). Come nel caso olandese, per gli *oldcomers* la partecipazione è in linea di massima facoltativa ad eccezione di coloro che percepiscono sussidi. Tra i punti sottoposti all'attenzione dell'intervento di Feldmeier Garcia, all'interno dell'indagine "Certifica il tuo italiano" promossa dalla Fondazione Ismu, sul caso tedesco emergono i seguenti punti caratterizzanti: il sistema di corsi d'integrazione per stranieri; un sottosistema di corsi rivolti ad analfabeti e, parallelamente a quest'ultimo, un offerta per analfabeti la cui lingua madre è il tedesco. Si evince un sistema integrato di corsi che trae origine negli anni '80 e si sviluppa gradualmente nel tempo. L'attuale offerta formativa si basa sul QCERL e la legge sull'immigrazione garantisce a tutti un'offerta formativa fino al livello B1: questo rappresenta il livello di formazione che un immigrato può esigere dallo Stato tedesco. La Germania mette a disposizione 900 ore più eventuali 300, quindi con un massimo di 1200 ore, per corsi di tedesco o per corsi di alfabetizzazione. A ciò si aggiungono 30 o 60 ore per l'attività di orientamento, il cui scopo non è l'insegnamento della lingua, ma la trasmissione delle informazioni su storia, istituzioni, diritti e doveri. L'elevato monte ore discende da un'analisi condotta nel 2005 che evidenziava che il livello B1 non fosse raggiungibile in 600 ore poiché molti non superavano il test: in virtù di ciò lo Stato ha innalzato il numero di ore. Rispetto alla tipologia dei corsi il sistema risulta essere molto variegato, anche se quelli maggiormente frequentati sono gli "standard integration course", i "course for illiterate learners" e i "course for women and parents". Per quanto riguarda le nazionalità dei frequentanti i corsi, il gruppo più numeroso è rappresentato dai turchi, seguiti dai tedeschi provenienti da ex territori della Germania e poi dai polacchi. Infine, un ultimo aspetto da segnalare concerne i costi. A differenza dell'Olanda, le misure sono meno restrittive ed i partecipanti oltre a poter pagare in più rate, possono chiederne l'esonero se usufruiscono di indennità di disoccupazione o di assistenza sociale. Inoltre, coloro che superano il test finale entro due anni dal momento in cui sono stati dichiarati

⁷ È il caso di coniugi di cittadini di paesi membri dell'UE o di cittadini di paesi terzi in possesso di un permesso di soggiorno permanente rilasciato da un paese dell'UE, o ancora di lavoratori stranieri altamente qualificati. Vi è poi, fra le categorie esentate, quella alquanto arbitraria di coniugi "con un comprovato bisogno ridotto di integrazione" (Quirico, 2012c).

ideali alla frequenza dei corsi di integrazione possono, in determinate circostanze, fare domanda per il rimborso di metà delle spese sostenute (Quirico, 2012c).

1.2 Il contesto italiano

Il nostro Paese non ha mai fatto esplicito riferimento ad uno dei modelli di inclusione, né viene inserito dalla letteratura in alcuno di essi. Talvolta si parla di una sorta di modello sud-europeo che caratterizzerebbe i paesi di recente immigrazione e che trova punti di contatto con il modello sud-europeo di welfare state, soprattutto per gli aspetti legati alla diffusione del mercato del lavoro informale e precario. Guardando al caso italiano, Ambrosini ha parlato di un modello implicito di inclusione, con il quale si fa riferimento al frequente utilizzo di pratiche e politiche informali, solitamente parziali e che cavalcano le emergenze, mentre le politiche ufficiali hanno tardato ad essere formulate e tuttora faticano a trovare una loro coerenza e lungimiranza. Nell'ambito delle politiche migratorie italiane, la questione degli ingressi e quella dell'integrazione, a differenza degli altri Stati europei presi in considerazione, sono state trattate a lungo come ambiti formalmente distinti, sebbene sia possibile ricostruire – come evidenziano Caponio e Zincone (2011) – un *framing* implicito dell'integrazione che, almeno fino alla fine degli anni Novanta, è stato centrato sulla logica della funzionalità rispetto al mercato del lavoro. Il ricorso frequente alle cosiddette sanatorie, infatti, mette in luce un'idea dell'integrazione che prende forma all'interno del mercato del lavoro e soprattutto di quello informale, per poi essere riconosciuto ex-post attraverso la concessione di un permesso di soggiorno regolare.

Allo stesso tempo però, si osservava un'attenzione specifica alle politiche di integrazione, proponendo il cosiddetto “modello di integrazione ragionevole” (Zincone 2000), incentrato su due dimensioni: la protezione dell'integrità e del benessere tanto dei cittadini stranieri quanto di quelli nazionali; la promozione di un'interazione positiva tra i gruppi. Sulla base di questi principi, la legge specificava le misure da promuovere in materia di lavoro, sanità, istruzione scolastica, casa e partecipazione alla sfera pubblica, riprendendo molte delle sperimentazioni già avviate a livello locale, come ad esempio i programmi di insegnamento della lingua italiana per adulti, la mediazione linguistico culturale ed altre ancora.

Sulla scia degli altri Paesi europei, anche in Italia si è assistito intorno alla metà degli anni 2000 ad un processo di graduale ri-definizione del concetto di integrazione in senso sempre più neoassimilazionista (Caponio, Zincone, 2011). Un primo passo in questa direzione è rappresentato dall'introduzione della cosiddetta Carta dei Valori dell'Integrazione e della Cittadinanza varata dal Governo italiano nel 2007; il secondo passo, decisamente più marcato, riguarda la sottoscrizione dell'Accordo di integrazione entrato in vigore il 10 marzo 2012 e previsto dall'articolo 4 bis del Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello

straniero (Dlgs. 286/1998). È un accordo fra lo Stato italiano ed il cittadino straniero che entra in Italia per la prima volta per rimanervi almeno un anno. L'Accordo prevede che ci sia un reciproco impegno: da parte dello Stato italiano a fornire gli strumenti per l'apprendimento della lingua e della cultura italiana; da parte del cittadino straniero l'impegno al rispetto delle regole della società civile e dell'insieme dei doveri individuati dalla Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione. L'Accordo dura due anni ed è rivolto agli stranieri di età superiore ai sedici anni: per i minori tra i 16 e i 18 anni è firmato anche dai genitori. Lo Stato, entro un mese dalla stipula dell'accordo, assicura allo straniero la partecipazione gratuita ad una sessione di formazione civica e di informazione sulla vita civile in Italia, a cura dello sportello unico, di durata tra le 5 e le 10 ore. Allo straniero vengono assegnati 16 crediti, di cui 15 possono essere sottratti in caso di mancata frequenza alla sessione di formazione civica. I crediti possono essere aumentati con l'acquisizione di determinate conoscenze (es.: la conoscenza della lingua italiana livello A2, della cultura civica e della vita civile in Italia); con lo svolgimento di determinate attività (es.: percorsi di istruzione e formazione professionale, conseguimento di titoli di studio, iscrizione al servizio sanitario nazionale, stipula di un contratto di locazione o acquisto di un'abitazione, svolgimento di attività di volontariato). I crediti possono essere tolti in caso di condanna penale anche non definitiva; di sottoposizione a misure di sicurezza personali anche in via non definitiva; di commissione di gravi illeciti amministrativi o tributari. Se al termine dei due anni si raggiungono 30 crediti, l'accordo si conclude. Se non si raggiungono, l'accordo può essere prorogato di un anno. Se si terminano tutti i crediti, l'accordo si conclude e lo straniero deve essere espulso.

La sottoscrizione impegna gli stranieri ad acquisire competenze linguistiche adeguate, a conoscere i principi della Costituzione e i principali elementi della vita civile. Il livello di conoscenza ritenuto adeguato è l'A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

1.3 La verifica della volontà di integrarsi: tratti distintivi ed elementi comuni

Riprendendo l'interrogativo iniziale e semplificando i molteplici aspetti di *policies* e pratiche sviluppatasi nei diversi Stati membri, evidenziamo i seguenti elementi relativi alle misure di integrazione linguistica.

- a. Innanzitutto tra i Paesi presi in considerazione, l'Italia spicca per l'assenza, tra le misure di pre-ingresso, della conoscenza della lingua seconda. Come sappiamo ciò rappresenta per molti Stati membri una precondizione al ricongiungimento familiare che attualmente appare messa in discussione, o meglio resa meno rigida. Recentemente (3 Aprile 2014) la Commissione Europea ha pubblicato le "Linee guida per l'applicazione della direttiva sul ricongiungimento familiare" che, raccogliendo le indicazioni ricevute nella

consultazione pubblica del 2012⁸, sottolineano la necessità di una maggior flessibilità nei confronti della conoscenza della lingua, pilastro della così detta “*verifica della volontà di integrarsi*” da effettuarsi attraverso esame. In altre parole la Commissione evidenzia che si debba tener conto di alcune specifiche circostanze individuali come ad esempio: le capacità cognitive; la posizione vulnerabile dell’interessato; casi particolari di inaccessibilità delle strutture di insegnamento o di esame o altre situazioni di grave disagio. Si legge, inoltre, una particolare attenzione nei confronti delle donne. In virtù di ciò, le Linee guida affermano che gli Stati membri non possono rifiutare l’ingresso e il soggiorno nel loro territorio di un familiare per il solo motivo che, ancora all’estero, non abbia superato l’esame di integrazione previsto dalla legislazione dello Stato membro.

- b. Per quanto riguarda le misure post-ingresso, tutti i paesi pongono la dimostrazione di aver raggiunto un certo livello di conoscenza della lingua quale condizione indispensabile per il permesso di soggiorno permanente.
- c. Pur rimanendo all’interno del QCERL, i livelli di conoscenza linguistica richiesti variano tra paesi. Per il pre-ingresso è richiesto nel caso di Olanda e Germania il livello A1 mentre per il post-ingresso si va dall’A2 per l’Italia al B1 orale per la naturalizzazione in Francia ed è proprio il B1 che costituisce il livello di formazione che un immigrato può esigere dallo Stato tedesco.
- d. Italia e Francia si distinguono inoltre per l’offerta di formazione linguistica rivolta ai *newcomers*, con l’Accordo per l’integrazione italiano e il Contratto di Accoglienza e di Integrazione francese. Ciononostante esistono dei margini di flessibilità, come nel caso del CAI francese in cui qualora il migrante non possa partecipare al corso di lingua per motivi familiari, lavorativi o per altre cause, gli è permesso frequentare i corsi in qualsiasi momento del percorso di vita senza che ciò comprometta la stipula del CAI.
- e. Un elemento interessante e distintivo è il tipo di verifiche previste per la conoscenza della lingua, così come le sanzioni nei confronti di chi non le soddisfa. Nel caso delle misure pre-ingresso, di solito la verifica avviene attraverso un test di lingua, affrontato direttamente presso le rappresentanze diplomatiche del paese di destinazione o altri enti accreditati (ad esempio il

⁸ Alla consultazione sulla direttiva europea al ricongiungimento familiare (2003/86/CE) hanno preso parte 24 Stati membri più la Turchia, 3 parlamenti nazionali, 21 organizzazioni internazionali, 5 enti locali, 46 organizzazioni nazionali e 19 persone tra cui docenti universitari. È, inoltre, attualmente in corso una campagna “sul diritto a vivere in famiglia” promossa sempre dall’organizzazione internazionale Coordeurop promotrice della consultazione. Per maggiori informazioni consultare il sito web <http://www.coordeurop.org/eu-commission>.

Goethe Institut per la Germania e l'Austria), e la sanzione in caso di non superamento consiste nella negazione del visto. Unica eccezione è rappresentata dalla Francia, dove il non superamento del test non preclude necessariamente l'ingresso: l'aspirante migrante viene invitato a seguire un corso di lingua e di cultura di due mesi, che si conclude con il rilascio di un certificato. Quindi, una volta entrato in Francia, dovrà sottoscrivere obbligatoriamente il CAI.

- f. Anche per quanto riguarda le misure post-ingresso in Olanda e in Italia è obbligatoria la verifica attraverso test finale. In Olanda il non superamento entro 3 anni e mezzo può essere sanzionato con una multa pari a 500 €, che viene aumentata a 1.000 € se si superano i cinque anni; e in Italia, dove il superamento del test di lingua e cultura civica è parte integrante degli obblighi previsti dall'Accordo di integrazione, obblighi che devono essere soddisfatti nei 2 anni di validità dell'accordo estendibili al massimo a 3 anni. Nel caso della Francia, è obbligatoria la frequenza a un corso di lingua e cultura civica della durata di un anno, che porta al rilascio di uno specifico certificato; analogo il caso della Germania anche se, nel caso in cui si voglia chiedere il permesso di soggiorno permanente, è obbligatorio superare il test finale.
- g. Un aspetto non secondario riguarda l'organizzazione dei corsi di lingua in termini di costi (sono gratuiti o a pagamento?) e di responsabilità dell'organizzazione dei corsi (pubblica o privata?). Anche in questo caso la situazione è piuttosto diversificata. I Paesi in cui prevale decisamente l'attore statale sia in termini di responsabilità che di costi sono la Francia e l'Italia, per cui tanto i corsi pre-ingresso, se presenti, che post-ingresso sono gratuiti. Caso intermedio è quello della Germania, dove lo Stato è responsabile per l'organizzazione dei corsi post-ingresso, mentre il Goethe Institut è l'ente di riferimento all'estero, ma i costi devono essere sostenuti dal singolo migrante, che può comunque avere accesso a varie forme di rimborso almeno parziale. Infine l'Olanda ha affidato ad istituti ed agenzie certificatrici private la gestione dei corsi, i cui costi devono essere interamente sostenuti dai migranti e, in ogni caso, non sono coperti dallo Stato.
- h. Infine, un ultimo elemento riguarda i risultati di queste *policies* di integrazione linguistica. Dallo studio comparativo⁹ di Caponio e Pastore (2012) emerge che i risultati raggiunti rispetto agli obiettivi posti, sono pochi ed estremamente

⁹ "Prosint" (*Promoting Sustainable Integration Policies*) è un progetto finanziato dall'UE nel 2008 nell'ambito del Fondo Europeo per l'Integrazione, con l'obiettivo di analizzare i processi decisionali e di *policy-making* che hanno portato all'emergere di nessi più stretti tra politiche di immigrazione e di integrazione in diversi paesi europei e a livello UE.

controversi (Lechner, Lutz, 2012). Da un lato, le misure di integrazione linguistica in alcuni casi sono state introdotte da poco, dall'altro si sottolineano la difficoltà di misurare un processo estremamente complesso e multidimensionale come è quello dell'integrazione.

Ad oggi lo scenario che emerge dalle *policies* è pressoché unanimemente rivolto verso il diritto alla conoscenza della lingua e della società di accoglienza come condizione imprescindibile per l'integrazione dei migranti, che spesso si traduce in un obbligo più o meno stringente a seconda dei paesi. Allo stesso tempo, è rilevante notare che in Italia – come anche in altri Paesi europei – la sfera locale rappresenta un terreno strategico anche nell'ambito delle politiche e pratiche per l'integrazione linguistica.

L'autonomia di cui gode il livello di governo locale nel formulare ed implementare gli interventi, unita ad altri fattori – quali l'orientamento politico delle giunte, l'efficienza delle amministrazioni locali, il rapporto tra istituzioni pubbliche locali e terzo settore, la differente configurazione dell'immigrazione nelle varie regioni in termini di numerosità e stabilità – ha determinato una notevole differenziazione negli interventi messi in campo a favore degli immigrati (Caponio, 2007; Campomori, 2008). Come osservano Campomori e Caponio in una recente indagine (2013) la principale linea di demarcazione rimane quella tra centro nord e sud. Da ciò prendiamo spunto per focalizzarci sul contesto delle politiche e pratiche portate avanti in Toscana.

Tavola sinottica: La conoscenza della lingua nelle policy di integrazione

	PRE INGRESSO (misure relative alla conoscenza della lingua)				POST INGRESSO (misure relative alla conoscenza della lingua)				
	Target	Livello di conoscenza linguistica richiesto e verifica	Organizzazione (pubblico/privata)	Costi (a carico di..)	Target	Livello di conoscenza linguistica richiesto e verifica	Organizzazione (pubblico/privato)	Costi (a carico di..)	
Francia	Cittadini non UE per ricongiungimento familiare	Test di lingua e cultura	Pubblica	Stato	Cittadini non UE <i>newcomers</i> anche per motivi familiari	Certificato di frequenza corso di lingua e di cultura (1 anno)	B1 orale come prerequisito d'accesso alla cittadinanza	Pubblica	Stato
Olanda	Cittadini non UE per ricongiungimento familiare	Test di lingua e cultura (A1)	Privata	Migrante	Cittadini non UE <i>newcomers</i> e <i>oldcomers</i>	Test di lingua e cultura entro 3 anni e mezzo (massimo 5 anni)	PdS permanente	Privata	Migrante

Germania	Cittadini non UE per ricongiungimento familiare	Test di lingua e cultura (A1)	Privata	Migrante con possibilità di rimborsi	Cittadini non UE <i>newcomers</i> e <i>oldcomers</i> se percepiscono assistenza sociale	Partecipazione obbligatoria al corso di lingua (livello B1) ed educazione civica	Superamento del test finale obbligatorio solo per PdS permanente	Privata	Migrante con possibilità di rimborsi
Italia	Nessuna misura relativa alla conoscenza della lingua pre-ingresso (cittadini non UE per ricongiungimento)				Cittadini non UE <i>newcomers</i> e <i>oldcomers</i> per PdS CE lungo residenti	Crediti (Accordo per l'integrazione) raggiunti nei 2 anni (max 3) di validità con eventuale test di lingua e cultura	Superamento del Test di lingua per PdS CE lungo residenti (livello A2)	Pubblica	Stato

1.4 Il contesto toscano

In Toscana gli stranieri residenti al 31 dicembre 2012 sono 350.761, con un'incidenza del 9,5% sul totale dei residenti che si conferma superiore a quella nazionale del 7,4% (vedi tabella 1.1). A livello provinciale osserviamo che sono le zone costiere a registrare le percentuali più basse (ultima Massa Carrara con il 6,2%), mentre nell'entroterra il rapporto risulta maggiore (Prato addirittura arriva all'14,7% la percentuale in assoluto più alta a livello regionale). Le donne straniere residenti sono 189.457 e gli uomini 161.304, rispettivamente il 54% e il 46% dell'intera popolazione straniera.

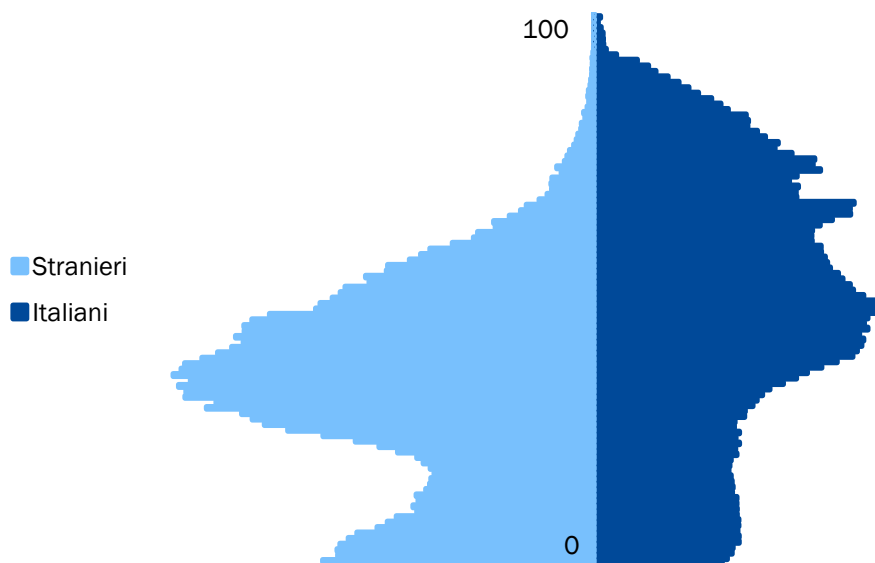
Tabella 1.1 – Stranieri residenti in Toscana - Anno 2012

Provincia	Femmine	Maschi	Totale	% su totale residenti
Arezzo	19.257	16.515	35.772	10,4
Firenze	59.497	50.224	109.721	11,1
Grosseto	10.280	8.514	18.794	8,5
Livorno	12.892	10.361	23.253	6,9
Lucca	14.817	12.042	26.859	6,9
Massa Carrara	6.669	5.760	12.429	6,2
Pisa	18.307	16.678	34.985	8,5
Pistoia	13.678	10.912	24.590	8,6
Prato	18.790	17.806	36.596	14,7
Siena	15.270	12.492	27.762	10,4
Toscana	189.457	161.304	350.761	9,5
Italia	2.059.753	2.327.968	4.387.721	7,4

Fonte: elaborazione Rete degli Osservatori Sociali Provinciali della Regione Toscana su dati ISTAT

Le principali provenienze, secondo gli ultimi dati Istat disponibili (al 31 dicembre 2010), sono la Romania (21,2%), l'Albania (18,8%) e la Cina (8,7%). Per quanto riguarda la struttura demografica il grafico sottostante ci mostra due popolazioni (italiani e stranieri) diametralmente opposte: più minori che anziani tra gli stranieri, mentre molti più anziani che minori tra gli italiani. Si evidenzia uno scarto di 14 anni sull'età media tra autoctoni e stranieri: per i migranti è di 33 anni mentre per gli italiani di 47 anni.

Grafico 1.1. Piramide per età popolazione italiana e straniera residente in Toscana – Anno 2012 (valori %)



Fonte: elaborazioni su dati Demolstat

Il quadro delle principali caratteristiche della presenza straniera in Toscana si caratterizza per l'aumento dei ricongiungimenti familiari, delle nascite e dei minori che testimoniano la stabilizzazione della presenza. La diversificazione dell'incidenza percentuale della presenza straniera tra le dieci province è strettamente collegata alle dinamiche migratorie e ai modelli di insediamento, che appaiono molteplici in una Toscana caratterizzata da un tessuto produttivo variegato e da un panorama composito in cui si riflettono le specificità dei sistemi economici locali.

Diverse sono le ricerche, promosse dalla Regione Toscana, finalizzate a capire meglio non solo l'entità dei flussi ma soprattutto le ricadute sul "sistema" regionale, le dinamiche di integrazione e le prospettive per favorire la programmazione e le attività di *governance* del territorio. Il binomio conoscenza della lingua italiana e integrazione dei migranti emerge come centrale e strategico nella vita dei migranti (Bracci, Valzania, 2012 pag.197; Berti, Valzania, 2010). È in questo contesto che s'inserisce l'attività pluriennale di monitoraggio e indagine portata avanti dalla Rete degli Osservatori sociali provinciali della Regione Toscana¹⁰. Ricordiamo innanzitutto le due ricerche curate da Berti e Valzania (2010 e 2011) facenti parte dell'"Indagine nazionale

¹⁰ Per un approfondimento completo delle attività condotte dalla Rete si rinvia al sito <http://servizi.regione.toscana.it/osservatoriosociale/>. Sul fenomeno migratorio l'ultima pubblicazione prodotta riguarda il fenomeno dei richiedenti asilo in Toscana denominata "Emergenza Nord Africa: i percorsi di accoglienza diffusa".

sull'integrazione degli immigrati in Italia 2009" promossa dalla Fondazione Ismu. L'indagine regionale ha rilevato che il 60% degli intervistati dichiara di capire molto o abbastanza bene l'italiano; la percentuale diminuisce mano a mano che le competenze per la lingua seconda aumentano. Quindi parlano la lingua italiana abbastanza e molto bene circa il 51,6%; mentre quelli che leggono sono il 42% e riescono a scrivere bene e abbastanza bene il 30%. Analizzando il profilo degli intervistati le donne hanno maggiori competenze nella lingua seconda e sono sempre le donne ad utilizzare con maggiore frequenza la lingua italiana in famiglia e nel tempo libero, mentre sul lavoro la utilizzano soprattutto gli uomini. Dallo studio si osserva che chi ha un progetto migratorio di lungo periodo e/o definitivo affina le competenze linguistiche mentre coloro che non hanno prospettive specifiche e vivono in un contesto di "sospensione" si trovano nella situazione peggiore anche rispetto alla lingua (Berti, Valzania, 2010). Accanto a ciò gli Osservatori Sociali Provinciali, insieme ai curatori della ricerca, hanno elaborato un documento con proposte operative nate dalle evidenze empiriche degli studi e dalle ricerche realizzate sui rispettivi territori provinciali¹¹ da cui si evince la centralità del tema della lingua (vedi box seguente).

Le 20 proposte per l'integrazione

a cura della Rete degli Osservatori Sociali Provinciali della Regione Toscana

Le proposte riportate qui sotto sono contenute in un documento presentato al convegno 'Le sfide locali per l'integrazione' tenutesi a Siena il 15 marzo 2012 ed organizzato dalla Regione Toscana, Osservatorio Sociale Regionale, Provincia di Siena e Università degli studi di Siena.

Lingua italiana

La lingua costituisce un elemento essenziale di ogni cultura e rappresenta il mezzo di comunicazione per eccellenza; è grazie alla lingua che uomini e donne possono interagire e socializzare, scambiarsi opinioni e condividere determinate rappresentazioni del mondo. In mancanza di una lingua condivisa diventa semplicemente difficile qualsiasi forma di comunicazione verbale. Per gli immigrati conoscere in modo soddisfacente la lingua italiana rientra 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 agli immigrati, quindi, è una vera e propria politica migratoria perché rappresenta un collante per unire italiani e stranieri. Numerose ricerche hanno evidenziato l'importanza di prevedere tra le politiche di

¹¹ Il documento con le proposte integrali di ogni Osservatorio, nonché altri materiali prodotti, possono essere consultati e scaricati dal sito sopracitato.

sostegno all'integrazione il potenziamento degli interventi di insegnamento della lingua italiana, con la finalità di "accompagnare" gli immigrati verso percorsi che portano all'integrazione non tanto assimilandoli culturalmente, quanto fornendo loro gli strumenti più idonei per confrontarsi e rapportarsi con la società in cui vivono.

Proposte:

- potenziare gli interventi di insegnamento dell'italiano come L2 tanto tra gli adulti quanto tra i più giovani che incontrano difficoltà nell'inserimento scolastico (potenziare vuol dire anche non fare i corsi solo nei capoluoghi, andare quindi nelle frazioni e nei piccoli comuni, farli dopo cena o il sabato pomeriggio... ecc...);
- progettare corsi finalizzati a colmare il gap linguistico tra genitori e figli, magari attivati nel mondo della scuola

Capitale sociale

La riflessione sul capitale sociale rimanda all'insieme delle relazioni sociali di cui un soggetto individuale o un soggetto collettivo dispone in un determinato momento. Tramite il capitale di relazioni si rendono così disponibili risorse cognitive, come le informazioni, o normative, come la fiducia, che permettono agli attori coinvolti di realizzare obiettivi che altrimenti non sarebbero raggiungibili se non a costi più elevati. Di conseguenza, a livello aggregato, un determinato contesto territoriale risulta più o meno ricco di capitale sociale a seconda che i soggetti individuali o collettivi che vi risiedono siano coinvolti in reti di relazioni più o meno diffuse. Dalla differente dotazione di capitale sociale scaturirebbe anche l'esistenza di diversi "modelli" di integrazione degli immigrati nelle regioni e nelle province italiane. In Italia, le risposte date ai bisogni degli immigrati dipendono fortemente dalle tradizioni politico-amministrative locali e dal loro essere più o meno orientate in senso universalistico, anche perché gli immigrati non hanno diritto di voto e dispongono di una capacità di pressione estremamente limitata. Nel caso dei migranti, inoltre, si ricorre al concetto di capitale sociale anche per esaltare il ruolo dei network migratori; in tal senso il capitale sociale di cui dispongono aiuta gli individui a realizzare i propri progetti migratori e favorisce l'inserimento nella società di destinazione.

Proposte:

- valorizzare le catene migratorie e i legami con i paesi di origine anche attraverso esperienze di cooperazione decentrata;
- incentivare corsi di lingua madre, soprattutto per i figli nati in Italia che rischiano di perdere (non per scelta) il patrimonio identitario;
- promuovere la costituzione formale delle associazioni degli immigrati e l'iscrizione ai registri provinciali e parallelamente insistere anche attraverso

campagne mirate all'inserimento dei migrati all'interno delle molte associazioni presenti sui territori (dai circoli Arci alle Misericordie, per esempio ...);

- facilitare l'apertura di luoghi di culto adeguati attraverso la semplificazione delle procedure urbanistiche (sia chiaro non stiamo parlando del finanziamento).

Urbanistica

I luoghi sono un pò come le identità: non sono fissi e immutabili ma cambiano sulla base di chi li abita. Il problema, semmai, è che spesso i luoghi degli immigrati sono anche luoghi di esclusione, dove si ridefiniscono e vivono forme di marginalità sociale. I luoghi degli immigrati raramente prendono la forma dei quartieri operai di un tempo, quando negli insediamenti delle periferie urbane le abitazioni erano vicine alle fabbriche dando vita a forme identitarie forti. In alcuni casi, gli immigrati vivono in "forme minimali di localizzazione" (Augé) dove anche i luoghi si ricompongono in non luoghi, rendendo difficile qualsiasi forma di socialità. In tal senso, negli ultimi anni, si è parlato sempre più della necessità di produrre nuovi spazi pubblici, dopo la crisi che ha interessato quelli tradizionali. Uno spazio è pubblico in quanto a uomini e donne è consentito entrarvi senza che siano stati precedentemente selezionati per l'ingresso; gli spazi pubblici, per definizione, sono quelli in cui gli estranei si incontrano e dove l'attenzione per l'altro ha qualche possibilità di superare la repulsione. Per questo l'urbanistica gioca (e dovrebbe giocare di più in futuro) un ruolo importante nei processi di integrazione.

Proposte:

- utilizzare gli strumenti urbanistici e i piani di riqualificazione urbana per rivitalizzare le aree degradate troppo spesso frequentate e/o abitate solo da immigrati;
- recuperare e rinnovare i centri di aggregazione come i circoli, le case del popolo, gli oratori, ecc;
- recuperare attraverso progettualità specifiche la centralità perduta degli spazi pubblici;
- promuovere la nascita di agenzie di mediazione del conflitto capaci di intervenire anche semplicemente a livello condominiale.

Scuola

Nella società moderna occidentale la scuola svolge da sempre un ruolo primario nei processi di integrazione sociale. Negli ultimi decenni, in maniera sempre più intensa, i flussi migratori hanno comportato per la scuola italiana una profonda trasformazione,

in un quadro generale di crisi delle risorse economiche e di continui tagli all'istruzione. Ciò è stato finora gestito attraverso il ricorso al volontarismo dei singoli e alla tenuta solidaristica del sistema territoriale. Ma la complessità del tema richiederebbe politiche ad hoc più sistematiche e incisive. L'inserimento della popolazione scolastica di origine straniera esige infatti nuove capacità e attenzioni (siano esse relazionali, di mediazione, di accoglienza e di comprensione delle difficoltà di inserimento..etc) che non possono essere gestite senza una loro programmazione. La scuola multiculturale è pertanto un ambito imprescindibile per una possibile integrazione; da qui passano le pratiche quotidiane di mediazione delle differenze che portano ad un loro riconoscimento.

Proposte:

- investire sulla formazione e la motivazione degli insegnanti, a partire da quelli delle elementari;
- disincentivare la formazione di classi e, soprattutto, di scuole caratterizzate etnicamente... ad esempio rispettando il più rigidamente possibile lo stradario nelle scuole primarie e secondarie di primo grado e investendo più risorse nelle scuole con maggiore incidenza di studenti stranieri
- investire nell'attività di orientamento per il passaggio dall'obbligo al post obbligo, cercando di attrarre gli studenti stranieri senza lasciarli esclusivamente confinati nei percorsi degli istituti professionali;
- promuovere azioni di tutoring con giovani studenti più grandi che seguono il percorso degli studenti stranieri (in realtà il servizio potrebbe riguardare tutti...) in difficoltà;
- potenziare l'offerta di servizi nel dopo scuola con la partecipazione di genitori o educatori per sostenere i processi di apprendimento.

Servizi

L'incontro con i servizi rappresenta un campo privilegiato per osservare allo stesso tempo sia il livello di integrazione presente sul territorio, sia il funzionamento generale del welfare e le sue principali criticità. I servizi rappresentano infatti dei veri e propri crocevia di integrazione della società locale, mettendo in gioco la natura universalistica di alcuni diritti inalienabili, come ad esempio quello alla cura della persona e alla salute. In questo quadro, una attenzione particolare deve essere dedicata al tema dell'accesso, inteso nel senso più ampio possibile (l'interazione tra immigrato, outsider con un preciso status giuridico, e ambiti primari della società ricevente). Qui, infatti, si incontrano/scontrano aspetti tra loro strettamente intrecciati che riguardano la coesione sociale, la crisi del welfare e l'ambito dei diritti di cittadinanza sociali.

Proposte:

- garantire la presenza stabile di almeno uno sportello informativo per ogni zona socio-sanitaria, con un orario settimanale e un set di servizi minimi uniforme a livello regionale;
- standardizzare le procedure seguite negli sportelli informativi (modalità di accesso, schede di rilevazione, materiali informativi, servizi erogati, messa in rete degli sportelli...) sul modello della rete degli sportelli anti violenza;
- incrementare i servizi di mediazione per risolvere i problemi di comprensione linguistica, considerando che alcuni gruppi nazionali hanno più bisogno di altri...
- implementare l'azione di informazione e conoscenza dell'esistenza dei servizi sanitari, con particolare attenzione al servizio di guardia medica notturna e festiva e al consultorio familiare;
- porre un'attenzione particolare ai medici di medicina generale per superare problemi di comprensione e comunicazione con l'utenza straniera... con i MMG si potrebbero anche rafforzare le esperienze di formazione comuni.

La formazione linguistica per gli immigrati è considerata una vera e propria politica migratoria poiché rappresenta un collante per unire italiani e stranieri. A questa precisa esigenza rispondono le *policies* regionali per l'integrazione delineate nel "Piano di indirizzo integrato per le politiche migratorie 2012-2015" approvato nel 2012 dalla Regione Toscana. La conoscenza della lingua è un asse strategico trasversale del Piano e nel paragrafo "Prospettive di sviluppo delle opportunità di apprendimento della lingua", si evidenziano come priorità la realizzazione di azioni di sistema di livello regionale e locale per la promozione di una complessiva qualificazione e messa in rete dei servizi rivolti agli immigrati riguardanti l'erogazione di corsi di lingua italiana, orientamento lavorativo ed educazione civica e di una capillare azione informativa rivolta ai cittadini stranieri sulle opportunità di formazione linguistica disponibili nel territorio in grado di canalizzare la domanda formativa (pp. 66-67). Tutto ciò si è tradotto in una serie di progetti regionali portati avanti in questi anni¹², tra cui ricordiamo quelli finanziati dal Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi terzi (FEI)¹³ come "Rete e Cittadinanza: la Regione Toscana orienta/forma i cittadini di

¹² Ricordiamo anche il sistema di *web learning* TRIO della Regione Toscana che mette a disposizione in forma gratuita prodotti e servizi formativi anche sull'italiano per stranieri http://didateca.progettotrio.it/moodle/mod/trioschedacat/search.php?dictionary=Areetematiche&id=%2Fma_006%2Fa_040.

¹³ Con decisione del Consiglio dell'Unione Europea n. 2007/435/CE, in data 25 giugno 2007, è stato istituito il Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi per il periodo 2007-2013 nell'ambito del programma generale 'Solidarietà e gestione dei flussi migratori'. Lo stanziamento complessivo per il Fondo Europeo per l'Integrazione per gli anni dal 2007 al 2013 è pari a 825 milioni di euro, di cui 768 milioni distribuiti fra gli Stati membri sulla base di criteri

Paesi Terzi” (ottobre 2011- giugno 2012)¹⁴; “Rete e Cittadinanza. Verso un sistema toscano integrato (settembre 2012-giugno 2013)¹⁵ e quello attualmente in corso “Rete e cittadinanza 2013-2014” (novembre 2013-giugno 2014)¹⁶. È significativo rilevare che negli ultimi 3 anni sono pervenuti in Toscana, tramite finanziamenti del FEI, circa due milioni e mezzo di euro. Gli allievi che hanno concluso i corsi sono stati per i primi due anni 3.314 a cui si sommano i 2.800 destinatari previsti dal progetto attualmente in corso.

Dalla programmazione 2011 in poi, gli Avvisi per l'assegnazione dei finanziamenti a valere sul FEI – Azione 1 Reg “Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini da Paesi terzi” hanno previsto come obbligatoria la partecipazione in partenariato e l'erogazione dei corsi da parte dei Centri Territoriali Permanenti (da ora CTP)¹⁷ con l'obiettivo generale di realizzazione un “piano regionale” per la formazione

che tengano conto del numero di cittadini di Paesi terzi regolarmente soggiornanti nello Stato membro e 57 milioni per le azioni comunitarie. Sulla base delle priorità di intervento specificate dalla Commissione Europea per la destinazione delle somme stanziare, il Ministero dell'Interno, Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione, individuato quale autorità responsabile per l'Italia, ha sviluppato una strategia per l'utilizzo delle risorse del Fondo, predisponendo un Programma pluriennale, relativo all'intero periodo di riferimento (2007-2013) e alle annualità 2007-2012 che sono state finora approvate dalla Commissione europea. Da questo programma provengono consistenti risorse, utilizzate dal Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione per promuovere attività finalizzate all'obiettivo dell'integrazione: per l'intero periodo 2007/2013 il FEI ha stanziato circa 103 milioni di euro a favore dell'Italia, a cui si aggiunge un cofinanziamento nazionale di 42.852.987 euro, per un importo complessivo di 146.218.883 euro. Le priorità previste per le attività del FEI sono: formazione linguistica e orientamento civico; orientamento al lavoro e formazione professionale; orientamento e inserimento scolastico; sensibilizzazione, informazione e comunicazione; definizione e promozione della figura del mediatore culturale; interventi a favore delle donne, dei minori stranieri e delle seconde generazioni; azioni volte a favorire i processi di ricongiungimento; programmi innovativi per garantire l'accessibilità alle informazioni necessarie e per facilitare, processi di informazione.

Le prime tre azioni indicate sono anche quelle che Regioni, Consigli Territoriali per l'Immigrazione e Associazioni ritengono di intervento prioritario, come evidenziato dalla “Consultazione nazionale 2011 sui fabbisogni territoriali di integrazione”, promossa dalla Direzione Centrale per le Politiche dell'Immigrazione e dell'Asilo del Ministero dell'Interno (Ministero dell'Interno, 2011).

¹⁴ Questa annualità ha visto in partenariato le 10 Province toscane, l'UNCEM Toscana e l'Università per Stranieri di Siena e parte dei corsi sono stati erogati da associazioni. Lo stanziamento complessivo destinato alla Regione Toscana era di € 326.869,28, i partecipanti ai corsi sono stati 890 e il 65% li ha portati a termine.

¹⁵ Lo stanziamento complessivo destinato alla Regione Toscana è stato di € 875.132,44, i partecipanti ai corsi di lingua sono stati 2.735 (a fronte dei 2.000 previsti dalla progettualità), con il 72,5% che li ha conclusi. I corsi attivati circa 230.

¹⁶ Il progetto si concluderà il 30 giugno 2014 e sono coinvolti come soggetti erogatori di corsi 32 CTP, 9 soggetti del privato sociale e l'Università per stranieri di Siena. Lo stanziamento complessivo destinato alla Regione Toscana è di € 1.277.928,40. I destinatari previsti sono 2800.

¹⁷ I Centri Territoriali Permanenti sono stati istituiti a seguito dell'Ordinanza Ministeriale 455 del luglio 1997 ed hanno raccolto ed integrato, come evidenziato nella pubblicazione della Regione Lombardia “Certifica il tuo italiano” le esperienze già avviate di alfabetizzazione dei corsi per lavoratori. Da subito i CTP si sono configurati come luoghi capaci di leggere e di interpretare i

civico-linguistica dei cittadini stranieri. Tutti i progetti hanno avuto la Regione Toscana come capofila e partner la rete dei CTP, l'Istituzione Centro Nord-Sud della Provincia di Pisa e l'Università per stranieri di Siena. Con l'obiettivo di garantire un'offerta formativa capillare, omogenea e qualitativamente adeguata, la Regione ha rafforzato la collaborazione con la rete dei CTP e dei soggetti del privato sociale anche mediante una comune formazione dei formatori, produzione di materiali didattici *on line*, misure di sostegno all'accesso e alla frequenza ai corsi, diffusione delle informazioni anche con materiale plurilingue.

In questo breve quadro introduttivo di analisi di politiche e pratiche di integrazione linguistica il presente lavoro, senza esprimere giudizi di merito sui vari modelli di integrazione, si limita a constatare la forte convergenza delle politiche europee verso la verifica pre e/o post-ingresso della conoscenza della lingua seconda ed i bisogni emergenti di un apprendimento della lingua come veicolo d'integrazione. A partire da ciò, il lavoro che segue rappresenta un primo tentativo, a livello toscano, di fornire elementi conoscitivi utili ad una più ampia valutazione dell'efficacia ed efficienza delle *policies* di integrazione linguistica, attraverso l'analisi delle caratteristiche, degli attori e delle modalità di intervento realizzate.

In questo breve quadro di analisi introduttivo sulle politiche e pratiche di integrazione linguistica e, senza per forza aderire pienamente ad un modello di integrazione, il presente lavoro si limita a constatare la forte convergenza delle politiche europee verso la verifica pre e/o post-ingresso della conoscenza della lingua seconda ed i bisogni emergenti di un apprendimento della lingua come veicolo d'integrazione. A partire da ciò, il lavoro che segue rappresenta un primo tentativo, a livello toscano, di fornire elementi conoscitivi utili ad una più ampia valutazione dell'efficacia ed efficienza delle *policies* di integrazione linguistica attraverso l'analisi delle caratteristiche, degli attori e delle modalità di intervento realizzate.

bisogni di formazione dell'età adulta attraverso proposte variegata che si concretizzano con l'attività iniziale di accoglienza e di ascolto dei cittadini al fine di raggiungere obiettivi specifici nell'ambito dell'alfabetizzazione e dell'implementazione delle competenze culturali e professionali della persona (Capoferri, 2013).

2. Attori, corsi e allievi: il quadro che emerge dal Sistema Informativo Regionale dei Corsi di Lingua Italiana L2 (SIRCLI)

2.1 Introduzione: il database SIRCLI

A partire dagli obiettivi conoscitivi della presenta indagine, la Rete degli Osservatori Sociali provinciali – in stretta sinergia con il settore “Politiche per le persone immigrate” della Regione Toscana – ha costruito un primo sistema informativo regionale di raccolta dati sulla formazione linguistica per adulti stranieri, denominato SIRCLI¹⁸ (Sistema Informativo Regionale Corsi Lingua Italiana).

Il sistema informativo è stato costruito a partire da 4 schede elaborate dal gruppo di lavoro sui fenomeni migratori e dal gruppo tecnico della Rete degli Osservatori che sono: A) la Scheda gestore; B) la Scheda corso; C) la Scheda allievo; D) la Scheda valutazione. Le schede sono state informatizzate e ciò ha consentito e consente tutt'ora di gestire *on line* la rilevazione.

Fanno parte dell'universo di riferimento le seguenti categorie di soggetti: Centri Territoriali Permanenti (CTP); Istituti scolastici (Istituti comprensivi e Istituti di istruzione superiore); Università; Enti locali (Comuni e Province); Biblioteche; Fondazioni; Cooperative sociali; Enti ecclesiali (Caritas, Migrantes...); Associazioni di promozione sociale; Associazioni di volontariato; Sindacati e Associazioni di categoria. L'identificazione dei singoli soggetti da coinvolgere nel SIRCLI e, quindi nell'indagine ad esso collegata, si è avvalsa dei risultati della mappatura regionale realizzata nel 2012 all'interno del progetto “Rete e Cittadinanza” (FEI AP 2010), aggiornandola attraverso un'indagine preliminare *on line* (estate 2013) rivolta a tutti gli istituti scolastici, enti locali e terzo settore¹⁹. Il risultato di entrambe le rilevazioni costituisce l'insieme dei soggetti presenti del *database* SIRCLI²⁰, caratterizzato da un certo dinamismo dovuto alle specificità del terzo settore, ma non solo. Nel mese di ottobre 2013 la Regione Toscana ha inviato (16 ottobre 2013) a tutti i soggetti del *database* una comunicazione scritta contenente le informazioni sull'indagine e sul funzionamento del sistema informativo regionale. I soggetti contattati sono stati chiamati a compilare le quattro schede nell'apposito sistema informatizzato e per i gestori coinvolti negli ultimi due progetti FEI regionali (annualità 2011 e 2012) la compilazione era obbligatoria. Sono stati, inoltre, organizzati tre incontri pubblici di presentazione del SIRCLI²¹ sul territorio regionale.

¹⁸ Per maggiori informazioni sul funzionamento del SIRCLI e l'esame delle singole schede si rimanda all'appendice.

¹⁹ L'indagine preliminare è stata condotta nell'estate 2013 ed hanno risposto 1.000 soggetti di cui 104 gestori di corsi di italiano per stranieri e tutti hanno aderito al sistema informativo.

²⁰ In appendice riportiamo il *database* completo al momento dell'indagine.

²¹ Gli incontri sono stati realizzati attraverso il supporto degli Osservatori sociali provinciali e si sono svolti a Prato (31 ottobre 2013), Lucca (5 novembre 2013) ed Arezzo (7 novembre 2013).

Ai fini di questa prima indagine, l'arco temporale di rilevazione è di cinque mesi e mezzo: da metà ottobre 2013 al 31 marzo 2014 (data dell'estrazione dei dati). Per quanto riguarda i tassi di copertura, il questionario (scheda A) relativo ai soggetti gestori è stato compilato da 125 su 227 soggetti del *database* (corrispondenti al 55%). Se si considera la tipologia rileviamo che il tasso di copertura è molto alto per i CTP mentre siamo sotto al 50% per il mondo del privato sociale (associazioni e cooperative). Occorre notare che la distribuzione delle risposte per area geografica mostra una copertura alta per Prato e Lucca, significativa per Arezzo, Siena e Firenze (circa il 60%), leggermente inferiore per Grosseto e Massa Carrara (50%), mentre Livorno e Pisa presentano una copertura di circa il 45% fino al valore più basso registrato da Pistoia (36%).

Tabella 2.1 – Tasso di copertura scheda A soggetti gestori per provincia e tipologia

<i>Provincia</i>	<i>Schede A compilate</i>	<i>Inviti a compilare</i>	<i>% schede compilate/ inviti</i>
Arezzo	15	25	60
Firenze	29	49	59
Grosseto	7	14	50
Livorno	9	20	45
Lucca	16	22	73
Massa Carrara	4	8	50
Pisa	12	28	43
Pistoia	9	25	36
Prato	12	15	80
Siena	12	21	57
Totale	125	227	55
<i>Tipologia soggetto</i>	<i>Schede A compilate</i>	<i>Inviti a compilare</i>	<i>% schede compilate/ inviti</i>
CTP	33	37	89
Associazioni	60	126	48
Cooperative sociali	9	24	38
Altro	23	40	58
Totale	125	227	55

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda A

Per quanto riguarda le altre due schede (B corso e C allievo), direttamente correlate alla prima, osserviamo che sono stati inseriti nel SIRCLI 206 corsi e 978 allievi. È opportuno prestare attenzione a due aspetti: innanzitutto l'arco temporale preso in considerazione è piuttosto limitato e per alcuni soggetti al momento dell'estrazione

non erano attivi nuovi corsi; in secondo luogo, essendo una sperimentazione pilota ancora necessita di un maggior consolidamento e dimestichezza – soprattutto sul piano dell'utilizzo degli strumenti informativi – tra i soggetti gestori. Detto questo, osserviamo che i corsi sono stati inseriti per lo più dai CTP (66% del totale) e conseguentemente prevalgono gli allievi dei CTP (67,3%)

Tabella 2.2 – Alunni inseriti (scheda C) per tipologia soggetto gestore

<i>Tipologia di soggetti che hanno inserito alunni</i>	<i>n.</i>
CTP	658
Associazioni	243
Cooperativa sociale	58
Altro	19
Totale complessivo	978

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI –scheda A –B- C

I dati quantitativi raccolti ci permettono di disegnare un primo quadro generale sulle caratteristiche dell'offerta formativa toscana. L'indagine è stata arricchita da un secondo livello di analisi di tipo qualitativo attraverso la realizzazione di quattro *focus group* a cui hanno partecipato 37 soggetti gestori²².

Lo schema di analisi del presente capitolo si compone di tre parti che vengono qui di seguito elencate:

- 1) la prima parte è costituita dallo studio dei soggetti gestori attraverso una lettura di tipologie, specificità, azioni messe in cantiere e così via.
- 2) La seconda parte approfondisce le caratteristiche dell'offerta formativa in termini di corsi realizzati, aspetti didattici e organizzativi, personale coinvolto ecc.
- 3) La terza dimensione indaga il profilo degli utenti con uno sguardo alle principali nazionalità, anzianità migratoria, livelli di competenze raggiunti e risultati.

L'analisi utilizza congiuntamente i dati quantitativi estrapolati dal SIRCLI e quelli qualitativi emersi dai *focus group*, a cui dedichiamo successivamente un capitolo.

La scelta di utilizzare anche strumenti non standard deriva dalla complessità e diversità delle pratiche di formazione linguistica per adulti stranieri, poste in essere a livello territoriale, che necessitano di analisi e approfondimenti di tipo qualitativo sulle specificità delle gestioni e sperimentazioni, sulla rilevanza e i risultati delle attività realizzate sui territori, sul tipo e qualità delle relazioni e/o reti create, ed infine sulle implicazioni e prospettive per migliorare le *policies*.

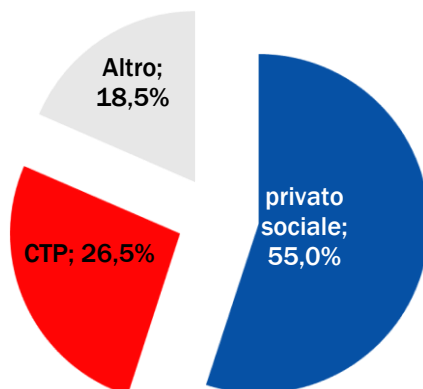
²² Per maggiori informazione sui *focus group* si rinvia all'appendice.

2.2 Gli attori: i soggetti gestori

2.2.1 Il quadro complessivo: caratteristiche e distribuzione

Questa prima raccolta dei dati inseriti nel *database* SIRCLI ci fornisce un quadro generale ed ampio dell'offerta linguistica di italiano per stranieri realizzata nella Regione Toscana. Dall'analisi dei 125 soggetti gestori che hanno compilato il questionario (che come descritto nel paragrafo introduttivo corrispondono ad oltre il 55% dell'intero universo) emergono due macro famiglie di attori: quelli che provengono dall'area dei CTP e quelli legati al vasto arcipelago di associazioni e cooperative, diverse per finalità, funzioni sociali, natura giuridica, dimensioni e struttura che comprendiamo sotto l'espressione di terzo settore o meglio di privato sociale²³. Come si evince dal grafico 1 oltre il 55% sono gestori appartenenti al privato sociale, il 26,5% è costituito dai CTP ed il restante 18,5% è costituito da soggetti plurimi appartenenti in buona parte ad enti locali, istituti scolastici ed anche organizzazioni riconducibili al privato sociale. Vale la pena sottolineare che tutti i 33 CTP toscani hanno compilato il questionario. Allo stesso tempo rileviamo che tra i rispondenti non ci sono sindacati, associazioni di categoria, fondazioni e province.

Grafico 2.1 Tipologia soggetti gestori



Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda A

²³ Come fanno notare studiosi del tema, l'espressione terzo settore risente di una subalternità concettuale, appunto "terzo" dopo Stato e mercato. Preferibile è l'espressione proposta da Donati e Colozzi (2004) di privato sociale. Gli autori sottolineano che sono termini equivalenti, ma rispondono a due diverse prospettive: privato sociale risponde a un punto di vista interno, ovvero come lo vedono e lo percepiscono gli operatori, i soci; terzo settore risponde al punto di vista esterno, quello appunto dello Stato o del mercato.

Tabella 2.3 – Tipologia soggetti gestori

Tipologia	v.a.	%
Associazione di promozione sociale	25	20
Associazione di volontariato	35	28
Comune	4	3,2
Cooperativa sociale	9	7,2
CTP	33	26,4
Ente ecclesiale (es. Caritas)	1	0,8
Istituto scolastico	4	3,2
Università	1	0,8
Altro	13	10,4
Totale	125	100

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda A

Una prima considerazione riguarda la pluralità dei soggetti coinvolti nella formazione linguistico-sociale dei migranti, che si associa come vedremo più avanti a funzioni e modalità di lavoro diversificate e talvolta complementari. Sulla base delle descrizioni delle finalità ed attività erogate possiamo suddividere i soggetti del privato sociale rispondenti al questionario in tre sotto gruppi: i) quelli che fanno riferimento all'associazionismo caritativo ed hanno una base prevalentemente volontaria; ii) i soggetti con una vocazione rivolta alla tutela dei diritti degli immigrati in generale e alla sensibilizzazione della popolazione autoctona; iii) le organizzazioni di tipo imprenditoriale che tramite finanziamenti pubblici forniscono agli immigrati varie tipologie di servizi, tra cui mediazione linguistico culturale, informazione, consulenza, orientamento, accompagnamento e così via.

Per quanto riguarda la distribuzione dei soggetti gestori per provincia (tab. 2.1) dobbiamo tener conto che il dato delle schede compilate è indicativo, dal momento che non fornisce le cifre complessive (ad eccezione dei CTP), mentre il dato sugli inviti a compilare il questionario, nonostante un certo dinamismo insito soprattutto nel terzo settore, è da considerarsi lo scenario di base della formazione linguistica per stranieri in Toscana. Detto questo, e tenuto conto della distribuzione dei CTP (tabella 2.4) si evince che il maggior numero di soggetti si trova nel territorio fiorentino, di cui il 59% ha compilato il questionario, mentre il minor numero è a Massa Carrara con 8 soggetti di cui la metà hanno preso parte all'indagine. I soggetti gestori si distribuiscono sul territorio regionale seguendo quelle che sono le caratteristiche del fenomeno migratorio in termini di numerosità e stabilità (come nel caso delle province di Pisa, Pistoia ed Arezzo con un numero di soggetti compresi tra 25 e 28) e di quelli che sono gli elementi distintivi dell'associazionismo in termini di consolidamento e radicamento (ad esempio come nel caso di Lucca). È inoltre, opportuno rilevare che il territorio

pratese, nonostante un'incidenza percentuale di migranti elevata, registra un numero di soggetti inferiore ad altre province: ciò può dipendere sia dalla vicinanza con il capoluogo fiorentino sia per la strutturazione ed organizzazione della società civile stessa.

Tabella 2.4 – Distribuzione CTP in Toscana

<i>Provincia</i>	<i>CTP presenti</i>
Arezzo	5
Firenze	8
Grosseto	3
Livorno	4
Lucca	3
Massa Carrara	1
Pisa	4
Pistoia	2
Prato	1
Siena	2
Totale	33

Fonte: nostra elaborazione su dati rete dei CTP (<http://www.ctp-retetoscana.eu/>)

Il quadro complessivo quantitativo evidenzia, dal punto di vista dell'intera regione, un effettivo decentramento dei soggetti che erogano corsi di lingua italiana per stranieri, ancor più accentuato se consideriamo che talvolta le sedi dove vengono svolti i corsi sono distribuite in frazioni limitrofe e/o montane. È altresì interessante rilevare che il bacino territoriale è per quasi la totalità dei rispondenti il comune dove ha sede il soggetto gestore: solo in 6 casi è stato dichiarato di effettuare corsi fuori comune e in questo caso sono tutte associazioni o cooperative; solo un ente oltrepassa i confini provinciali. Ciò nonostante – come rilevato da una docente – alcune zone rimangono “scoperte”, come nel caso di Empoli:

il CTP di Empoli è l'unico soggetto che si occupa di L2 nell'empolese valdelsa. Esisteva un CTP nel Comune di Castelfiorentino che è stato eliminato, quindi da noi arrivano da tutto il Circondario, abbiamo anche una sede a Fucecchio. Collaboriamo con l'Agenzia di sviluppo empolese valdelsa, dove indirizziamo i ragazzi che escono dalla scuola. Abbiamo le carceri dove non abbiamo un insegnante che fa alfabetizzazione, viene fatta dall'insegnante di lettere, che l'anno scorso doveva dividere 10 ore su 2 carceri.

Come possiamo leggere dalla tabella 2.5, il contesto toscano del sistema di gestione vanta un bagaglio pluriennale di esperienze pregresse nell'erogazione di corsi di L2 che denota un consolidamento dei soggetti e delle attività implementate. Oltre il 45% dei soggetti ha alle spalle un'esperienza di oltre dieci anni di lavoro ininterrotto che in sei casi supera i venti anni. Per soli 4 soggetti (una società in house, due associazioni e un istituto scolastico) il 2014 rappresenta l'anno di avvio dei corsi, mentre una parte consistente dei gestori (circa il 37%) segue il settore della formazione linguistica da 1 a 5 anni.

Strettamente connesso a ciò, registriamo una notevole consistenza del fenomeno: negli ultimi tre anni, secondo i 122 rispondenti, sono stati realizzati 1.960 corsi con una media annuale di corsi per soggetto pari a 5,4.

Tabella 2.5 – Anni di lavoro nel settore della formazione linguistica per stranieri

<i>Da quanti anni realizzate in modo continuativo corsi di italiano per stranieri?</i>	<i>v.a.</i>	<i>%</i>
1-5 anni	47*	37,6%
6-9 anni	17	13,6%
10-14 anni	33	26,4%
15-19 anni	18	14,4%
oltre 20	6	4,8%
mancante	4	3,2%
Totale	125	100%

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI –scheda A

* Tra i 47 rispondenti 4 realizzano corsi da 1 anno

Due sono le condizioni basilari affinché l'integrazione linguistica e l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua vengano attuate: la prima concerne l'offerta formativa in termini di accessibilità e distribuzione sul territorio; la seconda riguarda la qualità dei percorsi intrapresi e le loro ricadute sui processi di integrazione. Partendo da questi due aspetti passiamo ad analizzare le principali tipologie dei soggetti gestori sviluppatasi nel contesto toscano in due diverse letture delle pratiche, non mutuamente escludenti, ma analiticamente distinte: la dimensione istituzionale e la dimensione non istituzionale.

La dimensione istituzionale

La prima è una lettura istituzionale degli attori che si occupano di alfabetizzazione linguistica per stranieri, pratica che rientra innanzitutto nell'alveo istituzionale degli attuali CTP e futuri Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti (CPIA). In Toscana i

Centri sono 33, coprono tutto il territorio provinciale e sono in rete tra di loro²⁴ al fine di garantire un coordinamento regionale dell'offerta di formazione erogata. Per quanto riguarda i compiti dei CTP, alla luce di quelli che sono stati i decreti riguardanti le politiche dell'immigrazione, emerge innanzitutto il loro riconoscimento quali enti in grado di rilasciare certificazioni linguistiche: basti pensare che prima in Italia questa competenza era riconosciuta ed esercitata solamente dai quattro enti certificatori. Un altro compito affidato ai CTP in seguito all'applicazione della nuova disciplina sull'immigrazione, il DPR 179 del 2011, è l'attuazione dell'accordo quadro del 7 agosto 2012 che prevede lo svolgimento di sessioni di formazione civica e di informazione svolti presso i CTP. A partire dal prossimo anno scolastico (2014-2015) saranno attivati i CPIA e costituiranno una tipologia di istituzione scolastica autonoma, dotata di uno specifico assetto didattico e organizzativo, articolata in reti territoriali di servizio – di norma su base provinciale – nel rispetto della programmazione regionale. Saranno organizzati in modo da stabilire uno stretto raccordo con le autonomie locali e realizzeranno un'offerta formativa finalizzata ad ottenere la certificazione attestante il conseguimento del livello di istruzione corrispondente a quello previsto a conclusione della scuola primaria, titoli di studio di primo e secondo ciclo nonché l'attestazione dell'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione e il titolo che attesta il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

La progettazione dei corsi dei 33 CTP è basata sulle Linee Guida del MIUR, che fanno riferimento al Quadro Europeo di Riferimento per le lingue, anche se – come rilevano alcuni docenti – è difficile formare dei gruppi classe omogenei e l'attività di insegnamento tende ad essere sempre più personalizzata e flessibile:

Ci sono corsi “di pronto soccorso” di livello preA1 e A1, sempre aperti per accogliere l'utente in qualunque momento, e di breve durata per evitare che poi non si ripresenti. Poi ci sono corsi anche di livello B2 per competenze specifiche. [...] faremo corsi a piccoli moduli (20 ore) sulla letto-scrittura così almeno potranno frequentare. Occorre modularizzare al massimo..

Ci siamo inventati i corsi “passerella”, corsi di passaggio pensati per dare modo di approfondire un po' prima di passare ad un livello A2 o a chi invece ha più vicinanza linguistica di altri.

Dunque, nonostante un'offerta formativa basata sulle indicazioni presenti nelle Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, elaborate dal MIUR (2012) sulla base dei criteri contenuti nel QCERL con monte ore standard per livelli, affiora uno scenario più sfaccettato e duttile rispetto a

²⁴ <http://www.ctp-retetoscana.eu>.

quelle che sono le esigenze di un'utenza che nel tempo ha subito significative trasformazioni. Ciò non toglie le difficoltà per moltissimi Centri territoriali di organizzarsi con modalità meno rigide e strutturate:

Per noi gli spazi sono una grossa difficoltà, i docenti lavorano in particolari orari e magari ho una stanza disponibile dalle 14:30 alle 18:30, a prescindere che abbia 10 o 30 utenti, ci sono grosse rigidità.

Il riconoscimento come enti in grado di rilasciare ai fini della normativa la certificazione di conoscenza della lingua italiana rappresenta un indiscusso valore aggiunto. Inoltre, 24 CTP toscani (circa il 72% del totale) sono anche sedi d'esame CILS²⁵ (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena) e ciò rende possibile la partecipazione agli esami anche da parte di utenti che altrimenti avrebbero difficoltà a raggiungere la sede centrale di Siena. In questi ultimi anni, grazie a progetti della Regione Toscana è stato possibile, e lo è tutt'ora, svolgere temporaneamente esami CILS anche presso le sedi di organizzazioni del terzo settore.

In questo quadro sarà interessante monitorare come procedono i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana nei futuri CPIA, che stando a quanto si legge nelle Linee guida avranno un monte ore complessivo di 200 ore, di cui 180 ore da destinare ad attività didattica e 20 ore per attività di accoglienza e orientamento. Si sottolinea che in presenza di necessità evidenziate dal contesto territoriale di riferimento, al fine di valorizzare ed ottimizzare l'offerta formativa ordinaria dei CPIA e favorire una più efficace integrazione linguistica e sociale degli stranieri, i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana – fermo restando il monte ore complessivo – possono prevedere specifiche unità di apprendimento della durata complessiva di 10 ore realizzate secondo le Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'art. 3 del DPR 179/2011.

Rientrano in questa cornice di offerta istituzionale dei corsi di lingua anche gli enti locali, le biblioteche e gli istituti scolastici, tra cui segnaliamo il caso del Comune di Prato che pone il tema della centralità dell'istituzione pubblica e di un rinnovato ruolo in termini di coordinamento tra soggetti del territorio:

La nostra specificità è che fino al 2006 gestivamo in maniera diretta tutti i corsi, poi abbiamo dovuto affidare all'esterno la gestione dei corsi di lingua. Abbiamo una media di 600-800 utenti l'anno (50% bambini età dell'obbligo). Con i bambini cerchiamo di tenere anche un rapporto con gli insegnanti delle scuole. Abbiamo

²⁵ La CILS prevede sei livelli (dall'A1 al C2 del QCERL) ognuno dei quali è autonomo e completo: la certificazione di ogni livello attesta un grado di capacità comunicativa adeguato a specifici contesti sociali, professionali, di studio. Per sostenere le prove di un livello – che hanno un costo per l'utente – non è necessario avere superato un esame CILS di livello inferiore.

cercato anche noi di tenere corsi specifici alle badanti; poi teniamo anche corsi di cinese, e sono molto frequentati [...] da un lato abbiamo cercato di offrire corsi nel fine settimana, poi è vero che la progettazione a monte non coinvolge le associazioni e i CTP, però non è vero che gli enti locali, come noi, non fanno niente..

Un aspetto da sottolineare, che riprenderemo nei paragrafi successivi, concerne la gratuità o meno dei corsi di L2. All'interno dell'offerta dei CTP i corsi sono gratuiti, poi ci sono corsi erogati da enti locali che hanno un costo – variabile in base all'ISEE – ad eccezione di quelli che rientrano all'interno di progettazioni finanziate ad esempio tramite il Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi terzi. Il tema della gratuità o meno viene alla luce in maniera trasversale nei commenti di diversi interlocutori appartenenti sia agli enti locali sia alle organizzazioni del privato sociale, che la considerano una sorta di “patto formativo simbolico” che fidelizza l'utenza e contrasta la richiamata criticità della discontinuità nella frequenza dei partecipanti ai corsi. C'è inoltre da aggiungere che sia per gli enti locali sia per il mondo dell'associazionismo il pagamento del corso rappresenta anche una strategia per garantire la continuità nell'offerta formativa, altrimenti intermittente poiché legata esclusivamente ai finanziamenti tramite progetti.

La dimensione non istituzionale

Se per quanto riguarda i CTP i corsi di L2 per adulti migranti rappresentano uno dei pilastri delle attività erogate, anche in virtù dei compiti assegnatigli dalla normativa, ciò non è scontato per il privato sociale. Dalla tabella 2.6 rileviamo che per oltre il 37% dei gestori del terzo settore i corsi di lingua italiana per adulti stranieri hanno rappresentato negli ultimi tre anni una delle attività principali (tra questi, per 5 di loro è l'attività prevalente). I dati indicano, inoltre, che il peso della formazione linguistica è abbastanza rilevante per oltre il 38% del totale dei rispondenti.

Tabella 2.6- *Incidenza corsi L2 sulle attività del soggetto gestore (esclusi CTP)*

<i>Quando incidono i corsi di lingua italiana per adulti stranieri nelle vostre attività?</i>	<i>v.a.</i>	<i>%</i>
Moltissimo, è la nostra attività prevalente	5	5,5
Molto	29	31,8
Abbastanza	35	38,5
Poco	21	23
Per nulla	1	1,0
Totale	91	100,0

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI –scheda A

È assai rilevante in termini di accessibilità e fruibilità, la pluralità delle sedi in cui vengono svolti i corsi. Negli ultimi tre anni, insieme alle sedi del gestore, molti corsi vengono fatti nelle scuole del territorio e nei centri di aggregazione come sale parrocchiali, centri sociali, centri giovani, biblioteche e sportelli per immigrati. Ciò è indice di un patrimonio importante di relazioni e sinergie instaurate a livello locale:

come piccola associazione non abbiamo sedi adeguate, spesso le aule ci vengono date dai Comuni. Il nostro problema è come continuare a tenere i corsi in assenza di – anche minime – risorse.

La gestione del privato sociale ha come principali caratteristiche: la flessibilità degli orari, la capillarità territoriale, la modalità informale di contatto e coinvolgimento, l'adattabilità dei percorsi alle specifiche esigenze degli utenti, come evidenziano alcuni responsabili di associazione coinvolte:

la nostra è un'associazione nata nel 1998; per molti anni abbiamo fatto i corsi L2 con volontari, soprattutto ex insegnanti ma non solo. Nel corso degli anni, con il crescere di esigenze forti (sul territorio abbiamo una comunità senegalese molto forte e coesa) abbiamo elaborato una serie di offerte formative diverse, in grado di rispondere alle diverse esigenze per uomini e donne.

Come insegnante faccio tante telefonate, con un approccio 'soft' parto da lontano per sentire come va e ricordare del corso.

Noi organizziamo feste per recuperare il rapporto e farli tornare al corso, facciamo come una famiglia, organizziamo delle feste, momenti di ritrovo.

Se, come possiamo affermare, in Italia il terzo settore si è fatto carico di compensare le carenze sul versante sociale delle politiche pubbliche – attraverso un'operazione che in alcuni casi tende a creare una sostituzione della società civile nei confronti delle istituzioni pubbliche – nel nostro caso emerge una dinamica di funzionalità e riconoscimento reciproco:

noi abbiamo il CTP, ma i corsi non coprivano tutte le fasce orarie e quindi le esigenze. Noi abbiamo coperto queste esigenze, accettando anche coloro che non potevano andare al CTP.

In Lunigiana [...] abbiamo fatto dei corsi monitorati dal CTP, dove le persone potranno prendere anche la certificazione, in questo modo è come se il CTP fosse presente sul territorio.

L'esempio di associazioni che hanno assicurato o meglio hanno "coperto" il territorio laddove maggiormente carente di strutture istituzionali dedicate all'alfabetizzazione linguistica, rappresenta un indiscusso valore aggiunto a tutela dei migranti.

Un altro aspetto molto importante e più volte richiamato nei *focus group* è la socialità intesa come relazioni ed interazioni tra i partecipanti ai corsi e il personale delle strutture. Dall'eterogeneo panorama si evince un'attenzione verso l'accoglienza e la socializzazione non solo del mondo maggiormente vocato per tradizione, quale l'associazionismo, ma anche all'interno di alcuni CTP che organizzano cene e feste: addirittura c'è chi fa la gita di fine corso.

Riprendendo i due aspetti basilari sopracitati, questa prima analisi su caratteristiche e funzionamento concreto dei soggetti gestori toscani, nonostante le differenze insite nelle due tipologie, mostra alcune costanti sul versante dell'accessibilità, del rapporto con il contesto locale, così come – seppur con minori elementi conoscitivi – sulla qualità dell'offerta formativa erogata. Per quanto riguarda l'accessibilità, sul piano prettamente quantitativo, entrambe le tipologie hanno fatto emergere quanto la dimensione sia piuttosto ampia e capillare. Le gestioni qui analizzate presentano sicuramente alcune contraddizioni nel rapporto con gli enti territoriali e pertanto non deve stupire la richiesta di un maggior coinvolgimento dell'associazionismo in termini di riconoscimento di ruolo e di risorse dedicate. Nonostante i limiti oggettivi della mancata analisi dal punto di vista dei corsisti – su cui auspichiamo una continuazione del lavoro di monitoraggio – lo scenario sul piano della qualità appare tutto sommato buono. Un elemento cardine della qualità dei percorsi è sicuramente il profilo delle competenze dei docenti a cui dedichiamo più avanti un paragrafo.

Nella realtà delle pratiche non esiste una linea netta di demarcazione tra l'offerta formativa istituzionale e non, ma quel che si nota è una differente configurazione dei soggetti gestori in termini di numerosità e stabilità, determinata dalle caratteristiche del territorio e del fenomeno migratorio. Anche in questo caso la dimensione locale, con le sue specificità, è strategica, giacché questi percorsi di integrazione linguistica prendono forma nelle interazioni che avvengono sul territorio, fruendo di servizi erogati localmente, appoggiandosi ad organizzazioni già esistenti o dando vita a nuove sinergie e reti.

2.2.2 Reti e strategie di prossimità

Da questa grande ricchezza ed eterogeneità di realtà ed esperienze prendiamo le mosse per affrontare un aspetto molto interessante e poco esplorato a livello toscano, che concerne le reti instaurate tra soggetti. Dai dati (tabelle 2.7 e 2.8) osserviamo che il 44% dei gestori rispondenti fa parte di una rete e tra questi il 60% ha un suo Protocollo d'intesa.

Tabella 2.7– Reti

<i>Il soggetto gestore fa parte di una o più reti finalizzate alla formazione linguistica per immigrati?</i>	v.a	%
No	69	56
Sì	54	44
Totale complessivo	123	100

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI –scheda A

Tabella 2.8 - Protocollo d'intesa

<i>C'è un protocollo d'intesa?</i>	v.a	%
No	20	39,2
Sì	31	60,8
Totale complessivo	51	100

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI –scheda A

Entrando nel dettaglio di quelle che sono le caratteristiche in termini di composizione, rileviamo che per quanto riguarda i CTP le reti segnalate nella scheda riguardano progetti regionali in cui sono coinvolti, la costituita “Rete dei CTP” oppure fanno riferimento ad attivazione di accordi con i Comuni in cui hanno sede o limitrofi. Le reti tra soggetti del privato sociale sono composte quasi sempre da attori della stessa tipologia, mentre diversa è la composizione di reti in cui il capofila è l’ente provinciale, che in questo caso coordina le associazioni e gli enti locali del suo territorio di riferimento²⁶.

Quel che sembra emergere anche dai *focus group* è una rete “con nodi fissi” (ad esempio la rete dei 33 CTP, il Protocollo della Provincia di Pistoia e così via) che si intreccia con una rete “a nodi mobili” orientati secondo specifiche progettualità e bisogni, spesso non formalizzati. Per quanto riguarda le “reti a nodi fissi”, queste si caratterizzano per la stipula di accordi, protocolli o convenzioni non strettamente collegati ad un progetto finanziario, ma con l’obiettivo di promuovere un’azione integrata e continuativa. Citiamo ad esempio il caso del CTP di Lucca che ha attivato da alcuni anni una collaborazione con il Comune di Capannori per corsi rivolti a donne straniere, in cui l’ente locale mette a disposizione servizi di trasporto e babysitteraggio.

²⁶ È significativa l’esperienza della Provincia di Pistoia, che attualmente non rientra nel monitoraggio SIRCLI, ma già nel 2009 ha firmato un Protocollo d’intesa “per lo sviluppo di una rete territoriale integrata per l’insegnamento dell’italiano L2 e per l’acquisizione della cittadinanza attiva da parte dei cittadini stranieri” tra CTP, Ufficio scolastico provinciale, cooperative e associazioni del territorio.

Ulteriore elemento distintivo di questo tipo di rete è il coinvolgimento di alcune istituzioni territoriali (Comuni, Province, Unione dei Comuni, ecc...), il cui ruolo è stato quello di mettere a disposizione le proprie risorse principalmente in termini di sedi, servizi e canali di promozione e comunicazione:

il CTP Poggibonsi ha convenzioni con il Comune di Poggibonsi e i Comuni limitrofi: ad esempio i Comuni di Colle Val D'Elsa e Monticiano offrono la stanza, a Monteriggioni se lo straniero vuole corso di livello superiore, l'esame CILS lo paga il Comune [...], a Rapolano il sacerdote mette a disposizione l'oratorio [...].

il CTP Amiata ha un accordo con la Società della salute che offre una stanza, con i Comuni e con l'Unione dei Comuni. Inoltre, con l'Associazione Heimat per babysitteraggio [...], con l'associazione Solidarietà senza confini per lezioni nel centro sociale di Arcidosso a donne captate tramite la distribuzione dei pacchi di viveri e vestiti (n. 2 corsi + corso di informatica). Così le famiglie vengono "attratte", agganciate nei corsi.

La rete tra soggetti a "nodi mobili" è sicuramente meno strutturata, ma allo stesso tempo svolge una funzione quasi quotidiana nel fronteggiare specifici bisogni e casi particolari. Elemento trasversale che rileviamo è il suo esser collegata a singoli progetti finanziati, come riportano alcuni testimoni appartenenti al mondo associativo:

anche noi abbiamo una rete di partenariato che lavora su progetti, poi facciamo parte di un'associazione di associazioni – Toscana Impegno Comune –, abbiamo collaborazioni con altre associazioni, Fondazioni, una convenzione con Sesto Fiorentino per il sostegno linguistico nelle scuole.

Nella Valbisenzio abbiamo instaurato collaborazioni con soggetti pubblici e altre associazioni su progetti in cui noi siamo capofila. Poi abbiamo anche collaborazioni più informali, con scuole e associazioni, però la spinta maggiore è sempre venuta da noi e non dall'esterno. Con alcune associazioni, anche di Prato, ci sono collaborazioni, anche se ci sono le difficoltà legate alla mancanza di finanziamenti.

Abbiamo partenariati con soggetti del terzo settore su progetti FEI (progettazione e gestione). Stiamo costituendo una rete tra le scuole che a Firenze si occupano del tema, per avviare un confronto su esigenze formative e metodologie didattiche: per ora è una rete informale, ma ci aspettiamo che si formalizzi; per ora siamo noi il capofila di questo progetto. Non ci sono CTP.

Ciononostante la collaborazione e le relazioni instaurate spesso producono anche progetti conclusi e tra CTP e terzo settore non sembrano esserci situazioni di conflitto e tensioni, tranne che in alcuni sporadici casi. Il lavoro di rete, più volte promosso anche dalla Regione Toscana con i progetti FEI (Rete e cittadinanza, Lingua e Cittadinanza e così via) ha indubbiamente avuto ricadute positive per i territori, tra cui una maggiore integrazione tra privato sociale e sistema pubblico, un miglioramento nelle pratiche di insegnamento della lingua italiana seconda, una maggior capillarità dell'offerta formativa e distribuzione territoriale. Non di minor importanza è anche il riconoscimento da parte di tutti gli attori coinvolti del ruolo strategico del privato sociale e dei CTP (ed enti locali) come pilastri del sistema:

Abbiamo una convenzione con la società della salute, poi è importante segnalare la collaborazione con i CTP, che adesso non sono in grado di coprire territorialmente le esigenze di corsi. I soggetti non devono essere in contrapposizione: il CTP è il cuore del sistema, però bisogna tenere conto del valore aggiunto che possono portare le associazioni sul territorio.

Se da un punto di vista strettamente analitico infatti, le due dimensioni (istituzionale e non) possono esser tenute separate e distinte, da un punto di vista empirico emerge un panorama di pratiche e di reti di prossimità profondamente compenstrate. Almeno tre sono gli aspetti in comune che osserviamo:

- a. Innanzitutto, i soggetti gestori lamentano una scarsa disponibilità di risorse finanziarie dedicate e quindi una scarsa possibilità di fare corsi in modo continuativo ed adeguati alle esigenze delle persone, se non tramite sinergie progettuali, accordi e convenzioni.
- b. Un secondo aspetto riguarda il forte investimento in reti (a nodi fissi e nodi mobili) di prossimità, in cui la scala locale – proprio per il suo legame con una specifica comunità, geograficamente definita – è vista come il terreno decisivo per implementare percorsi di integrazione linguistica.
- c. Infine, a ciò si accompagna come elemento ricorrente il forte investimento personale di docenti e/o coordinatori, da cui dipende, a volte in maniera quasi esclusiva, la qualità dei rapporti all'interno delle reti.

2.2.3 I docenti di italiano L2

È interessante approfondire, grazie alla lettura dei questionari, quanti sono i docenti dedicati ai corsi, il loro background, le eventuali specializzazioni e se svolgono il loro ruolo come volontari oppure no. Come è stato osservato dalla sociologa Santagati (2013), i docenti dei corsi di italiano L2 sono da considerare tra gli attori principali

della formazione linguistica e la presenza di insegnanti opportunamente formati è un elemento chiave per la qualità dei percorsi di integrazione linguistica.

Il primo dato è che al 1° giugno 2013, quindi con uno sguardo retrospettivo, sono 605 i docenti impegnati nella formazione linguistica dai nostri 125 soggetti gestori toscani. Il 68% di questi è coinvolto nel privato sociale, con una media per organizzazione di 6 docenti, mentre circa il 23% lavora nei CTP, con una media di 4,2. Le diverse distribuzioni risentono ovviamente del fatto che il 55% del totale dei rispondenti è costituito da organizzazioni appartenenti al mondo del terzo settore. Questa prima analisi è importante anche per evidenziare la consistenza di quello che è un fenomeno non ancora riconosciuto ufficialmente in Italia, poiché non è ancora stata istituita né una classe di concorso specifica, né una certificazione univoca che attesti le qualifiche necessarie a svolgere questa professione.

Tabella 2.9 - Docenti (al 1/06/2013)

<i>Quanti sono i docenti dedicati ai corsi di italiano per immigrati al 1/6/2013</i>	<i>v.a</i>	<i>%</i>
Ente di appartenenza		
CTP	139	22,9
Associazioni, cooperative sociali	414	68,4
Altro	52	8,6
N. docenti	605	100

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda A

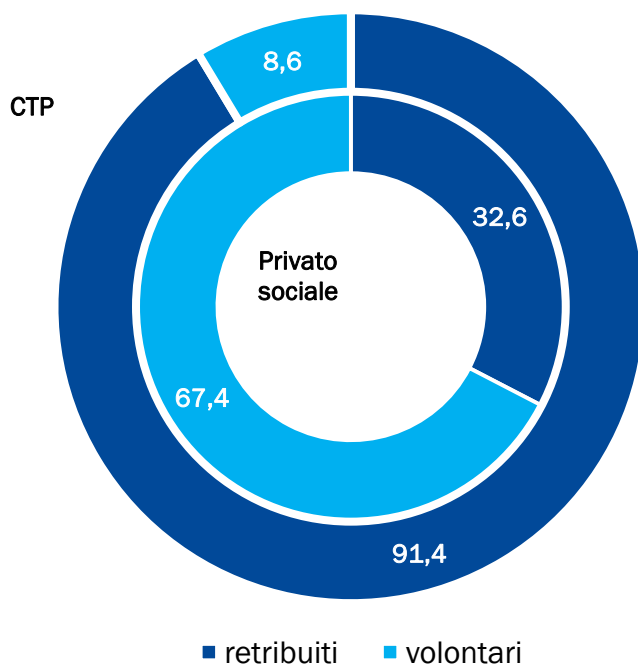
A fronte di questo scenario incerto, dalla tabella 2.10 si può osservare che circa la metà dei docenti è rappresentata da volontari: il 51% del totale. Incrociando questi dati con la tipologia del soggetto gestore, si evince che i docenti coinvolti nei corsi dei CTP sono nell'oltre il 90% dei casi retribuiti; diversamente nel privato sociale è molto diffuso l'impegno di insegnanti volontari, pari al 67% del totale. Accanto a ciò osserviamo che circa il 45% di tutti i docenti (volontari e non) possiede una specializzazione per la didattica dell'italiano L2. Nello specifico, per gli insegnanti retribuiti si registra una percentuale elevata, pari a quasi l'80%; diametralmente opposta la situazione per i docenti volontari, in cui il possesso di qualifiche è pari al 12,5%. All'interno di questo settore è rilevante l'impegno di insegnanti in pensione che prestano la loro opera di volontariato in questo campo: «*siamo una decina di ex insegnanti auto specializzati, tutti volontari, con passione e competenze*».

Tabella 2.10 - Caratteristiche docenti (al 1/06/2013)

	v.a	Docenti nei CTP	Docenti nel privato sociale
Retribuiti	295	127	135
- di cui con specializzazione	233	89	118
Volontari	310	12	279
- di cui con specializzazione	39	7	28
Totale docenti	605	139	414

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda A

Grafico 2.2 Docenti retribuiti e volontari (valori %) – CTP e privato sociale



Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda A

Se incrociamo i dati sulle specializzazioni per la didattica dell'italiano L2 con i due gruppi di soggetti gestori, rileviamo che nel caso del privato sociale sono il 35% di cui la maggior parte retribuiti, mentre nei CTP gli specializzati sono il doppio in termini di incidenza percentuale, quindi pari al 69%, di cui quasi tutti con un contratto di lavoro. Anche per quanto riguarda le modalità di selezione di quella che è una professione “in cerca di professionalizzazione”, osserviamo che la principale modalità individuata è

l'analisi dei curriculum vitae per il privato sociale, mentre i CTP – quando non hanno docenti di ruolo interni – si rivolgono prima a graduatorie ministeriali ed infine aprono a bandi esterni. È evidente che, in un contesto di assenza di riconoscimento di qualifiche necessarie, anche le modalità di selezione possono essere diverse e talvolta discrezionali, soprattutto se legate ad un impegno di tipo volontario.

Risulta, inoltre, particolarmente interessante l'approfondimento sull'esperienza dei docenti dei CTP nell'insegnamento dell'italiano L2. Il 60% del nostro campione insegna da più di cinque anni italiano agli stranieri: di questi il 40% ha alle spalle oltre 7 anni di esperienza. Incrociando questi dati con gli elementi qualitativi emersi nei *focus group*, si evidenzia che gli insegnanti diventano dei punti di riferimento per l'accoglienza e il processo di integrazione dei migranti e, grazie al loro impegno in termini di disponibilità umana e professionale, agiscono all'interno di quelle che sono istituzioni pubbliche talvolta piuttosto rigide, rinvigorendole in termini di maggior flessibilità e socialità:

importante avere insegnanti flessibili. Strategia vincente non essere rigidi, altrimenti le persone si perdono.

Questi aspetti sono, in qualche modo, complementari a quelli indicati dai docenti del privato sociale, come riportano alcuni testimoni:

C'è una tendenza a irrigidire i percorsi. Ma i docenti ci tengono ad avere un approccio più flessibile.

Quando un immigrato esce dalla nostra associazione, ha ricevuto più che un corso di lingua, diventiamo un punto di riferimento per loro, diamo un contatto umano, un orientamento che dà impulso a queste persone a fare delle cose, magari a prendere certificazioni linguistiche superiori.

Tabella 2.11 - Esperienza di insegnamento L2 dei docenti dei CTP

<i>Durata esperienza insegnamento L2</i>	<i>v.a.</i>	<i>%</i>
Meno di 3 anni	26	27,3
3-4 anni	13	13,7
5-7 anni	18	19,0
Oltre 7 anni	38	40,0
N. docenti	95	100,0

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda A

Risposta disponibile per 95 docenti su 139 totali

In sintesi, osserviamo tre tipi di docenti: gli insegnanti volontari (spesso insegnanti in pensione), coinvolti prevalentemente all'interno del mondo del privato sociale, che

mettono a disposizione il loro background professionale nell'insegnamento ma senza specializzazioni in italiano L2; docenti retribuiti interni ai CTP, molti dei quali con competenze specifiche; docenti retribuiti con specializzazioni, che operano nel privato sociale e che in tempi di finanze decrescenti hanno spesso contratti saltuari.

Nonostante queste molteplici sfaccettature, possiamo affermare che l'insegnante di L2 si contraddistingue come un attore centrale, punto di riferimento cruciale nei processi di integrazione dei migranti.

2.3 I corsi e gli allievi

2.3.1 Premessa

Prendiamo adesso in considerazione le informazioni presenti nel *database on line* SIRCLI relative ai corsi erogati e conclusi e agli allievi partecipanti. L'analisi incrociata della tipologia dei corsi offerti (soggetto gestore, livello linguistico, fascia oraria, tipologia ...) e dell'utenza coinvolta (età, genere, condizione socio professionale, nazionalità ...) consente di delineare un primissimo quadro generale dell'offerta formativa nelle diverse province toscane.

Come analizzato nel paragrafo precedente, due sono le principali macro famiglie di enti gestori (CTP e soggetti del privato sociale) a cui si aggiungono, seppur con piccoli numeri, le istituzioni scolastiche e universitarie e gli enti locali.

Tabella 2.12 - Numero corsi per tipologia di ente

<i>Tipologia ente</i>	<i>N. enti erogatori</i>	<i>%</i>	<i>N. corsi conclusi</i>	<i>%</i>
CTP	21	40,4	128	61,8
Ist. scolastiche e univ.	3	5,8	7	3,4
Enti locali	2	3,8	2	1,0
Privato sociale	26	50,0	70	33,8
Totale	52	100,0	207	100,0

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda B

Come si evince dai numeri riportati nella tabella 2.12, i corsi sono stati erogati in gran parte dai CTP (il 61,8%) e dal privato sociale (il 33,8%), per cui nella lettura dei dati occorrerà tenere a mente questo differente “peso”. Si tratta di due tipologie di ente che offrono, da una parte, l'esperienza pluriennale nella formazione degli adulti e, dall'altra, la maggiore flessibilità di orari e una modalità informale di contatto e coinvolgimento dell'utenza straniera. Le istituzioni scolastiche e universitarie e gli enti locali contribuiscono a rendere l'offerta formativa linguistica ancora più capillare nel territorio: ad oggi, tuttavia, il numero ancora limitato di corsi inseriti nel SIRCLI (vedi

introduzione ed appendice metodologica) da questi soggetti, non consente di mettere in risalto tale contributo. Un contributo che invece potrebbe essere ulteriormente potenziato, valorizzando i rapporti già esistenti sui vari territori e incentivando il lavoro sinergico tra gli stessi.

Anche per questo, al fine di rendere più agevole la lettura dei dati, l'analisi qui proposta fa ricorso ad una semplificazione, distinguendo solo due tipologie di soggetti gestori: da una parte, la categoria "omogenea" dei CTP, e dall'altra, il raggruppamento eterogeneo degli "Altri soggetti erogatori/gestori" (anche se i corsi inseriti da quest'ultimi sono da ricondursi in grandissima parte al privato sociale). Nel futuro, tuttavia, sarà opportuno mantenere la categorizzazione ufficiale riportata nella tabella 2.12 che appare empiricamente più corretta.

Un primo sguardo ai dati consente di svolgere una duplice osservazione preliminare rispetto ai soggetti e ai territori coinvolti. In primo luogo, si osserva un'ampia (e prevedibile) variabilità nel *quantum* dei corsi inseriti all'interno e "tra" i due raggruppamenti di soggetti erogatori/gestori: si va da un massimo di 28 corsi inseriti dai CTP ad un massimo di 3 corsi inseriti dalle associazioni. In secondo luogo, il dato relativo ai corsi fa emergere un'asimmetria tra l'incidenza dei soggetti gestori ubicati su una provincia rispetto al "peso" dei corsi realizzati nella provincia medesima. Così, ad esempio, i soggetti gestori della provincia di Grosseto, pur rappresentando uno scarso 5,6% del totale, hanno registrato corsi pari al 18% del dato complessivo (tutti gestiti dai CTP); per converso, a Lucca i soggetti gestori costituiscono il 13% del totale, ma i loro corsi incidono soltanto per il 3%. Al momento le proporzioni sopra menzionate esprimono solamente un dato contingente, provvisorio, e sicuramente suscettibile di mutamento. Tuttavia, una volta "stabilizzatosi", con un *database* più ricco di informazioni, questi elementi potrebbero opportunamente confluire tra i descrittori che misurano la maggiore o minore dinamicità di risposta di un territorio rispetto ai bisogni linguistici.

Infine, se guardiamo alla loro collocazione geografica, i 207 corsi inseriti possono raggrupparsi nelle seguenti macro fasce di incidenza:

- *fascia ad alta incidenza*: province di Firenze, Pisa e Grosseto con oltre il 56% dei corsi (media di 19-18% ciascuna);
- *fascia a media incidenza*: province di Prato, Arezzo e Siena (dall'8,5% al 12,5%);
- *fascia a bassa incidenza*: Massa Carrara, Lucca, Livorno, Pistoia (dall'1,5% al 4,5%).

Tabella 2.13 – Provincia sede di corso

Provincia	N. corsi	%
Arezzo	19	9,0
Firenze	40	19,4
Grosseto	38	18,0
Livorno	8	3,8
Lucca	7	3,3
Massa Carrara	3	1,4
Pisa	39	19,0
Pistoia	10	4,7
Prato	26	12,9
Siena	17	8,5
Totale	207	100,0

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda B

2.3.2 I corsi attivati e conclusi: un quadro complessivo

Caratteristiche dell'offerta linguistica

I corsi di italiano per adulti erogati in Toscana prevedono generalmente moduli didattici per avvicinarsi gradualmente e familiarizzare con alcuni linguaggi specifici o settoriali. Gli obiettivi linguistici trasversali sono difatti quelli di accrescere le competenze linguistico-comunicative di base in italiano, di ampliare il patrimonio lessicale, di conoscere e familiarizzare con i linguaggi settoriali di alcuni ambiti tematici e di praticarne l'utilizzo attraverso attività didattiche guidate e graduate dal semplice al complesso. Le attività didattiche presentano situazioni comunemente vissute dagli allievi stranieri adulti, sollecitano racconti esperienziali e propongono riflessioni sui nuovi contenuti, a partire da situazioni specifiche e concrete. I corsi sono finalizzati all'“alfabetizzazione” socio-linguistica all'italiano, con particolare attenzione alle situazioni di vita quotidiana (muoversi in città, ottenere documenti, parlare con il medico ...); all'interpretazione dei codici linguistici tipici di alcuni servizi (lavoro, salute, scuola ...); all'apprendimento dell'italiano attraverso la socializzazione e l'uso del computer, in modo da qualificare e valorizzare competenze e curriculum, con l'auspicio di dare maggiori possibilità agli utenti di inserirsi nel mercato del lavoro o di ricollocarsi in un percorso di riqualificazione. Le strategie e le proposte didattiche di insegnamento cercano pertanto di mettere al centro l'apprendente e le sue domande e necessità di capire, farsi capire e di dire, e non di insegnare l'oggetto lingua nella sua astrattezza e

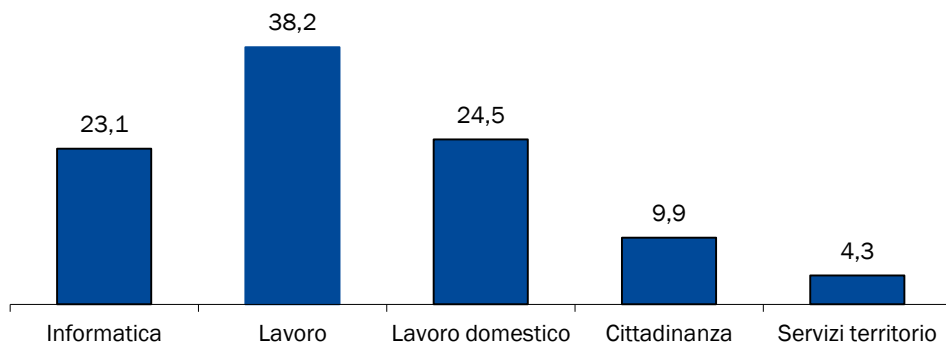
distanza. Propongono, quindi, *l'italiano di prossimità* per fare e per agire (Favaro, 2014).

E così informatica, lavoro (in particolare, corsi di lingua legati alla sicurezza sul lavoro), cittadinanza e conoscenza dei servizi del territorio (con particolare attenzione a quelli sanitari e scolastici) sono i linguaggi tecnici/specifici più frequentemente introdotti nei corsi di italiano presenti nel SIRCLI.

Mettere al centro l'italiano per l'integrazione, cioè legato al cammino di inserimento che ognuno si trova a percorrere, consente di tenere insieme apprendenti con livelli linguistici e di scolarità differenti, dal momento che i temi e le situazioni esplorate sono comuni a tutti e vi è quindi un nucleo linguistico di base (lessico, espressioni, informazioni) che può essere proposto all'intera classe. Naturalmente, dopo la prima fase comune di presentazione ed esplorazione del tema, si possono in un secondo momento proporre attività diversificate sulla base dei livelli e delle competenze dei singoli.

In alcune realtà si punta sul coinvolgimento delle donne per fornire loro elementi per la conoscenza della lingua italiana e delle parole "chiave" relative alla cura e all'assistenza dell'anziano. Gli obiettivi di queste proposte formative possono talvolta ampliarsi significativamente e prevedere, ad esempio, l'orientamento di gruppi di assistenti familiari straniere nel lavoro di cura all'interno della famiglia, sviluppando il concetto di responsabilità, di etica, il rapporto con la famiglia, l'orientamento tra i principali servizi, nonché la capacità di comprensione dei bisogni di relazione dell'anziano e delle famiglie.

Grafico 2.3 - Corsi di italiano e linguaggi specifici



Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda B

In altre realtà, invece, il coinvolgimento è finalizzato a mettere in grado le donne di seguire i figli e di partecipare alla vita della scuola. Sono soprattutto le donne a mantenere a lungo nel tempo una condizione di non conoscenza della lingua italiana: spesso isolate nelle case, con pochissime occasioni di incontro con gli autoctoni,

tendono a delegare al marito il contatto con la scuola dei figli (e con gli altri servizi) e a non poter gestire con efficacia un compito importante della genitorialità. Così vengono promossi corsi di informatica per donne straniere finalizzati all'apprendimento dell'italiano, alla socializzazione e all'uso del computer, qualificando e valorizzando competenze e curriculum, con l'auspicio di dare maggiori possibilità alle madri di inserirsi nel mercato del lavoro o di ricollocarsi in un percorso di riqualificazione. Ancora, rivolte alle mamme sono le esperienze promosse in collaborazione con l'ente locale e il territorio, finalizzate all'"alfabetizzazione" socio-linguistica all'italiano, con particolare attenzione alle situazioni di vita quotidiana (muoversi in città, ottenere documenti, parlare con il medico ...) e all'interpretazione dei codici linguistici tipici del mondo scolastico (testi scolastici dei figli, comunicazioni scuola-famiglia, pagelle, modulistica ...), che possono essere utili alle mamme per sostenere i figli lungo il percorso di scolarizzazione. L'apprendimento dell'italiano che permetta loro di comprendere e di accompagnare il percorso educativo dei figli riveste dunque grande importanza. Il primo asse ("Educazione e apprendimento") del Piano per l'integrazione "Identità e incontro" ²⁷, muove dalla centralità della formazione linguistica, richiamando l'esigenza di prestare una particolare attenzione alle donne immigrate, in considerazione delle maggiori difficoltà che hanno nell'accesso ai servizi di formazione sulla lingua italiana.

Altro elemento di interesse riguarda il livello di competenza linguistica dei corsi, anche in preparazione all'esame di certificazione. I dati evidenziano sostanzialmente l'esistenza di due livelli preponderanti: da una parte il livello prebasico e il livello A1 (che rappresentano il 41,2% dei corsi registrati), e dall'altra, la netta preponderanza dei corsi del livello A2, che sono la metà del totale (il 50,2%). Si tratta indubbiamente di una conseguenza del decreto del 14 settembre 2011, con il quale vengono fissati i criteri e le modalità per la sottoscrizione dell'Accordo di integrazione. Uno dei requisiti fondamentali per il raggiungimento dei 30 crediti necessari alla permanenza sul territorio italiano, infatti, è proprio l'attestazione di conoscenza della lingua italiana di livello A2. Si consideri inoltre che $\frac{3}{4}$ dei corsi conclusi hanno previsto lo svolgimento del modulo di conoscenza di base della cultura e dell'educazione civica in Italia, previsto dalla normativa citata. La fascia meno rappresentata è quella di livello B1 e B2 (rispettivamente il 2,8% e il 3,8%), a riprova del fatto che l'offerta linguistica regionale è principalmente rivolta ad una utenza di target medio-basso.

²⁷ "Italia 2010. Piano per l'integrazione nella sicurezza. Identità e Incontro", approvato dal Consiglio dei Ministri il 10 giugno 2010. Il Piano individua le principali linee di azione e gli strumenti da adottare al fine di promuovere un efficace percorso di integrazione delle persone immigrate in grado di coniugare accoglienza e sicurezza. Il testo è scaricabile in formato elettronico dal sito www.lavoro.gov.it.

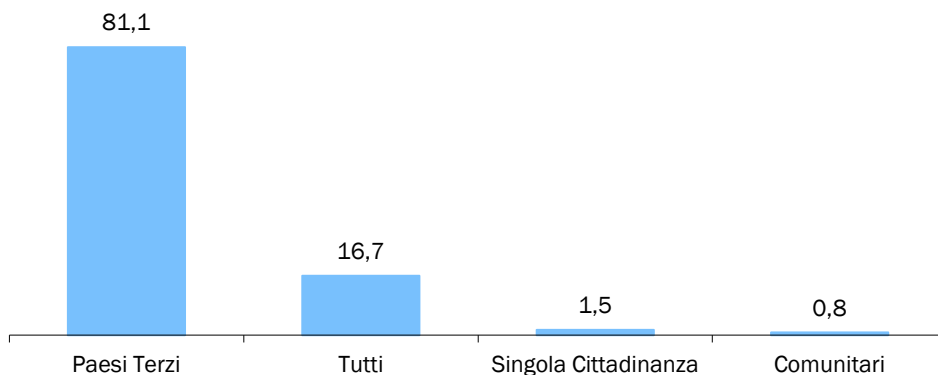
Tabella 2.14 – Livello di insegnamento della lingua italiana

Livello	N. corsi	%
Pre A1	30	14,7
A1	55	26,5
A2	105	50,3
B1	6	2,8
B2	7	3,8
C2	4	1,9
Totale	207	100,0

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda B

A target specifici di utenti è rivolto il 63,0% dei corsi conclusi (in numeri assoluti, 132), e questa maggiore calibratura dell’offerta è, in proporzione, più accentuata nei soggetti attuatori del privato sociale. Se prendiamo in considerazione la nazionalità degli utenti a cui sono rivolti i corsi, osserviamo la netta prevalenza dei cittadini di Paesi terzi²⁸, dovuta al “peso” esercitato dai corsi FEI registrati nel SIRCLI (ma non sfuggono all’attenzione i 22 corsi rivolti a tutti, e dunque anche ai comunitari, e i 2 corsi per i cittadini cinesi).

Grafico 2.4 – Destinatari dei corsi di italiano



Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda B

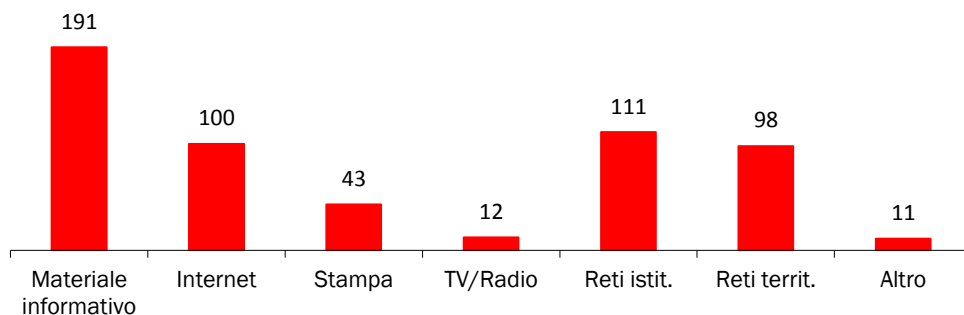
²⁸ Per cittadini di Paesi Terzi si intendono i migranti provenienti da paesi esterni all’Unione europea e che non hanno la cittadinanza di uno Stato membro. Fanno parte di questo gruppo sia i nati in un Paese non dell’Unione, sia i nati nell’Unione che però non hanno la cittadinanza di uno Stato membro.

Rispetto al genere, la stragrande maggioranza dei corsi (l'87,2%) è aperto a tutti gli utenti, anche se una piccola fetta si rivolge ad un target di sole donne (l'11,3%) o di soli uomini (l'1,5%). È significativo e importante che vi sia una offerta linguistica pensata per la sola componente femminile dell'immigrazione, se consideriamo che i corsi d'insegnamento dell'italiano L2 sono spesso preclusi alle donne straniere per vari motivi (corsi misti aperti a uomini e donne, corsi che si svolgono in orario extralavorativo collocati in sedi non sempre facilmente accessibili ...).

E ancora, rispetto alla condizione lavorativa, i corsi – a parte quelli per “disoccupati”, in totale 6 – non sembrano porre significative differenze al riguardo. Infine, è da segnalare il dato relativo ai corsi aperti anche a coloro che non sono in regola con le norme sul soggiorno: 3 corsi su 10 sono aperti ai cittadini non comunitari sprovvisti del permesso di soggiorno (7 corsi su dieci, al contrario, non lo consentono). Dunque, ad oggi, il target di utenti cui si rivolgono i corsi presenta un identikit abbastanza definito e pochi, sebbene significativi, sono gli scostamenti. Quest'ultimi – corsi solo per donne o aperti a situazioni di irregolarità rispetto alla normativa sul soggiorno –, sono più frequentemente ricorrenti nei soggetti attuatori del privato sociale, grazie alla loro maggiore flessibilità organizzativa.

Diverse sono le modalità con cui i corsi vengono pubblicizzati dagli enti gestori: raramente si ricorre ad una sola modalità, più frequentemente l'azione di pubblicizzazione è il risultato di una combinazione tra forme diverse, non tutte egualmente efficaci. Le forme tradizionali di diffusione e pubblicizzazione dei corsi risultano ancora quelle più adottate, se è vero che, come i dati sembrano testimoniare, sia per CTP e, in misura minore, per il privato sociale, 9 corsi su 10 sono stati pubblicizzati con strumenti “cartacei” (come locandine, brochure e simili). Accanto a questa forma di pubblicizzazione, troviamo il canale internet (con le varie modalità che il web consente) e le reti istituzionali e territoriali attivate per amplificare l'informazione (circa 5 corsi su 10 presentano queste modalità, aggiuntive a quella “cartacea”). Sono questi i canali prevalenti, mentre residuali risultano la stampa (2 su 10) e le Tv/radio locali (il 5%). Quanto sono efficaci? Pragmaticamente, alcuni operatori sostengono che questo tipo di pubblicità oggi non serve più, in quanto “le persone si passano parola”. E, come vedremo più avanti, è proprio il passaparola la modalità con cui gran parte dei corsisti sono venuti a conoscenza del corso frequentato.

Grafico 2.5 - Strumenti di comunicazione utilizzati (numeri assoluti)



Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda B

Aspetti didattici e organizzativi

La formazione linguistica è spesso integrata da servizi e azioni diverse che intendono rispondere positivamente ai bisogni dell'utenza (di tipo formativo, lavorativo e organizzativo, in particolare) e, nel contempo, vogliono porre le condizioni per agevolare una frequenza regolare al corso. Così, talvolta in forma disgiunta ma più spesso in forma abbinata/congiunta, all'interno dei singoli moduli linguistici sono proposte azioni finalizzate alla ricostruzione del bilancio di competenze e all'analisi dei bisogni dell'allievo (in quasi 8 corsi su 10); all'orientamento al lavoro (circa 4 corsi su 10); di mediazione linguistica-culturale (3 su 10) e di baby-sitting (2 su 10). Se i primi servizi rispondono all'esigenza di fornire al migrante, accanto a competenze linguistiche, maggiori chance e opportunità nel mondo del lavoro, il servizio di mediazione linguistica può rendersi necessario per comunicare efficacemente con persone ancora non italofone.

Per venire incontro alle difficoltà dei migranti nel conciliare tempi di lavoro e/o cura della famiglia e dei figli con la frequenza dei corsi, alcuni enti attuatori hanno ovviato, soprattutto nei confronti delle migranti, ampliando l'offerta dei servizi di accompagnamento, come ad esempio il baby-sitting, o più in generale, come vedremo, attraverso un adeguamento della modulazione oraria dei corsi alle esigenze delle utenti. L'attivazione di tali servizi, pur ancora di nicchia, è in media più diffuso presso i soggetti attuatori del privato sociale – stando ai dati ad oggi disponibili –, mentre le altre azioni/servizi sopra menzionate sembrano più frequenti nell'offerta linguistica dei CTP, sebbene con diversa modulazione.

In generale, i corsi sono totalmente gratuiti (l'83,4%), ma vi è chi chiede un piccolo contributo, anche "simbolico" (il 12,8%), come "patto formativo". In pochi casi, il corso è interamente a pagamento per l'allievo (il 3,8%). Vi sono, ad esempio, coloro che hanno creato due settori distinti di offerta linguistica, seppure con identici

insegnamenti e obiettivi (“un settore a pagamento e uno del volontariato”): la diversificazione pare funzionale a trovare risorse per co-finanziare i corsi gratuiti; difatti “chi dimostra che non può pagare, non paga; chi paga finanzia anche coloro che non possono farlo”.²⁹

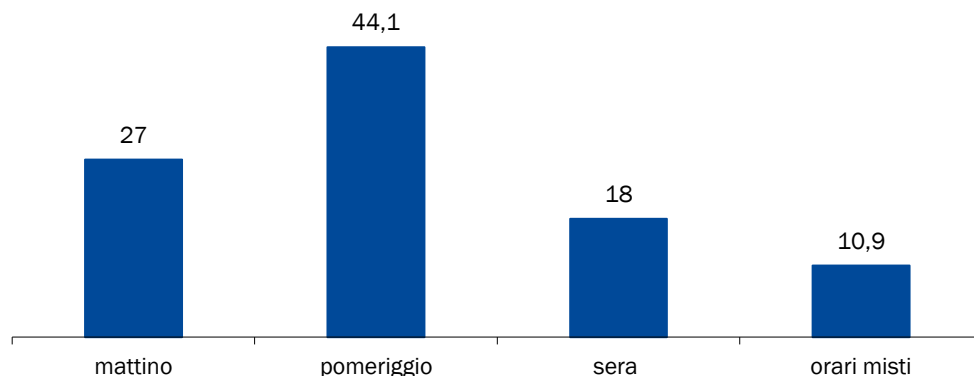
La regola diffusa della gratuità dei corsi è confermata anche dal fatto che è l'ente attuatore che fornisce il materiale didattico del corso (nell'82%) o lo dà all'allievo in uso gratuito (l'11%). Solo nel 5,7% dei casi è acquistato direttamente dall'utente. Ad essere distribuiti (donati o prestati) agli allievi sono libri, ma anche dispense e materiale multimediale. La dotazione di materiale didattico dei corsi, la sua ricchezza e pluralità tipologica variano tuttavia tra i vari enti attuatori. Vi sono, sia tra l'associazionismo che tra i CTP, coloro che lamentano la scarsità di materiali didattici e di strumentazione tecnica per rendere più efficaci le lezioni. Chi ha difficoltà a reperire materiali didattici adatti alla propria utenza (“c'è poco in libreria”; “non si trova in commercio materiale didattico adatto all'utenza dei livelli A1 e A2”) e si inventa soluzioni più o meno autonome (“ce li siamo fatti da soli”, “prendi, rimonta, scambia ... abbiamo rivisitato materiali dell'università per gli stranieri”). Chi evidenzia la mancanza di strumenti didattici specifici, atti a coniugare le esigenze prioritarie degli apprendenti: “l'apprendimento linguistico e l'inserimento nella società italiana, che comporta la conoscenza delle istituzioni, delle questioni specifiche riguardanti il lavoro e gli aspetti pratici della vita quotidiana”. Particolarmente avvertiti sono i vincoli posti dai FEI, che “non consentono l'acquisto di un testo, che invece molti richiedono e i CTP fanno un sacco di fotocopie”. Eppure, guardando anche ai materiali prodotti da alcuni soggetti gestori con maggiore esperienza e professionalmente più robusti, si osservano unità didattiche che sono delle vere miniere di proposte e di idee, e si avvalgono di supporti e mezzi diversi (fotografie, narrazioni orali, immagini di film, carte/gioco ...).

Poca “innovazione” si registra invece rispetto l'organizzazione didattica dei corsi. Dai dati emerge come gran parte dei corsi facciano ricorso a modalità di erogazione collaudate basate sulla lezione “classica” d'aula, rimanendo minoritario l'utilizzo della formazione a distanza.

Nella quasi totalità i corsi si tengono nei giorni feriali e prevalentemente nel pomeriggio (il 44,1%), soprattutto da parte dei CTP, per la stessa natura di tali enti che erogano formazione rivolta specificatamente alla fascia adulta della popolazione. Dando uno sguardo più approfondito si nota, invece, il fondamentale ruolo svolto dal privato sociale che ha organizzato corsi in gran parte in orario diurno e serale (o con orari misti), difficilmente coperti dalle istituzioni pubbliche. Talvolta i corsi si svolgono anche nel fine settimana. Ciò sottolinea ulteriormente l'importanza di un lavoro in rete per garantire una maggiore offerta ed evitare la sovrapposizione di più corsi.

²⁹ Merita forse precisare che, nella nostra indagine, queste proposte sono state riscontrate tra i soggetti gestori del privato sociale.

Grafico 2.6 - Percentuale orario corsi



Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda B

Infine, un accenno – ma ci torneremo più avanti – alla valutazione e alla certificazione degli apprendimenti. In oltre i 2/3 dei corsi conclusi vi è stato un esame finale ed è stato rilasciato un certificato che si è tradotto in un attestato di superamento del livello A2 (o livello superiore) nel 43,4% dei casi rilasciato dal CTP, o da altro ente certificatore riconosciuto nel 22,3% (cioè dall'Università di Siena e dalle associazioni convenzionate, o in base ad accordo FEI). Nel 33,7% dei casi il “certificato” è stato un semplice attestato di frequenza.

Potremmo ravvisare una regola implicita di “reciprocità” nella valutazione dei docenti e dei discenti, poiché la proporzione dei 2/3 esprime anche il rapporto tra i corsi che prevedono una forma di valutazione dei docenti (o del corso medesimo nel suo complesso) da parte degli utenti, e i corsi che, al contrario, non la prevedono. A parte questo rilievo che, in assenza di altri elementi, può essere frutto di una contingenza effimera, pare invece interessante soffermarsi sugli strumenti utilizzati a fine corso per raccogliere una valutazione, più o meno articolata, degli utenti. E qui osserviamo un repertorio di strumenti, variamente denominati, a carattere per lo più quantitativo e poco significativi, come i questionari di gradimento, le schede o i moduli di valutazione/soddisfazione previsti anche dai FEI e altro ancora. Cosa emerge, ad esempio, dalle risposte che gli utenti dei corsi SIRCLI hanno fornito alla “scheda di soddisfazione” dei corsi FEI? Ben poco per la verità: tutte le 11 domande raccolgono una valutazione in media positiva (seppure graduata tra i tanti “molto” e gli “abbastanza soddisfatto”); si va da un altissimo grado di soddisfazione rispetto al “clima di lavoro e alle relazioni con gli altri corsisti e i docenti” (solo il 3% degli utenti dà una valutazione bassa), ad un livello inferiore ma che esprime sempre un alto gradimento rispetto alla domanda “Pensi che il corso ti sarà utile per usufruire dei servizi e delle opportunità che il territorio ti offre” (è negativo il giudizio del 13% degli utenti).

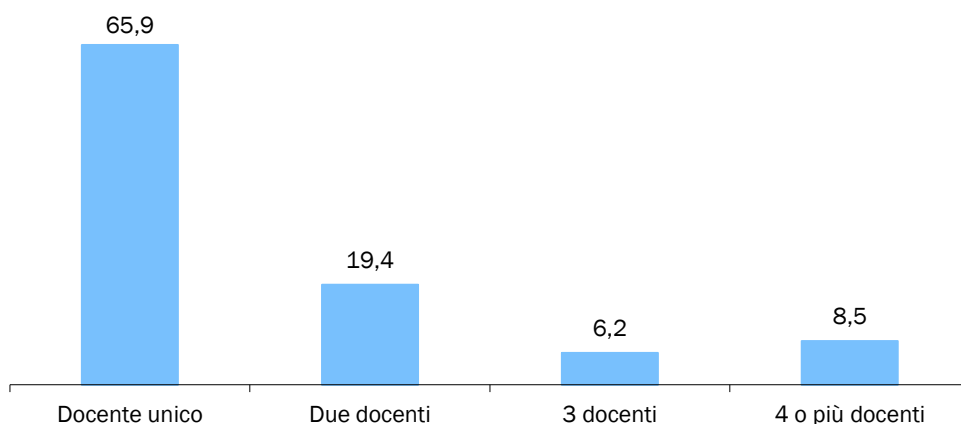
Tra gli strumenti di valutazione che raccolgono le opinioni degli utenti non mancano proposte, benché nettamente minoritarie, che prevedono la realizzazione di un test finale o di una intervista. E dunque una riflessione sugli strumenti e le modalità attraverso cui vengono interpellati gli utenti a fine corso, e sull'uso migliore che di queste valutazioni si intende fare, va forse messa all'ordine del giorno.

Personale docente e non docente coinvolto

Dalla lettura dei questionari sui corsi emerge, in linea con quanto osservato nel paragrafo precedente, una sorta di fotografia dell'insegnante dei corsi di italiano per adulti stranieri. Le caratteristiche prevalenti sono: ha una formazione specialistica per insegnare l'italiano come seconda lingua; spesso è l'unico docente del corso ("docente unico"); a lui, frequentemente, sono affidati anche i compiti propriamente attribuiti ad una figura tutoriale; è retribuito. Vediamo questo profilo con maggiore dettaglio.

Dai dati inseriti, risulta assai diffusa (nei 2/3 dei corsi registrati) la figura del docente di classe unico. Talvolta, tuttavia, sia nei CTP che nei soggetti del privato sociale, il corso è gestito da una coppia di docenti di classe, mentre sono piuttosto rari (e tutte nel privato sociale) situazioni di gestione della classe/corso da parte di 3 o più docenti.

Grafico 2.7 - Numero docenti nei corsi



Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda B

Un docente su 10 non è retribuito, prestando la sua attività di insegnamento in forma volontaria e gratuita. Chi sono questi docenti volontari? Sono spesso insegnanti in pensione che continuano ad impegnarsi nel volontariato e nelle associazioni, mettendo a disposizione la propria esperienza professionale nell'insegnamento; ma anche studenti universitari e tirocinanti che sperimentano sul campo, attraverso le attività di

volontariato, le conoscenze apprese nei percorsi universitari e si avvicinano, in questo modo, al mondo del lavoro.

Medesima incidenza – e i due dati vanno letti in relazione tra loro – ha il dato sui docenti che non possiedono una specializzazione per l'insegnamento di una seconda lingua. Il dato importante è che il 90% dei docenti impiegati nei corsi ha una specializzazione per la L2. È opportuno analizzare questi dati tenendo conto del diverso peso (il 64% dei corsi sono stati inseriti dai CTP) e distribuzione per tipologia di soggetto gestore. Come abbiamo osservato precedentemente, i docenti coinvolti nei corsi dei CTP sono nell'oltre il 90% dei casi retribuiti e con una percentuale elevata di qualifiche; diversamente, nel privato sociale è molto diffuso l'impegno di insegnanti volontari, pari al 67% del totale.

Meno positivo, invece, è il dato relativo alla presenza del tutor d'aula, previsto soltanto nella metà dei corsi conclusi. Ciò significa che molti docenti – spesso in forma isolata, come abbiamo visto – si sono occupati della didattica e degli aspetti più propriamente burocratici e gestionali. Un carico di lavoro che, soprattutto con classi numerose, può incidere sulla qualità dell'offerta didattica. Ma la figura del tutor che accompagna e gestisce i processi di formazione, pare indispensabile nei corsi che prevedono l'intervento di più docenti, per affiancare quest'ultimi stabilendo nessi con i momenti formativi precedenti, fornendo chiarimenti sugli argomenti trattati e gestendo il clima della classe.

Rispetto alla preparazione specialistica, il *database* evidenzia che solo un tutor su 10 non la possiede. L'assenza di una specializzazione, come per i docenti, va di pari passo con l'assenza di un riconoscimento economico: il 10% dei tutor, difatti, non ha una retribuzione.

Assai folto e variegato nella sua tipologia e caratteristiche, il personale non docente impiegato nei corsi di italiano (gli "altri addetti"): vi troviamo figure diverse con compiti di coordinamento (sia didattico che gestionale), di gestione amministrativa e rendicontazione, di progettazione e monitoraggio, e poi varie figure di supporto con ruoli diversi (custodi, psicologi, autisti, baby-sitter, studenti universitari ...). Tra quest'ultimi sono spesso richiamati i "mediatori" linguistico-culturali utilizzati soprattutto nella comunicazione iniziale con utenti che non conoscono l'italiano e nessuna altra lingua straniera, a parte quella di origine. La presenza di una figura di mediazione linguistica è spesso invocata dagli operatori come un'utile risorsa per superare quei blocchi comunicativi iniziali e così riuscire a costruire una relazione efficace e di fiducia, con rapporti improntati a chiarezza e spirito collaborativo. Quando, per ragioni differenti, non è possibile attivare figure professionali di mediazione, gli enti hanno fatto ricorso a mediatori informali e di fatto. Ad esempio, una docente di una associazione racconta l'esperienza con un gruppo di donne marocchine in un corso di italiano, con competenze limitatissime in italiano:

abbiamo avuto qualche difficoltà a farci comprendere. Questa difficoltà da ora in poi verrà superata grazie alla presenza di una ragazza marocchina che ha frequentato tutte le scuole in Italia, conosce benissimo entrambe le lingue, quindi potrà farci da mediatore.

La collaborazione con studenti universitari e laureati in lingue talvolta può aiutare, e non solo per fare linguisticamente da tramite, ma anche per svolgere compiti di tutoraggio, di ricerca e monitoraggio, aiuto nella predisposizione di alcuni materiali didattici e così via. Un'altra modalità sperimentata, benché ancora soggetta al rischio dell'improvvisazione e della casualità organizzativa, è quella di avvalersi della disponibilità e della partecipazione di altri adulti appartenenti alla stessa collettività nazionale o linguistica presenti nel corso di lingua, che, vivendo da più tempo in Italia, hanno una buona conoscenza dell'italiano e del territorio. In questo modo "si creano legami e si condividono storie di vita", ma occorre però una certa cautela in considerazione dei rapporti esistenti all'interno delle comunità immigrate.

2.3.3 Gli allievi: profili anagrafici e socio-professionali

Dopo aver evidenziato alcune peculiarità dei corsi conclusi, proviamo a delineare alcuni tratti caratteristici dell'utenza coinvolta. Il numero totale dei beneficiari cui sono riferite le informazioni è pari a 978 persone: prevalgono nettamente gli utenti dei CTP (sono il 67,3% del totale) poiché buona parte dei corsi inseriti sono erogati da questi soggetti. Dunque, il profilo "utente" che ne emerge è influenzato dalle caratteristiche prevalenti dell'offerta formativa dei CTP, anche se cercheremo di volta in volta di introdurre alcune differenziazioni.

Il primo dato raccolto nel SIRCLI è relativo alla nazionalità dei corsisti. Il quadro è assai variegato (ben 74 sono le nazionali censite nei corsi) e, a parte il dato preminente e "dissonante" degli utenti senegalesi (rappresentano il 15,3%), rispecchia la graduatoria delle nazionalità presenti a livello nazionale e regionale, con marocchini (13,7%), albanesi (10,4%), indiani (8,3 %) cinesi, pakistani e bengalesi (tutti intorno al 6,0%) nelle prime posizioni.

È importante evidenziare anche la fascia di età cui appartengono i corsisti: in linea con i dati nazionali sulla popolazione straniera, anche gli immigrati che hanno frequentato i corsi si distribuiscono soprattutto nelle fasce di età centrale: oltre un terzo si colloca tra i 26 e i 35 anni (il 37,9%), seguiti dalla fascia 36-45 anni (il 24,3%), dai giovani con meno di 25 anni (21,8%) e dagli adulti oltre i 46 anni (11,5%). Rispetto al genere, si osserva un sostanziale equilibrio tra utenti femmine (il 51%) e utenti maschi (il 49,0%), con una netta prevalenza femminile nelle fasce d'età più alte. Dunque, da questi primi dati, sembra in via di raggiungimento uno degli obiettivi che molti soggetti gestori si sono posti, cioè quello di un maggiore coinvolgimento del target femminile.

Tabella 2.15 – Nazionalità degli utenti dei corsi

Nazionalità	v.a.	%
Senegal	150	15,3
Marocco	134	13,7
Albania	102	10,4
India	81	8,3
Bangladesh	58	5,9
Cina	56	5,7
Pakistan	56	5,7
Ucraina	26	2,7
Romania	26	2,7
Nigeria	22	2,2
Filippine	20	2,0
Tunisia	18	1,8
Rep. Dominicana	17	1,7
Altre	212	21,8
Totale	978	100,0

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda C

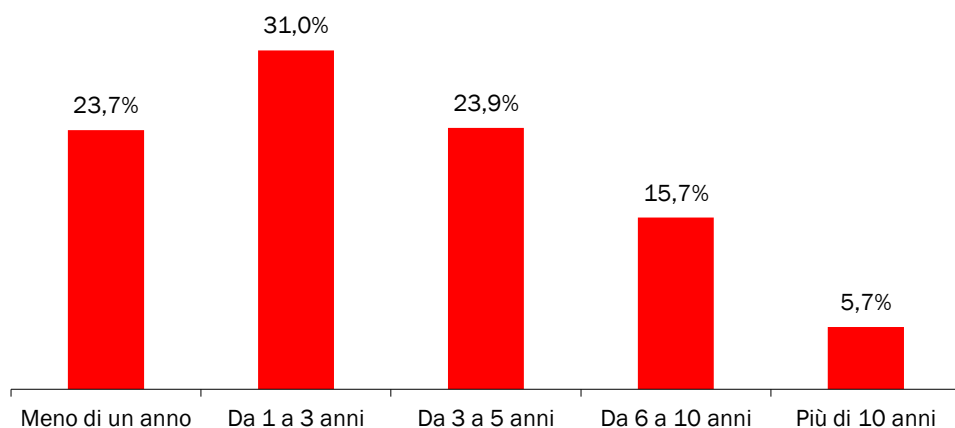
Tabella 2.16 - Beneficiari per genere e fascia d'età

Fascia d'età	Maschi	Femmine	Totale	% colonna fasce di età	% riga (femmine)
Minori 18 anni	36	8	44	4,5	18,2
Tra 18 e 25	113	100	213	21,8	46,9
Tra 26 e 35	177	194	371	37,9	52,3
Tra 36 e 45	108	130	238	24,3	54,6
Oltre 45 anni	45	67	112	11,5	59,8
Totale	479	499	978	100,0	51,0

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda C

Se guardiamo agli anni di permanenza in Italia, il 54,7% dei beneficiari dell'attività formativa è da considerare di recente immigrazione (con un periodo di permanenza in Italia non superiore a tre anni), il che evidenzia un buon soddisfacimento del bisogno di alfabetizzazione di parte di coloro che hanno fatto un recente ingresso nel territorio nazionale.

Grafico 2.8 - Beneficiari per anni di residenza in Italia



Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda C

L'anzianità migratoria evidentemente si riflette sul dato relativo alla composizione del nucleo familiare dei corsisti, e quest'ultimo è a sua volta influenzato dai differenti progetti migratori individuali e familiari. Poco meno di un terzo degli utenti dichiara di vivere in Italia da solo, mentre tra i restanti due terzi, il 52,1% vive almeno con il coniuge, il 26,4% con i figli (uno o due figli, nella maggioranza dei casi), e il 21,5% con altri parenti.

I dati successivi descrivono ulteriormente la tipologia di utenti che ha frequentato i corsi. In primo luogo viene descritta la condizione socio-professionale dei corsisti. Nella tabella 2.18 i diversi profili sono stati raggruppati in cinque categorie: casalinghe, lavoratori (tempo indeterminato e determinato, autonomi, para-subordinati ...), studenti, disoccupati (inoccupati e persone in cerca di occupazione), altro (pensionati, volontari, categorie speciali ...). Tra i corsisti lavoratori e i corsisti disoccupati vi è una incidenza percentuale paritaria (intorno al 31%), mentre poco meno di un terzo è rappresentato da casalinghe; seguono gli studenti e altre categorie (entrambi intorno al 6%). I corsisti lavoratori sono occupati per i 2/3 nel settore dei servizi (in particolare, "lavoro domestico" e "assistenza e cura alla persona"), per un quarto nell'industria e per un ottavo in agricoltura.

La maggior parte delle persone che hanno frequentato i corsi sono in Italia per motivi di lavoro (52%) o per ricongiungimento familiare (39,2%). Il grafico 2.7 fornisce il dato relativo al grado di istruzione dei partecipanti ai corsi di lingua italiana³⁰ che si attesta su un livello medio-alto: solo il 4,2% afferma, in una successiva domanda, di aver ottenuto in Italia il riconoscimento del titolo ottenuto nel paese di origine, confermando

³⁰ Nella voce "nessuno" sono compresi gli utenti che hanno risposto di essere "analfabeta" e "alfabeti, ma nessun titolo formale". A 45 corsisti (su 978) non è stato possibile attribuire una categoria e sono quindi stati tolti dal computo del grafico 2.9.

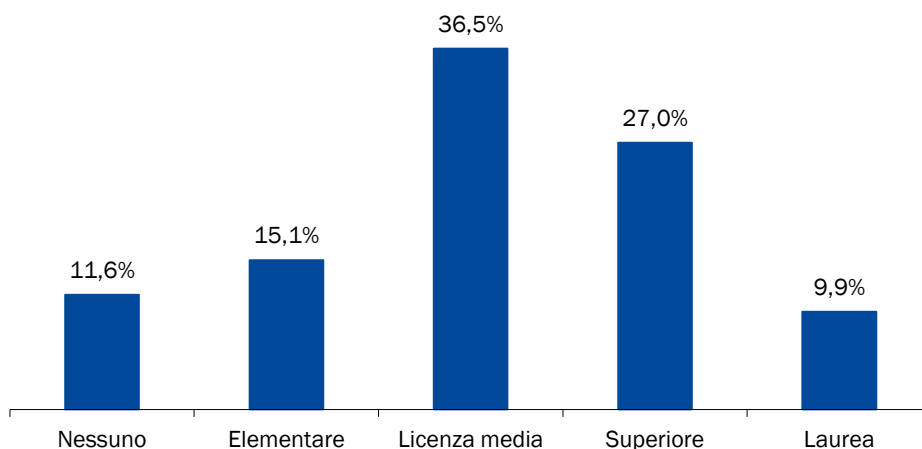
quanto in Italia sia ancora difficile e improbabile vedersi formalmente riconoscere i titoli di studio conseguiti in patria.

Tabella 2.17 - Corsisti per condizione socio-professionale

<i>Condizione socio-professionale</i>	<i>N. assoluto</i>	<i>%</i>
Casalinga	233	23,8
Lavoratore	307	31,3
- Autonomo	37	3,8
- A tempo indeterminato	110	11,2
- A tempo determinato	160	16,3
Studiante	63	6,4
Disoccupato	312	31,8
Altro	63	6,6
Totale	978	100,0

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda C

Grafico 2.9 - Beneficiari per grado di istruzione



Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda C

Lo strumento principale attraverso il quale i migranti sono venuti a conoscenza del corso è stato il passaparola (il 56,8%), attraverso la rete degli sportelli/centri per stranieri (il 19,5%) o la segnalazione da parte di altri operatori del territorio (il 9,9%) quali sindacati e associazioni. Gli strumenti tradizionali di comunicazione istituzionale sotto questo punto di vista si rivelano molto meno efficaci; eppure come abbiamo visto

in precedenza, sono ancora quelli più adottati dagli enti gestori, il che dovrebbe essere motivo di riflessione da parte di quest'ultimi.

Tabella 2.18 – Come l'utente è venuto a conoscenza del corso

<i>Modalità</i>	<i>v.a.</i>	<i>%</i>
Passaparola	557	56,8
Prefettura	25	2,6
Pubblicità a mezzo stampa	23	2,3
Pubblicità radio-televisiva	11	1,1
Segnalazione da parte altri enti	97	9,9
Sportelli/centri per stranieri	191	19,5
Altro	74	7,8
Totale	978	100,0

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda C

Tra i motivi principali di partecipazione ai corsi forniti dai beneficiari, vi è la maggiore possibilità di trovare lavoro (il 36,4%) ed imparare la lingua e la cultura italiana (37%). Ad una successiva domanda che chiedeva in forma più diretta le ragioni più stringenti della partecipazione al corso, soltanto il 46,3% ha risposto di averlo frequentato per un obbligo di legge: in particolare il 40,3% per l'ottenimento del permesso di soggiorno di lungo periodo CE (DM 4 giugno 2010) e il 6% per l'accordo di integrazione (DPR 179/2011).

Grafico 2.10 - Aspettative principali rispetto alla frequenza del corso



Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda C

Per oltre 7 utenti su 10 è stato il primo corso di lingua e cultura italiana: se mettiamo in relazione questo dato con quello dell'anzianità migratoria, si evince che *c'è una fetta significativa di migranti non italofoeni ad aver trascorso molti anni in Italia senza aver ricevuto una alfabetizzazione nella nuova lingua*. E infine, consideriamo i dati relativi agli allievi che hanno portato a termine il percorso e con quali risultati. Dal SIRCLI si evince che l'80% circa degli allievi ha portato a termine il corso (470 su 592 beneficiari), un quinto invece non lo ha concluso.³¹ Due terzi hanno conseguito una certificazione secondo gli standard europei di livello A2 e quasi un terzo il livello A1 del Quadro Comune di Riferimento per la conoscenza delle Lingue. Insignificanti i dati relativi ai livelli superiori B1 e B2. Oltre la metà degli studenti (il 52-54%) ha conseguito in media la certificazione di tutte e quattro le competenze di base – comprendere, parlare, leggere e scrivere – secondo lo standard di livello A2.

Tabella 2.19 – Livelli di conoscenza dell'italiano nelle 4 abilità. Valori percentuali

	<i>Comprensione orale</i>	<i>Comprensione di un testo scritto</i>	<i>Produzione orale</i>	<i>Produzione scritta</i>
Pre-basico	13,6	15,6	14,4	17,8
A1	18,5	25,3	20,7	26,0
A2	52,2	52,0	53,8	52,8
B1	13,3	5,8	9,7	2,9
B2	1,8	1,3	0,8	0,3
C1	0,5		0,3	0,3
C2			0,3	

Fonte: elaborazione su dati SIRCLI – scheda C

Se mettiamo in relazione l'anzianità migratoria e il livello di competenza in italiano conseguito, si osserva una intuitiva relazione tra i due dati: quest'ultimo è generalmente più elevato tra coloro che presentano più anni di permanenza in Italia. Ma i risultati sulle certificazioni ottenute sollecitano un lavoro che, da una parte, continui a garantire i livelli di apprendimento di base (A1, A2 e B1), e dall'altro, promuova anche una formazione più qualificata dell'italiano, arricchendo l'offerta formativa con corsi di livello B2. In questa lunghezza d'onda si collocano molti soggetti gestori che già offrono o pensano di offrire "corsi più specializzanti", anche perché

³¹ Il dato è nettamente più basso dei 978 allievi cui abbiamo fatto riferimento nel precedente paragrafo, questo perché al momento della estrazione dal SIRCLI soltanto 592 (dei 978) avevano concluso il corso. La percentuale degli allievi che riescono a portare a termine il percorso sembra ancora più alta rispetto al valore riportato nel testo se mettiamo a confronto i dati più estesi – perché comprensivi di altri precedenti corsi inseriti dai soggetti gestori – degli alunni effettivi a inizio (3.131) e a fine corso (2.810).

“arrivano, rispetto a prima, richiesti di corsi per livelli superiori”; nella consapevolezza che “senza una conoscenza della lingua non c’è accesso ai diritti” e che “non si possono affrontare i problemi dell’integrazione con l’A1 o l’A2”. Anche le recenti “Linee guida” del MIUR sull’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri, evidenziando la necessità di ripartire dallo sviluppo delle competenze linguistiche dei genitori, considerano la conoscenza di una seconda lingua di livello A2 – richiesta dall’attuale normativa e strettamente funzionale al rinnovo del permesso di soggiorno – non sufficiente ad assicurare una “buona integrazione”.

Il miglioramento delle competenze linguistiche degli immigrati stranieri che hanno figli in età scolare – osservano le “Linee guida” – può contribuire in modo assai incisivo al loro successo scolastico. Non è un caso che nei paesi europei che da più tempo operano sul terreno dell’integrazione dell’immigrazione si dia la massima importanza, nel caso degli adulti, non solo al superamento di determinati test linguistici finalizzati o meno ai processi di regolarizzazione o di acquisizione della cittadinanza, ma anche alla partecipazione di pacchetti formativi di diverse centinaia di ore appositamente predisposti ed erogati dal sistema educativo pubblico o da altri enti o soggetti collegati (MIUR, 2014, p. 23).

3. La voce degli operatori

Noi siamo un primo gradino nei percorsi d'integrazione

Tenendo sullo sfondo il quadro descrittivo emerso dai dati SIRCLI, attraverso quattro *focus group* (FG) realizzati nelle diverse aree territoriali della Toscana, si è passati alla individuazione e alla condivisione dei punti di forza e delle criticità, dei bisogni e delle proposte rispetto all'offerta linguistica per gli adulti stranieri. In particolare, si sono messe a confronto le rappresentazioni, le visioni e le opinioni dei diversi operatori dei CTP, del privato sociale e degli enti locali, proprio per sottolineare somiglianze e differenze, nonché complementarità sviluppate fra questi soggetti nell'ambito dei corsi di lingua italiana.

Gli incontri hanno ricevuto una calda accoglienza e buona è stata la partecipazione complessiva degli operatori (una media di dieci persone a FG), tra cui responsabili e coordinatori dei CTP e delle associazioni, docenti di italiano, dirigenti e personale dei servizi degli enti locali³². Si sono svolti in un clima collaborativo e propositivo, con momenti di intenso e vivace dibattito. Sono state occasioni di scambio e condivisione, feconde e arricchenti, che i partecipanti attendevano da tempo – come emerso più volte, e come vedremo in queste pagine – anche a seguito del notevole impulso che hanno ricevuto le politiche di formazione linguistica rivolte agli adulti immigrati, a partire dai recenti sviluppi della normativa sull'integrazione che hanno profondamente mutato lo scenario d'azione degli attori presenti agli incontri.

Questi importanti cambiamenti, pochissimo sostenuti da una cornice politica nazionale coerente sulle migrazioni e da adeguate risorse, hanno accresciuto le fatiche quotidiane e le responsabilità degli operatori. E anche un senso di spaesamento e solitudine complessivi.

Quando i bisogni e i fenomeni cambiano rapidamente, e quando le risposte si fanno più complesse e articolate, allora cresce l'esigenza di trovare occasioni per scambiare idee e pratiche, avere conferme o smentite sulla bontà del proprio operato, per ascoltare e apprendere dall'altrui esperienza, e magari stringere nuove alleanze. Condividere difficoltà e fatiche quotidiane, ma anche successi e visioni di prospettiva al fine di migliorare la complessiva offerta formativa, è di per sé una buona pratica che va curata e alimentata:

³² Complessivamente hanno partecipato 37 soggetti (ma il numero delle persone partecipanti è superiore poiché alcuni enti/soggetti hanno inviato due persone) di cui: 11 CTP, 3 enti locali (Comuni, biblioteche, servizi della provincia), 20 del mondo dell'associazionismo, 3 Istituti Comprensivi (non CTP). Per maggiori dettagli, vedi Allegato 5.

Troppo spesso questo nostro lavoro sui territori è portato avanti con grande fatica, in forma isolata, con una spiccata frammentarietà delle proposte. E soprattutto, è poco riconosciuto.

Queste cose dovrebbero diventare una prassi consolidata ... sono utili anche per capitalizzare le esperienze.

Ecco due parole chiave che ci hanno accompagnato in questo viaggio nei territori toscani: condivisione e riconoscimento. Una complessiva richiesta di “ascolto” e di essere “presi sul serio” soprattutto in sede istituzionale, da chi definisce le politiche in materia: perché gli operatori sono pienamente consapevoli dell’importanza del ruolo che sono chiamati a svolgere (e che meglio potrebbero svolgere) rispetto ai cammini d’integrazione; nel contempo, c’è consapevolezza del ricco patrimonio di competenze e saperi maturato in tanti anni di lavoro sul campo, che spesso è poco valorizzato e messo a frutto. Afferma una operatrice:

Lo Stato ha sempre delegato il problema alle associazioni e ai CTP. Quando fanno un bando, questi attori dovrebbero essere consultati, perché siamo noi a conoscere le criticità e le richieste di flessibilità!

Nelle pagine seguenti, presentiamo le evidenze più significative e i molti spunti emersi nel corso di questo nostro viaggio tra le province toscane.

3.1 Una utenza che cambia rapidamente: le conseguenze dei recenti provvedimenti normativi

In primo luogo, si è dibattuto sui cambiamenti intervenuti negli anni rispetto all’offerta e alla domanda di formazione linguistica per adulti stranieri.

I partecipanti ai focus esprimono una piena consapevolezza rispetto ai mutamenti prodottisi, riconducibili soprattutto all’evoluzione e alla dinamicità dei flussi migratori (“cambiano sempre, ogni anno è diverso!”), agli interventi normativi, alle specificità del contesto territoriale di riferimento. Ciò che emerge, pertanto, è una intrinseca attitudine, un necessario e costante allenamento a ripensare e rimodulare la propria offerta formativa, rispetto sia all’organizzazione sia agli approcci didattici e metodologici, a fronte di una utenza che presenta bisogni e caratteristiche variabili al proprio interno e nel tempo. Adattare le condizioni interne alle richieste esterne (dei fenomeni migratori, delle nuove normative), richiede una forte dimensione di autodiagnosi e una flessibilità organizzativa che non sempre sono date.

Tra i partecipanti ai FG, vi sono coloro che rileggono la propria azione negli anni proponendo una personale periodizzazione scandita in “tappe” significative.

All'inizio si lavorava soprattutto con le varie emergenze (albanesi, “badanti”...): dal 2005 abbiamo attivato corsi per donne, perché c'erano tantissimi ricongiungimenti, con donne/mogli che si ritrovavano ad essere chiuse in casa per difficoltà a comunicare. In questi casi la frequenza è stata altissima, e queste donne oggi sono piuttosto integrate. Dopo, il flusso di donne è molto diminuito, perché i ricongiungimenti sono calati.

All'inizio [verso la fine degli anni '90] ci siamo adeguati ai nuovi flussi, rivolgendoci agli immigrati con corsi di livello più basico, perché coloro che arrivavano avevano bisogno di una istruzione primaria. Gli utenti che arrivano oggi sono molto più formati: alcune persone magari hanno un dottorato, quindi se non diversifichiamo l'offerta, questi alla terza ora di corso abbandonano per frustrazione.

[L'utenza] è cambiata in maniera radicale, ora abbiamo fasce d'età diverse, equamente divise tra uomini e donne, mentre nel 1996 avevamo esclusivamente uomini, in età attiva. Oggi i corsi sono completamente cambiati.

Ma la *diversità* delle situazioni affrontate negli anni passati è ben poca cosa rispetto al cambiamento “travolgente” prodottosi con l'introduzione dell'obbligatorietà del livello minimo di conoscenza delle competenze linguistiche A2 e della relativa certificazione³³. Questi provvedimenti hanno introdotto una radicale modificazione nell'approccio con cui il migrante che intende soggiornare in Italia affronta il percorso migratorio, non preoccupandosi più, ai fini del rilascio o del rinnovo del suo permesso di soggiorno, esclusivamente di “avere un lavoro e una casa”, ma anche di conoscere la lingua e la cultura del paese dove intende soggiornare. L'aver subordinato la concessione del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo a tempo indeterminato (nota in passato come carta di soggiorno) al superamento di un test di conoscenza della lingua italiana almeno pari al livello A2 del Quadro Comune Europeo e l'introduzione dell'Accordo di integrazione per i nuovi immigrati di lungo periodo - al cui adempimento è subordinato il rinnovo del titolo di soggiorno -, ha prodotto conseguenze rilevantissime sotto molteplici aspetti.

“Questa legge ha travolto tutto perché ha trasformato la lingua in un obbligo” e “i corsi in funzione della certificazione”, sostengono alcuni operatori. Il primo intuitivo effetto è stato l'incremento vistoso dell'utenza (“è aumentato il numero di persone che

³³ Previsto, come è noto, per il rilascio o rinnovo di alcuni titoli di soggiorno legati a permanenze in Italia di lungo periodo (permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo, permesso di soggiorno per motivi di lavoro, permesso di soggiorno per motivi familiari, L. 94/2009).

frequentano i CTP”; “l’obbligatorietà dell’A2 per i permessi di soggiorno ha fatto registrare un alto picco di presenza”; “si finisce un corso A2 e ci sono già tante persone che richiedono l’attivazione del successivo”, osservano i partecipanti ai focus). Conseguentemente, è cambiato notevolmente l’approccio al tema da parte degli utenti, da un lato, e da parte degli enti gestori e dei docenti, dall’altro.

Prima le persone si avvicinavano ai corsi per imparare l’italiano, ora lo vedono come una cosa pressante e preoccupante ... l’obbligo ha prodotto uno shock negli utenti.

Prima facevamo soltanto corsi di lingua per comunicare, una parte di questa metodologia rimane, se ne è però sviluppata una parte più varia, anche per il cambiamento del tipo di utenza.

Quando hanno visto che fare il test era molto più semplice che farsi sei mesi di corso, lo hanno evitato.

[...] i corsi devono essere tutti finalizzati al livello A2. Però così si snatura un poco il corso finalizzato soprattutto a superare l’esame. C’è un training mirato più che un vero insegnamento dell’italiano. Poi c’è da pagare per fare l’esame CILS, e dunque c’è meno “gioia” nella partecipazione da parte degli stessi utenti.

C’è dunque un ricorso strumentale indotto dalla normativa (funzionale al conseguimento della certificazione veloce di lingua italiana per la carta di soggiorno), con il rischio che il corso di italiano, che dovrebbe servire per imparare la lingua, diventi “uno dei tanti fogli” da portare in Questura. “Molti immigrati fanno di tutto per fare il corso solo per la certificazione ... vogliono tutto e subito, non frequentano i corsi, si presentano con scarsissime competenze ...”, osserva una operatrice del CTP. Altro effetto prodotto dalla recente normativa è la tendenza a “burocratizzare” l’intero percorso, mentre in precedenza “c’era anche un passaggio di affettività”, un coinvolgimento emotivo: gli operatori avevano l’idea di fornire un aiuto anche dal punto di vista culturale, e la cura dell’accoglienza e la socializzazione - “i corsi devono essere anche un luogo e una occasione di socializzazione”, afferma una operatrice - avevano un ruolo importante, con ore di docenza dedicate a costruire relazioni. Adesso invece, queste attenzioni sembrano perdute, anche se non completamente.

Quando un immigrato esce dalla nostra associazione ha ricevuto più che un corso di lingua; noi diventiamo un punto di riferimento per loro, diamo un contatto umano, un orientamento che dà impulso a queste persone a fare delle cose, magari a prendere certificazioni linguistiche superiori.

Ma il fatto che “gli stranieri vogliono fare il corso solo per la carta di soggiorno” e si rivolgono laddove ottengono la relativa certificazione, ha prodotto anche degli effetti positivi, come segnala questa operatrice:

L'obbligo introdotto con la nuova normativa ha favorito l'emersione di molte donne. Sull'Amiata le donne prima si vedevano poco, adesso con i corsi per donne si vedono di più e vengono fatte attività “sul campo” (ad es. supermercato).

Con la nuova normativa si è assistito dunque ad un allineamento generalizzato dei corsi (e dell'utenza) sul livello A2: “vengono solo con scopo A2”, afferma un'altra operatrice riferendosi agli stranieri che si presentano al CTP; “quando siamo liberi da vincoli di finanziamento – afferma un altro operatore –, noi facciamo corsi anche più brevi di 6 mesi, con 4 ore settimanali, ma nell'ultimo progetto abbiamo fatto molta fatica, perché molti (utenti) ci dicevano di avere l'A2, e quindi non erano interessati a fare il corso”. Tuttavia, la nuova normativa non ha fatto venire meno l'esigenza di offrire dei corsi di livello superiore, o più specializzanti, anche senza riconoscimento. Anzi, in alcuni contesti pare essersi ampliata nel tempo l'offerta linguistica con corsi articolati su molti livelli di competenza. Rispetto a prima, giungono richieste di corsi per livelli superiori: si tratta di “una richiesta che ha molto a che fare con i percorsi d'inclusione, ed è importante tenerne conto”.

A Grosseto sono stati attivati corsi di livello superiore (B2, C1), anche a Follonica e Arcidosso, ma sono frequentati soprattutto da comunitari e non utenti dei corsi FEI. Inoltre per questa tipologia di corsi è previsto l'acquisto di un testo, dunque un costo da sostenere, sono spese che difficilmente i corsisti FEI possono sostenere.

Lo scenario è dunque ancora in movimento, per nulla statico o irrigidito da certe normative. I bisogni linguistici, con l'avanzare dei cammini d'integrazione, si diversificano.

Ma i recenti provvedimenti normativi offrono molta materia di discussione ai partecipanti dei focus. In primo luogo, ci si è chiesti, animosamente, se l'obbligo minimo dell'A2 possa aiutare ad imparare una lingua. È questo un livello di competenza linguistica sufficiente per l'integrazione, per l'esercizio di una cittadinanza consapevole e attiva? E qual è, invece, il livello che i migranti dovrebbero davvero raggiungere? Ora, se l'apprendimento della lingua è ampiamente riconosciuto come un fattore essenziale ai fini dell'integrazione – perché vuol dire ad esempio, avere migliori opportunità di lavoro, maggiore indipendenza e maggiore partecipazione al mercato del lavoro, specie delle immigrate –, resta l'interrogativo sulla reale efficacia di questi corsi calibrati sull'A2 nel favorire l'integrazione degli immigrati nella società locale.

Tra gli operatori presenti ai FG sono in molti a esprimere fondati dubbi, anche “perché il sistema con cui viene applicato in Italia prevede test abbastanza semplici”. In altri Paesi europei, apprendere la nuova lingua è innanzi tutto un diritto, prima che un dovere, “mentre l'Italia sembra dire agli stranieri ‘cavatevela da soli’”. In Francia, la conoscenza della lingua è un elemento essenziale per le politiche di integrazione, e per questo esiste un programma di formazione finanziato allo stesso tempo con risorse nazionali e con il Fondo Europeo per l'Integrazione. In Germania, la vigente legge sull'immigrazione garantisce per tutti un'offerta formativa fino al livello B1, e questo è il livello di formazione che un immigrato può esigere – eventualmente, anche per vie legali – dallo Stato (Ismu, 2004).

In secondo luogo, l'aver reso e preteso, per via normativa, la conoscenza della lingua “come un obbligo”, senza aver messo gli attori della formazione nelle condizioni idonee per rispondere efficacemente ai bisogni, differenziati, di molti utenti, non è privo di conseguenze, neppure sul fronte organizzativo.

I CTP hanno grossi problemi di mancanza di personale, e quindi di fatto è limitata anche la possibilità di fornire i corsi. Potevamo mettere sotto contratto personale qualificato di associazioni, che facevano i corsi nelle loro sedi.

Quest'anno ci sono arrivate il 10% delle risorse, siamo in difficoltà: ci danno molti incarichi, somministriamo tutti i corsi per l'educazione civica, prepariamo le prove per l'esame A2, ma senza risorse non riusciamo a coprire questi incarichi.

In terzo luogo, la somministrazione delle prove e la loro valutazione, basate sullo scritto e sulla modalità di risposta a quiz – osservano gli operatori – rispondono a criteri di velocità ed economicità, ma rischiano di essere inefficaci e inique e di escludere gli immigrati che non sono alfabetizzati, pur se parlanti fluenti.

Ci sono persone che non hanno mai preso in mano una penna, analfabeti che invece parlano e capiscono la lingua italiana, ma non sono in grado di fare il test. Il test della carta di soggiorno non prevede una parte orale: ma questo è sbagliato! Ci vorrebbe un test orale.

Non potremmo semplicemente dimenticare la comunicazione scritta per un certo numero di migranti che non ne hanno veramente bisogno? Una docente di CTP suggerisce questa proposta:

[...] quando le prefetture recepiscono le domande per l'esame di A2, dovrebbe essere chiesto il livello di scolarizzazione, e se la persona non è scolarizzata, dovrebbero essere previste delle sessioni di esame specifiche, preparate con

conversazioni, altrimenti queste persone sono destinate a non superare mai i test.

Si pongono evidentemente alcune domande a carattere etico e linguistico, come osserva Graziella Favaro (2014, p. 155): “Ottenere il permesso di soggiorno per soggiornanti di lungo periodo è una possibilità concessa solo a chi ha una scolarità medio-alta e sa leggere e scrivere in un alfabeto neolatino? Questa scelta non è discriminante nei confronti di coloro che hanno compiuto un cammino di positivo inserimento, pur essendo senza alfabeto?”. Peraltro, osserva ancora la nota studiosa, la scelta di proporre dei test basati solo sullo scritto è in contrasto anche con i requisiti previsti dal livello A2 e con la descrizione che il QCERL fa del parlante di questo livello, il quale deve essere in grado di

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

3.2 Eterogeneità dei gruppi classe, discontinuità nella partecipazione

I migranti, è risaputo, non costituiscono una categoria chiusa ma si differenziano sotto molteplici profili: per paese di provenienza (da cui può discendere la maggiore/minore distanza linguistica), livelli di istruzione (incluso il sistema alfabetico), anzianità migratoria, conoscenza della lingua, occupati e non occupati, genere, bisogni e aspettative e così via. Pare dunque impensabile concepire una formazione linguistica identica “per gli stranieri”, considerando che nel gruppo classe possono esservi adulti che hanno bisogni linguistici di base comuni, ma presentano livelli di scolarità, densità dei contatti in italiano, abilità di letto-scrittura in L1 diversificati. Ciò significa che l’insegnamento della lingua italiana agli immigrati deve tenere conto di diversi aspetti che hanno a che fare con questioni didattiche, metodologiche e organizzative. È questo un aspetto di complessità che rende difficile la gestione dei diversi livelli di apprendimento.

I requisiti per la realizzazione dei corsi portano a comporre classi disomogenee per livello di conoscenza di lingua iniziale.

Noi registriamo un aumento degli apprendenti non scolarizzati e/o analfabeti: non sempre ci è possibile formare gruppi-classe omogenei per livello di partenza o con studenti che hanno alle spalle background culturali e sociali simili. I nostri docenti volontari hanno difficoltà nel gestire classi plurilivello.

Riceviamo gruppi di laureati e di analfabeti nella propria lingua, e riceviamo persone con problematiche sociali. E tutte queste richieste le gestiamo con il volontariato “puro”.

Non sorprende pertanto che i partecipanti ai focus sottolineino, coralmemente, quale aspetto di maggiore difficoltà nella gestione dei corsi l'*eterogeneità dei vari gruppi partecipanti*, soprattutto rispetto al profilo linguistico, nonché la partecipazione frammentaria e saltuaria ai corsi da parte degli utenti. Due aspetti e due criticità che talvolta si configurano come “facce della stessa medaglia”, viste le connessioni che possono sussistere.

Ora, non sempre è agevole o possibile dividere gli immigrati in gruppi omogenei sulla base principalmente del loro background educativo, e delle loro conoscenze, capacità di apprendimento e dei loro obiettivi d'integrazione. L'omogeneità dei corsi permetterebbe sia di meglio calibrarli sulle esigenze reali degli immigrati, sia di evitare che alcuni di questi si trovino in difficoltà a causa di un livello non adeguato. Ciò che, ad avviso dei partecipanti ai focus rende problematica la gestione della classe è soprattutto la presenza di allievi con differenti competenze linguistiche in italiano. Per questo gli insegnanti devono possedere molteplici competenze, conoscere molti metodi diversi non solo nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come L2, ma anche nell'insegnamento di competenze riguardanti la lingua scritta. Questo porta soprattutto all'utilizzo di metodi di didattica attiva, quindi non i classici metodi d'insegnamento, ma ad esempio progetti di gruppo, attività a tappe, lavoro libero per gruppi: tutto ciò che è fortemente orientato verso l'allievo, fortemente personalizzato.

La diversificazione dell'offerta linguistica su più livelli, stante la centralità dell'A2, va nel senso di costituire gruppi con competenze più omogenei, così come la sua caratterizzazione verso linguaggi tecnici e specialistici, ma senza rigidità o esclusione di gruppi plurilivello, che pure sono importanti per rafforzare la motivazione e il mutuo apprendimento. In questo senso va l'esperienza raccontata da un docente, che adotta un criterio di personalizzazione dei corsi all'interno della classe formando piccoli gruppi di apprendimento in base alle competenze di base, e “questo serve anche per mischiarli ed evitare che si raggruppino per etnie”.

Una seconda indicazione utile per gestire un gruppo con abilità linguistiche e comunicative differenziate è quella di mettere a fondamento delle attività didattiche le situazioni d'interazione che gli apprendenti si trovano a vivere nel quotidiano: “non la lingua astratta – con le sue regole e le sue eccezioni – ma [...] gli usi concreti che di questa lingua gli apprendenti devono fare quando si trovano a rivestire i ruoli sociali che la condizione di adulti e cittadini richiede loro” (Favaro, 2014, p. 164). In questo senso va la sollecitazione di un operatore secondo cui i “corsi dovrebbero essere svolti in maniera diversa, con conoscenza del territorio (uscire dall'aula ed entrare in vari contesti, cucina, lavoro, famiglia) e a contatto con gli italiani”.

Se non si adottano queste strategie “inclusive”, vi è il rischio, come segnalano gli operatori, che emergono cali della motivazione in alcuni allievi e ciò può determinare (è una concausa della) discontinuità nella partecipazione, fino al definitivo abbandono. Vi sono state molte testimonianze in questo senso durante i FG. Corsi che partono con 30-35 utenti e via via perdono iscritti fino a “scompare”.
Certo, le ragioni che spiegano questa “scomparsa” graduale degli allievi e una frequenza altalenante, comunque bassa, sono molteplici e di diversa natura, spesso conosciute, come spiegano i nostri interlocutori nei FG.

I partecipanti ai corsi hanno impegni lavorativi pressati, hanno spesso difficoltà a rispettare la frequenza del calendario programmato. In alcuni casi i corsisti abbandonano le attività prima del termine del corso.

Senza dubbio la criticità maggiore è la affluenza fluttuante dei partecipanti, sia per cambiamenti nella vita professionale e/o personale che per motivazione, che difficilmente mostrano una partecipazione costante. Probabilmente il fatto di fare tutti i corsi gratuiti non è del tutto educativo, una quota di partecipazione stimolerebbe la responsabilizzazione e l’impegno.

La compressione delle cento ore, che comunque sono poche, in tre mesi: la persona che trova lavoro dopo un mese non ce la fa a raggiungere l’obiettivo finale. Noi abbiamo cercato di impostare un’interfaccia più morbida per affrontare tali questioni.

Per rispondere al problema della frequenza altalenante e del “nomadismo” – così viene chiamato dai partecipanti ai focus il tratto comune della mobilità di molti utenti migranti –, alcuni enti intervengono sul piano della metodologia didattica.

Noi lavoriamo molto sulla modularità, perché in un periodo ristretto di tre mesi gli allievi non riescono ad garantire inizio e fine del percorso. Si potrebbe pensare a qualche soluzione, ad esempio, dare la possibilità ai frequentanti di passare da un corso all’altro in caso di interruzione.

Nei nostri corsi c’è la possibilità di passare da un livello all’altro, è possibile una circolazione perché le cinquanta persone che vengono a scuola lavorano nella stessa stanza, su tavoli diversi. I gruppi sono di etnie diverse, e c’è un’interazione tra queste persone, che si relazionano in italiano.

Se si riuscisse ad avere un canovaccio di programmazione territoriale, questo consentirebbe di certificare quel pezzetto di corso che l’utente ha seguito. Magari l’anno dopo potrebbe riprendere da lì.

La spiccata mobilità, le esigenze mutevoli e diverse degli immigrati, gli urgenti spostamenti, i brevi ritorni ... richiederebbero la possibilità di certificare anche i piccoli passaggi di competenza.

Soprattutto nei progetti finanziati dove si richiede un numero minimo di partecipanti ed una frequenza costante, è difficile riuscire a mantenere i requisiti: per questo “dovrebbe essere possibile garantire una continuità formativa nel tempo”.

Modulizzare e personalizzare al massimo è, dunque, l’idea ricorrente e la parola d’ordine; il che può significare anche proporre ai migranti un percorso linguistico da usare “a proprio piacimento” e in base alle specifiche esigenze, potendo passare da un’offerta formativa più istituzionale, somministrata dai CTP, a dei laboratori sociolinguistici o dei moduli offerti da alcune associazioni. Ma l’integrazione tra i corsi pubblici realizzati dai CTP e le iniziative di qualità promosse dal privato sociale richiede, come è stato osservato, “che si sviluppi una chiara collaborazione fra i soggetti e una campagna mirata e intenzionale di formazione linguistica, collocata dentro un progetto nazionale, che abbia i caratteri di qualità, accessibilità e innovazione” (Favaro, 2014, p. 163).

Sono molte le esperienze realizzate in Toscana che vanno nel senso di “modulizzare e personalizzare”. Vi sono coloro che hanno adottato strategie di forte diversificazione dell’offerta linguistica, modulizzandola su più livelli standard, con corsi “di pronto soccorso” di livello preA1 e A1, sempre aperti per accogliere l’utente in qualunque momento e di breve durata per evitare che poi non si ripresenti. “Facciamo corsi a piccoli moduli (20 ore) sulla letto-scrittura così almeno potranno frequentare”, osserva una docente.

Sono molteplici e diversificate le soluzioni sperimentate dai vari soggetti che esprimono l’importanza di prestare attenzione alle necessità pratiche degli immigrati dal punto di vista logistico e organizzativo. Ad esempio, un CTP ha previsto un pomeriggio di recupero della lezione (“chi perde le lezioni può venire a recuperare un pomeriggio ...”), mentre altri soggetti, soprattutto del privato sociale, ricorrono a mezzi più diretti e informali, come farsi sentire per telefono, organizzare incontri e feste.

Faccio tante telefonate – dice una insegnante –, ma adotto sempre un approccio “soft”... cioè parto da lontano, prima sento come va, e poi ricordo del corso.

Noi organizziamo delle feste, occasioni di incontro e di ritrovo al fine di recuperare il rapporto con gli allievi e farli tornare al corso. Insomma facciamo come una famiglia.

Vi è la consapevolezza dell’importanza che i corsi vengano organizzati in orari che non interferiscano con quello di lavoro, perché la “strategia vincente è non essere rigidi, altrimenti le persone si perdono”. Anche gli operatori dei CTP sottolineano, data

l'appartenenza ad un'istituzione che appare talvolta piuttosto rigida, l'importanza di elasticità e flessibilità in termini di orario, di programma, di organizzazione delle lezioni, di disponibilità umana e professionale, di adattamento alle esigenze e alle richieste dell'utenza straniera. Ma non sempre ci si riesce. Spazi insufficienti a disposizione e orari dei corsi talvolta non vanno d'accordo.

Al CTP oltre le 20:00 non possiamo andare.

C'è una rigidità di orario e non riusciamo a venire incontro alle esigenze degli stranieri.

Come CTP abbiamo soltanto uno spazio per fare i corsi alla mattina.

Per noi gli spazi sono una grossa difficoltà, i docenti lavorano in particolari orari e magari ho una stanza disponibile dalle 14:30 alle 18:30, a prescindere che abbia 10 o 30 utenti, ci sono grosse rigidità.

È stata riscontrata una insanabile difficoltà a proporre un orario che venisse incontro alle diverse esigenze per cui è stato necessario attivare parallelamente due corsi in fasce orarie differenti, un corso serale e uno pomeridiano.

Va inoltre garantita una loro facile accessibilità geografica, in modo che i corsi siano facilmente raggiungibili dagli immigrati. Diffuse sono le situazioni di corsi realizzati in un territorio con scarso trasporto pubblico e circostanziato solo ad alcuni orari specifici, per cui, ad esempio, risulta difficile raggiungere la sede dei corsi in orari serali. Alcuni soggetti sono riusciti ad affiancare al corso un servizio di trasporto per i partecipanti, spesso in collaborazione con l'ente locale. Ma si tratta di situazioni ancora piuttosto isolate. Per coloro che risiedono in frazioni montane prive di collegamenti pubblici vi sono delle oggettive difficoltà a raggiungere i punti di erogazione dei corsi, "non potendo istituire per il numero esiguo di 2-3 utenti un nuovo corso".

Alcune associazioni cercano di offrire corsi nel fine settimana per venire incontro alle esigenze degli allievi o prevedono altri servizi/azioni che incentivino la partecipazione continuativa degli immigrati, li aiutino e li motivino a sormontare le problematiche collegate alla frequenza.

Rispetto alle incombenze domestiche e familiari che rendono difficile o impossibile poter frequentare i corsi, alcuni enti hanno previsto la fornitura di benefici pratici che rendono loro concretamente più facile seguire i corsi. Quelli relativamente più diffusi sono il servizio di baby-sitting per le donne con bambini, come evidenziano queste operatrici.

La difficoltà grossa è con le mamme con figli piccoli che non sanno dove lasciarli. Noi gli siamo andati incontro offrendo corsi con servizio di babysitteraggio (mattina o pomeriggio), in collaborazione con una associazione del territorio, all'interno di un progetto FEI.

È importante l'aspetto della cura dei figli durante la lezione visto che molte partecipanti ai nostri corsi sono donne. Ci siamo dotati di un servizio di baby-sitting durante le lezioni

Ma vi è chi ancora non riesce a garantire un servizio di questo tipo.

La nostra associazione fornisce corsi d'italiano esclusivamente a donne migranti ed una delle principali criticità è la mancanza di un servizio di babysitteraggio.

Inoltre, alcuni hanno condiviso l'esigenza di dotarsi di un'attività di doposcuola e/o di laboratori per il rafforzamento delle competenze nell'italiano L2 dei figli preadolescenti delle donne migranti che frequentano il corso. Una proposta che, se ben strutturata, potrebbe contribuire al rafforzamento delle competenze genitoriali e rispondere positivamente alla loro difficoltà nel seguire i figli negli studi durante il tempo extrascolastico. Come è noto, spesso i genitori stranieri non sono in grado di sostenere i loro figli nello studio soprattutto per ragioni linguistiche, oltre che per la debole scolarità di alcuni. Padroneggiare la lingua per lo studio, densa di termini settoriali e specifici, non è cosa agevole anche per coloro che sono diventati italofoeni. Un corso di lingua italiana per mamme straniere con figli in età scolare potrebbe essere finalizzato anche all'apprendimento delle nozioni necessarie per aiutare i figli con i compiti a casa e all'implementazione delle competenze linguistiche dei genitori. La necessità di *creare più occasioni per poter apprendere la lingua italiana* da parte dei genitori non italofoeni (meglio se "in situazione", in corsi meno formalizzati), è molto avvertita, soprattutto dal mondo delle associazioni, anche se i dubbi concernono le risorse disponibili.

Le risorse finanziarie solitamente disponibili per la realizzazione dei corsi non permettono di qualificare ulteriormente l'offerta formativa e il ricorso a forme integrative di volontariato è in alcuni casi indispensabile per assicurare la conciliazione tra le responsabilità familiari e gli impegni cursuali.

Ancora alla tematica di "genere", dei discenti e dei docenti, sono connesse altre problematiche. La docente di una associazione ricorda la difficoltà inizialmente incontrata nel

convincere le donne (per lo più marocchine) a partecipare ai corsi. Abbiamo dovuto garantire loro che il corso sarebbe stato tenuto da sole donne e che nessun uomo avrebbe avuto accesso all'aula.

Similmente, altre docenti evidenziano problemi con certa utenza maschile dei corsi nel rapporto con l'insegnante donna ("noi siamo tutte insegnanti donne"). Ma le difficoltà talvolta sono a monte, nella fase di aggancio dell'utenza, e di quella femminile in particolare. Così è parsa interessante la modalità escogitata da un ente che opera in una località montana e che, in collaborazione con una associazione di solidarietà, ha intercettato le donne immigrate tramite la distribuzione dei pacchi di viveri e vestiti.

Così le famiglie vengono "attratte", agganciate nei corsi (2 corsi di italiano + un corso di informatica): a loro abbiamo dato dei questionari-intervista sulle competenze linguistiche.

In definitiva, se dovessimo evidenziare il tratto comune a molte di queste riflessioni e criticità, dovremmo individuarlo nelle tante *rigidità*, organizzative e didattiche, con cui devono fare i conti le strutture e gli operatori dei corsi di lingua per adulti stranieri, seppure ognuno con forme e gradazioni differenti (la tipologia di soggetto attuatore e il contesto dove opera segnano la differenza). Una rigidità che si pone in aperta contraddizione con le (note) caratteristiche di una utenza, come quella migrante, con profili, bisogni e comportamenti variegati e mutevoli. Vincoli strutturali e istituzionali, da una lato, limitate risorse economiche e professionali, dall'altro - ma anche uno scarso allenamento al lavoro in rete e a fare sinergia con altri soggetti del territorio - rendono difficile, complessa e faticosa, ma anche creativa e persino originale, la lotta quotidiana per affrancarsi dalle molteplici rigidità che, a buona ragione, possiamo definire il "nemico numero uno".

Tabella 3.1 – Sintesi delle principali criticità emerse

CTP	Privato sociale	Altri soggetti gestori
<i>Aspetti istituzionali, strutturali e organizzativi</i>		
<p>Numero docenti insufficiente (rispetto all'alto numero di studenti)</p> <p>Dispersione scolastica causata da mancanza di sedi a disposizione e flessibilità orari</p> <p>Poca efficienza e/o motivazione da parte dell'ente locale nell'informare gli utenti dell'esistenza dei corsi</p> <p>Difficoltà a raggiungere i punti di erogazione dei corsi per coloro che si trovano in frazioni montane prive di collegamenti pubblici</p>	<p>Mancanza di una sede in cui poter organizzare e svolgere i corsi e/ inadeguatezza relativa della sede di insegnamento</p> <p>Discontinuità nella frequenza degli studenti. Abbandoni</p> <p>Brevità del corso per poter incidere effettivamente sulla capacità linguistica</p> <p>Orario dei corsi non sempre accessibile dagli utenti</p> <p>Difficoltà a raggiungere le sedi dei corsi a causa dell'assenza di mezzi pubblici in orari serali</p> <p>Difficoltà a reperire spazi adeguati alle diverse esigenze organizzative e didattiche</p> <p>Strumenti didattici (es. lavagne, carta da lavagna, ecc.) insufficienti</p> <p>Impossibilità di premiare i percorsi formativi di chi è momentaneamente sprovvisto di documenti</p>	<p>Numero docenti insufficiente</p> <p>Mancanza di locali idonei</p> <p>Sede dei corsi non in proprietà e non sempre disponibile e dunque necessità di coordinarsi con altri utilizzatori</p> <p>Sede dei corsi non adeguatamente servita dal trasporto pubblico</p> <p>Frequenza degli iscritti molto discontinua.</p> <p>Dispersione e abbandono scolastico</p>

CTP	Privato sociale	Altri soggetti gestori
<i>Aspetti didattici</i>		
<p>Mancanza di materiali didattici specifici e di attrezzature per una didattica multimediale interattiva Non si trova in commercio materiale didattico adatto all'utenza dei livelli A1 e A2</p>	<p>Difficoltà a tenere alta la motivazione Difficoltà di insegnamento rispetto a utenti analfabeti Difficoltà a gestire i diversi livelli di apprendimento Difficoltà nel formare gruppi-classe omogenei nel livello di partenza Scarsa disponibilità di materiali didattici Difficoltà di trovare corsi (gratuiti) di aggiornamento o Ditals per gli insegnanti Poco disponibilità dei docenti volontari per la formazione Necessità di trovare un metodo uniforme di insegnamento con il resto dei corsi presenti nella provincia di appartenenza</p>	<p>Limitate ore a disposizione per l'insegnamento Difficoltà a formare gruppi omogenei per livello linguistico Monte ore di insegnamento linguistico non adeguato ai bisogni dell'utenza Ruolo strategico del tutor e del mediatore linguistico per un efficace feedback sia ai fini della relazione agenzia formativa / docenti che nei confronti del gruppo dei corsisti Pratiche e metodi di insegnamento difforni e poco condivise Necessità di una formazione comune (nei progetti di partenariato)</p>
<i>Caratteristiche utenza</i>		
<p>Eterogeneità dell' utenza (sia culturale che etnica) Eterogeneità dei livelli di base e nell'apprendimento dovuta a mancanza o bassa scolarizzazione. Utenza analfabeta</p>	<p>Utenza con background culturali e sociali molto diversificati tra loro Aumento degli apprendenti non scolarizzati e/o analfabeti Stranieri presenti solo per alcuni mesi dell'anno (diversità dei paesi di provenienza)</p>	<p>Disomogeneità dei livelli linguistici degli allievi Difficoltà di comunicazione per la presenza di persone appartenenti a gruppi linguistici diversi; Basso livello di scolarizzazione che rende più difficile l'apprendimento</p>

CTP	Privato sociale	Altri soggetti gestori
<i>Caratteristiche utenza</i>		
<p>Frequenza discontinua dei corsisti (per impegni di carattere lavorativo e familiare) Difficoltà di comprensione per la diversità di lingua e di cultura</p>	<p>Alto numero di iscritti adulti con basso livello di frequenza Difficoltà nella comunicazione iniziale perché spesso gli utenti non conoscono l'italiano o altra lingua veicolare Difficoltà nel portare a termine il corso per alcuni studenti Carichi familiari e presenza di figli piccoli</p>	
<i>Target specifici</i>		
<p>Difficoltà nel coinvolgere le donne, per gli impegni familiari (accudimento dei figli o delle persone più anziane) e per la scarsa motivazione ad apprendere la Lingua 2 (dovuta alla mancata scolarizzazione, a caratteristiche culturali ...) Difficoltà di frequenza da parte di alcune fasce di utenza (lavoratori e donne) visti gli orari di svolgimento dei corsi</p>	<p>Difficoltà a raggiungere e coinvolgere le donne straniere con minori a carico mancanza di un servizio di babysitteraggio per i/le bambini/e</p>	<p>Bassa scolarizzazione delle donne immigrate (anche nel paese di origine) Necessità del servizio di <i>babysitteraggio</i></p>

CTP	Privato sociale	Altri soggetti gestori
<i>Risorse e collaborazione nel territorio</i>		
	<p>Scarsità e discontinuità dei finanziamenti</p> <p>Scarso numero di corsi di italiano organizzati in relazione ai territori coinvolti e alle richieste dei cittadini di origine migrante</p> <p>Poca disponibilità di collaborazione con il CTP</p> <p>Frammentarietà del territorio, frammentarietà dell'offerta: eccessiva offerta in determinati momenti dell'anno, mancanza in altri</p> <p>Poca collaborazione con ente locale (rispetto a disponibilità di spazi e alla comunicazione sui corsi)</p>	<p>Limitati fondi a disposizione</p>

3.3 Le relazioni nei territori

Come già evidenziato nel par. 2.2.2 le reti rappresentano un luogo di partecipazione e la capacità di lavorare insieme su un medesimo territorio. Nei FG abbiamo toccato intenzionalmente questo aspetto nella consapevolezza che un innalzamento qualitativo dell'offerta linguistica per gli adulti stranieri non può prescindere dall'unione delle forze, dalla collaborazione e dal riconoscimento reciproco tra tutti i soggetti che, a vario titolo, sono coinvolti. Con il tempo, difatti, i corsi gestiti dal privato sociale e dalle associazioni del volontariato o i corsi inseriti nell'offerta pubblica e scolastica dell'educazione degli adulti si sono diffusi e moltiplicati sul territorio, pur continuando ad essere maggiormente presenti nelle località medio-grandi.

I contesti territoriali attraversati dai nostri incontri sono differenti, anche rispetto alla capacità di "fare sistema". Come abbiamo già evidenziato si osservano reti "con nodi fissi" (la rete dei 33 CTP, il Protocollo della Provincia di Pistoia) che si intrecciano con una rete "a nodi mobili", orientati secondo specifiche progettualità e bisogni, spesso non formalizzate.

Le reti oggi appaiono deboli, il quadro territoriale frammentato - pur se ricco e articolato - talvolta caratterizzato da diffidenze, timori e piccole conflittualità tra i vari soggetti che operano su un medesimo territorio. L'esperienza invece insegna che l'obiettivo di "portare a sistema" le cose positive che sono state costruite può concretizzarsi solo attraverso un percorso realizzato dall'insieme di attori, intelligenze, motivazioni, interazioni e competenze differenti collegati tra loro.

Lo "scollamento" tra attori del privato sociale e la parte pubblica è soprattutto segnalato dai primi, che denunciano lo scarso riconoscimento rispetto al lavoro svolto nei territori.

Manca il raccordo tra CTP e associazioni, ci si fa quasi la guerra. Ho chiesto aiuto anche alla provincia, ho trovato solo muri.

Con il CTP c'è poca disponibilità a collaborare: chiede un aiuto per reperire gli iscritti ma non apre la possibilità di cooperare per la didattica

I soggetti non devono essere in contrapposizione: il CTP è il cuore del sistema, però bisogna tenere conto del valore aggiunto che possono portare le associazioni sul territorio.

Il lavorare in rete con il territorio per noi sarebbe bellissimo, abbiamo chiesto di poter avere una relazione con qualche CTP per la certificazione, ma ci è difficile fare rete.

Come dicevamo, nel corso dei FG abbiamo registrato differenti capacità di costruire relazioni tra gli attori interessati. In alcuni territori, le associazioni e i CTP sperimentano da tempo positive e reciproche collaborazioni, estese anche ad altri soggetti (quali prefetture, enti locali, scuole, carcere, biblioteche ...), anche se i confini tra chi fa che cosa talvolta siano percepiti piuttosto rigidi, come evidenzia questa operatrice di associazione, secondo cui “il collegamento con il CTP è sempre stato buono, però ognuno all’interno del proprio ruolo”.

A parte le Reti di parternariato che si costruiscono su progetti specifici (soprattutto FEI), ad oggi, il termine *collaborazioni* appare forse più appropriato per definire le tante relazioni, formali e informali, che si costruiscono nei territori e che legano i vari attori della formazione linguistica per adulti immigrati. Da questo punto di vista possiamo evidenziare una gamma diversificata di collaborazioni, talvolta formalizzate in convenzioni, protocolli e accordi. Se mancano gli spazi dove svolgere i corsi ecco che il comune si attiva offrendo una stanza (anche della biblioteca) o il sacerdote mette a disposizione l’oratorio; se ci sono – e ce ne sono, come abbiamo visto – esigenze di servizi aggiuntivi, grazie ad una associazione viene attivato il servizio di trasporto o di babysitteraggio. Il CTP delle colline Metallifere, ad esempio, ha delineato un repertorio composito di possibili collaborazioni.

Si fanno corsi nei vari Comuni con cui sono stati stesi protocolli per utilizzo dei locali, ma anche con il carcere (progetto con slow food), con la Società della Salute, con patronati, con Centro per l’impiego, con l’Istituto Bernardo Lotti. Inizialmente c’era un accordo tra Istituto Comprensivo sede del CTP con l’Unione dei Comuni: oggi quest’accordo è scaduto ma tutto continua come prima per l’uso delle stanze etc [...]. C’è una commissione didattica che definisce i programmi.

La collaborazione tra attori pubblici e soggetti del privato sociale può essere finalizzata a coprire il servizio in zone decentrate, dove l’offerta linguistica pubblica non riesce ad arrivare. “È importante segnalare la collaborazione con i CTP – osserva un docente –, che attualmente non è in grado di coprire territorialmente le esigenze di corsi”.

Gli operatori segnalano anche la forte frammentarietà dell’offerta linguistica anche da un altro lato: essa è “eccessiva in determinati momenti dell’anno, ma è assente in altri”, segnatamente durante il periodo estivo.

È in una direzione di azione comune e condivisa che possono avvenire scambi fecondi tra gli uni e gli altri: le iniziative del privato sociale e dell’associazionismo possono intercettare e coinvolgere con maggiore facilità gli utenti più “vulnerabili” che avrebbero difficoltà ad accedere a corsi formali e scolastici. “Una fetta importante di domanda resta fuori dai corsi CTP”, osservano alcuni partecipanti ai FG. Altri invece sostengono che alle associazioni “non dovrebbe essere lasciata solo la pre-alfabetizzazione. Si dovrebbe collaborare tutti, perché noi abbiamo visibilità sul territorio, ma non abbiamo le spalle grosse”.

Le parole dei docenti dei corsi mostrano ancora una volta la necessità di avvicinare alla nuova lingua, con attenzioni mirate, coloro che si sentono più distanti dalla formazione. In effetti, come era prevedibile, i corsi che hanno caratteristiche maggiori di vicinanza e prossimità – quanto allo spazio, agli orari, alle attenzioni organizzative, ai dispositivi d’inclusione previsti – sono frequentati in misura maggiore da coloro che non si sentono (ancora) in grado di accedere a percorsi formativi più formali e “scolastici”. Gli utenti più “fragili” difficilmente intraprendono un cammino di apprendimento linguistico se non sono supportati e “accolti”. E tuttavia sono proprio questi immigrati – donne e madri giunte in Italia per ragioni familiari e uomini in cerca di lavoro – a costituire i destinatari privilegiati della formazione linguistica e dei percorsi di alfabetizzazione. I corsi più vicini, come quelli gestiti dal privato sociale, possono dunque per questi utenti costituire il primo passo dell’apprendimento della seconda lingua; e possono rappresentare l’aggancio e il trampolino per un ulteriore cammino di acquisizione e di autonomia.

In definitiva, dai FG esce un’immagine dei vari contesti dove c’è poca sistematicità: i corsi organizzati dalle associazioni e quelli organizzati dai CTP convivono gli uni accanto agli altri, spesso proseguendo su cammini paralleli; talvolta vi sono accordi e collaborazioni, raramente passaggi e “scorrimenti”, riferimenti e modalità di lavoro condivise. La frammentarietà delle proposte però rischia di creare confusioni e sovrapposizioni. Rischiano soprattutto di restare fuori dalla formazione e di non varcare la soglia delle aule gli utenti più fragili: coloro che hanno un livello scarso o nullo di scolarità; chi non conosce per niente l’italiano orale al momento dell’iscrizione; le donne arrivate qui per ricongiungimento familiare e che devono ancora riorientarsi; coloro che vivono in situazioni di isolamento sociale e lavorativo, disseminati su un territorio difficile da raggiungere e da “coprire” con interventi d’insegnamento “in presenza”. Coniugando l’attenzione all’accoglienza e la flessibilità organizzativa degli attori del privato sociale con la forza istituzionale del pubblico si potrebbe davvero cercare di realizzare un progetto di formazione linguistica di sistema.

Durante gli incontri con gli operatori delle varie province toscane è stata realizzata anche una attività di analisi SWOT: le riflessioni e i punti di attenzione emersi sono stati in gran parte commentati in questo contributo, cercando di distinguere a seconda della tipologia di soggetto gestore (tra CTP e privato sociale, in particolare). Le seguenti Tabelle (da 3.2 a 3.5), invece, rimettono in fila e nel contempo contestualizzano rispetto ai vari territori, i punti di forza e le criticità, le opportunità e i rischi evidenziati dai partecipanti ai FG.

Tabella 3.2 – Analisi SWOT. Evidenze emerse nel focus group di Firenze (5/2/2014)

<p>Aspetti di forza</p> <p><i>Qualità della proposta didattica</i> Qualità dei corsi offerti e della didattica Elevata qualità dei servizi Competenze del personale impiegato con formazione specifica Anni di esperienza nell'offerta di formazione linguistica agli immigrati</p> <p><i>Approccio individualizzato</i> Attenzione alla relazione e al contatto con le persone Interesse verso l'utente in tutta la sua persona, con un interesse a creare un legame (obiettivo è l'integrazione) Essere un ambiente molto ampio situato in periferia e frequentato da tutti. Ambito familiare di cui curiamo molto l'accoglienza</p> <p><i>Riconoscimento a parte dell'utenza</i> Fidelizzazione degli studenti (2/3 anni) Essere un punto di riferimento per il territorio</p> <p><i>Territorialità attiva</i> Vasta rete di relazioni formali ed informali Collaborazione con CTP in virtù dell'accordo di rete "obiettivo Lisbona" sul piano metodologico e didattico Capacità di ottenere finanziamenti attraverso la partecipazione a bandi regionali, nazionali e internazionali</p>	<p>Criticità</p> <p><i>Rigidità organizzative</i> Eccessiva "burocrazia" Difficoltà a coprire il territorio nella sua interezza Difficoltà a poter offrire corsi anche durante la mattina Difficoltà nell'articolare l'offerta secondo i cambiamenti emergenti nei bisogni delle persone Insufficiente lettura dei cambiamenti e poco condivisa</p> <p><i>Risorse e spazi insufficienti</i> Scarsità di risorse finanziarie e umane Costi elevati ed entrate solo con finanziamenti Mancanza di personale Difficoltà nella gestione poiché è tutto costruito da volontari e ci dobbiamo inventare tutto Mancanza di carta da lavagna, sedi troppo piccole, spazi non adeguati</p> <p><i>Collaborazioni poco sviluppate</i> Non aver contatti progettuali con le istituzioni Mancanza di raccordo istituzionale con gli enti presenti sul territorio (comune, quartiere, centri per l'impiego)</p>
<p>Opportunità</p> <p><i>Collaborazioni tra soggetti</i> Sfruttare le reti formali ed informali per ottenere finanziamenti su progetti nuovi. Scambio di esperienze e riflessione con altri soggetti Nuovi partenariati reali win-win</p>	<p>Rischi</p> <p><i>Scarso riconoscimento del lavoro realizzato</i> Non poter dare ufficialità all'insegnamento Sostegno insufficiente da parte della politica</p>

<p>Poter offrire istruzione ed alfabetizzazione anche nelle sedi carcerarie. Sviluppare ed investire nelle biblioteche come ambito formativo.</p> <p><i>Le nuove normative e politiche (nazionali e europee)</i> Formare “nuovi” cittadini capaci di comunicare e partecipare alla vita sociale Fornire strumenti adeguati per una migliore integrazione degli utenti dei corsi L2 Continuare ad offrire corsi di alfabetizzazione più numerosi grazie ai FEI</p> <p><i>Implementazione dell’offerta linguistica</i> Nuovi approcci all’interazione e L2 Creazione di un’offerta diversificata sulla base delle nuove esigenze degli utenti Offrire l’opportunità di conoscenza della lingua e cultura italiana anche a livelli alti.</p>	<p><i>Scarsa capacità di comunicare e valutare</i> Non riuscire a disseminare in modo adeguato i risultati ottenuti Incapacità di analizzare/valutare le esperienze presenti condividendone gli esiti Insufficiente ricaduta delle azioni di sistema svolte dalla futura costituenda rete</p> <p><i>Le nuove normative</i> Rischio di scomparsa di sedi più periferiche (CTP) Rischio di essere lontani dalle altre realtà Poco interesse ai corsi soprattutto di cultura e cittadinanza</p> <p>Mancanza di finanziamenti</p> <p>Rigidità dei bandi</p>
---	---

Tabella 3.3 – Analisi SWOT. Evidenze emerse nel focus group di Grosseto (11/2/2014)

<p>Aspetti di forza</p> <p><i>Docenti e didattica di qualità</i> Buona formazione dei docenti e loro professionalità Partecipazione docenti a corsi di formazione/ aggiornamento Corpo docente stabile con esperienza in L2 Docenti e tutor mirati alle reali esigenze degli allievi Metodologia di insegnamento adottata Ricerca continua per migliorare la metodologia di insegnamento</p> <p><i>Offerta linguistica variegata e attenta alle esigenze degli utenti</i> Ampia e variegata offerta formativa Capacità organizzative e di coinvolgimento dell'utenza Presenza diffusa nel territorio di riferimento Flessibilità e adattabilità organizzative dei corsi alle specifiche esigenze dell'utenza straniera (corsi su finanziamenti specifici al di fuori dei CTP danno risposta a chi per problemi di orario e di trasporto non riesce ad accedere alla struttura dei CTP)</p> <p><i>Territorialità attiva</i> Reti territoriali (protocolli, convenzioni con comuni e istituzioni scolastiche)</p>	<p>Criticità</p> <p><i>Rigidità organizzative</i> I corsi devono essere realizzati in periodi prestabiliti e a volte non sono confacenti alle esigenze dell'utenza (come invece, ad es. periodo estivo) Chiusura dei corsi di alfabetizzazione entro il 30/6, quando in realtà gli utenti potrebbero aver bisogno di altro tempo</p> <p><i>Spazi e attrezzature insufficienti</i> Mancanza di una propria sede Limite di disponibilità di orario e di strumentazioni (LIM, PC, Internet, talvolta persino la lavagna) nelle strutture</p> <p><i>Risorse economiche e professionali limitate</i> Poche risorse per i corsi/mancanza di adeguate risorse economiche Diminuzione costante delle risorse umane ed economiche Mancanza di finanziamenti specifici per corsi livello A1 a di fuori dei CTP</p> <p><i>Utenti nomadi e con bassa scolarizzazione</i> Frequenza fluttuante dell'utenza Scarsa alfabetizzazione di alcuni iscritti/scarsa o nulla scolarizzazione di molti utenti</p>
<p>Opportunità</p> <p><i>La nuova normativa</i> Obbligatorietà del certificato A2 come leva per far emergere bisogni nascosti La normativa sul permesso di soggiorno ha allargato l'utenza (donne) Cambiamento positivo: ci sono molte donne che vengono ai corsi</p>	<p>Rischi</p> <p><i>La nuova normativa</i> Pensare che le competenze A2 siano sufficienti per una reale integrazione ("dopo la carta di soggiorno non devo più studiare ...") Il corso di Ed. civica (10 h) non contribuisce a formare cittadini consapevoli e attivi</p>

<p>Corsi di italiano finalizzati al permesso di soggiorno. Se strutturati come moduli minimo 30h x A2</p> <p>Contatto con la realtà territoriale per un proficuo inserimento nella società italiana</p>	<p><i>La riforma dei CTP</i> Istituzione CPIA: taglio sedi e organico</p> <p><i>Ulteriore riduzione delle risorse</i> Non avere modo di procurarsi risorse Mancanza di fondi per istituire altri corsi Non riuscire a continuare nella attività negli anni futuri</p> <p><i>Crisi economica e sociale</i> Abbandono scolastico dovuto alla mancanza di lavoro Dispersione dell'utenza se non se ne soddisfano le esigenze</p>
---	---

Tabella 3.4 – Analisi SWOT. Evidenze emerse nel focus group di Pisa (17/2/2014)

<p>Aspetti di forza</p> <p><i>Elasticità organizzativa e dell’offerta formativa</i> Arrivare nei territori più isolati Flessibilità dell’offerta formativa anche in termini di orari rispetto ai CTP Capacità di accoglienza delle persone con le loro problematiche personali. Rapporto stretto tra gruppo di lavoro e insegnanti Servizio di mediazione linguistico culturale</p> <p><i>Relazioni con il territorio</i> Essere una rete che in accordo con il CTP può fornire attestazioni. Rapporti con le comunità immigrate Collaborazione con gli enti pubblici Solidarietà spontanea tra le associazioni del settore</p>	<p>Criticità</p> <p><i>Formazione Docenti</i> Difficoltà nel trovare insegnanti disponibili Preparazione degli insegnanti L2</p> <p><i>Utenti con differenti livelli e “nomadi”</i> Presenza di alunni incapaci di scrivere o leggere anche nella lingua d’origine. Difficoltà di frequenza degli studenti (2) soprattutto per gli analfabeti Livelli disomogenei tra studenti dei corsi</p> <p><i>Scarso raccordo tra enti</i> Mancanza di collaborazione tra i CTP e le associazioni Mancanza di comunicazione e coordinamento della Regione Difficoltà di trasporto</p> <p><i>Risorse economiche insufficienti</i> Mancanza di fondi per i docenti Finanziamenti e difficoltà di accesso ai medesimi Mancanza di finanziamenti in generale</p>
<p>Opportunità</p> <p>Ampliare la formazione</p> <p>Essere inseriti in progetti FEI o altri progetti per usufruire della formazione e condividere esperienze</p> <p>Fare “rete”</p>	<p>Rischi</p> <p><i>La nuova normativa</i> Finalizzazione dei corsi L2 all’acquisizione del certificato</p> <p><i>Emarginazione progressiva</i> Non poter partecipare a progetti a causa della scarsa comunicazione Marginalizzazione delle piccole associazioni Con passaggio dei fondi ai CTP rischio di minore finanziamento per le associazioni</p> <p><i>Mancanza di risorse</i> Di non fare più corsi per mancanza di finanziamento Di andare avanti solo con i volontari</p>

Tabella 3.5 – Analisi SWOT. Evidenze emerse nel focus group di Lucca (13/2/2014)

<p>Aspetti di forza</p> <p><i>Approccio didattico e relazione inclusivo</i> Accoglienza, tutoraggio e flessibilità nell’approccio e nelle metodologie di insegnamento Contatto “diretto” discendenti Il CTP è un modello di scuola che accoglie e sostiene realtà individuali molto diverse.</p> <p><i>Consapevolezze maturate</i> Conoscenza della realtà territoriale Collaborazioni avviate tra i soggetti del territorio Possibilità di raggiungere aree e zone della Versilia anche lontane tra di loro.</p>	<p>Aspetti di criticità</p> <p><i>Scarsità di risorse</i> Maggiori risorse economiche e umane Situazione di precarietà</p> <p><i>Rigidità organizzative</i> Struttura organizzativa che dovrebbe essere più flessibile Difficoltà organizzative. La lentezza dei tempi burocratici impedisce talvolta di andare incontro all’esigenza degli utenti. Territorio: zone montane difficili da raggiungere</p> <p>Collaborazione con gli enti locali priva di garanzie</p>
<p>Opportunità</p> <p><i>Territorialità attiva</i> Relazione tra soggetti che operano sul territorio con immigrati Sviluppo delle collaborazioni/rete Stabilire rapporti con enti e associazioni Creazione di un coordinamento</p> <p>Ampliamento della funzione corsi L2</p> <p>Ampliare il proprio raggio d’azione rispondendo meglio a certi bisogni</p>	<p>Rischi</p> <p>Tendenza alla burocratizzazione delle proposte formative ed eccessiva rigidità</p> <p>Che ci si trasformi in un “esamificio”</p> <p>Centralismo rispetto alle politiche e alle strategie</p>

3.4 Proposte per migliorare l’offerta linguistica

Abbiamo infine chiesto ai partecipanti dei FG quali proposte si sentivano di fare per migliorare l’offerta di formazione linguistica e quali suggerimenti e proposte intendevano portare per migliorare l’offerta linguistica su scala regionale. Gli spunti propositivi si collocano sostanzialmente su una direttrice di condivisione, scambio e comunicazione, accennata ad avvio del presente contributo.

In primo luogo, emerge il valore della rete fra enti, sostanziandosi come luogo di scambio di informazioni e, soprattutto, come luogo di progettazione e realizzazione di azioni comuni. A questo riguardo, gli operatori avvertono l'esigenza di condividere un progetto, obiettivi, una metodologia di insegnamento, un *frame* comune. Si sottolinea l'importanza della preparazione e il rischio che talvolta si corre soprattutto nel non profit e fra i volontari. Le riflessioni al riguardo investono profili differenti, dalla programmazione alle metodologie didattiche, dai criteri di valutazione al sistema di certificazione, dalle proposte di modulazione e personalizzazione alla riflessione sui docenti di L2 che – ad avviso di alcuni – hanno ancora un profilo professionale confuso. Eccone un breve campionario.

Noi copriamo tanti bisogni, ma senza codificare: avremmo bisogno di parametri, che però non abbiamo.

Stiamo costituendo una rete tra le scuole che a Firenze si occupano del tema, per avviare un confronto su esigenze formative e metodologie didattiche: per ora è una rete informale, ma ci aspettiamo che si formalizzi.

Trovare un metodo uniforme e condiviso di insegnamento con il resto dei corsi presenti nella nostra provincia.

Potenziare il monitoraggio della domanda e dell'offerta dei corsi, oltre che della qualità, la condivisione delle unità didattiche. Tra piccoli c'è sempre un atteggiamento guardingo e geloso dei propri progetti.

Come rete CTP dovremmo trovare uno spazio comune per discutere. Come faremo l'esame CILS quest'anno? Questo spetta a noi.

Ci vorrebbe una sorta di programma comune in modo da certificare almeno una parte del corso effettuato solo in parte.

Occorrono più occasioni di confronto tra docenti, con giornate di confronto sul tema tra i docenti, una condivisione delle metodologie didattiche.

Rispetto a questa frammentazione i partecipanti individuano nella Regione l'ente che potrebbe svolgere un ruolo importante, una "regia" autorevole, per spingere gli attori interessati – dalle associazioni ai CTP – a creare e implementare le reti. "La Regione potrebbe stimolare le reti tra pubblico e privato, anche attraverso bandi", stimolando le reti già esistenti, anche quelle informali che le associazioni hanno costruito grazie alle proprie attività. In questo percorso i soggetti della formazione linguistica vogliono svolgere un ruolo da protagonisti; chiedono infatti di "essere più coinvolti", di

“condividere le scelte che verranno prese”, perché bisogna “dare più peso all’esperienza sul campo”.

Si avverte inoltre un bisogno diffuso di informazione, comunicazione e visibilità rispetto a quanto si fa e si produce nei vari territori sul tema dell’insegnamento dell’italiano agli adulti stranieri. È la premessa per promuovere relazioni di scambio e condivisione delle esperienze e delle metodologie, più volte sollecitati.

Questa esigenza viene per lo più tradotta dai partecipanti ai FG con la previsione di un portale web di riferimento ove accentrare le informazioni “per i FEI e gli altri progetti, per avere un riferimento per FAQ, forum insegnanti, indicazione dove si tengono i corsi nelle varie zone regionali in modo da fornire una tempestiva informazioni agli stranieri e così via. Una iniziativa che gli operatori riconducono in capo alla Regione (anche come evoluzione del *database on line* SIRCLI) e che questa dovrebbe coordinare in fattiva collaborazione con tutti i soggetti del territorio toscano direttamente interessati e coinvolti.

Punti di attenzione e prospettive di lavoro

L'indagine in profondità condotta in Toscana, realizzata tramite i dati SIRCLI e l'ascolto delle voci dei protagonisti attivi nel settore dell'offerta linguistica agli adulti immigrati, a livello istituzionale e associativo, ha permesso di tracciare un quadro abbastanza accurato delle caratteristiche complessive di tale offerta (soggetti gestori, corsi attivati e risorse professionali impiegate, in particolare) e dei differenti bisogni linguistici della popolazione straniera. Sono così emersi, accanto alle tante fatiche e difficoltà di un lavoro quotidiano e sul "campo", i vincoli e le opportunità, ma anche una diffusa capacità da parte degli attori locali, del pubblico e del privato sociale, di elaborare iniziative e progetti in grado di rispondere positivamente ai chiaroscuri caratterizzanti le *policies* elaborate a livello nazionale. Le recenti e importanti modifiche al quadro complessivo dell'offerta e dei bisogni linguistici, introdotte con alcuni dispositivi di legge, sembrano aver acuito i contorni di uno scenario che già si presentava di per sé problematico e ancora non soddisfacentemente "governato" nelle sue molteplici componenti.

Dal 2011, come è noto, l'italiano è diventato oggetto di un test per due categorie di migranti, coloro che intendono chiedere il permesso di soggiorno di lunga durata e coloro che sono arrivati in Italia di recente (vedi capitolo 1). I primi sono soggiornanti qui da tempo (almeno cinque anni) e possono quindi rientrare nel gruppo degli apprendenti spontanei rimasti a lungo fuori dall'offerta di formazione linguistica (*oldcomers*); gli altri invece devono impegnarsi nella formazione entro i primi due anni dall'arrivo (*newcomers*) ad acquisire un livello adeguato di conoscenza della lingua italiana parlata equivalente almeno al livello A2 di cui al QCERL. Un maggior numero di utenti, con *background* scolastici e linguistici assai difforni e tipologicamente "nuovi" rispetto a quelli che precedentemente costituivano la norma, ha dunque fatto ingresso nei corsi di lingua. E questo è indubbiamente un effetto positivo da ascrivere alla nuova normativa, come sottolineano gli operatori del settore. La frequenza ai corsi, adesso necessaria per rispondere positivamente all'obbligo posto dalla normativa, ha prodotto anche una radicale modifica nell'approccio con cui i migranti che intendono soggiornare in Italia affrontano il proprio percorso migratorio e la conoscenza della nuova lingua: un approccio più strumentale e funzionale finalizzato al superamento del test, necessario per il rinnovo del titolo di soggiorno. Tuttavia, queste importanti modifiche, oltre a collocarsi all'interno di un progetto nazionale sull'immigrazione poco chiaro e definito – sottoposto a frequenti oscillazioni e ai mutamenti delle compagini governative –, non sono state accompagnate dai necessari investimenti, e da una opportuna campagna mirata e intenzionale di formazione linguistica, con un'impostazione comune e di qualità su tutto il territorio nazionale. Sono poi mancate anche alcune indicazioni chiare ed univoche nell'applicazione delle nuove disposizioni, le quali, ad esempio, hanno affidato ai docenti il compito di redigere i propri test, il che ha comportato una proliferazione degli stessi e una diffusa situazione di

discrezionalità, sia in termini di strutturazione delle prove che di criteri di valutazione (si vedano, al riguardo, i risultati della ricerca del CNEL, 2013). Come osservato durante i *focus group* realizzati nel territorio toscano, la somma delle precedenti e delle nuove difficoltà, ha prodotto un effetto “spaesamento” negli operatori e un senso di isolamento diffuso, a cui occorre dare risposte.

La Regione Toscana, di fronte a queste modificazioni e coerentemente con gli indirizzi presi in materia di politica migratoria, ha inteso dotarsi di uno strumento operativo che permettesse di delineare – aggiornandolo costantemente – il quadro complessivo dell’offerta di formazione linguistica e sociale promossa in Toscana a favore dell’integrazione degli immigrati e delle loro famiglie. Il *database on line* SIRCLI, come altrove illustrato, si è posto la finalità di andare a individuare e valorizzare gli attori dell’offerta formativa nella lingua italiana. Ha così introdotto un immediato appesantimento nel lavoro quotidiano dei vari attori della formazione linguistica – anche se vi sono spazi per snellire e rivedere certe procedure – ma l’ottica adottata è stata quella di servizio, cioè di offrire a tutti uno strumento utile e funzionale a fini di programmazione, comunicazione, informazione e condivisione.

Tra gli attori spicca, e si conferma, il ruolo determinante rivestito dai CTP quali punti strategici e determinanti, peraltro riconosciuti quali enti in grado di rilasciare certificazioni linguistiche (accanto agli altri quattro enti certificatori). Con il passaggio dai CTP ai nuovi Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (CPIA), come previsto dal regolamento 3 ottobre 2012, non dovrebbero prodursi effetti significativi, poiché essi continueranno a svolgere il ruolo ancora decisivo e importante legato alla formazione dei cittadini adulti presenti sul territorio, quindi l’apprendimento e la certificazione delle competenze linguistiche, ma anche lo sviluppo delle competenze personali. Fino ad oggi, i corsi pubblici e formali realizzati dai CTP e i corsi organizzati dal privato sociale – caratterizzati da una maggiore flessibilità e capacità di raggiungere utenti più “fragili” – hanno convissuto gli uni accanto agli altri, spesso proseguendo su binari paralleli, favorendo la frammentarietà delle proposte e talune sovrapposizioni. Certamente i progetti FEI, gestiti e organizzati dalla Regione che mettono al centro la formazione linguistica e civica dei cittadini immigrati, rappresentano un importante passo in avanti sulla strada della sistematizzazione degli interventi. Essi consentono infatti di integrare, a livello regionale, le iniziative degli uni e degli altri, tenendo conto, da un lato, delle specificità territoriali e, dall’altro, degli indirizzi e delle normative nazionali. Ma ciò che si avverte con maggiore urgenza e priorità, come hanno osservato i partecipanti ai *focus*, è portare a sistema un quadro ricco e articolato ma fin qui frammentato. In questa direzione comune e condivisa – a partire da una conoscenza più approfondita del quadro complessivo e dei suoi vincoli e opportunità, come ha inteso fare questa indagine – possono così avvenire degli scambi fecondi degli uni e degli altri. Vediamo dunque, in conclusione, quali sono le indicazioni, i suggerimenti e le proposte che vanno in questa direzione.

L'indagine ha consentito di identificare alcune dimensioni "valoriali", tra loro connesse e collegate e incidenti su piani differenti (politico-istituzionale, organizzativo e didattico), che possono fungere da "bussola" per la costruzione e la promozione di un percorso di sviluppo, graduale, del sistema toscano di offerta linguistica agli adulti immigrati.

La prima dimensione fa riferimento al "valore" della *accessibilità* e questo può essere variamente declinato. Innanzitutto va inteso come dimensione/azione volta a favorire la comunicazione e la diffusione delle informazioni relative ai corsi e alle altre opportunità di formazione linguistica per adulti stranieri presenti nei vari contesti locali e sull'intero territorio toscano; accessibilità - in secondo luogo - rispetto alla conoscenza e trasparenza delle politiche (norme, opportunità di finanziamento ...) dei decisori pubblici su questo tema, nonché intesa come scambio e condivisione fattiva di esperienze, progetti, eventi, materiali didattici tra i vari attori. Ma il valore dell'accessibilità, come abbiamo visto nei precedenti capitoli, riguarda anche l'individuazione di sedi e ambienti dei corsi, logisticamente appropriati e geograficamente raggiungibili da parte degli utenti. In questo senso, l'accessibilità fa riferimento più a una dimensione organizzativa e si presenta come uno dei fattori importanti da cui può dipendere il successo o l'insuccesso della proposta formativa. Significa, dunque, prestare attenzione alle necessità pratiche degli utenti immigrati dal punto di vista logistico e organizzativo, evitando di fare i corsi in orari che interferiscono con quello del lavoro. Elasticità e flessibilità in termini di orario, di programma, di organizzazione delle lezioni, di disponibilità umana e professionale, di adattamento alle esigenze e alle richieste dell'utenza straniera. Significa, in altre parole, progettare dei corsi in grado di raggiungere quante più persone possibili, anche coloro che si trovano ad essere "apprendenti isolati", disseminati e sparsi su territori impervi e poco raggiungibili, attraverso corsi in presenza e a distanza, basati anche su modalità leggere ed efficaci di autoapprendimento e di multimedialità. Significa anche prevedere la possibilità che ai migranti non italofoni venga riconosciuta e certificata la frequenza di piccoli moduli (in termini di monte ore) di lingua italiana e le competenze acquisite, in modo che costoro possano costruirsi un percorso di apprendimento "modulare", aperto, flessibile, capace di dialogare fattivamente con le proprie peculiari esigenze lavorative e familiari.

Ancora: accessibilità richiama la necessità di attivare e fornire "benefici" pratici che rendano ai migranti concretamente più facile seguire i corsi. L'esistenza di servizi di baby-sitting, di trasporto, rimborsi delle spese di iscrizione etc. si configurano come incentivi che aiutano e motivano gli utenti a superare le problematiche collegate alla frequenza dei corsi. Con queste accezioni, il valore dell'accessibilità è dunque strettamente legato alle successive dimensioni dell'innovazione, del lavoro sinergico in rete, dell'attenzione ai bisogni specifici.

Un secondo “valore”, è appunto, l'*attenzione ai bisogni specifici degli utenti immigrati*. Si tratta a ben vedere di un valore che esprime una complessità e sottolinea l'esigenza di informare l'intervento ad un approccio caratterizzato da flessibilità e da un criterio di non standardizzazione. Un atteggiamento molto flessibile di fronte alle peculiarità dell'utenza dei corsi di italiano (forte mobilità, eterogeneità ...) è richiesto a tutti gli operatori che a vario titolo sono coinvolti (dalla parte più politica-istituzionale fino ai docenti e tutor dei corsi). L'analisi puntuale, volta ad identificare i bisogni di apprendimento da parte degli adulti immigrati, costituisce il presupposto per una programmazione e un'organizzazione dei corsi di formazione in grado di rispondere alle esigenze degli adulti stranieri. Non si può concepire una formazione linguistica identica per gli stranieri in generale: occorre conoscere il profilo sociale e culturale delle persone a cui saranno dedicati i percorsi di formazione linguistica e sociale. È importante offrire corsi di lingua il cui livello sia modulato in funzione delle conoscenze dei partecipanti e delle condizioni di apprendimento. Il QCERL, strumento di base elaborato dal Consiglio d'Europa per il reciproco riconoscimento delle qualifiche linguistiche, può rivelarsi utile per determinare il livello di competenza linguistica. Da un punto di vista organizzativo e didattico dei corsi, l'esame dei *focus* ha rilevato alcune possibili strategie per rispondere positivamente alla forte eterogeneità dei livelli culturali e di competenza linguistica degli utenti. Inoltre, tanto il monitoraggio del profilo linguistico degli utenti dei corsi di italiano (inseriti nel SIRCLI) quanto le segnalazioni di docenti e operatori del territorio, hanno evidenziato come nella popolazione immigrata persistano ampie sacche di bassa scolarizzazione e analfabetismo in lingua madre. Da questo punto di vista, si evidenzia la necessità di un costante monitoraggio e una migliore definizione dei tratti dell'analfabetismo rilevato tra gli immigrati in Toscana.

Un ulteriore “valore” è quello dell'*inclusione*, promosso attraverso il rispetto delle specificità culturali e soggettive dei migranti, dalla presenza di operatori competenti in riferimento alla cultura di appartenenza, dalla presenza di docenti che adottano un approccio interculturale e “inclusivo”. Considerata l'utenza devono essere impiegati alcuni accorgimenti fondamentali, *in primis* la costituzione di ambienti accoglienti e rispettosi delle differenze e delle esigenze degli apprendenti. Per diverse donne la presenza di tutor/baby-sitter che permetta la frequenza del corso è condizione imprescindibile per la partecipazione, così come risulta stimolante e motivante valorizzare le esperienze e le conoscenze pregresse degli apprendenti e la dimensione personale e familiare di ognuno. L'osservazione dei ritratti delle donne e degli uomini che hanno frequentato i corsi, soprattutto quelli organizzati dal privato sociale, mostrano ancora una volta la necessità di avvicinare alla nuova lingua con attenzioni mirate coloro che si sentono più distanti dalla formazione. I corsi che hanno caratteristiche maggiori di vicinanza e di prossimità – quanto allo spazio, agli orari, alle attenzioni organizzative, ai dispositivi d'inclusione previsti – sono frequentati in misura

maggiore da coloro che non si sentono (ancora) in grado di accedere a percorsi formativi più formali e “scolastici”. I corsi più vicini e di prossimità rappresentano spesso l’aggancio e il trampolino per un ulteriore cammino di apprendimento e di autonomia. Per più ragioni la scuola, come abbiamo visto, si configura come luogo e soggetto di prossimità, privilegiato e ideale per “agganciare” l’utenza immigrata, in particolare quella femminile, e per promuovere una informazione di “fiducia” anche attraverso il “passaparola” rispetto alle opportunità di formazione linguistica offerte da un territorio. Parimenti, può rivelarsi assai utile ricorrere all’ausilio e al supporto di figure di mediazione linguistica e culturale, sia nella fase preliminare di “aggancio” dell’utenza sia nella fase iniziale di un corso di italiano quando risulta importante farsi capire e curare un’informazione, sotto i profili della chiarezza e dell’eshaustività. Queste risorse di intermediazione possono essere attivate in collaborazione con i soggetti del territorio che dispongono di mediatori professionali formati, ma anche attraverso accordi con Università, associazioni di migranti, associazioni di genitori ... che possono essere sollecitate a mettere a disposizione, nelle forme da concordare, persone adulte madrelingua e/o plurilingui che possono accompagnare e sostenere l’utenza dei corsi (e i docenti e gli organizzatori dei medesimi) intervenendo in qualità di mentori e figure di prossimità. Sono queste forme di cittadinanza attiva da ricercare, sollecitare e sperimentare, rese possibili e opportune dagli sviluppi del fenomeno migratorio in Italia.

Un quarto valore che deve informare l’azione è quello della *responsabilizzazione degli utenti*, ad esempio attraverso la diffusione di informazioni e supporti al fine di permettere al migrante di costruire il proprio percorso e la definizione di strategie di risoluzione delle problematiche; ma responsabilizzare significa anche prevedere alcuni accorgimenti – mantenendo fermo il valore dell’accessibilità – per promuovere il superamento di un approccio strumentale al corso e la dispersione scolastica (forte discontinuità nelle presenze, abbandoni ...), che gli operatori denunciano coralmemente. Come abbiamo visto, al riguardo sono adottate strategie molto differenti: da forme di didattica “aperta” e a piccoli gruppi, al pagamento di un cifra simbolica quale “patto formativo” che a ben vedere potrebbero essere opportunamente collegate ad una progressione del percorso di apprendimento della nuova lingua (ad es., gratuità per il livello A2, previsione di un costo di iscrizione per i livelli più avanzati dal B1 al C2). La dimensione della “responsabilizzazione” tuttavia dovrebbe essere informata ad un criterio di reciprocità: tanto più il migrante si impegna e si mette in gioco, progredisce nel suo percorso di apprendimento linguistico, quanto più le istituzioni dovrebbero riconoscere e “premiare” concretamente tale impegno (ad esempio, attraverso strumenti di detraibilità fiscale delle eventuali spese sostenute).

Le precedenti osservazioni richiamano una ulteriore dimensione valoriale: *la qualità e l’innovazione didattica*. I corsi e gli allievi sono molto eterogenei e per questo gli

insegnanti devono possedere molteplici competenze, conoscere molti metodi diversi non solo nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come L2, ma anche nell'insegnamento di competenze riguardanti la lingua scritta. La lezione frontale è utile al fine di veicolare molte informazioni in poco tempo, ma non è funzionale al fine di trasmettere autonomia di apprendimento. Questo porta soprattutto all'utilizzo di metodi di didattica attiva e flessibile, fortemente orientata verso l'allievo, fortemente personalizzata che talvolta si basa su situazioni di vita reale³⁴. L'innovazione riguarda anche la elaborazione di materiali didattici per analfabeti – una fascia di utenza fortemente cresciuta, come abbiamo visto –, che ad oggi sono pochi, soprattutto con unità di apprendimento che servono ad acquisire un livello di competenza orale utile per affrontare le più comuni situazioni di vita quotidiana e ad avviare all'addestramento della letto-scrittura. Inoltre, si deve pensare a sviluppare corsi di lingua *on line* che consente di promuovere la formazione linguistica anche, ad esempio, nelle zone rurali, dove non ci sono corsi, cosicché questi allievi possano imparare la lingua almeno con l'aiuto di internet. Queste osservazioni evidenziano l'importanza del docente di italiano come L2: egli non è un semplice insegnante, ma diventa per gli adulti stranieri un vero e proprio punto di riferimento, cruciale nel processo di integrazione. Per queste ragioni, oltre ad un maggiore riconoscimento pubblico, occorre favorirne l'aggiornamento permanente, nonché modalità e occasioni di scambio e condivisione. In effetti, i tanti passi in avanti compiuti sul cammino dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano seconda lingua non sempre sono stati diffusi e condivisi fra tutti i docenti e gli operatori coinvolti e quindi non sono diventati ancora consapevolezze e riferimenti comuni. Per questo occorre mettere in comune, fra insegnanti dei CTP e del privato sociale, modalità di lavoro, attenzioni didattiche, strumenti operativi.

Un sesto “valore” è dunque *l'approccio sinergico (e olistico) al tema*, che significa in primo luogo promuovere, localmente e a livello regionale, l'integrazione tra i corsi pubblici realizzati dai CTP e le iniziative promosse dal privato sociale e volontariato. È necessario che vi sia una chiara collaborazione fra questi soggetti, nel rispetto delle diversità e nel riconoscimento del contributo essenziale che ciascuno porta al sistema

³⁴ A questo proposito citiamo il progetto Europeo “Speak easy” (<http://www.speakeasy-net.eu/>) in cui l'ambiente d'apprendimento e il metodo d'insegnamento consistono in Clubs linguistici aventi ad oggetto una qualsiasi attività ricreativa (Club Radio, Club caffè, Club della cucina, Club della scrittura, Club dello sport, Club della lettura etc.). Ogni Club ha un suo *curriculum* e il numero di partecipanti varia dai 3 a 15. Il metodo permette un'assistenza e un apprendimento personalizzati, mettendo in grado i discenti di acquisire sicurezza riguardo al contenuto e alla velocità dell'apprendimento. Le attività interattive si propongono non solo di motivare i migranti ad imparare la lingua, la sua fonetica e la sua morfologia, ma anche di promuovere una migliore comprensione della cultura e delle tradizioni del Paese ospitante così come, al tempo stesso, di far trasmettere loro l'eredità culturale dei propri Paesi d'origine.

complessivo. Con l'obiettivo di offrire più occasioni per poter apprendere la lingua italiana, appare di particolare importanza la creazione di un apprendimento dell'italiano per i genitori, e in particolare per le mamme, dei bambini e ragazzi stranieri che frequentano le scuole. Non dimentichiamo che la scuola è il miglior ambiente per la formazione dei genitori, e non solo dei figli: è un ambiente familiare, dove le madri possono formarsi e partecipare ai progetti scolastici e alla crescita dei propri figli, senza perdere il ruolo di autorità e guida nei loro confronti.

Collegato a questa dimensione valoriale è lo sviluppo di una *cultura di rete nel territorio*, ancora poco presente nella nostra regione. Nel corso di questo studio ne abbiamo parlato più volte. Qui possiamo sottolineare il ruolo "registico" che è chiamata ad assumere, con maggiore forza di quanto fatto fino a oggi, la Regione per "incoraggiare" i vari territori a fare rete intorno i CTP con i Comuni e le associazioni del terzo settore. Occorre tuttavia che ogni territorio faccia la sua parte, e individui al proprio interno il soggetto/i soggetti in grado di svolgere efficacemente un ruolo di coordinamento locale, come in passato è stato svolto, in molte realtà, dalle amministrazioni provinciali. In questo non facile compito di costruzione delle reti, occorre considerare i soggetti della formazione come attori "politici": è indispensabile sentirne il parere per costruire politiche locali di integrazione linguistica, anche attraverso la concertazione con le altre istituzioni che si occupano di integrazione degli immigrati. Il confronto e la condivisione periodica tra gli attori dei vari territori, e tra questi e la Regione è avvertita come una esigenza prioritaria e fattore indispensabile per la costruzione di un sistema toscano di formazione linguistica più efficace ed efficiente.

A quest'ultimo riguardo, appare fondamentale, in linea con quanto emerso dal modulo europeo d'integrazione relativo all'apprendimento della lingua, l'esistenza di meccanismi di valutazione dei corsi stessi. Si tratta di affermare il valore della valutazione, che se guardiamo alle modalità più in uso dai soggetti gestori, pare entrata in una dimensione *routinaria*, autoreferenziale e poco trasparente, che non fornisce alcun apporto per la riprogettazione degli interventi. Significa anche intervenire rispetto alle realizzazioni delle prove del test di italiano, vista la sopra menzionata proliferazione delle stesse e la diffusa situazione di discrezionalità, sia in termini di strutturazione delle prove che di criteri di valutazione. E infine valutazione, riprendendo quanto dicevamo sopra, intesa come esistenza di un meccanismo di rilevazione dei bisogni linguistici degli immigrati; valutazioni che devono essere svolte prima dell'inizio dei corsi, in modo che questi siano effettivamente rispondenti ai bisogni degli immigrati. Pare, in definitiva, necessaria l'esistenza di un approccio coerente in tutto il sistema (pubblico/privato) su contenuti, criteri di riferimento e linee guida di valutazione dei livelli.

L'indagine che qui portiamo a conclusione, dunque, non può che configurarsi come un primo approfondimento ad un tematica ampia e complessa, che ha acquisito un posto sempre più centrale nelle politiche di integrazione regionali e nazionali, a cui si risponde con interventi sistematici e coerenti, di qualità e innovativi, e con un *lavoro continuativo a più mani*, individuando obiettivi realistici e una progressione per realizzarli.

Nota:

- Il numero di corsi realizzati ogni anno (650, di cui 340 effettuati dai Centri Territoriali Permanenti) è calcolato come media dei corsi realizzati negli ultimi 3 anni dai 125 soggetti che hanno compilato la scheda A SIRCLI (domanda 1.10);
- il numero di allievi (8.000) è ottenuto moltiplicando per 650 il numero medio di allievi frequentanti (dato risultante dalle 207 schede corso compilate; scheda B SIRCLI, domanda 2.21)
- il rapporto tra allievi e stranieri adulti regolarmente presenti in Toscana esclusi i soggiornanti di lungo periodo (3,6%), è ottenuto considerando una base di circa 225mila stranieri adulti. Tale dato è calcolato a partire dal numero di stranieri non comunitari regolarmente presenti in Toscana (232.234 unità esclusi i minori di 18 anni, dati Istat al 1° gennaio 2011), a cui si sottrae il numero di soggiornanti di lungo periodo con più di 18 anni (circa 95mila unità; stima su dati Istat) e si somma il numero di gli stranieri comunitari maggiorenni residenti in Toscana alla stessa data (elaborazioni su dati Demolstat).

Appendice

Allegato 1

Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCERL) – Consiglio d’Europa 2001

Livelli comuni di riferimento³⁵

Tabella 1 – Livelli comuni di riferimento: indicatori e scale

<i>Livelli/Abilità</i>	<i>Comprensione orale</i>	<i>Comprensione di un testo scritto</i>	<i>Produzione Orale</i>
Pre-basico			
A1			
A2			
B1			
B2			
C1			
C2			

Tabella 2 – Livelli comuni di riferimento: indicatori e scale

<i>Livelli/Abilità</i>	<i>Produzione Scritta</i>	<i>Padronanza ortografica</i>	<i>Correttezza grammaticale</i>
Pre-basico			
A1			
A2			
B1			
B2			
C1			
C2			

³⁵ Per l’attribuzione dei livelli, si possono utilizzare le sei scale esemplificative allegate, tratte dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCERL). Poiché non esistono descrittori specifici, nel livello pre-basico vengono genericamente collocate le prestazioni al di sotto di quelle previste dal livello A1.

Tabella 3– Livelli comuni di riferimento: scala globale

Livello avanzato	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello intermedio	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello elementare	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

A1

Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Tabella 4 – Livelli comuni di riferimento: comprensione orale generale

Comprensione orale generale	
C2	Non ha difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata da un nativo a velocità naturale, sia dal vivo sia registrata.
C1	È in grado di comprendere quanto basta per riuscire a seguire un ampio discorso su argomenti astratti e complessi estranei al suo settore, anche se può aver bisogno di farsi confermare qualche particolare, soprattutto se non ha familiarità con la varietà linguistica. È in grado di riconoscere molte espressioni idiomatiche e colloquiali e di cogliere i cambiamenti di registro. È in grado di seguire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e se le relazioni restano implicite e non vengono segnalate esplicitamente.
B2	È in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; di comprendere inoltre le discussioni tecniche del suo settore di specializzazione. È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti.
B1	È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti.
A2	È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.
A1	È in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso.

Tabella 5 – Livelli comuni di riferimento: comprensione generale di un testo scritto

Comprensione generale di un testo scritto	
C2	È in grado di comprendere e interpretare in modo critico praticamente tutte le forme di linguaggio scritto, compresi testi letterari e non letterati astratti, strutturalmente complessi o molto ricchi di espressioni colloquiali. È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi lunghi e complessi, cogliendone fini differenze stilistiche e comprendendo i significati sia espliciti sia impliciti.
C1	È in grado di comprendere in dettaglio testi piuttosto lunghi e complessi, relativi o meno al suo settore di specializzazione, a condizione di poter rileggere i passaggi difficili.
B2	È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti.
B1	È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.
A2	È in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengano lessico ad altissima frequenza, comprensivo anche di un certo numero di termini di uso internazionale.
A1	È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo.

Tabella 6 – Livelli comuni di riferimento: produzione orale generale

Produzione orale generale	
C2	È in grado di fare un discorso chiaro, fluente e ben strutturato con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a notare e ricordare i punti significativi.
C1	È in grado di fornire descrizioni ed esposizioni chiare e precise di argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando determinati punti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di produrre descrizioni ed esposizioni chiare e precise di svariati argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, sviluppando e sostenendo le idee con elementi supplementari ed esempi pertinenti.
B1	È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti.

A2	È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.
A1	È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.

Tabella 7 – Livelli comuni di riferimento: produzione scritta generale

Produzione scritta generale	
C2	È in grado di scrivere testi chiari, fluenti e complessi in uno stile appropriato ed efficace e con una struttura logica che aiuti il lettore a individuare i punti salienti.
C1	È in grado di scrivere testi chiari e ben strutturati su argomenti complessi, sottolineando le questioni salienti, sviluppando punti di vista in modo abbastanza esteso, sostenendoli con dati supplementari, con motivazioni ed esempi pertinenti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di scrivere testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscano al suo campo d'interesse, valutando informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti e sintetizzandole.
B1	Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte.
A2	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali "e", "ma" e "perché".
A1	È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate.

Tabella 8 – Livelli comuni di riferimento: padronanza ortografica

Padronanza ortografica	
C2	La scrittura è priva di errori ortografici.
C1	Impaginazione, strutturazione in paragrafi e punteggiatura sono coerenti e funzionali. L'ortografia è corretta, a parte qualche sbaglio occasionale.
B2	È in grado di stendere un testo scritto che rispetti standard convenzionali di impaginazione e strutturazione in paragrafi. Ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette, ma possono presentare tracce dell'influenza della lingua madre.
B1	È in grado di stendere un testo scritto nel complesso comprensibile. Ortografia, punteggiatura e impaginazione sono corrette quanto basta per essere quasi sempre comprensibili.

A2	È in grado di copiare brevi frasi su argomenti correnti - ad es. le indicazioni per arrivare in un posto. È in grado di scrivere parole brevi che fanno parte del suo vocabolario orale riproducendone ragionevolmente la fonetica (ma non necessariamente con ortografia del tutto corretta).
A1	È in grado di copiare parole e brevi espressioni conosciute, ad es. avvisi o istruzioni, nomi di oggetti d'uso quotidiano e di negozi e un certo numero di espressioni correnti. È in grado di dire lettera per lettera il proprio indirizzo, la nazionalità e altri dati personali.

Tabella 9 – Livelli comuni di riferimento: correttezza grammaticale

Correttezza grammaticale	
C2	Mantiene costantemente il controllo grammaticale di forme linguistiche complesse, anche quando la sua attenzione è rivolta altrove (ad es. nella pianificazione di quanto intende dire e nell'osservazione delle reazioni altrui).
C1	Mantiene costantemente un livello elevato di correttezza grammaticale; gli errori sono rari e poco evidenti.
B2	Mostra una padronanza grammaticale piuttosto buona. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti.
B1	Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.
A2	Usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base - per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro.
A1	Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato.

Allegato 2

Il Sistema Informativo Regionale dei Corsi di Lingua Italiana L2 (SIRCLI)

di *Moreno Toigo**

Il Sistema Informativo Regionale sui Corsi di Lingua Italiana (SIRCLI) nasce dal lavoro della Rete Regionale degli Osservatori sociali³⁶, in collaborazione con il Settore "Politiche per le persone immigrate" della Regione Toscana. Il SIRCLI è uno strumento di monitoraggio permanente delle attività di insegnamento della lingua italiana per adulti stranieri realizzate sul territorio regionale da soggetti pubblici e privati.

La Rete degli Osservatori sociali da tempo promuove attività di indagine e di monitoraggio sul fenomeno migratorio. Dopo un primo lavoro generale sul modello di integrazione, che ha portato, dopo due anni di indagini, alla formulazione di alcune proposte operative basate sulle evidenze empiriche emerse dalle ricerche, a partire dal 2012 l'attività della Rete degli Osservatori si è sempre più orientata a dare risposte dirette alle necessità conoscitive legate all'attuazione delle politiche di accoglienza e di integrazione³⁷. Nel 2013 ha deciso approfondire il tema dei corsi di lingua, uno degli assi portanti delle politiche regionali per l'integrazione delineati nel "Piano di indirizzo integrato per le politiche migratorie 2012-2015" approvato nel marzo 2012³⁸.

La metodologia di lavoro della Rete Regionale è da sempre caratterizzata dal fatto che le attività promosse non sono finalizzate solamente a realizzare indagini, ma a costruire, contestualmente alle attività di indagine sul campo, dei sistemi informativi che possano durare nel tempo, fornendo ogni anno dati e informazioni aggiornate. L'idea di fondo è che innestando strumenti di rilevazione statistica nell'ambito di flussi di dati amministrativi, si possano generare a bassi costi preziose informazioni per il monitoraggio delle politiche e degli interventi regionali. I dati amministrativi, spesso

³⁶ La Rete degli Osservatori sociali toscani è composta dall'Osservatorio sociale regionale (Osr) - che svolge una funzione di coordinamento - e dai dieci Osservatori sociali provinciali. La Rete lavora sulla base di un documento programmatico annuale denominato Piano di lavoro concertato (Plc) ed è organizzata in diversi gruppi di lavoro: indicatori e supporto alla programmazione (coordinatore Osp Arezzo); violenza di genere (coordinatore Osp Pisa); immigrazione (coordinatori Provincia di Siena e Osr Toscana); povertà ed esclusione sociale (coordinatori F.I.L. e Osp Prato); condizione abitativa (coordinatori Regione Toscana e Fondazione Michelucci). I "tavoli" corrispondono a tematiche considerate di interesse prioritario per le politiche sociali regionali e provinciali; gli ambiti di intervento della Rete, però, sono più numerosi e comprendono anche: famiglie e minori, giovani, disabilità, dipendenze, anziani, salute mentale e terzo settore.

³⁷ A questa precisa esigenza risponde infatti l'indagine realizzata nel 2012 sul sistema di accoglienza toscano in occasione dell'emergenza profughi provenienti dal Nord Africa.

³⁸ Il Piano prevede una visione integrata delle politiche per l'integrazione articolata su 3 assi strategici: 1. Rappresentanza e partecipazione alla vita pubblica dei cittadini stranieri; 2. Qualificazione di una rete di servizi informativi rivolti a cittadini stranieri collegata ad una rete di servizi di tutela, contrasto e rimozione degli episodi di discriminazione; 3. Promozione di opportunità di apprendimento della lingua italiana nella prospettiva della promozione di una "cittadinanza attiva" intesa come appartenenza piena e consapevole alla vita della comunità.

non strutturati e raccolti con metodologie e strumenti eterogenei, attraverso un'attività di revisione e standardizzazione, vengono trasformati in veri e propri sistemi informativi, che consentono un monitoraggio statistico costante dei fenomeni. Il fatto che questi flussi di dati possano essere utilizzati anche per un più rapido e agevole monitoraggio amministrativo, garantisce la continuità del flusso informativo, anche dopo la fine dell'attività di indagine nell'ambito della quale sono nati.

In questa prospettiva, il lavoro condotto nel corso del 2013-2014 sui corsi di lingua si è articolato in tre fasi:

- 1) **mappatura** di tutti i soggetti che sul territorio regionale si occupano di insegnamento della lingua italiana agli stranieri. La ricognizione ha cercato di individuare anche tutti i soggetti che erogano corsi di lingua in modo informale/non strutturato, ma che svolgono comunque un'importante funzione di integrazione. Allo scopo di individuare anche questo mondo "informale" è stata realizzata un'indagine preliminare che ha previsto la somministrazione di un breve questionario *on line* a circa 7 mila organizzazioni appartenenti alle seguenti categorie:

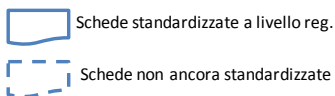
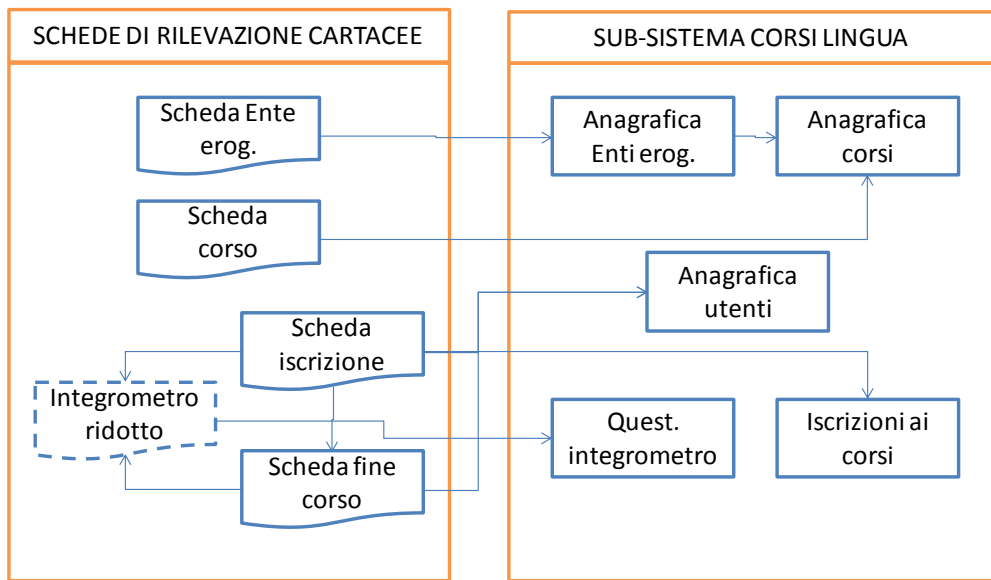
- Associazioni di promozione sociale
- Associazioni di volontariato
- Enti Locali
- Cooperative sociali
- CTP
- Enti ecclesiali (es. Caritas)
- Istituti scolastici
- Biblioteche
- Sindacati
- Patronati

L'indagine ha permesso di individuare circa 70 nuovi soggetti non conosciuti dalla Regione Toscana che sul territorio si occupano di insegnamento della lingua italiana a cittadini stranieri, interessate e disponibili a partecipare all'alimentazione del Sistema Informativo SIRCLI. A tutte queste organizzazioni è stato inviato l'invito a partecipare al SIRCLI compilando un ulteriore questionario *on line* finalizzato a rilevare informazioni più approfondite sugli Enti Gestori, come:

- caratteristiche: indirizzo e recapiti, responsabili, tipologia, data di avvio attività, orari di apertura/erogazione servizio, enti gestori, risorse umane disponibili, budget e modalità finanziamento, etc.
- servizi erogati e attività svolte nel 2012 e in programma nel 2013;
- utenti: numero, tipologie, bisogni, etc.
- strumenti utilizzati (schede di accesso, *software* e applicativi);

- relazione con la rete dei servizi;
 - criticità e bisogni emergenti sul tema dell'insegnamento della lingua italiana ad adulti stranieri.
- 2) **Definizione di strumenti standardizzati** per la rilevazione delle attività e dell'utenza: le schede di iscrizione ai corsi e di valutazione già utilizzate sul territorio sono state condivise e standardizzate a livello regionale, cercando per quanto possibile di recepire gli standard già utilizzati dai soggetti gestori; le schede sono state concepite anche per consentire la rilevazione e il monitoraggio delle variabili necessarie per la rendicontazione dei finanziamenti erogati dal FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione).
- 3) **Progettazione e realizzazione del un sistema informativo** omogeneo e strutturato basato sulle schede standardizzate e sua adozione formale da parte del Settore "Politiche per le persone immigrate" come standard informativo obbligatorio per tutti i beneficiari di finanziamenti regionali sul tema dei corsi di lingua.

Il SIRCLI è stato costruito utilizzando un *software open source* (Limesurvey). Attraverso una serie di modifiche e adattamenti il *software* è stato utilizzato come una sorta di *database* relazionale articolato su tre tabelle anagrafiche che riprendono le schede cartacee standardizzate secondo lo schema seguente:



Il *software* utilizzato, naturalmente, non è adeguato per la gestione a regime di un vero e proprio sistema informativo ed è destinato quindi ad evolversi come parte del Sistema Informativo Sociale e Sanitario Regionale in corso di sviluppo da parte della Regione Toscana. La scelta di un *software* come Limesurvey, concepito per la somministrazione di questionari *on line* e non per la gestione di sistemi informativi, deriva dalla capacità di sviluppare un'applicazione *on line* in tempi rapidi e a costi zero. Inoltre, essendo in corso di definizione il nuovo sistema informativo sociale e sanitario regionale, che includerà anche un sotto-sistema informativo sulle politiche migratorie, non avrebbe avuto senso investire nello sviluppo di una applicazione ad *hoc*. Nonostante i limiti della soluzione tecnologica utilizzata il sistema funziona e consente un efficace monitoraggio in tempo reale.

Il sistema è attualmente installato su un server messo a disposizione dalla Provincia di Pisa (ricerche.provincia.pisa.it) ed è attualmente composto da tre schede (questionari) di rilevazione collegate dinamicamente attraverso codici identificativi:

- A) Scheda Soggetto Gestore
- B) Scheda Corso di Lingua

C) Scheda Allievo: anagrafica, domanda di iscrizione, esito finale del corso e rilevazione della soddisfazione

Le schede vengono compilate partendo dal sito della Rete degli Osservatori Sociali [<http://servizi.regione.toscana.it/osservatoriosociale/>], che mette a disposizione le stesse schede anche in versione PDF stampabile, al fine di agevolare la compilazione nei molteplici contesti in cui si svolgono i corsi.

Ogni soggetto gestore noto alla Regione Toscana riceve un invito a compilare la scheda A e un **codice di accesso** al sistema. I soggetti che non ricevono invito e codice possono registrarsi attraverso il sito di appoggio. Ogni soggetto gestore ha quindi un **codice univoco** di accesso al sistema, che deve riportare su tutte le altre schede, in modo da consentire il collegamento dinamico delle informazioni.

I soggetti gestori sono stati invitati a registrare nel sistema tutti i corsi di lingua attivati. Ad ogni corso inserito nel sistema viene assegnato un **Codice Corso** che deve essere riportato anche sulla scheda C Allievo. Per ogni corso inserito nel sistema i soggetti gestori registrano gli allievi iscritti. Analogamente ad ogni allievo registrato viene assegnato un **codice univoco allievo**.

Alla conclusione di ogni corso attivato il soggetto gestore completa le informazioni riassuntive relative al corso concluso le informazioni relative ad ogni allievo iscritto e inserendo il codice univoco relativo ad ogni allievo. I soggetti gestori possono accedere in ogni momento alle schede per correggere o completare le informazioni inserite.

Il SIRCLI consente:

- l'accesso multiutente;
- la modifica delle informazioni già inserite;
- l'importazione e l'esportazione dei dati inseriti;
- report automatici in tempo reale.

Grazie a queste funzionalità è possibile utilizzare il sistema non solo a scopi conoscitivi e informativi, ma anche per il monitoraggio amministrativo dei corsi finanziati dalla Regione Toscana attraverso i contributi del FEI.

In prospettiva futura, il SIRCLI continuerà ogni anno ad essere utilizzato per monitorare le attività realizzate sul territorio regionale sul tema dell'insegnamento della lingua italiana, consentendo una valutazione analitica sia dei soggetti gestori, sia dell'utenza raggiunta.

Nel corso del 2014 il sistema sarà ulteriormente esteso con l'aggiunta di un'ulteriore componente finalizzata al monitoraggio del processo di integrazione. Verrà infatti definito un breve questionario standardizzato, basato sul modello utilizzato nella ricerca sulle dinamiche di integrazione realizzata nel 2009 (integrometro), finalizzato a monitorare costantemente il livello di integrazione degli utenti che accedono ai servizi. Il questionario consentirà di misurare le 4 dimensioni (culturale, sociale, politica, economica) che compongono l'indice di integrazione utilizzato nella ricerca

“integrometro”. Sarà reso disponibile per la compilazione *on line* e cartacea, anche in altre lingue, e costituirà la base per definire un modello di valutazione dell’impatto dei servizi sul percorso di integrazione degli utenti. Il questionario “integrometro ridotto” dovrà tenere conto e possibilmente integrarsi con strumenti analoghi già esistenti. Inoltre, sempre nel corso del 2014, verrà aggiunto un ulteriore sistema informativo di monitoraggio delle politiche regionali riguardante gli sportelli informativi per stranieri e la rete dei servizi antidiscriminazione, che si integrerà con il SIRCLI.

(*) Coordinatore del gruppo di lavoro sull’immigrazione nell’ambito della Rete dell’Osservatorio Sociale e degli Osservatori Sociali Provinciali per conto dell’Osservatorio Sociale Provinciale di Siena.

Allegato 3

Soggetti gestori di corsi L2 che hanno compilato la scheda A SIRCLI e numero corsi inseriti (schede B) – Dati al 31 marzo 2014

Provincia	Denominazione	Tipologia soggetto	N. corsi
Arezzo	Pro Loco Pieve Santo Stefano	Associazione di promozione sociale	
Arezzo	ARCI Valdarno Comitato Territoriale	Associazione di promozione sociale	
Arezzo	Arci Arezzo	Associazione di promozione sociale	1
Arezzo	ARCI Solidarietà	Associazione di volontariato	1
Arezzo	Associazione Il Timone	Associazione di volontariato	1
Arezzo	Associazione Donne Insieme onlus	Associazione di volontariato	
Arezzo	C.T.P. Valdichiana	Centro Territoriale Permanente	2
Arezzo	C.T.P. Casentino	Centro Territoriale Permanente	2
Arezzo	C.T.P. Valtiberina	Centro Territoriale Permanente	4
Arezzo	C.T.P. Arezzo	Centro Territoriale Permanente	1
Arezzo	C.T.P. Valdarno Aretino	Centro Territoriale Permanente	3
Arezzo	Aion Cultura	Cooperativa	
Arezzo	Dedalus società cooperativa sociale Onlus	Cooperativa sociale	3
Arezzo	Oxfam italia intercultura cooperativa sociale	Cooperativa sociale	
Firenze	IAL Toscana Innovazione Apprendimento Lavoro srl	Agenzia di formazione professionale	
Firenze	Centro di ascolto Sesto F.no - Scuola di alfabetizzazione stranieri	Associazione	1
Firenze	Associazione Progetto Accoglienza Onlus	Associazione	5

Firenze	Associazione Officina dei sogni	Associazione	
Firenze	ARCI Comitato Territoriale di Firenze	Associazione di promozione sociale	
Firenze	Associazione Progetto Arcobaleno onlus	Associazione di promozione sociale	7
Firenze	Circolo Ricreativo Culturale San Casciano - ARCI	Associazione di promozione sociale	1
Firenze	Tessere Culture Onlus	Associazione di promozione sociale	
Firenze	A.R.C.O. Associazione Ricerca Cultura Orientamento	Associazione di promozione sociale	3
Firenze	Associazione Casa del Popolo Mercatale	Associazione di promozione sociale	
Firenze	Arciconfraternita Misericordia di Empoli	Associazione di volontariato	1
Firenze	Centro Internazionale Studenti Giorgio La Pira	Associazione di volontariato	3
Firenze	Centro Sociale "G. Barberi" Associazione di Volontariato onlus	Associazione di volontariato	
Firenze	Misericordia di Tavarnelle Val di Pesa	Associazione di volontariato	
Firenze	Associazione Oltre - Ponti fra i mondi - Onlus	Associazione di volontariato	6
Firenze	CenAC - Centro di ascolto di Coverciano - Settore scuola Italiano	Associazione di volontariato	
Firenze	ANOLF Firenze	Associazione di volontariato	
Firenze	Associazione Lib(e)ramente Pollicino c/o Bibliotecanova Isolotto	Associazione di volontariato	
Firenze	Acisjf - Protezione della Giovane di Firenze	Associazione di volontariato	1
Firenze	C.T.P. Empoli S.M.S. "Busoni-Vanghetti"	Centro Territoriale Permanente	3
Firenze	Associazione Scambi Internazionali di Signa	Centro Territoriale Permanente	
Firenze	C.T.P. I.C. "Pestalozzi" Firenze	Centro Territoriale Permanente	2
Firenze	CTP Distretto n. 13 c/o I.C. "Beato Angelico"	Centro Territoriale Permanente	6
Firenze	CTP Distretto n. 17 Scandicci-Le Signe	Centro Territoriale Permanente	
Firenze	C.T.P. Pontassieve	Centro Territoriale Permanente	

Firenze	C.T.P. Bagno a Ripoli I.C. "A. Caponnetto"	Centro Territoriale Permanente	3
Firenze	C.T.P. "Garibaldi-Matteucci" Campi Centro Nord	Centro Territoriale Permanente	2
Firenze	C.T.P. S.M. "Giovanni Della Casa"	Centro Territoriale Permanente	1
Firenze	Pegaso - Network della cooperazione sociale Toscana	Cooperativa sociale	2
Grosseto	Nuova C.A.D.I.C.	Associazione di volontariato	
Grosseto	C.T.P. Grosseto	Centro Territoriale Permanente	16
Grosseto	C.T.P. "D. Lazzaretti" I.C. Arcidosso	Centro Territoriale Permanente	15
Grosseto	C.T.P. Follonica	Centro Territoriale Permanente	5
Grosseto	Cooperativa sociale Arcobaleno	Cooperativa sociale	
Grosseto	Chiron School SCD srl	Istituto scolastico paritario	
Grosseto	COeSO - Società della Salute dell'Area socio sanitaria grossetana	Società della Salute	
Livorno	Ci sia acqua ai due lati	Associazione di volontariato	
Livorno	Pubblica Assistenza	Associazione di volontariato	
Livorno	Centro di solidarietà "Monica Cruschelli"	Associazione di volontariato	1
Livorno	CeSDI	Associazione di volontariato	
Livorno	Comunità di Sant'Egidio Livorno e Pisa Onlus	Associazione di volontariato	
Livorno	Biblioteca comunale "E. Levi" Cecina	Biblioteca comunale	
Livorno	C.T.P. Distretto n. 21 - S.M. "G. Fattori"	Centro Territoriale Permanente	
Livorno	C.T.P. Distretto n. 33 - Piombino	Centro Territoriale Permanente	3
Livorno	C.T.P. Livorno	Centro Territoriale Permanente	2
Lucca	ARCI Marina di Pietrasanta	Associazione di promozione sociale	
Lucca	ARCI Comitato Territoriale Lucca	Associazione di promozione sociale	

Lucca	Associazione di Volontariato Ghibli	Associazione di volontariato	
Lucca	Associazione Socio Culturale e Missionaria "S.Giovanni Leonardi"	Associazione di volontariato	
Lucca	Centro Italiano Femminile Comunale di Porcari	Associazione di volontariato	
Lucca	Gruppo Volontari Carcere	Associazione di volontariato	
Lucca	Biblioteca civica Agorà - Lucca	Biblioteca comunale	
Lucca	C.T.P. Mediavalle e Garfagnana	Centro Territoriale Permanente	5
Lucca	C.T.P. Lucca	Centro Territoriale Permanente	1
Lucca	C.T.P. Versilia	Centro Territoriale Permanente	
Lucca	Consorzio di cooperative sociali So.& Co.	Consorzio di cooperative sociali	1
Lucca	Cooperativa sociale Il Cappello	Cooperativa sociale	
Lucca	C.RE.A società cooperativa sociale	Cooperativa sociale	
Lucca	I.C. Gallicano	Istituto scolastico	
Lucca	I.C.S. Montecarlo	Istituto scolastico	
Massa Carrara	ARCI Comitato Provinciale Massa Carrara	Associazione di promozione sociale	1
Massa Carrara	Associazione Fasim	Associazione di volontariato	2
Massa Carrara	Associazione Cittadini del Mondo	Associazione di volontariato	1
Massa Carrara	C.T.P."A. Dazzi" Massa Carrara	Centro Territoriale Permanente	
Pisa	Villa Palagione Centro Interculturale	Associazione	
Pisa	Associazione Interculturale Al-Alif	Associazione di promozione sociale	
Pisa	Associazione Arturo	Associazione di promozione sociale	7
Pisa	Casa della donna	Associazione di promozione sociale	1
Pisa	Associazione Welcome in Val di Cecina ONLUS	Associazione di volontariato	

Pisa	Centro Italiano Femminile Comunale di Vicopisano	Associazione di volontariato	
Pisa	Centro Italiano Femminile Comunale di Calci	Associazione di volontariato	
Pisa	C.T.P. Pontedera A. Pacinotti	Centro Territoriale Permanente	10
Pisa	C.T.P. Volterra	Centro Territoriale Permanente	3
Pisa	C.T.P. Pisa I.C. Fibonacci	Centro Territoriale Permanente	18
Pisa	C.T.P. San Miniato	Centro Territoriale Permanente	
Pisa	Istituto di Istruzione Superiore "Santoni"	Istituto scolastico	
Pistoia	Associazione U.N.L.A.	Associazione	
Pistoia	ARCI Comitato Provinciale di Pistoia	Associazione di promozione sociale	1
Pistoia	Associazione Pozzo di Giacobbe	Associazione di volontariato	
Pistoia	Associazione Portaperta onlus	Associazione di volontariato	3
Pistoia	Biblioteca Comune di Pescia	Biblioteca comunale	
Pistoia	C.T.P. Montecatini	Centro Territoriale Permanente	
Pistoia	C.T.P. Pistoia	Centro Territoriale Permanente	
Pistoia	Gli Altri Società Cooperativa Sociale	Cooperativa sociale	6
Pistoia	Saperi Aperti Società Cooperativa	Cooperativa sociale	
Prato	Università Popolare di Prato	Associazione di promozione sociale	
Prato	Aidea Toscana	Associazione di promozione sociale	
Prato	Associazione Cieli Aperti onlus	Associazione di promozione sociale	8
Prato	Associazione Insieme per la Famiglia Onlus	Associazione di volontariato	
Prato	Associazione Il Sicomoro	Associazione di volontariato	
Prato	Associazione Don Lorenzo Milani Onlus	Associazione di volontariato	

Prato	Istituto culturale e di documentazione Biblioteca "Lazzerini"	Biblioteca comunale	
Prato	C.T.P. Prato I.C. "Mazzoni"	Centro Territoriale Permanente	12
Prato	Alice Cooperativa sociale	Cooperativa sociale	1
Prato	Solidarietà Caritas Ramo Onlus Diocesi di Prato	Ente ecclesiale	
Prato	F.I.L. srl - Centro per l'Impiego della Provincia di Prato	Società in house della Provincia di Prato	1
Siena	Associazione Rumeni a Siena e amici	Associazione di promozione sociale	
Siena	ARCI Comitato Provinciale senese	Associazione di promozione sociale	
Siena	Associazione di promozione sociale S.C.U.O.L.A.	Associazione di promozione sociale	
Siena	ACLI Colf Siena	Associazione di promozione sociale	
Siena	Associazione culturale Il Grifo e Il Leone	Associazione di promozione sociale	1
Siena	Associazione Migrantes Siena	Associazione di volontariato	
Siena	Biblioteca comunale Monteriggioni	Biblioteca comunale	
Siena	C.T.P. "S. Pertini" Poggibonsi	Centro Territoriale Permanente	3
Siena	C.T.P. Piancastagnaio	Centro Territoriale Permanente	10
Siena	Cooperativa Mostrograsole	Cooperativa	
Siena	Università per Stranieri di Siena	Università per stranieri	3

Allegato 4
Le schede di rilevazione utilizzate da SIRCLI

Allegato 5

I Focus Group con gli operatori

L'organizzazione dei Focus Group (FG)

Sono stati realizzati quattro FG nel mese di febbraio 2014, in orario pomeridiano, ciascuno della durata di 2h e 30 circa. Gli incontri *focus* si sono tenuti a Firenze (per l'area Firenze, Prato e Arezzo), Grosseto (per l'area Grosseto e Siena), Lucca (per Lucca, Pistoia e Massa Carrara) e Pisa (per Pisa e Livorno). La selezione dei partecipanti è stata effettuata dai ricercatori in collaborazione con gli OSP dei territori coinvolti, partendo dai soggetti che avevano comunicato – tramite la scheda A del SIRCLI - la loro disponibilità a partecipare (circa 70) e sulla base di alcuni criteri di preferenza (eterogeneità, soggetti con maggiore esperienza, copertura territoriale ...).

I partecipanti ai focus

Ai FG hanno partecipato 38 persone in rappresentanza di 37 enti gestori pubblici o del privato sociale (11 CTP, 20 associazioni e cooperative, 4 enti locali e 2 scuole). Le persone partecipanti, in netta prevalenza donne (solo 7 gli uomini), hanno una laurea (24, di cui un terzo con specializzazione – Master o Ditals) o un diploma di scuola superiore (14); sono in buona parte docenti di italiano L2 (21) o rivestono il ruolo di coordinatori dei corsi (9), o svolgono entrambi i compiti. Inoltre, hanno partecipato ai focus anche alcuni dirigenti/direttori delle varie strutture presenti (4), il personale amministrativo (3) e un civilista. Se guardiamo agli anni di esperienza sul tema, ed in particolare agli anni di insegnamento nella formazione linguistica agli adulti immigrati, osserviamo che oltre i 2/3 dei docenti presenti hanno maturato oltre 7 anni di esperienza (precisamente, il 43% oltre 10 anni e il 24% dai 7 ai 10 anni). Solo un terzo ha pochi anni alle spalle di insegnamento dell'italiano L2 (1-3 anni il 19% e 4-7 anni il 14%).

I temi affrontati

Ai partecipanti è stato chiesto, in primo luogo, di autopresentarsi e di illustrare, seppure brevemente, le caratteristiche e le specificità salienti dell'offerta di formazione linguistica dell'ente/struttura di appartenenza. Successivamente, sono stati affrontati alcune tematiche che qui riproduciamo in forma di domanda.

1) *In base alla vostra esperienza, quali sono i cambiamenti più significativi intervenuti in questi anni rispetto all'offerta e alla domanda di formazione linguistica per adulti stranieri?* La prima dimensione esplorata è stata quella dei cambiamenti intervenuti nel tempo rispetto a A) il soggetto che offre i corsi (frequenza, monte ore, metodologie

didattiche, target, servizi a supporto, finanziamenti, modalità organizzative varie ...) e B) gli utenti dei corsi (domanda, frequenza, bisogni ...).

2) *Nella vostra esperienza avete avuto o avete tuttora rapporti formali o informali con altri soggetti del territorio nella ideazione/progettazione, realizzazione/ gestione, comunicazione/ promozione, di corsi di italiano per adulti stranieri?* Questo secondo punto di attenzione ha inteso esplorare la dimensione e le caratteristiche (più o meno strutturate) delle reti sul territorio rispetto al nostro tema.

3) e 4) *Analisi SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats)*. Il terzo e quarto punto di attenzione hanno previsto la realizzazione di un'attività laboratoriale, nella quale i partecipanti sono stati sollecitati a esprimere il loro parere scritto (attraverso *post-it*) sugli aspetti di criticità e di forza, i rischi e le opportunità rispetto all'offerta e alla domanda di formazione linguistica. Obiettivo posta a base dell'analisi SWOT è stato l'implementazione e il miglioramento dell'offerta linguistica. I punti di forza e di criticità/debolezza sono i fattori interni all'organizzazione o alla rete territoriale di cui si fa parte, e possono far riferimento, ad es. alle consapevolezze maturate, al personale, alle metodologie, organizzazione etc. Le opportunità e i rischi sono i fattori esterni rispetto al soggetto/organizzazione e hanno a che vedere con la legislazione, le politiche, i cambiamenti socio-culturali, il mercato dell'offerta di formazione linguistica etc. L'attività (della durata di circa 30 minuti) si è conclusa con una rapida condivisione delle annotazioni dei partecipanti.

5) A seguire, e coerentemente con le finalità dell'analisi SWOT, i partecipanti sono stati sollecitati ad avanzare suggerimenti e proposte *percorribili*, nonché concrete azioni da intraprendere. La domanda posta recitava: *Quali le proposte che vi sentireste di fare per migliorare la vostra offerta di formazione linguistica e/o quella della rete territoriale di cui fate parte? Quali suggerimenti e proposte per migliorare l'offerta linguistica su scala regionale?*

Ogni incontro, previa richiesta di consenso scritto dei partecipanti, è stato audio registrato e successivamente trascritto a fini di ricerca.

Tabella 1 – Soggetti partecipanti ai FG

Area Firenze, Prato e Arezzo	Area Grosseto e Siena	Area Pisa e Livorno	Area Lucca, Pistoia e Massa Carrara
CTP Pestalozzi Firenze	CTP Grosseto	CTP “G. Borsi” Livorno	CTP Lucca e Piana CTP Versilia
CTP Empoli	CTP Follonica		
CTP Bagno a Ripoli	CTP Castel del Piano	Istituzione Centro Nord Sud (Pisa)	Ass. Ghibli Coop Crea (Viareggio)
Biblioteca Isolotto (Comune Firenze)	CTP Poggibonsi	Istituto “Santoni Gambacorta” (Pisa)	Arci Lucca
Comune Prato	CTP Colline Metallifere		
Centro Ascolto di Sesto Fiorentino	Istituto Comprensivo 4 Grosseto	Ass. Al Alif Ass. Fasim Ass. Cittadini del Mondo	
Ass. Progetto Arcobaleno	Coop Arcobaleno	Ass. Culturale Latino America	
Ass. Don Lorenzo Milano (Vaiano)	Coop Mostro	“Centro P. Neruda”	
Centro Internazionale	Girasole	Ass. Arturo (Pisa)	
Studenti G. La Pira (Firenze)	Acli Colf (Siena)	Centro di Solidarietà “M. Cruschelli” (Donoratico)	
Arci Firenze	Ass. Migrantes (Siena)	Circolo Interculturale Samarcanda (Piombino)	
		Arci Massa Carrara	

Riferimenti bibliografici

Ambrosini M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna.

Ambrosini M. (a cura di) (2012), *Governare città plurali. Politiche locali di integrazione per gli immigrati in Europa*, FrancoAngeli, Milano.

Berti F., Valzania A. (a cura di) (2010), *Le nuove frontiere dell'integrazione*, FrancoAngeli, Milano.

Berti F., Valzania A. (a cura di) (2011), *Le dinamiche locali dell'immigrazione. Esperienze di ricerca in Toscana nuove frontiere dell'integrazione*, FrancoAngeli, Milano.

Bracci F., Valzania A. (a cura di) (2012), *Zone d'ombra. Migranti irregolari, operatori e servizi socio sanitari. Un'indagine a Prato*, Bonanno, Roma.

Brombo P. (2014), *Dialogo fra l'Europa e la società migrante: apprendimento della lingua nell'approccio UE*, in Fondazione Ismu (a cura di), *Certifica il tuo italiano*, Milano, pp.58-73.

Campomori F. (2008), *Immigrazione e cittadinanza locale. La governance dell'integrazione in Italia*, Carocci, Roma.

Campomori F. (2012), *Il profilo locale della cittadinanza tra politiche dichiarate e politiche in uso*, in Ambrosini M. (a cura di) (2012), *Governare città plurali. Politiche locali di integrazione per gli immigrati in Europa*, FrancoAngeli, Milano, pp.37-66.

Capoferri P. (2014), *Istruzione degli adulti: il ruolo svolto dai Centri Territoriali Permanenti (CTP) nella formazione linguistica e civica dei migranti*, in Fondazione Ismu (a cura di), *Certifica il tuo italiano*, Milano, pp. 99-111.

Caponio T. (2007), "Il quadro normativo e le politiche locali", in Ministero dell'Interno, *Primo rapporto sugli immigrati in Italia*, Roma.

Caponio T., Campomori F. (2013), *Le politiche per gli immigrati:istituzionalizzazione, programmazione e trasparenza*, in Vassallo S. (a cura di), *Il divario incolmabile. Rappresentanza politica e rendimento istituzionale nelle regioni italiane*, Il Mulino, Bologna.

Caponio, T. e Zincone, G. (2011), *WP2 - The national policy frame for the Integration of Newcomers in Italy*, paper finale per il progetto PROSINT - Promoting Sustainable Policies for Integration, Vienna, Novembre 2011,
http://research.icmpd.org/fileadmin/Research-Website/Project_material/PROSINT/Reports/IT_WP2_Final.pdf.

Castels S. e Miller M.J. (2003), *The Age of Migration*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

CNEL (2013), *IX Rapporto sugli indici di integrazione degli immigrati in Italia*, Roma

Donati P., Colozzi I. (a cura di) (2004), *Il privato sociale che emerge*, Il Mulino, Bologna.

European Commission (2010), *Handbook of Integration for policy-makers and practitioners*, Third Edition, Bruxelles (www.ec.europa.eu).

European Commission (2011a), *European Agenda for the Integration of Third-Country Nationals*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Bruxelles.

European Commission (2011b), *Green paper on the right to family reunification of third-country nationals living in the European Union*.

Favaro G. (2014), *Gli analfabeti dell'integrazione. La formazione linguistica degli immigrati con bassi livelli di scolarità*, in Fondazione Ismu (a cura di), *Certifica il tuo italiano*, Milano, pp. 147-165.

Fondazione Ismu (a cura di) (2014), *Certifica il tuo italiano*, Milano.

Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi 2007 - 2013, Roma.

Goodman S. W. (2010), "Integration Requirements for integration's Sake? Identifying, Categorising and Comparing Civic Integration Policies", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36, 5:753-772.

Lechner e Lutz 2012, *Study on the impacts of admission policies and admission-related integrated policies*, Working paper 5 relativo al progetto PROSINT - Promoting Sustainable Policies for Integration disponibile alla pagina web:
http://research.icmpd.org/fileadmin/Research-Website/Project_material/PROSINT/Reports/WP5_CompRep_Final_Submitted.pdf

Magand M. (2014), *Politiche di integrazione e formazione linguistica in Francia*, in Fondazione Ismu (a cura di), *Certifica il tuo italiano*, Milano, pp.80-89.

Marshall T.H. (1950) *Citizenship and Social Class and Other Essays*, Cambridge University Press, Cambridge; trad. it. *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

Ministero dell'Interno (2011), *Consultazione nazionale 2011 sui fabbisogni territoriali di integrazione*.

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

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

Quirico M. (2012a), *Francia: neoassimilazionismo soft*, in CNEL (a cura di) *Dall'ammissione all'inclusione: verso un approccio integrato? Un percorso di approfondimento comparativo a partire da alcune recenti esperienze europee*, pp. 23-25.

Quirico M. (2012b), *Olanda: dove tutto è cominciato*, in CNEL (a cura di) *Dall'ammissione all'inclusione: verso un approccio integrato? Un percorso di approfondimento comparativo a partire da alcune recenti esperienze europee*, pp. 12-15.

Quirico M. (2012c), *Germania: la tendenza prende corpo*, in CNEL (a cura di) *Dall'ammissione all'inclusione: verso un approccio integrato? Un percorso di approfondimento comparativo a partire da alcune recenti esperienze europee*, pp. 18-20.

Santagati M. (2014), *I docenti di italiano L2, attori delle politiche formative per gli insegnanti*, in Fondazione Ismu (a cura di), *Certifica il tuo italiano*, Milano, pp. 111-127.

Zincone G. (a cura di) (2000), *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, il Mulino, Bologna.